



Facultad de Psicología  
Instituto de Bienestar Socioemocional

# TRAYECTORIAS DEL BIENESTAR EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN CHILE:

Estudio longitudinal de predictores individuales  
y escolares del Bienestar Subjetivo

Jaime Alfaro  
Roberto Melipillán  
Jorge Varela  
Fernando Reyes-Reyes  
Carolina Aspillaga  
Mariavictoria Benavente  
Gisela Carrillo Bestagno  
Matías Rodríguez-Rivas

Proyecto Fondecyt Regular N°1180607  
Diciembre 2024



# **TRAYECTORIAS DEL BIENESTAR EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN CHILE:**

**Estudio longitudinal de predictores individuales  
y escolares del Bienestar Subjetivo**

**Investigadores:**

*Jaime Alfaro, Roberto Melipillán, Jorge Varela, Fernando Reyes-Reyes, Carolina Aspillaga, Mariavictoria Benavente, Gisela Carrillo, Matías Rodríguez-Rivas.*

**Investigadores colaboradores:**

*Rodrigo Quiroz, Alejandra Villarroel, Verónica Serruto, Tamara Yaikin, Josefina Chuecas, Claudia Saldivia, Katherine Escobar, Marly Valenzuela, Paula Villacura, Camila Inostroza, Macarena Luque, Ximena Riesco, Daniela Pacheco, Cristóbal Tome y Paulo Unda.*

**Cómo citar este informe:**

*Alfaro, J., Melipillán, R., Varela, J.; Reyes-Reyes, F., Aspillaga, C., Benavente, M., Carrillo, G. & Rodríguez-Rivas, M. (2024). Trayectorias del bienestar en la infancia y adolescencia en Chile: Estudio longitudinal de predictores individuales y escolares del Bienestar Subjetivo. Universidad del Desarrollo, Chile. <http://doi.org/10.52611/11447/9389>*

**Contacto:**

*Para información adicional sobre este estudio y posibilidades de colaboración contactar a Fernando Reyes-Reyes ([freyes@udd.cl](mailto:freyes@udd.cl)), Laboratorio de Bienestar Subjetivo en la Infancia y Adolescencia, Instituto de Bienestar Socioemocional, IBEM, Universidad del Desarrollo.*

**Edición general:**

*Matías Rodríguez-Rivas, Fernando Reyes-Reyes.*

**Corrección de textos:**

*Ignacio Alfaro Rojas.*

**Diseño y Diagramación:**

*Cathy Palacios Ayala.*

**ISBN: 978-956-374-096-7**

**DOI: <http://doi.org/10.52611/11447/9389>**

**Identificador ORCID de autores:**

Dr. Jaime Alfaro [[orcid.org/0000-0003-0397-3716](http://orcid.org/0000-0003-0397-3716)]

Dr. Roberto Melipillán [[orcid.org/0000-0003-3360-433X](http://orcid.org/0000-0003-3360-433X)]

Dr. Jorge Varela [[orcid.org/0000-0002-3651-9715](http://orcid.org/0000-0002-3651-9715)]

Mg. Fernando Reyes-Reyes [[orcid.org/0000-0002-7902-0017](http://orcid.org/0000-0002-7902-0017)]

Dra. Carolina Aspillaga [[orcid.org/0000-0001-7902-8118](http://orcid.org/0000-0001-7902-8118)]

Dra. Mariavictoria Benavente [[orcid.org/0000-0002-0726-0097](http://orcid.org/0000-0002-0726-0097)]

Mg. Gisela Carrillo Bestagno [[orcid.org/0000-0002-3977-9950](http://orcid.org/0000-0002-3977-9950)]

Dr. Matías Rodríguez-Rivas [[orcid.org/0000-0003-2596-4642](http://orcid.org/0000-0003-2596-4642)]

**Fondecyt**

**diciembre 2024**

## Tabla de contenidos

<b>Resumen Ejecutivo</b>	5
<b>1. Presentación</b>	7
<i>1.1. Objetivos de investigación</i>	7
<i>1.2. Estructura del informe</i>	8
<i>1.3. Agradecimientos</i>	8
<b>2. Introducción</b>	9
<i>2.1. Noción de Bienestar Subjetivo, relevancia y variación según dimensiones sociodemográficas</i>	9
<i>2.2. Noción de Teorías Subjetivas</i>	14
<i>2.3. Pandemia por Coronavirus (COVID-19), desarrollo de la infancia y adolescencia, y mitigación de los efectos</i>	15
<b>3. Método</b>	19
<i>3.1. Metodología cuantitativa</i>	19
<i>3.2. Metodología cualitativa</i>	25
<b>4. Resultados</b>	28
<i>4.1. Objetivo específico 1. Caracterizar socio-demográficamente determinantes psicológicos y escolares y Bienestar Subjetivo</i>	28
<i>4.2. Objetivo específico 2. Examinar longitudinalmente las asociaciones e interacciones entre los determinantes psicológicos y escolares y el Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años</i>	39

<i>4.3. Objetivo específico 3. Identificar las principales trayectorias de Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años basadas en los determinantes psicológicos y escolares</i>	46
<i>4.4. Objetivo específico 4. Explorar longitudinalmente Teorías Subjetivas de adolescentes relacionadas con las vivencias y experiencias reportadas sobre Bienestar Subjetivo</i>	56
<b>5. Resultados COVID-19</b>	66
<i>5.1. Objetivo específico 1. Explorar el efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la trayectoria del Bienestar Subjetivo en las cohortes estudiadas</i>	66
<i>5.2. Objetivo específico 2. Explorar el efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre el cambio de los predictores estudiados (psicológicos y escolares) en las cohortes del estudio.</i>	76
<i>5.3. Objetivo específico 3. Identificar las principales trayectorias de Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años basadas en los determinantes psicológicos y escolares</i>	81
<b>6. Síntesis Integrativa Final</b>	82
<b>7. Referencias</b>	84
<b>8. Anexo A: Variables del Estudio</b>	93

# Resumen Ejecutivo

Este informe reporta los resultados de un estudio longitudinal de las dinámicas del Bienestar Subjetivo (BS) en población chilena adolescente, con foco en factores tanto individuales como escolares que influyen en su cambio a lo largo del tiempo (Fondecyt N°1180607). Este estudio se centra en la Satisfacción con la Vida (SV) y los afectos, tanto positivos como negativos (AP y AN) y analiza la relación de estas dimensiones con el entorno educativo y socioeconómico.

El informe también incorpora una evaluación de los impactos que la pandemia de COVID-19 ha tenido en el BS de esta población estudiada, considerando cómo estos efectos se entrelazan con los factores individuales y escolares previamente identificados como relevantes en este proceso. La metodología adoptada es mixta: por un lado, se emplea un enfoque cuantitativo para el análisis longitudinal de las interacciones entre el BS y variables de índole psicológica, personal y escolar –incluyendo autoestima, violencia escolar y sentido de pertenencia a la comunidad educativa, entre otras variables. Así también, por otro lado, se implementa un estudio cualitativo para profundizar en las trayectorias del bienestar desde la perspectiva de las vivencias subjetivas de los participantes.

Los hallazgos, derivados de cuatro años de seguimiento, evidencian una tendencia decreciente en los niveles de BS y satisfacción escolar, con un marcado descenso en sincronía con la fase más crítica de la pandemia. Este periodo se caracteriza también por un aumento de los AN y un deterioro en elementos clave como el apego escolar, el sentido de comunidad, y las interacciones entre profesores y estudiantes, aunque la incidencia de violencia escolar se mantuvo relativamente constante.

Se constataron diferencias significativas en función del género: las mujeres presentaron niveles inferiores de SV, y una mayor prevalencia de afectos negativos, mientras que los hombres exhibieron, en general, mayores niveles de apego y convivencia escolar, así como un sentido de comunidad más robusto. La edad también emerge como un factor determinante: los estudiantes más jóvenes (de 5to básico) registraron niveles superiores de SV y AN menos pronunciados en comparación con los de 4to medio, aunque estas disparidades tienden a atenuarse con el tiempo. Resulta relevante destacar que ciertas variables, medidos al inicio del estudio (T1), demostraron ser predictores significativos del bienestar a

largo plazo (T4), abarcando aspectos demográficos, escolares y psicológicos personales.

Desde la perspectiva cualitativa, se resalta la importancia de los vínculos familiares, las relaciones con pares positivos, y la participación en actividades escolares y extracurriculares. A pesar de no observarse un cambio longitudinal directo y significativo relacionado con la pandemia en aspectos como el miedo al contagio o las preocupaciones socioeconómicas, sí se identificaron ciertos aspectos –como el género, la edad, y determinados elementos de la vida escolar– como relevantes en las trayectorias del BS.

En conclusión, este estudio subraya la complejidad de los factores individuales y escolares que inciden en el BS de niños, niñas y adolescentes (NNA), enfatizando la importancia de integrar estas dimensiones en la formulación de políticas educativas y sociales orientadas a promover entornos positivos durante esta crucial etapa de desarrollo.

# 1. Presentación

Este informe presenta los hallazgos del Proyecto Fondecyt Regular N° 1180607, titulado “*Estudio longitudinal de factores individuales y escolares predictores de la trayectoria del Bienestar Subjetivo durante la adolescencia*”. Este proyecto se centró en evaluar la influencia de determinantes personales y contextuales escolares en la evolución del bienestar de niños, niñas y adolescentes (NNA) chilenos, siguiendo a dos cohortes a lo largo de cuatro años.

A través de este informe buscamos divulgar, para una audiencia de profesionales y agentes técnicos relacionados con la infancia y adolescencia, los hallazgos principales del estudio que contribuyan a la comprensión y mejora de las políticas públicas en materia de niñez. Se proporciona evidencia valiosa sobre factores que inciden en el desarrollo emocional y psicosocial de los estudiantes en Chile. Asimismo, ofrece herramientas relevantes para la creación y evaluación de programas enfocados en promover el bienestar en el ámbito escolar, social y de niñez en general.

Además, el informe aporta bases teóricas, instrumentales (escalas, cuestionarios) y metodológicas relevantes para profundizar en el estudio del bien-

estar y desarrollo positivo en NNA, enfatizando en la diversidad de experiencias durante estas etapas de la vida, y tomando en cuenta variedades de entornos culturales y categorías sociodemográficas relevantes como edad, género y vulnerabilidad escolar.

## **1.1. Objetivos de investigación**

### *1.1.1. Objetivo General Estudio Longitudinal*

Evaluar la contribución diferencial de determinantes psicológicos y escolares en la trayectoria de variabilidad del Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años.

### *1.1.2. Objetivos Específicos Estudio Longitudinal*

1. Caracterizar socio-demográficamente determinantes psicológicos y escolares y Bienestar Subjetivo.
2. Examinar longitudinalmente las asociaciones e interacciones entre los determinantes psicológicos y escolares y el Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años.
3. Identificar las principales trayectorias de Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a



18 años basadas en los determinantes psicológicos y escolares.

4. Explorar longitudinalmente Teorías Subjetivas de adolescentes relacionadas con las vivencias y experiencias reportadas sobre bienestar subjetivo.

### *1.1.3. Objetivos Específicos Estudio Longitudinal incorporados por el contexto de COVID-19*

1. Explorar el efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la trayectoria del Bienestar Subjetivo en las cohortes estudiadas.

2. Explorar el efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre el cambio de los predictores estudiados (psicológicos y escolares) en las cohortes del estudio.

3. Explorar el efecto moderador de la “experiencia de cuarentena” sobre el cambio del Bienestar Subjetivo (en las cohortes) y los predictores estudiados (psicológicos y escolares).

## **1.2. Estructura del informe**

El informe se estructura para facilitar una comprensión integral de la investigación. Inicialmente, se presenta una sección dedicada a la exposición de los conceptos clave y los instrumentos de medición empleados en el estudio, proporcionando además la evidencia teórica y empírica que respalda su validez y relevancia. Esta parte es fundamental para asentar las bases conceptuales del trabajo y garantizar la comunicación y comprensión clara de las herramientas utilizadas para la recolección y análisis de los datos.

Posteriormente, se detalla la metodología adoptada, explicando los procedimientos y técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas que se han implementado. Esta sección también incluye la descripción

del diseño del estudio, la selección de la muestra, los métodos de recopilación de datos y las estrategias de análisis, asegurando así que el proceso de investigación sea replicable y sus resultados válidos y confiables.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, estructurados en función de cada uno de los objetivos específicos propuestos inicialmente en este estudio.

## **1.3. Agradecimientos**

Queremos destacar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han hecho posible esta investigación. En primer lugar, reconocemos la dedicación y el compromiso del equipo de investigadores e investigadoras, tanto aquellos a cargo, como aquellos/as colaboradores/as de la investigación, cuya capacidad, competencia y rigurosidad han sido fundamentales para alcanzar los objetivos planteados y garantizar la implementación de distintas fases y métodos durante los años en que se implementó. Su contribución, en una amplia gama de tareas, ha facilitado y potenciado su ejecución, y ha sido fundamental para la calidad del trabajo realizado.

Destacamos también muy especialmente nuestro agradecimiento a las instituciones educativas y a la/os profesionales y directiva/os de ellas, que acogieron este estudio, proporcionando un entorno colaborativo y de apoyo permanente y eficaz. Su disposición a participar y su compromiso con el avance en el conocimiento de la niñez y adolescencia, así como con la promoción de la investigación han sido esencial para la implementación exitosa de este proyecto. Así, este estudio es el resultado de un esfuerzo colectivo y de la sinergia entre académica/os, estudiantes, profesionales, instituciones educativas y la comunidad académica. A toda/os, nuestro más profundo agradecimiento.

## 2. Introducción

### *2.1. Noción de Bienestar Subjetivo, relevancia y variación según dimensiones sociodemográficas*

#### *2.1.1. ¿Qué es el Bienestar Subjetivo?*

En este estudio se investiga la noción de Bienestar Subjetivo (BS), concebida como un constructo multidimensional que abarca las categorías de Satisfacción Vital (SV), Afectos Positivos (AP) y Afectos Negativos (AN). Estas variables están intrínsecamente ligadas a la experiencia individual de placer o displacer (Ryan & Deci, 1999), y se manifiestan a través de las vivencias cotidianas de las personas. Esto incluye tanto la evaluación personal de la vida en su conjunto, como la vivencia de emociones tanto positivas como negativas (Diener, 2006). Por lo tanto, el BS se concibe como una categoría tripartita, que amalgama evaluaciones cognitivas sobre las circunstancias vitales y la experiencia de afectos tanto positivos como negativos (Diener et al., 1999).

Dentro de este marco, los componentes evaluativos o cognitivos se centran primordialmente en la SV. Esta dimensión se desglosa en evaluaciones cognitivas globales, que hacen referencia a los juicios

y percepciones sobre la vida en su totalidad (Veenhoven, 1994), y en la satisfacción respecto a ámbitos específicos de la vida. Estos últimos se refieren a las valoraciones sobre dominios concretos, como la familia, los amigos, la escuela y el barrio, entre otros (Huebner, 2004; Seligson et al., 2005).

Por otro lado, los componentes afectivos se definen como respuestas emocionales de naturaleza transitoria y fluctuante, que expresan cómo una persona experimenta las circunstancias de su vida cotidiana (Pavot & Diener, 2004). Es crucial señalar que, aunque SV y los AP y AN constituyen constructos distintos (Lucas et al., 1996), ellos pueden evaluarse como constructos independientes (Pavot & Diener, 2004). A pesar de que el componente cognitivo, centrado en la evaluación de las circunstancias de vida, es preponderante (Lau et al., 2005), investigaciones han subrayado la significativa influencia que ejercen los afectos o estados emocionales transitorios en la conceptualización del BS (Huebner, 2004; Seligson et al., 2005).

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

El estudio del BS en grupos o colectividades es un pilar fundamental para comprender y estimar la calidad de vida, proporcionando una base sólida para el diseño de políticas públicas y acciones dirigidas a su mejora y promoción. Esta investigación permite una observación empírica de lo que constituye el “vivir bien”, ofreciendo así una perspectiva valiosa sobre las características de una “buena sociedad”, tal como la perciben y experimentan los individuos de un grupo o colectividad específico (Veenhoven, 2002). La indagación en este campo abre una ventana al entendimiento de los diversos factores que influyen en el desarrollo humano, abarcando dimensiones personales, comunitarias y sociodemográficas. Este enfoque multidimensional facilita la identificación de condiciones que favorecen comportamientos saludables, contribuyendo de manera significativa a la implementación de medidas preventivas, promocionales y de rehabilitación. Asimismo, ofrece herramientas sensibles para evaluar la eficacia de intervenciones dirigidas a abordar problemáticas de salud y enfermedad (Seligson et al., 2003).

En particular, el estudio de la SV adquiere una relevancia especial, dada la relación positiva documentada entre ésta y diversos aspectos de la existencia humana, tales como la salud física y mental, la calidad de las relaciones interpersonales y el éxito educativo (Park, 2004). Adicionalmente, su asociación inversa con comportamientos de riesgo, como el abuso de sustancias, violencia y victimización sexual, subraya la importancia de su comprensión y evaluación (Proctor et al., 2009). Los estudios informan que niveles bajos de SV pueden estar vinculados con una amplia gama de problemas psicológicos y sociales, como el comportamiento agresivo, los intentos de suicidio,

la baja autoestima y la discordia en las relaciones interpersonales (Suldo & Huebner, 2004; Valois et al., 2009). Por tanto, una medición precisa y temprana de la SV en NNA no solo amplía nuestra comprensión sobre los correlatos del bienestar y la calidad de vida, sino que también orienta las intervenciones hacia su potenciación y mejora, complementando los enfoques centrados en la evaluación de comportamientos problemáticos o patologías (Gademann et al., 2010).

En este contexto, organismos internacionales, administraciones públicas y el mundo académico enfatizan cada vez más la importancia de incorporar la voz y la percepción de NNA sobre su bienestar en la formulación de políticas y planes. Este conocimiento se considera esencial para el diseño, la evaluación de programas, el diagnóstico de necesidades y la generación de estrategias de promoción dirigidas a estos grupos etarios, especialmente en el ámbito de las políticas sociales y educativas (Casas, 2012; Valois et al., 2004).

Además, en el contexto de una pandemia, el estudio del BS en NNA adquiere una dimensión adicional. La evidencia empírica sugiere una asociación entre la exposición al estrés y la experiencia subjetiva de SV en estas etapas de la vida (Valle et al., 2006). Los estudios internacionales han evidenciado los efectos perniciosos del estrés percibido (definido como sentimientos y pensamientos relacionados con la amenaza e imprevisibilidad de la propia vida) sobre la salud mental, el BS en la población infantil y adolescente (Bøe et al., 2018). Los niveles de estrés se asocian con una disminución en la calidad de vida y un incremento en el riesgo de desarrollar síntomas de ansiedad y depresión, pudiendo predecir la aparición de comportamientos negativos externalizantes, como el acoso escolar y la agresión (Ringdal et al., 2020).

En este escenario, es crucial reconocer el papel de las estrategias de afrontamiento al estrés (entendidas como las herramientas y recursos, tanto propios como sociales, empleados para resolver problemas y dificultades de la vida diaria). Estas estrategias son elementos fundamentales, actuando como amortiguadores o factores que pueden mitigar o exacerbar los efectos nocivos del estrés sobre la salud mental y el bienestar subjetivo en NNA (Compas et al., 2001). Se ha observado que estrategias como la búsqueda de apoyo social, el afrontamiento activo y la planificación frente a los problemas son particularmente adaptativas y protectoras ante altos niveles de estrés. Por otro lado, estrategias evitativas, de negación y el uso de sustancias se han mostrado desadaptativas e ineficaces frente al estrés y la percepción de amenaza (Gillé et al., 2021).

### *2.1.3. ¿Qué sabemos sobre cómo varía el Bienestar Subjetivo en la infancia y adolescencia según sexo, edad y nivel socioeconómico?*

La investigación en el ámbito del BS ha revelado que NNA, de manera general, exhiben altos niveles de SV a través de diversas escalas que evalúan este constructo de manera global o por dominios específicos. Esta tendencia se ha registrado de forma sistemática en muestras de distintos países, incluyendo Estados Unidos, Australia, Hong Kong, España, Brasil y Chile (Alfaro et al., 2016; Bedin & Sarriera, 2014; Casas & Bello, 2012; Chui & Wong, 2016; Huebner et al., 2000, 2005; Tomyn & Cummins, 2011a, 2011b).

Sin embargo, al profundizar en el análisis del BS y considerar variables sociodemográficas como la edad y el género, entre otras, la literatura revela una variabilidad significativa tanto a nivel global como por dominios específicos. Se ha indagado en el posible impacto de las dimensiones culturales de las poblaciones

estudiadas en estas diferencias, lo que sugiere la necesidad de una interpretación prudente de las disparidades observadas en los niveles de bienestar entre distintos grupos diferenciados sociodemográficamente (Sarriera et al., 2014). Así, el abordaje de las variables sociodemográficas y su relación con el bienestar demanda una metodología que reconozca las peculiaridades de la medición y, en especial, la diversidad cultural, para garantizar que los resultados reflejen de manera precisa la realidad nacional (Casas et al., 2015).

Dentro de las variables sociodemográficas estudiadas, la edad ha capturado un interés particular. Investigaciones recientes en diversas regiones del mundo, con mejoras metodológicas y en los instrumentos de medición (González-Carrasco et al., 2017; Holte et al., 2014), han permitido reportado una tendencia general a la disminución de las puntuaciones de BS entre los 10 y 16 años (Chui & Wong, 2016). Curiosamente, se ha observado un repunte en la satisfacción a los 15 años en Brasil, y en países como Rumania, se ha constatado que estos niveles no se recuperan, incluso después de los 18 años (Casas et al., 2015; Lee & Yoo, 2015).

González-Carrasco et al. (2020) identificaron una tendencia decreciente con la edad a lo largo de un periodo de cinco años. Esta tendencia también se ha observado en otros estudios a partir de los 10 años (Alfaro et al., 2016; González-Carrasco et al., 2017), notándose igualmente en relación con el AP y SV; mientras que los AN tienden a incrementarse (Casas & González-Carrasco, 2020).

Cuando se considera el género, la relación entre BS y edad se vuelve aún más compleja. Por ejemplo, en un estudio con 940 adolescentes españoles de 10 a 15 años, González-Carrasco et al. (2017) observaron que la disminución en el bienestar subjetivo a partir de

los 11-12 años era más pronunciada en las niñas, pero solo en algunos ámbitos del bienestar, no de manera global. En este sentido, estudios han indicado que los niños presentan puntuaciones más bajas en aspectos relacionados con la escuela, mientras que las mujeres tienden a evaluar más negativamente su relación con su propio cuerpo o la práctica de ejercicio físico (Goldbeck et al., 2007). Además, investigaciones en adolescentes de Estados Unidos, Australia y España no han ofrecido resultados homogéneos ni concluyentes (Tomyn & Cummins, 2011a, 2011b).

Algunos estudios han revelado que las mujeres informan mayores niveles de SV en áreas relacionadas con los amigos, la escuela y la autoimagen en comparación con los hombres (Casas & Bello, 2012; Ma & Huebner, 2004). Sin embargo, en otras investigaciones, como en el caso de niños coreanos, se encontró que aquellos con mayores logros académicos eran más felices, pero no necesariamente más satisfechos con su vida, una tendencia que se invierte en las niñas coreanas (Chui & Wong, 2016). Estos hallazgos enfatizan la complejidad inherente al estudio del BS y subrayan la importancia de considerar las variables sociodemográficas y culturales en su análisis.

Pese a lo anterior, la literatura reciente sugiere que, en una variedad de contextos culturales y geográficos, las mujeres tienden a reportar niveles de BS inferiores a los de los hombres (Reyes et al., 2019). Este patrón ha sido documentado en países como Rusia y Rumania, donde las mujeres muestran puntajes más bajos en comparación con los hombres (Uglanova, 2014; Bălțătescu, 2014). Aunque se han propuesto varias hipótesis para explicar estas diferencias, no existe aún una teoría unificadora que aclare de manera concluyente las variaciones interculturales en el bienestar relacionadas con el género (Bălțătescu, 2014).

Cuando se analiza el BS en función de dominios específicos de satisfacción, las diferencias de género se manifiestan con mayor claridad en relación con la satisfacción escolar. Liu et al. (2016) observaron en una muestra de 2.158 adolescentes chinos que las niñas reportaban mayor bienestar en el ámbito escolar en comparación con los niños. De manera similar, un estudio en adolescentes españoles de 12 a 16 años reveló que las niñas mostraban una mayor satisfacción con el aprendizaje, mientras que los niños mostraban una mayor satisfacción con las actividades físicas.

Por otro lado, Chui y Wong (2016) en su estudio con adolescentes de Hong Kong, encontraron que, aunque un mayor rendimiento académico estaba asociado con una mayor felicidad en los niños, esto no se traducía en una mayor satisfacción vital. Por el contrario, en las niñas, un alto rendimiento académico se relacionaba con una mayor satisfacción con sus vidas, pero no necesariamente con la felicidad. También notaron que los niños se volvían menos felices al entrar en la adolescencia tardía, mientras que el efecto de la edad en las niñas no fue significativo.

En cuanto a la relación entre nivel socioeconómico y BS, los estudios sugieren una conexión débil y a veces contradictoria, particularmente en la población adulta. Diener y Biswas-Diener (2002) señalan que el contexto social general, y en particular la percepción de desigualdad socioeconómica puede influir en la relación entre el nivel de ingreso individual y el bienestar. En el caso de la infancia, Klocke et al. (2014) describen una correlación estrecha entre el índice de Gini de un país y el BS de los niños, aunque las características de los entornos donde los niños se desarrollan, como la escuela y la familia, siguen siendo factores cruciales.

Gadernann et al. (2015) indican que los niños en entornos de alta privación económica tienden a evaluar su BS de forma más negativa, lo cual podría estar relacionado con la dificultad para participar en actividades comunitarias y con el estrés familiar. Main (2014) encontró que los adolescentes de hogares con bajos ingresos presentan una menor SV, y Sarriera et al. (2014), por su parte, examinaron la relación entre la percepción de recursos materiales disponibles y los niveles de BS en varios países, concluyendo que existe una correlación entre la percepción de recursos económicos y los niveles de bienestar, con la excepción notable de Corea del Sur. Sus hallazgos también respaldan la Paradoja de Easterlin, según la cual un aumento en el gasto per cápita incrementa la felicidad en países pobres, pero no en los ricos.

#### 2.1.4. *¿Qué sabemos sobre los niveles de Satisfacción Global con la Vida y por ámbitos en la infancia y adolescencia?*

El análisis detallado del BS en la infancia y la adolescencia en contextos hispanohablantes ha sido enriquecido significativamente por el estudio coordinado por Casas y Bello (2012). En España, los resultados de este estudio son reveladores: la Satisfacción Global con la Vida (SGV), medida mediante la escala Satisfacción Global la Vida en estudiantes (SLSS), registró un promedio de 81.4 puntos sobre 100, mientras que el Índice de Bienestar Personal (PWI-8) mostró una media aún más alta de 89.6 puntos. Si nos adentramos en los dominios específicos de satisfacción mediante el Índice General de Bienestar Subjetivo (IGBS), las medias, en una escala de 0 a 10 puntos, son igualmente altas: 9.4 en Satisfacción con la vida familiar; 9.3 en satisfacción con amigos/as; 8.85 en satisfacción con el barrio; 8.9 en satisfacción con la escuela; y 9.0 en satisfacción consigo mismo.

Por otra parte, los datos del *International Survey of Children's Well-being* (ISCWeB) en su primera ola ofrecen una perspectiva valiosa sobre el BS de estudiantes de 8 a 12 años en 14 países durante 2011-2012. Específicamente en Chile, se reportó un promedio de 7.7 puntos en la SLSS, y un promedio más alto de 8.3 puntos con la escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida (BMSLSS).

El reporte de Oyanedel et al. (2014) aporta más profundidad al entendimiento de los niveles de bienestar en estudiantes chilenos de 10 y 12 años durante el período 2012-2013, medidos por la BMSLSS. Las medias en una escala de 0 a 10 puntos son: 8.6 en satisfacción global; 8.8 en Satisfacción con vida familiar; 8.7 en satisfacción con amigos/as; 8.0 en satisfacción con el barrio; 8.4 en satisfacción con la experiencia en la escuela; y 8.3 en satisfacción consigo mismo. Alfaro et al. (2016), observando a estudiantes de quinto y séptimo año de educación básica en Chile, encontraron medias de satisfacción consigo mismos de 8.3, satisfacción con el colegio de 7.9, organización del tiempo de 8.3, salud de 8.7, familia y hogar de 8.9, y barrio de 7.9 puntos, utilizando el índice Global de Satisfacción por Ámbitos (IGSA).

Finalmente, Alfaro et al. (2021), utilizando datos del estudio ISCWeB en su tercera ola, previo al inicio de la pandemia por Coronavirus (Covid-19), reportaron niveles de BS en estudiantes chilenos de 10 y 12 años. Los resultados son reveladores: la satisfacción global arrojó un promedio de 8.4 puntos para estudiantes de 5° básico y de 7.9 puntos para estudiantes de 7° básico, con niveles superiores en niñas (8.3 puntos) en comparación con niños (7.9 puntos). Además, la satisfacción con la vida familiar fue de 9.2 puntos en estudiantes de 5° básico y de 8.6 puntos en estudiantes de 7° básico; la satisfacción con los/as

amigos/as fue de 8.8 en estudiantes de 5° básico y de 8.6 en estudiantes de 7° básico; la satisfacción con la escuela fue de 8.6 puntos en estudiantes de 5° básico y de 8.0 puntos en estudiantes de 7° básico; la satisfacción con el barrio fue de 8.4 puntos en estudiantes de 5to básico y de 7.9 puntos en estudiantes de 7° básico; y finalmente, la satisfacción consigo mismo fue de 9.0 puntos en estudiantes de 5° básico y de 8.0 puntos en estudiantes de 7° básico.

## 2.2. *Noción de Teorías Subjetivas*

Las Teorías Subjetivas (TS), refieren a las construcciones idiosincrásicas explicativas sobre circunstancias específicas que hace una persona. Estas son generativas, por lo tanto, pueden cambiar, presentan una estructura argumentativa hipotética, y tienen por objetivo orientar, explicar, predecir e interpretar el mundo y el propio comportamiento, así como optimizar la valoración de las personas, fortaleciendo la pertenencia grupal (Castro-Carrasco & Cárcamo-Leiva, 2012; Catalán, 2016; Larrañaga, 2015). Las TS pueden ser explícitas o implícitas, y las personas siempre tendrían acceso, parcial o absoluto, respecto a por qué hacen lo que hacen, es decir, que las TS podrían tener un carácter implícito, más no absolutamente desconocido (Catalán, 2010).

Otro antecedente relevante de esta noción es que ella está referida a la noción de constructos personales de George Kelly, asociado a su teoría de las atribuciones (Brighenti & Catalán, 2014), en relación a que se valora la construcción de la experiencia que hace una persona como un determinante primordial del comportamiento, ya que ellas interpretarían la realidad según una matriz específica orientada a la anticipación de los sucesos (Gallardo, 2012). En Chile, la noción de TS se ha trabajado teórica y empíricamente desde los años '90, gracias al trabajo precursor de Mariane

Krause, especialmente en las áreas clínica y educativa de la psicología (Catalán, 2014).

La utilidad de las TS se relaciona con la capacidad de las personas en general, para generar teorías de forma cotidiana, las cuales permiten abordar diversas situaciones de su experiencia contextual. Este abordaje implica al menos cuatro pasos: 1) un análisis de la información, 2) la generación de una hipótesis explicativa, 3) un pronóstico y, 4) estrategias o acciones derivadas de este proceso. Castro (2008) precisa que las TS se activan a través de metas o necesidades específicas, construyéndose mediante la interacción entre la experiencia, influencias socioculturales, construcciones, ideologías y orientaciones personales, dando paso a un modelo representacional o matriz interpretativa de los diversos fenómenos, las cuales impulsan y preparan al sujeto para la acción.

Respecto a la estructura argumentativa, frecuentemente mencionada respecto a las TS, Catalán (2010) propone que la manifestación verbal de las TS es similar a la formulación de una hipótesis, donde se propone una situación inicial condicional (prótasis), por ejemplo, mediante “si...”, “cuando...”, “tal situación...”, entre otras, y luego se genera una teoría asociada a la consecuencia (apódosis), por ejemplo, señalando “entonces...”, “esto es porque...”, entre otras. La formulación de la TS también podría presentarse de manera parcial, es decir, donde alguna de las partes (prótasis o apódosis) se encuentren implícitas en el discurso, en cuyo caso se puede completar mediante inferencia. En este sentido, Catalán (2014) señala que también se puede evaluar el grado de complejidad de una TS estimando el estatus teórico que alcanza:

- Pre-teórico: un fragmento de explicación.

- Teórico restringido: una explicación expresa formulada con la estructura de una hipótesis.
- Teórico: una explicación que mantiene una relación y estructura proposicional similar a una teoría científica.

### ***2.3. Pandemia por Coronavirus (COVID-19), desarrollo de la infancia y adolescencia, y mitigación de los efectos***

La declaración mundial de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020, reconocida por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2020), marcó el inicio de un periodo de tiempo marcado por las medidas extraordinarias a nivel global. Las estrategias implementadas para contener la expansión del virus, como el confinamiento y el distanciamiento social (Gatto et al., 2020), transformaron radicalmente la vida cotidiana, impactando de manera significativa a NNA. La suspensión de clases presenciales y la adopción de métodos de aprendizaje a distancia, dictadas por entidades como el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020), generaron una serie de alteraciones de carácter social, económico e individual en este grupo poblacional.

La pandemia trajo consigo largos periodos de confinamiento, marcados por la incertidumbre y la exposición constante a información sobre la enfermedad, lo que ha generado temores en torno al contagio, la enfermedad y la pérdida de seres queridos. Estas circunstancias llevaron a un aumento significativo en los niveles de estrés, superando con creces los umbrales habituales (Liang, 2020). Además, la restricción del contacto directo con familiares, amigos y compañeros perturbó profundamente la rutina diaria de niños, niñas y adolescentes, elevando los riesgos para un desarrollo social y cognitivo óptimo (Blake-

more & Mills, 2014), en distintos contextos vitales (Liang, 2020).

Por lo tanto, es imperativo profundizar en la comprensión del impacto que la inseguridad y la incertidumbre, derivadas de las restricciones impuestas por la pandemia, tienen en el bienestar psicológico y social de la infancia y la adolescencia (Muratori & Ciacchini, 2020). Es esencial acumular evidencia robusta sobre los efectos psicológicos y sociales que la experiencia del confinamiento puede provocar en esta población, analizando las variaciones entre distintos grupos y países afectados (Linhares & Enumo, 2020). Asimismo, se hace urgente y necesario el desarrollo de estrategias efectivas de prevención y mitigación para contrarrestar las diversas consecuencias derivadas de esta crisis sanitaria global (Linhares & Enumo, 2020). La comprensión y el abordaje de estos desafíos son fundamentales para salvaguardar el desarrollo y el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes en este contexto sin precedentes.

#### ***2.3.1. ¿Qué sabemos hoy de los efectos y consecuencias de la pandemia de COVID-19 en el Bienestar Subjetivo infantil y adolescente?***

Los estudios realizados hasta la fecha han revelado las significativas repercusiones que la pandemia de COVID-19 ha tenido en el comportamiento diario de las personas, incluyendo manifestaciones de ansiedad, miedo, depresión y pánico (Holmes et al., 2020; Jiao et al., 2020). En los primeros momentos de la pandemia, Wang et al. (2020) destacaron que el confinamiento de 220 millones de NNA en China condujo a un aumento en el miedo a la infección, frustración, aburrimiento cotidiano, falta de información adecuada, ausencia de contacto personal con amigos y profesores, limitaciones de espacio personal en el hogar y la pérdida financiera familiar.



A medida que avanzó la pandemia, se hizo evidente que el cierre de instituciones educativas, sumado a la crisis de salud pública, el aislamiento social, las consecuencias económicas y los determinantes sociales de la salud tuvieron un impacto significativo en la salud mental y el bienestar de los adolescentes (Golberstein et al., 2020). En particular, se ha enfatizado que altos niveles de eventos vitales estresantes, el confinamiento prolongado, los duelos repentinos, la violencia intrafamiliar, el uso excesivo de internet y redes sociales han tenido un efecto negativo en el bienestar de esta población, incrementando de manera significativa la presencia de síntomas de depresión y ansiedad (Guessoum et al., 2020).

Un análisis más profundo ofrecido por la revisión sistemática de Chawla et al. (2021) indica un aumento en los problemas conductuales, emocionales y alteraciones en los patrones de sueño en NNA. Esta revisión también resalta una correlación entre el estrés parental y peores indicadores de bienestar, calidad de vida, resiliencia y estrategias de afrontamiento en NNA. En concreto, se reportó una calidad de vida más baja en los adolescentes, con un 40% de ellos experimentando alteraciones significativas en los indicadores de bienestar, incluyendo altas cifras de síntomas ansiosos/depresivos y una calidad de vida empobrecida (horarios tardíos de sueño, aumento de horas de sueño, exposición prolongada a pantallas, aumento del uso de internet y hábitos sedentarios), especialmente pronunciados al final de la adolescencia y más severos en adolescentes mujeres. Se destacó, además, el papel positivo del uso adecuado de internet, los hábitos de sueño regulares y la actividad física como recursos clave para mantener el bienestar psicológico en tiempos de pandemia.

Otra revisión sistemática realizada por Nobari et al. (2021) analizó la percepción de bienestar físico, psicológico y social en NNA. Este estudio, que incluyó un total de 6 estudios y 3177 niños y/o adolescentes, identificó una reducción significativa en la calidad de vida relacionada con la salud durante la pandemia. Los aspectos más afectados fueron el bienestar psicológico, con una disminución en la percepción de felicidad y optimismo y un aumento en los niveles de estrés percibido, así como una reducción en los dominios de bienestar físico y social.

Finalmente, el estudio de Halldorsdottir et al. (2021) exploró las diferencias de género en el bienestar de adolescentes durante la pandemia en Islandia, abarcando dimensiones de vida diaria, rendimiento académico, calidad de relaciones familiares y con pares, y salud física y mental. Este estudio, que incluyó una muestra de 523 adolescentes (54.9% mujeres, 41.5% hombres) nacidos en 2004, reportó que ambos géneros experimentaron un impacto negativo en su bienestar debido a la pandemia, pero no de manera uniforme. Las mujeres experimentaron un impacto negativo mayor en términos de aumento de síntomas depresivos y una disminución del bienestar en las dimensiones de vida diaria, rendimiento académico y relaciones con los pares, además de peores indicadores de salud mental y física. Sin embargo, se observó un impacto positivo en su bienestar en la dimensión de relaciones familiares.

Entre los principales factores contribuyentes a una peor salud mental en adolescentes mujeres se identificaron la preocupación ante el contagio del virus, cambios en las rutinas diarias y escolares, y la falta de interacción presencial con pares. Este estudio subraya la importancia de mantener actividades sociales y rutinas estables, concluyendo en la necesidad, a

nivel institucional y parental, de fomentar espacios e instancias que fortalezcan estas dinámicas protectoras.

### 2.3.2. *¿Qué sabemos sobre las medidas preventivas y de protección del daño de la pandemia de COVID-19 sobre el bienestar de niñas, niños y adolescentes?*

A nivel internacional, las investigaciones han desempeñado un papel crucial en la identificación y el desarrollo de medidas preventivas y de protección para mitigar el impacto negativo de la pandemia en el bienestar de NNA. Oliva et al. (2021) destacaron diversos factores protectores del bienestar, incluyendo la presencia de hermanos, la dedicación a la actividad física, la conversación con otras personas y la lectura. En contraste, identificaron el uso de teléfonos inteligentes, la visualización de televisión/series/películas en dispositivos digitales y el tiempo dedicado a las redes sociales o al chat como factores de riesgo específicos para cada edad.

Morelli et al. (2020) resaltaron el papel fundamental de la familia durante este período, enfatizando que la creencia y percepción de los padres/madres de ser competentes en la gestión de las labores parentales actúa como un factor de protección para el bienestar emocional de sus hijos. Esta competencia parental facilita la movilización exitosa de recursos y habilidades para prevenir la desregulación emocional de los niños. Además, un bajo nivel de estrés parental se ha asociado positivamente con el bienestar infantil, sugiriendo la importancia de fortalecer la función protectora del apoyo familiar y las competencias parentales para manejar los efectos adversos de la pandemia.

Glynn et al. (2021) informaron que el fortalecimiento de los vínculos y dinámicas familiares estables actúa como un factor protector del bienestar frente a los altos niveles de estrés del período pandémico. En

particular, el fortalecimiento de vínculos familiares y la preservación de un entorno doméstico estructurado y predecible mediante la adherencia a rutinas familiares puede mitigar los efectos adversos de la pandemia, incluso en contextos de vulnerabilidad económica.

Jackson et al. (2021) evidenciaron que el deporte y las actividades recreativas al aire libre son un factor protector de la salud mental y el bienestar durante el período de pandemia en NNA. Se encontró que aquellos jóvenes con altos niveles de participación en actividades al aire libre y deportivas antes de la pandemia experimentaron menores disminuciones en su bienestar subjetivo. Por lo tanto, el tiempo al aire libre y en la naturaleza desempeña un papel crucial en la fortaleza de los adolescentes frente a factores de estrés como la pandemia.

En consonancia con estas observaciones, se han desarrollado, a nivel internacional, estrategias y recomendaciones enfocadas en la mitigación y reparación del daño causado por la pandemia. Hoagwood et al. (2021) propusieron un plan de reconstrucción en Estados Unidos para fortalecer los servicios de salud mental infanto-juvenil, priorizando el bienestar emocional de los NNA a través de estrategias colaborativas en los ámbitos de la salud y la educación. En el Reino Unido, se ha adoptado un enfoque intergubernamental para abordar y responder a los desafíos de la pandemia mediante una colaboración estrecha entre departamentos gubernamentales y organizaciones sanitarias y asistenciales (Department of Health & Social Care of United Kingdom, 2021).

Finalmente, Hoffman y Miller (2020) sugieren abordar las consecuencias en la salud física y el bienestar debido al cierre prolongado de las escuelas durante el período de pandemia. Propusieron aumentar

el personal y la cobertura de profesionales de la salud física y mental a nivel escolar, incluyendo psicólogos, trabajadores sociales y enfermeras, para responder de manera oportuna a través de la identificación y apoyo a los estudiantes que requieren mayor atención, la prestación de servicios, y la coordinación y colaboración con agentes comunitarios. Estas medidas buscan abordar las necesidades en servicios de salud y salud mental, asistencia alimentaria, prevención de la obesidad, y el abordaje de casos de desamparo, negligencia y maltrato a través de intervenciones y reparaciones en el entorno hogareño.

## 3. Método

La sección método de este estudio se ha estructurado con el fin de abordar de manera exhaustiva y coherente los objetivos específicos propuestos. Esta sección, que es el núcleo de nuestro enfoque analítico, se expone en dos partes distintas.

La primera parte se dedica a la metodología cuantitativa, siendo crucial para el análisis e interpretación de los datos en relación con los objetivos específicos 1, 2, 3 y 5. Esta parte del informe detalla los métodos estadísticos y analíticos seleccionados para cuantificar y examinar las variables de estudio. También describe con precisión los procesos empleados para la recolección y el tratamiento de los datos. La rigurosidad en la concepción y ejecución del diseño cuantitativo garantiza la validez y fiabilidad de los hallazgos, facilitando así la elucidación de patrones y tendencias inherentes a la evolución del BS durante la adolescencia.

En la segunda parte, se expone la metodología cualitativa, enlazada directamente con el objetivo específico 4 del estudio central. Este segmento pone énfasis en las técnicas y estrategias cualitativas seleccionadas para profundizar en la comprensión de las

experiencias, percepciones y contextos que enmarcan el bienestar de los adolescentes. Mediante esta aproximación, se aspira a capturar la riqueza y complejidad de las vivencias subjetivas, aportando así perspectivas valiosas que complementan y enriquecen los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo.

La integración sinérgica de las metodologías cuantitativa y cualitativa facilita una exploración exhaustiva y multidimensional de los factores individuales y escolares que pueden influir en la trayectoria del bienestar subjetivo a lo largo de la niñez y la adolescencia. Este enfoque asegura una comprensión integral y robusta de los fenómenos estudiados.

### 3.1. Metodología cuantitativa

#### 3.1.1. Participantes

La composición demográfica de los participantes en este estudio longitudinal varió a lo largo de los cuatro años de seguimiento. En el primer año (2019), se registraron 1,428 estudiantes, con un 51.3% de ellos identificándose como mujeres, un 48.4% como hombres y un 0.4% como no binario. En el segundo año (2020), la muestra se redujo a 589 estudiantes, obser-

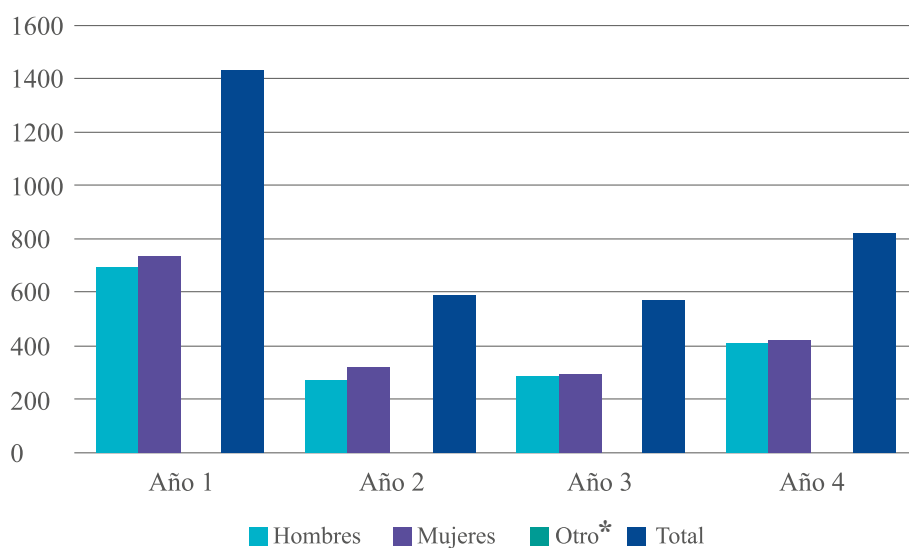
vándose un ligero aumento en el porcentaje de mujeres (53.8%), mientras que los hombres representaron el 46% y los no binarios el 0.2%. El tercer año (2021) mantuvo una tendencia similar en términos de género, con 570 participantes, donde el 51.1% eran mujeres, el 48.6% hombres y el 0.4% no binario. Finalmente, en el cuarto año (2022), participaron 824 estudiantes, con una distribución más equilibrada entre mujeres (50.4%) y hombres (49.4%), y un 0.2% identificándose como no binario (ver Tabla 1 y Figura 1).

Adicionalmente, la distribución de los estudiantes según su año escolar revela una consistencia en los tres primeros años del estudio. Sin embargo, en la última fase del estudio, se percibe una predominancia de estudiantes pertenecientes a la cohorte inicial del primer año de enseñanza media, representando el 55.95% de los participantes. Este patrón sugiere ciertas dinámicas en la composición de la muestra que podrían ser relevantes para la interpretación de los resultados y la comprensión de la trayectoria del bienestar subjetivo a lo largo de la adolescencia (Tabla 2 y Figura 2).

**Tabla 1.** Participantes del estudio por sexo según año del estudio

	<b>Año 1</b>	<b>%</b>	<b>Año 2</b>	<b>%</b>	<b>Año 3</b>	<b>%</b>	<b>Año 4</b>	<b>%</b>
<i>Hombres</i>	691	48,4	271	46,0	277	48,6	407	49,4
<i>Mujeres</i>	732	51,3	317	53,8	291	51,1	415	50,4
<i>Otro</i>	5	0,4	1	0,2	2	0,4	2	0,2
<i>Total</i>	1428		589		570		824	

**Figura 1.** Participantes del estudio por sexo según año del estudio



\*Dado el bajo porcentaje no se incluye la barra para la categoría “otro”

### 3.1.2. Instrumentos

#### 3.1.2.1. Variables sociodemográficas

En este estudio se incorporaron variables socio-demográficas. Estas incluyen el sexo de los participantes, clasificado en tres categorías: mujer, hombre y otro (no binario), para abarcar una gama más amplia de identidades de género. Además, se registró la edad de los estudiantes en años, proporcionando una medida precisa para analizar las variaciones relacionadas con la edad en el bienestar subjetivo.

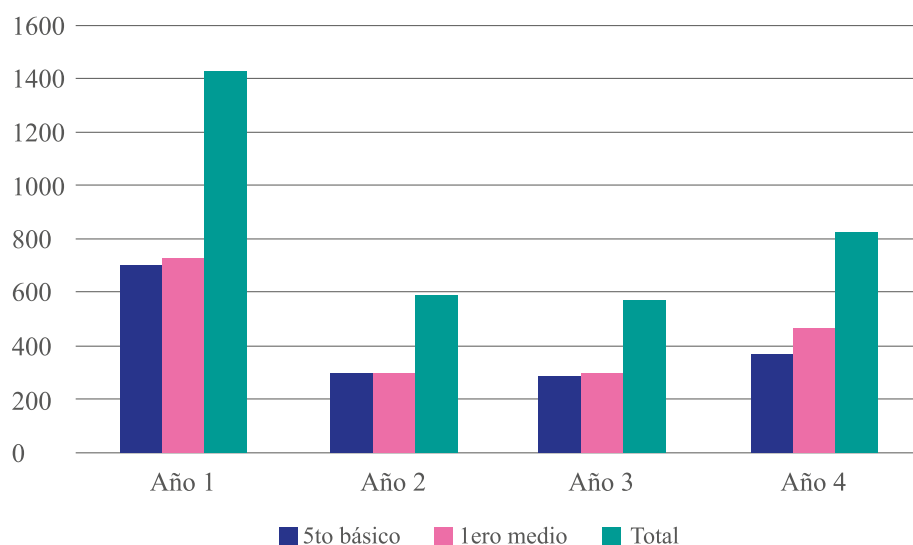
Otro aspecto importante del estudio fue la inclusión del curso escolar de los estudiantes, específicamente diferenciando entre aquellos en 5° año de enseñanza básica y aquellos en 1° año de enseñanza media. Esta distinción es fundamental para comprender cómo las diferencias en la etapa educativa pueden influir en las experiencias y percepciones de bienestar subjetivo de los adolescentes.

Por último, se añadió una variable relevante que refleja el contexto socioeducativo de los participantes:

**Tabla 2.** Participantes del estudio por curso según año del estudio

	Año 1	%	Año 2	%	Año 3	%	Año 4	%
5° – 8° básico	700	49,02	294	49,92	279	48,95	363	44,05
1° – 4° medio	728	50,98	295	50,08	291	51,05	461	55,95
<i>Total</i>	1428		589		570		824	

**Figura 2.** Participantes del estudio por curso según año del estudio



el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la escuela. Este índice, reportado por el Ministerio de Educación en el año 2021, es un indicador fundamental para evaluar el nivel de vulnerabilidad socioeconómica y educativa de las escuelas de los estudiantes. El IVE permite una comprensión más profunda del impacto que el entorno escolar puede tener en el bienestar subjetivo de los adolescentes, ofreciendo una perspectiva más enriquecedora y contextualizada de los resultados del estudio.

### 3.1.2.2. Instrumentos relacionados con la medición del Bienestar Subjetivo

Se emplearon diversas escalas y herramientas psicométricas para evaluar de manera integral la SV y el BS de NNA. Estas herramientas, cuidadosamente seleccionadas y validadas, ofrecen una mirada amplia y detallada sobre las dimensiones psicológicas que se desean explorar:

**a) Escala de Satisfacción General con la Vida (*Overall Life Satisfaction - OLS*):** Esta escala, aplicada mediante un ítem único y respuestas en una escala tipo Likert de 0 a 10 puntos, indaga sobre la satisfacción global con la vida. El ítem planteado es: “Pensando en tu vida en general, ¿qué tan satisfecho/a estás con tu vida como un todo?”.

**b) Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (SLSS):** Desarrollada por Huebner (1991), esta escala multi-ítem mide la satisfacción global con la vida en niños y adolescentes de 8 a 18 años. La versión en castellano, traducida inicialmente por Galíndez y Casas (2010), ha sido objeto de estudios que confirmaron sus propiedades psicométricas en muestras de adolescentes chilenos (Benavente et al., 2019) y en niños y niñas chilenos de 10 a 12 años (Alfaro et al., 2016).

### **c) Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS):**

Esta escala abarca seis ítems y evalúa la satisfacción en diversas áreas: familia, amigos, escuela, barrio, sí mismo y vida en general. Se utilizó una escala tipo Likert de 11 puntos (0= “Nada satisfecho”; 10= “Completamente satisfecho”). Los estudios han confirmado sus propiedades psicométricas en niños y niñas de 10 a 12 años (Alfaro et al., 2015), validando su uso en el contexto chileno.

### **d) Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS):**

Compuesta por 9 ítems en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, esta escala evalúa el bienestar subjetivo en la escuela, enfocándose en dos dimensiones: satisfacción escolar (7 ítems) y afectos hacia la escuela (2 ítems). Esta herramienta ha sido validada y posee propiedades psicométricas robustas para la población de adolescentes chilenos (Benavente et al., 2018).

### **e) Escala de Afectos Nucleares (CW-PANAS):**

Esta escala, compuesta por 20 ítems, explora los afectos positivos y negativos a través de una escala de frecuencia de respuesta basada en las últimas dos semanas. La CW-PANAS ha sido ampliamente utilizada en diversos contextos, incluyendo poblaciones de NNA (*International Survey of Children's Well-Being*, 2013).

### 3.1.2.3. Instrumentos y variables psicológicas, personales y escolares

También se utilizaron instrumentos y variables psicológicas, personales y escolares para una evaluación exhaustiva del BS y el desarrollo de los estudiantes. Los instrumentos y variables psicológicas, personales y escolares utilizados para una evaluación exhaustiva del desarrollo de los estudiantes fueron:

**a) Escala de Autoestima:** Esta escala, con un rango de 0 a 10 puntos tipo Likert, evalúa la percepción de autoestima mediante un ítem único: “Me veo a mí mismo/a como alguien que tiene alta autoestima”. Este enfoque conciso facilita la autoevaluación y reflexión sobre la propia valía.

**b) Satisfacción con el Cuerpo:** Basada en el estudio *International Survey of Children’s Well-Being* (ISCWEB), esta escala de 0 a 10 puntos tipo Likert permite evaluar la satisfacción corporal a través del ítem: “Me siento satisfecho/a con mi cuerpo”. Esta medición es crucial para entender cómo los estudiantes perciben y se relacionan con su imagen corporal.

**c) Cuestionario de Violencia Escolar (ENVAE):** Consta de 4 ítems en una escala Likert de 1 a 5 puntos, derivada de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Evalúa el clima escolar, centrándose en dos dimensiones: Convivencia escolar y Apego escolar, proporcionando una perspectiva valiosa sobre la dinámica social en el entorno educativo.

**d) Sentido de Comunidad en la Escuela:** Desarrollada por Prati et al. (2017), esta escala de 10 ítems, en formato Likert de 1 a 5 puntos, mide el sentido de comunidad escolar, considerando tres dimensiones: Oportunidades de integración, conexión emocional y pertenencia con la escuela. Este instrumento es vital para entender cómo los estudiantes se sienten conectados y valorados dentro de su comunidad escolar.

**e) Compromiso Escolar - *Student Engagement Instrument* (SEI):** Desarrollado por Appleton et al. (2006), este instrumento mide el compromiso entre los miembros de la comunidad escolar. Se

utilizó específicamente la subescala de relación profesor-alumno, compuesta por 9 ítems en una escala Likert de 1 a 4 puntos, para evaluar la calidad y profundidad de estas relaciones interpersonales fundamentales.

**f) Victimización - *Illinois Bully Scale* (IBS):** Creada por Espelage y Holt (2001), esta escala de 13 ítems en formato Likert de 1 a 4 puntos tiene como objetivo medir la victimización por acoso, tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores. Esta herramienta proporciona información valiosa sobre la prevalencia y naturaleza del acoso escolar, un factor importante en el bienestar y desarrollo de los estudiantes.

### *3.1.2.4. Variables e instrumentos incorporados por el contexto de COVID-19*

Para poder medir las complejidades introducidas por el contexto de la pandemia de COVID-19, se diseñó el Cuestionario Experiencia COVID-19. Este instrumento, elaborado exclusivamente para este estudio, se compone de diversas secciones destinadas a explorar múltiples facetas de la experiencia vivida durante la pandemia de COVID-19. Entre los aspectos evaluados se encuentran los cambios en la dinámica familiar, la modalidad de clases, el apoyo percibido por parte de profesores y compañeros, así como las condiciones materiales que pudieron haber influido en la experiencia del confinamiento, como la percepción de amenaza económica o el espacio disponible en el hogar.

Para validar la estructura de este cuestionario, se empleó un análisis factorial exploratorio (AFE), el cual reveló la existencia de dos factores principales con un total de siete ítems, desglosados de la siguiente manera:



### 1. Factor Covid 1 - Temor a contagio y muerte:

Este factor agrupa cuatro ítems que reflejan las preocupaciones y temores relacionados con el contagio y la muerte, tanto personal como de personas cercanas, durante la pandemia de COVID-19. Los ítems específicos son:

- Preocupaciones y temores de contagiarse personalmente.
- Preocupaciones y temores de contagiar a alguien cercano (familiar o amigo/a).
- Preocupaciones y temores de que una persona cercana (familiar o amigo/a) se contagie.
- Preocupaciones y temores de la muerte de una persona cercana (familiar o amigo/a).

### 2. Factor Covid 2 - Preocupación y temor socioeconómico:

Este factor abarca tres ítems que reflejan las preocupaciones y temores de índole socioeconómica experimentados durante la pandemia de COVID-19. Los ítems específicos son:

- Preocupaciones y temores de que el padre o la madre pierda su trabajo.
- Preocupaciones y temores de que un familiar cercano (que vive con el estudiante) pierda su trabajo.
- Preocupaciones y temores relacionados con la incapacidad de satisfacer las necesidades básicas (alimentación, calefacción, vivienda, etc.).

### 3.1.3. Análisis de datos

Para abordar el objetivo 1 del estudio longitudinal, se implementó una estrategia metodológica que incluyó un análisis estadístico descriptivo inicial. Este análisis se fundamentó en el uso de promedios, desviación estándar y porcentajes, permitiendo una descripción detallada de cada instrumento y dimensión evaluada en el marco de los diversos objetivos del estudio. Además, se incorporó un análisis comparativo de medias entre grupos, diferenciando según sexo y nivel educativo (5° año básico y 1° año de enseñanza media) en cada una de las fases del estudio (de año 1 a 4). Este enfoque permitió una exploración minuciosa de las dinámicas y diferencias intragrupo a lo largo del tiempo.

Para los objetivos 2 y 3 del estudio longitudinal, así como para los objetivos 1, 2 y 3 específicos al contexto de COVID-19, se adoptó una metodología de análisis longitudinal mixto (*mixed model*). Esta metodología permitió la construcción de modelos analíticos adaptados a las variables correspondientes a cada uno de los objetivos específicos reportados, proporcionando un marco analítico flexible y dinámico que se ajusta a la complejidad y naturaleza evolutiva de los datos.

Adicionalmente, y en línea con la rigurosidad metodológica del estudio, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, tal como se describe en Gaskin y Happel (2014). Este análisis tuvo como propósito principal determinar la estructura factorial del Cuestionario Experiencia COVID-19 elaborado ad hoc. Gracias a este proceso, se logró condensar la experiencia relacionada con COVID-19 en dos factores principales, como se detalla en la sección de

instrumentos del apartado metodológico presentado. Este paso metodológico fue crucial para asegurar que el instrumento ad hoc refleje de manera precisa y coherente las dimensiones esenciales de la experiencia de COVID-19 entre los participantes.

## 3.2. Metodología cualitativa

### 3.2.1. Tipo de estudio

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, diseñado para explorar las comprensiones y las Teorías Subjetivas (TS) sobre las trayectorias longitudinal del bienestar desde la perspectiva de los participantes. Reconociendo la subjetividad como un medio legítimo de indagación, este enfoque permite una inmersión profunda en las prácticas humanas, siguiendo los planteamientos de Guardián-Fernández (2007). La aplicación de este enfoque cualitativo es particularmente pertinente en la investigación del bienestar de NNA, ya que facilita el acceso a sus realidades y marcos referenciales, minimizando así el adultocentrismo que a menudo pervive en la interpretación de estas experiencias, tal como argumentan Fattore et al. (2007).

El diseño del estudio es comprensivo y transversal, estructurado en tres etapas clave para la producción de datos. En el año 2019, se emprendió una primera fase de carácter piloto, crucial para ajustar y afinar la metodología y los instrumentos de recolección de datos. Posteriormente, en el año 2021, se desarrolló la Fase 1 del estudio, seguida por la Fase 2 en el año 2022, la cual se dedicó al seguimiento longitudinal de casos seleccionados (Cuadro 1).

### 3.2.2. Características y selección de los/as participantes

El enfoque de muestreo en este estudio fue dinámico y se adaptó específicamente a las metas y particularidades de cada fase. Una consideración primordial en la selección de los establecimientos educacionales fue su nivel de interés y compromiso con la totalidad del proyecto de investigación. Se dio prioridad a las instituciones de las regiones Metropolitana y del Bío-Bío, especialmente aquellas que mostraron una predisposición proactiva a colaborar.

**Tabla 3.** Síntesis de información relativa a cada fase

<b>FASE PILOTO</b>	<b>FASE 1</b>	<b>FASE 2</b>	
<b>AÑO</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
<i>n muestra</i>	21 casos.	34 casos.	10 casos de seguimiento.
<i>Muestreo</i>	Aleatorio simple por curso.	Muestreo intencionado considerando, curso género, IVE y Trayectoria de bienestar.	Panel de seguimiento a participantes de fase 1.
<i>Técnicas de producción de datos</i>	Entrevista semiestructura presencial.	Entrevista semiestructura online.	Entrevista semiestructurada online.

La diversificación de la muestra se basó en criterios definidos, incluyendo la edad, el género, el IVE y las trayectorias de bienestar conforme a las mediciones cuantitativas realizadas en la Fase 1. No obstante, es crucial reconocer que la composición final de la muestra estuvo influenciada por factores prácticos como la accesibilidad y la obtención del consentimiento de los padres o tutores, así como el asentimiento de los participantes.

### 3.2.3. *Estrategia producción de datos*

En todas las fases del estudio, se implementaron entrevistas semiestructuradas como el método principal para la recolección de datos. Estas entrevistas se caracterizaron por ser conversaciones dirigidas pero flexibles, diseñadas para profundizar en las respuestas de los participantes y explorar los tópicos emergentes, conforme a las observaciones de Gainza (2006). Aunque en la planificación inicial se contempló la realización de grupos focales, se decidió finalmente optar por entrevistas individuales. Esta decisión se basó en la idoneidad de esta técnica para alcanzar los objetivos del estudio, su viabilidad logística y su capacidad para propiciar un ambiente de confianza que facilitara una interacción más íntima y detallada. La técnica individual demostró ser excepcionalmente valiosa para explorar experiencias singulares y fomentar un diálogo profundo y significativo.

### 3.2.4. *Estrategia de análisis*

El proceso de análisis de datos se estructuró en tres niveles principales, cada uno diseñado para profundizar en distintas facetas de las trayectorias del BS. Este enfoque estratificado asegura una comprensión holística y detallada de los fenómenos estudiados:

1. **Análisis de Comprensiones Relacionadas con Vivencias y Experiencias de Trayectorias del Bienestar Subjetivo Según Ámbitos:** Este nivel se centró en desentrañar y entender las experiencias y percepciones de los participantes en relación con su BS, considerando diversos ámbitos de la vida. El objetivo fue capturar y comprender la riqueza y la diversidad de las experiencias individuales, poniendo especial atención en cómo los distintos contextos (familiar, escolar, social, etc.) influyen estas trayectorias.
2. **Análisis de Comprensiones Según Trayectorias Longitudinales de Cambio de Bienestar:** Este nivel de análisis abordó la dinámica y evolución del BS a lo largo del tiempo. Se buscó identificar patrones, tendencias y posibles puntos de inflexión en las trayectorias longitudinales de bienestar, ofreciendo una perspectiva temporal que revela cómo el bienestar de los participantes se modifica y se adapta en respuesta a sus circunstancias vitales y cambios contextuales.
3. **Análisis de Teorías Subjetivas Sobre Sus Trayectorias Longitudinales del Bienestar Subjetivo:** El tercer nivel se enfocó en desvelar la organización de sus Teorías Subjetivas (ETS) que

los participantes construyen y utilizan para dar sentido a sus trayectorias de bienestar. Este análisis profundiza en la comprensión de cómo los individuos conceptualizan, explican y dan significado a sus experiencias de bienestar a lo largo del tiempo, integrando sus percepciones, creencias, expectativas y valores personales.

### 3.2.5. *Criterios de rigor*

Con el objetivo de profundizar en la producción de datos, se llevaron a cabo entrevistas piloto. Estas entrevistas permitieron evaluar la idoneidad del guion y, además, se llevaron a cabo jornadas de entrenamiento y capacitación para la/os investigadora/es. Estas jornadas estuvieron a cargo de los analistas con mayor formación y supervisadas por el Investigador Principal del estudio. Asimismo, se emplearon guías de entrevistas flexibles que permitieron la emergencia de temáticas relevantes para los participantes. Se promovió, siempre que fue posible, que las entrevistas se realizaran en lugares cómodos y privados para la/os participantes.

Para garantizar un análisis profundo, se contó con un equipo capacitado y con experiencia en metodologías cualitativas. Además, se llevaron a cabo sesiones de discusión, entrenamiento y formación tanto en los conceptos relevantes para el estudio como en la estrategia analítica a utilizar. Esto se hizo con el fin de estandarizar criterios y estilos. Durante todas las fases del análisis, se realizaron reuniones periódicas para presentar, discutir y triangular el trabajo de los sub-equipos. Esto se hizo con el propósito de reducir sesgos y asegurar la calidad y el rigor analítico.

Para garantizar la credibilidad de los resultados del estudio, es decir, para que fueran considerados válidos por las personas estudiadas y por aquellos que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno de estudio, se analizaron las transcripciones textuales de las entrevistas, tal como plantea Salgado (2007). Se llevaron a cabo procesos constantes de discusión y triangulación entre los analistas. Además, en la Fase 2 del estudio, se volvió a entrevistar a 10 participantes de la Fase 1. Esto se hizo con el propósito de presentarles los análisis realizados para que fueran corregidos y discutidos con ellos. De esta manera, se buscó confirmar, corregir y retroalimentar los resultados.

Con el fin de garantizar la auditabilidad y transparencia del proceso investigativo, todo el material utilizado, que incluye entrevistas transcritas, análisis y actas con registro de las decisiones metodológicas, se encuentra a disposición de los Investigadores Responsables. Cualquier interesado puede contactar a los Investigadores Responsables en caso de necesitar acceder a dicho material.

## 4. Resultados

### 4.1. *Objetivo específico*

#### 1. *Caracterizar socio-demográficamente determinantes psicológicos y escolares y Bienestar Subjetivo*

En esta sección se exponen los estadísticos descriptivos que caracterizan las variables examinadas en este estudio. En vista de la naturaleza multidimensional de nuestro análisis, que contempla una serie de variables dependientes e independientes, nos proponemos brindar una visión detallada y precisa. Con tal fin, se ofrecerá un resumen de la media y el intervalo de confianza (IC 95%) para cada una de las variables cuantitativas implicadas. La representación de estos datos se simplificará mediante el empleo de acrónimos correspondientes a las escalas o dimensiones pertinentes, facilitando así su interpretación. Para una revisión exhaustiva de todas las variables incorporadas en este análisis, se remite al lector al Anexo A.

Dada la naturaleza longitudinal de este estudio, se adoptará una terminología específica para diferenciar cada punto temporal de medición. Así, se emplearán indistintamente los términos “Tiempo” (T1-T4) u “Ola” (W1-W4), en función del contexto y la naturaleza de

los datos presentados, asegurando de este modo una identificación clara y precisa de cada fase del estudio.

La interpretación de los datos revela tendencias relevantes. Se percibe un declive en las variables vinculadas al BS a lo largo de las distintas olas del estudio. Es particularmente destacable que, durante la tercera ola, coincidiendo con la fase más crítica de la pandemia, se registraron los índices más bajos de BS y satisfacción escolar, así como un incremento en los niveles de Afectos Negativos (AN). Conforme a las expectativas dadas las circunstancias pandémicas, también se observa un leve incremento en el AN y una disminución correspondiente en el Afecto Positivo (AP) (Tabla 4 y Figura 4).

Adentrándonos en los determinantes psicológicos y escolares a lo largo del tiempo, un análisis detallado subraya una disminución significativa en aspectos críticos como el apego y la convivencia escolar. Este fenómeno se acompaña de una reducción en el sentido de comunidad, percibido a través de una menor integración, conexiones emocionales más débiles y una sensación de pertenencia atenuada. Además, se registran disminuciones en la calidad de

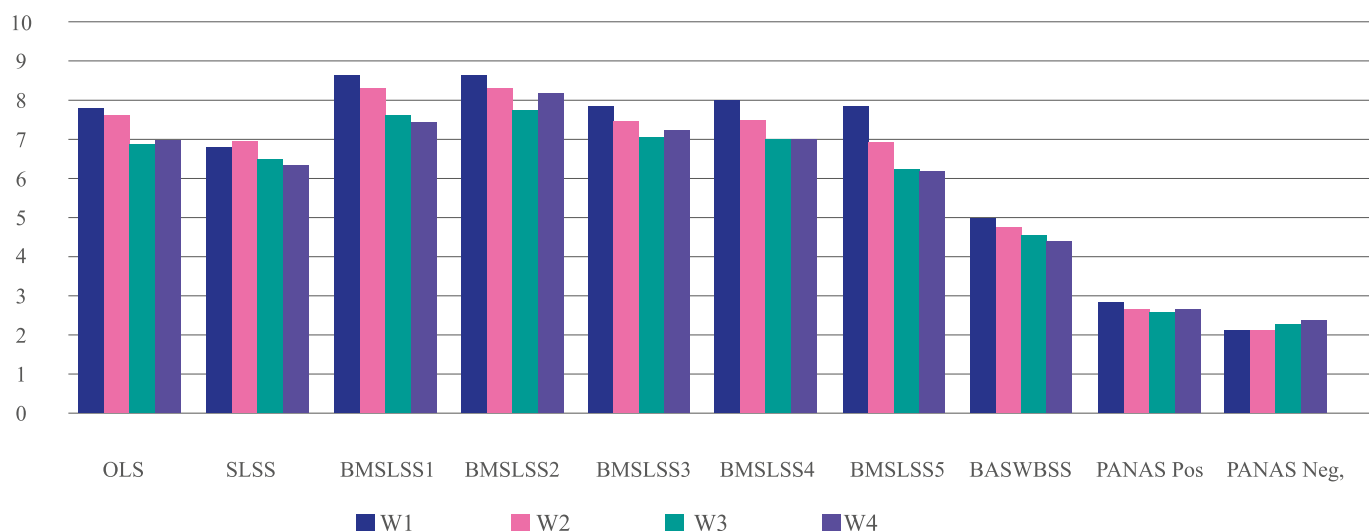
las relaciones entre profesores y estudiantes, si bien los niveles de violencia escolar se mantienen relativamente estables, exceptuando un pico observable en la ola 3 (Tabla 5 y Figura 5).

**Tabla 4.** Puntaje promedio de las escalas de bienestar subjetivo para cada ola

Escalas	W1	W2	W3	W4
<i>OLS</i>	7.83	7.65	6.93	6.98
<i>SLSS</i>	6.87	7.05	6.48	6.37
<i>BMSLSS1</i>	8.65	8.34	7.62	7.54
<i>BMSLSS2</i>	8.62	8.30	7.75	8.20
<i>BMSLSS3</i>	7.88	7.53	7.07	7.25
<i>BMSLSS4</i>	8.06	7.61	7.13	7.09
<i>BMSLSS5</i>	7.79	6.88	6.20	6.14
<i>BASWBSS</i>	4.96	4.74	4.55	4.39
<i>PANAS Pos</i>	2.79	2.59	2.54	2.58
<i>PANAS Neg.</i>	2.13	2.14	2.27	2.35

Notas: W1= Ola de datos año 1; W2= Ola de datos año 2; W3= Ola de datos año 3; W4= Ola de datos año 4; OLS= Overall Life Satisfaction; SLSS= Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes; BMSLSS1= Satisfacción vida familiar; BMSLSS2= Satisfacción amigos; BMSLSS3= Satisfacción con el barrio; BMSLSS4= Satisfacción con el colegio; BMSLSS5= Satisfacción contigo mismo; BASWBSS= Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes; PANAS Pos= Afectos positivos; PANAS Neg= Afectos negativos.

**Figura 4.** Puntaje promedio para las escalas de bienestar subjetivos para cada ola

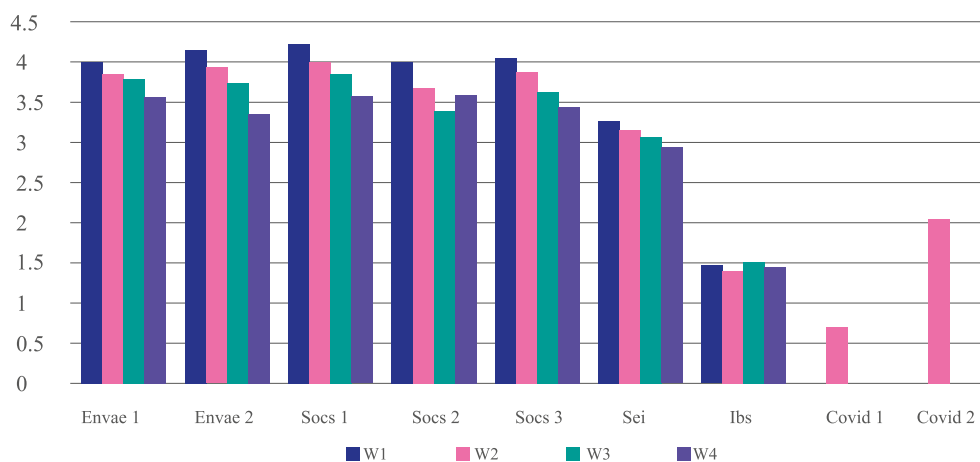


**Tabla 5.** Puntaje promedio de escalas por ola para los determinantes de psicológicos y escolares

Escalas	W1	W2	W3	W4
<i>Envae1</i>	3.99	3.84	3.76	3.56
<i>Envae2</i>	4.18	3.96	3.76	3.38
<i>Socs1</i>	4.20	4.01	3.84	3.56
<i>Socs2</i>	4.00	3.69	3.40	3.60
<i>Socs3</i>	4.04	3.86	3.62	3.43
<i>SEI</i>	3.25	3.14	3.05	2.93
<i>IBS</i>	1.46	1.41	1.50	1.45
<i>covid1</i>		0.71		
<i>covid2</i>		2.04		

Notas: W1= Ola de datos año 1; W2= Ola de datos año 2; W3= Ola de datos año 3; W4= Ola de datos año 4; Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); Sei= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale; covid1= Factor Temor Contagio y Muerte; covid2= Factor Preocupación y Temor Socioeconómico.

**Figura 5.** Puntaje total de escalas por ola para los determinantes de psicológicos y escolares



El análisis pormenorizado de las variables asociadas al BS, segregado por género y conforme a la secuencia temporal del estudio, aporta perspectivas reveladoras. Se evidencia una tendencia notable: las mujeres manifiestan niveles elevados de AN y una

percepción reducida de BS y SV en comparación con los hombres. Además, resulta significativo que el deterioro en el BS y el incremento de AN sean más pronunciados en las mujeres, marcando una distinción clara respecto a los hombres (Tabla 6 y Figura 6).

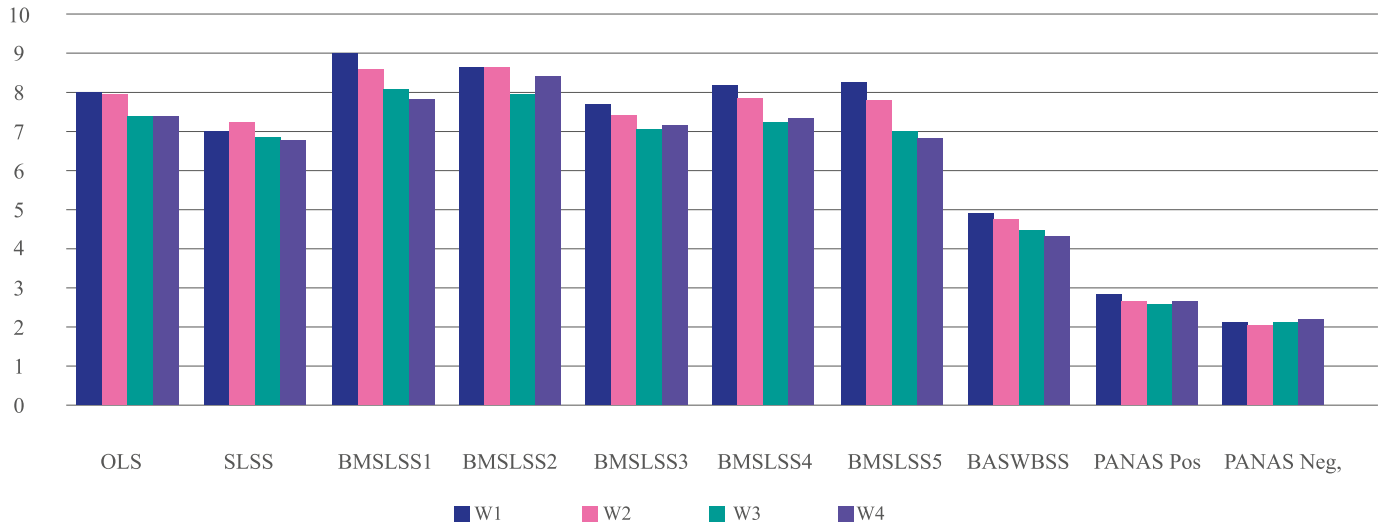
**Tabla 6. Puntaje promedio de escalas de bienestar subjetivo para cada ola separada por sexo**

<b>Escalas</b>	<b>W1</b>	<b>W2</b>	<b>W3</b>	<b>W4</b>
<b><i>Hombres</i></b>				
<i>OLS</i>	8.05	8.02	7.47	7.44
<i>SLSS</i>	7.06	7.28	6.88	6.78
<i>BMSLSS 1</i>	8.98	8.63	8.13	7.79
<i>BMSLSS 2</i>	8.69	8.70	7.99	8.44
<i>BMSLSS 3</i>	7.74	7.47	7.08	7.23
<i>BMSLSS 4</i>	8.23	7.91	7.30	7.40
<i>BMSLSS 5</i>	8.35	7.83	7.04	6.88
<i>BASWBSS</i>	4.96	4.76	4.54	4.39
<i>PANAS Pos.</i>	2.86	2.70	2.64	2.67
<i>PANAS Neg.</i>	2.11	2.03	2.15	2.21
<b><i>Mujeres</i></b>				
<i>OLS</i>	7.63	7.34	6.47	6.59
<i>SLSS</i>	6.70	6.84	6.13	6.02
<i>BMSLSS1</i>	8.36	8.08	7.17	7.33
<i>BMSLSS2</i>	8.56	7.96	7.55	7.99
<i>BMSLSS3</i>	7.99	7.59	7.05	7.26
<i>BMSLSS4</i>	7.91	7.35	6.99	6.82
<i>BMSLSS5</i>	7.31	6.06	5.48	5.50
<i>BASWBSS</i>	4.96	4.72	4.55	4.39
<i>PANAS Pos</i>	2.73	2.51	2.45	2.50
<i>PANAS Neg.</i>	2.15	2.23	2.37	2.47

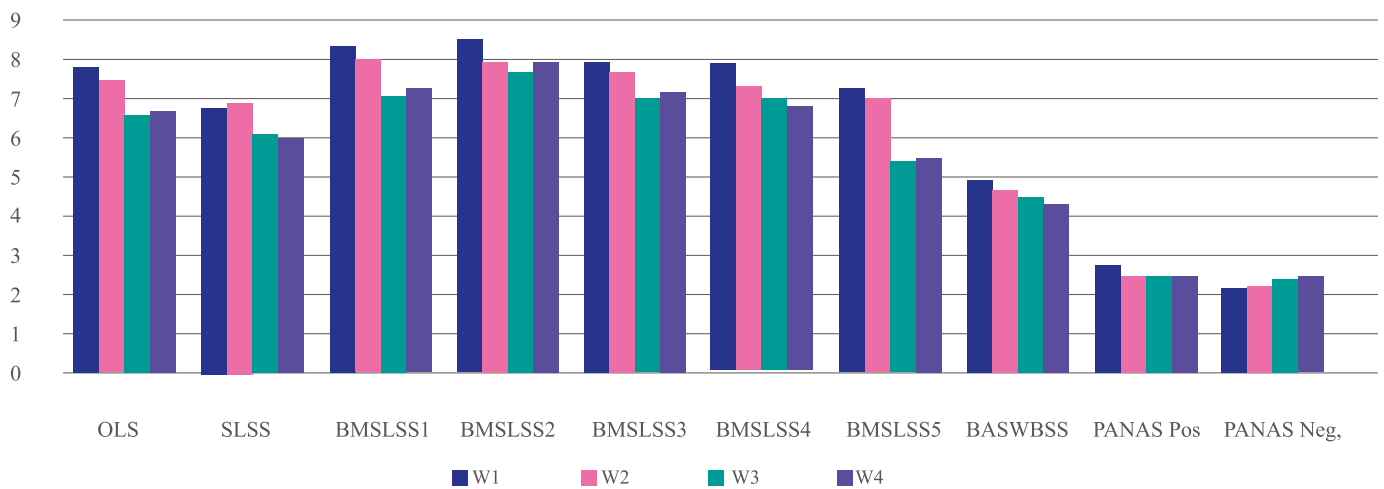
Notas: W1= Ola de datos año 1; W2= Ola de datos año 2; W3= Ola de datos año 3; W4= Ola de datos año 4; OLS= Overall Life Satisfaction; SLSS= Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes; BMSLSS1= Satisfacción vida familiar; BMSLSS2= Satisfacción amigos; BMSLSS3= Satisfacción con el barrio; BMSLSS4= Satisfacción con el colegio; BMSLSS5= Satisfacción contigo mismo; BASWBSS= Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes; PANAS Pos= Afectos positivos; PANAS Neg= Afectos negativos.



**Figura 6a.** Puntaje promedio de escalas de bienestar subjetivo para cada ola para los hombres



**Figura 6b.** Puntaje promedio de escalas de bienestar subjetivo para cada ola para las mujeres



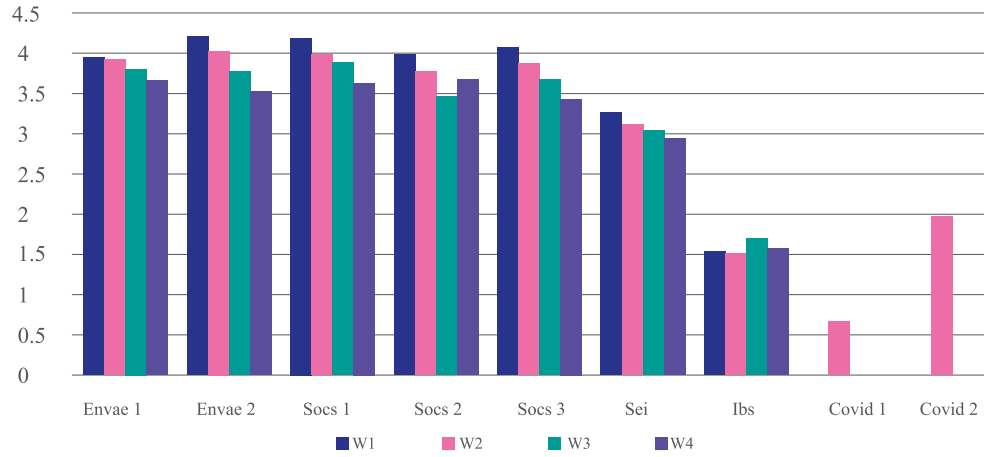
Con respecto a los determinantes psicológicos y escolares, también segmentados por género y fase del estudio, es posible proyectar un panorama igualmente diferenciado. De manera general, los hombres reportan una mayor conexión y convivencia dentro del entorno escolar, así como una percepción más robusta del sentido de comunidad, reflejado en una mayor integración, conexión emocional y sentido de pertenencia. No obstante, es preciso destacar que también se registran, entre los hombres, niveles más altos de violencia escolar reportada (Tabla 7 y Figura 7).

**Tabla 7. Puntaje promedio de escalas por ola y sexo para los determinantes psicológicos y escolares**

<b>Escalas</b>	<b>W1</b>	<b>W2</b>	<b>W3</b>	<b>W4</b>
<b><i>Hombres</i></b>				
<i>Envae1</i>	3.96	3.93	3.81	3.67
<i>Envae2</i>	4.21	4.02	3.78	3.52
<i>Socs1</i>	4.19	4.00	3.89	3.63
<i>Socs2</i>	3.99	3.79	3.47	3.67
<i>Socs3</i>	4.09	3.88	3.67	3.46
<i>SEI</i>	3.26	3.11	3.05	2.94
<i>IBS</i>	1.54	1.51	1.70	1.58
<b><i>Mujeres</i></b>				
<i>Envae1</i>	4.01	3.77	3.72	3.46
<i>Envae2</i>	4.16	3.90	3.74	3.25
<i>Socs1</i>	4.20	4.03	3.80	3.51
<i>Socs2</i>	4.01	3.59	3.33	3.54
<i>Socs3</i>	4.00	3.84	3.58	3.40
<i>SEI</i>	3.24	3.17	3.05	2.92
<i>IBS</i>	1.40	1.32	1.32	1.34

Notas: W1= Ola de datos año 1; W2= Ola de datos año 2; W3= Ola de datos año 3; W4= Ola de datos año 4; Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); Sei= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Figura 7a.** Puntaje promedio de escalas por ola y sexo para los determinantes psicológicos y escolares (Hombres)



**Figura 7b.** Puntaje promedio de escalas por ola y sexo para los determinantes psicológicos y escolares (Mujeres)



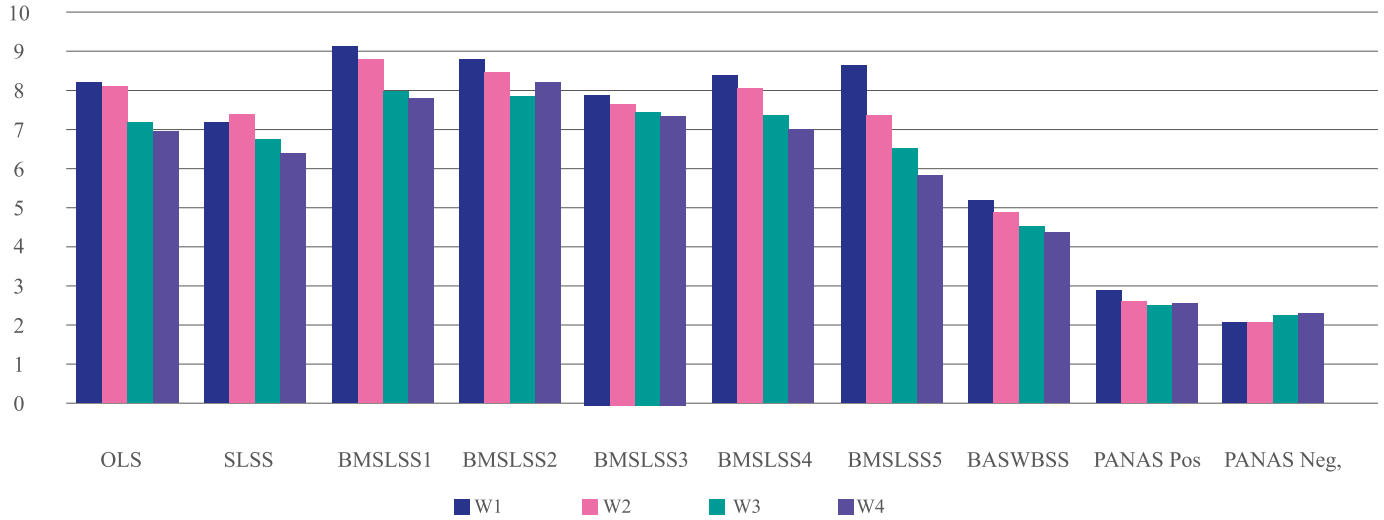
La exploración de los determinantes del BS en función de la cohorte de edad revela patrones relevantes. Los estudiantes más jóvenes, específicamente aquellos en quinto año básico, muestran niveles más elevados de BS y una menor incidencia de AP en comparación con sus pares de cuarto año medio. Interesantemente, se observa que las disparidades entre estos grupos tienden a atenuarse progresivamente a lo largo de las sucesivas oleadas de medición (Tabla 8 y Figura 8).

**Tabla 8.** Puntaje promedio de bienestar subjetivo para cada ola según curso

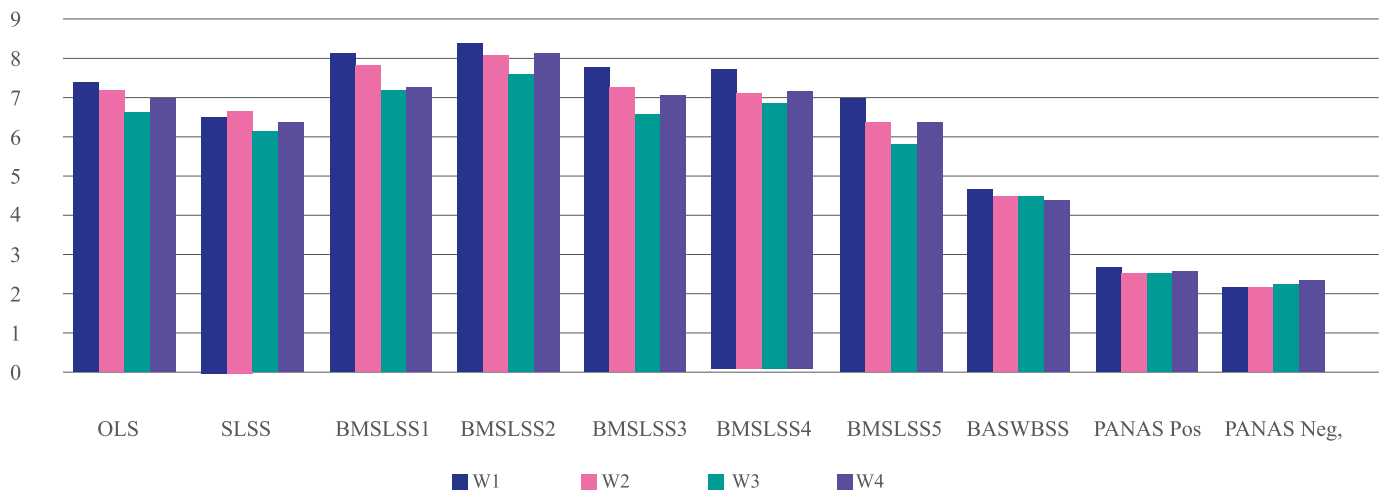
<b>Escalas</b>	<b>W1</b>	<b>W2</b>	<b>W3</b>	<b>W4</b>
<b>Cohorte</b>				
<b>5° Básico</b>				
<i>OLS</i>	8.24	8.13	7.24	6.97
<i>SLSS</i>	7.22	7.42	6.78	6.37
<i>BMSLSS1</i>	9.16	8.81	8.02	7.83
<i>BMSLSS2</i>	8.84	8.51	7.86	8.25
<i>BMSLSS3</i>	7.98	7.75	7.53	7.44
<i>BMSLSS4</i>	8.40	8.08	7.40	7.01
<i>BMSLSS5</i>	8.65	7.39	6.56	5.88
<i>BASWBSS</i>	5.22	4.94	4.56	4.39
<i>PANAS Pos</i>	2.89	2.65	2.53	2.57
<i>PANAS Neg.</i>	2.08	2.09	2.26	2.34
<b>Cohorte</b>				
<b>1° Medio</b>				
<i>OLS</i>	7.41	7.18	6.62	6.99
<i>SLSS</i>	6.52	6.67	6.17	6.37
<i>BMSLSS1</i>	8.14	7.87	7.21	7.26
<i>BMSLSS2</i>	8.40	8.10	7.65	8.15
<i>BMSLSS3</i>	7.77	7.31	6.60	7.05
<i>BMSLSS4</i>	7.72	7.14	6.86	7.17
<i>BMSLSS5</i>	6.93	6.38	5.84	6.40
<i>BASWBSS</i>	4.70	4.54	4.54	4.39
<i>PANAS Pos</i>	2.69	2.54	2.54	2.59
<i>PANAS Neg.</i>	2.19	2.19	2.27	2.36

Notas: W1= Ola de datos año 1; W2= Ola de datos año 2; W3= Ola de datos año 3; W4= Ola de datos año 4; OLS= Overall Life Satisfaction; SLSS= Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes; BMSLSS1= Satisfacción vida familiar; BMSLSS2= Satisfacción amigos; BMSLSS3= Satisfacción con el barrio; BMSLSS4= Satisfacción con el colegio; BMSLSS5= Satisfacción contigo mismo; BASWBSS= Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes; PANAS Pos= Afectos positivos; PANAS Neg= Afectos negativos.

*Figura 8a. Puntaje promedio de bienestar subjetivo para cada ola (cohorte 5° año de enseñanza básica)*



*Figura 8b. Puntaje promedio de bienestar subjetivo para cada ola (cohorte 1° año de enseñanza media)*



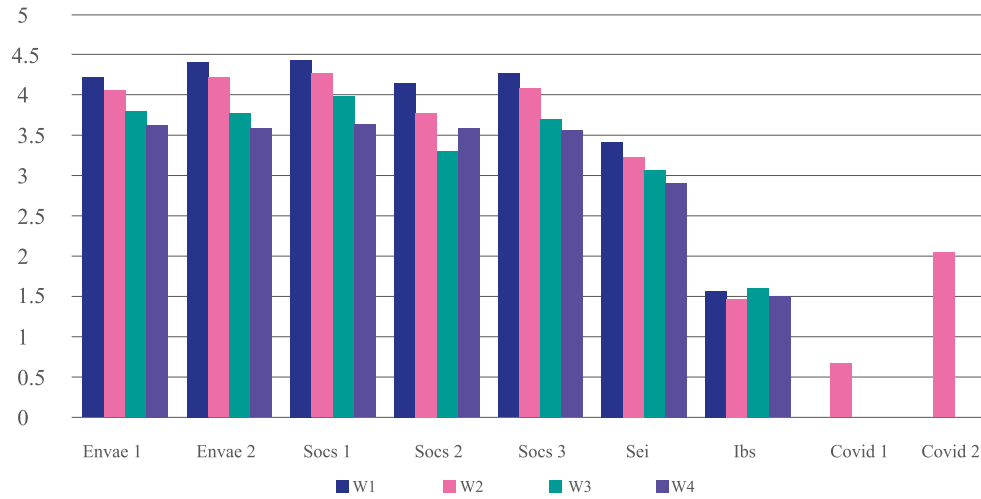
En una línea similar, es posible observar que los estudiantes más jóvenes (quinto año básico) informan de una mayor cohesión y apego en el contexto escolar, así como un sentido de comunidad más arraigado, evidenciado en sus oportunidades de integración, conexión emocional y pertenencia. Por otro lado, en los estudiantes de mayor edad (cuarto año medio), se reporta una prevalencia más alta de incidencias de violencia escolar (Tabla 9 y Figura 9).

*Tabla 9. Puntaje promedio de escalas por ola y curso para los determinantes psicológicos y escolares*

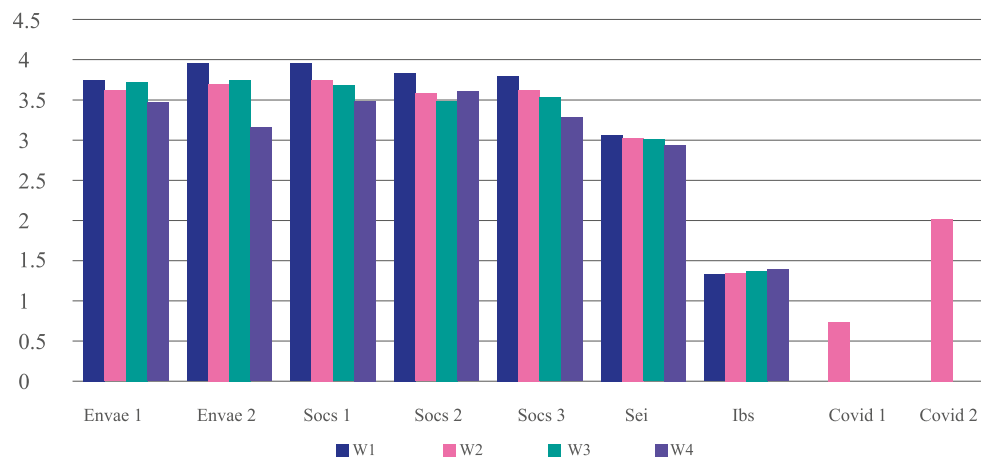
<b>Escalas</b>	<b>W1</b>	<b>W2</b>	<b>W3</b>	<b>W4</b>
<b>Cohorte</b>				
<b>5° Básico</b>				
<i>Envae1</i>	4.23	4.07	3.82	3.65
<i>Envae2</i>	4.42	4.23	3.78	3.60
<i>Socs1</i>	4.45	4.29	4.00	3.65
<i>Socs2</i>	4.18	3.80	3.31	3.61
<i>Socs3</i>	4.29	4.09	3.71	3.57
<i>SEI</i>	3.45	3.26	3.08	2.92
<i>IBS</i>	1.59	1.48	1.63	1.51
<i>Covid1</i>		0.68		
<i>Covid2</i>		2.06		
<b>Cohorte</b>				
<b>1 Medio</b>				
<i>Envae1</i>	3.74	3.62	3.71	3.47
<i>Envae2</i>	3.95	3.69	3.74	3.15
<i>Socs1</i>	3.95	3.74	3.68	3.48
<i>Socs2</i>	3.82	3.57	3.48	3.60
<i>Socs3</i>	3.79	3.62	3.53	3.28
<i>SEI</i>	3.06	3.02	3.01	2.93
<i>IBS</i>	1.33	1.34	1.37	1.38
<i>Covid1</i>		0.73		
<i>Covid2</i>		2.01		

Notas: W1= Ola de datos año 1; W2= Ola de datos año 2; W3= Ola de datos año 3; W4= Ola de datos año 4; Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); Sei= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale; covid1= Factor Temor Contagio y Muerte; covid2= Factor Preocupación y Temor Socioeconómico.

**Figura 9a.** Puntaje promedio de escalas por ola y curso para los determinantes psicológicos y escolares (Cohorte 5° año de enseñanza básica)



**Figura 9b.** Puntaje promedio de escalas por ola y curso para los determinantes psicológicos y escolares (Cohorte 1° año de enseñanza media)



Este conjunto de hallazgos ofrece un panorama detallado y matizado de las dinámicas subyacentes al BS y a los factores psicológicos y escolares, evidenciando cómo estas dimensiones interactúan y se transforman en función de variables demográficas clave como el género y la edad de los estudiantes.

#### 4.2. *Objetivo específico*

##### **2. Examinar longitudinalmente las asociaciones e interacciones entre los determinantes psicológicos y escolares y el Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años**

En esta sección del informe se describen los análisis realizados una vez que se completaron las cuatro mediciones previstas. El enfoque se centra en discernir el impacto de una serie de determinantes psicológicos y escolares inicialmente identificados por su potencial influencia en el BS de NNA. Esta exploración se efectúa mediante un análisis de las relaciones existentes entre dichos determinantes y las variables de bienestar. En particular, se examina la satisfacción con la vida, evaluada a través de la escala de ítem único OLS (Overall Life Satisfaction) y las escalas multi ítem SLSS (*Student Life Satisfaction in the School*) y BMSLSS (*Brief Multidimensional Student Life Satisfaction in the School*).

Una inspección preliminar de este objetivo, realizada al segundo año del proyecto, ofreció perspectivas esclarecedoras. Esta evaluación inicial reveló que, aunque las variables sociodemográficas, psicológicas y escolares no exhibían diferencias notables en términos de BS, tal y como se midió mediante las escalas OLS y SLSS, ciertos factores emergieron como predictores estadísticamente significativos. En este sentido, el género y, especialmente, el nivel de

satisfacción reportado el año anterior, se destacaron como predictores del bienestar actual.

Al profundizar en el análisis de las variables consideradas determinantes del bienestar, se identificaron efectos sutiles. De manera consistente, el nivel de satisfacción previamente reportado se consolidó como el predictor más robusto de la satisfacción actual, incluso tras ajustar por la influencia de otras variables incluidas en el estudio. Cuando se incorporaron variables sociofamiliares en el análisis de la Satisfacción Global con la Vida (SGV), ciertos factores socioemocionales demostraron su relevancia estadística para ambas mediciones (OLS y SLSS). En particular, el género y la satisfacción previa se erigieron como predictores significativos.

En el ámbito escolar, la exploración reveló que, con la excepción de la satisfacción previa, pocas resultaron ser estadísticamente significativas. No obstante, un aspecto que sobresale es el impacto del acoso escolar, medido a través del IBS (Índice de Bullying Escolar), que sí demostró ser un predictor significativo. Al analizar los elementos vinculados al sentido de comunidad dentro del entorno escolar, se constató que solo la satisfacción del año anterior y la integración de la escala de sentido de comunidad emergieron como factores estadísticamente relevantes. Es crucial reconocer que estos hallazgos iniciales surgieron en un período ya marcado por la pandemia de COVID-19, en un momento en que la duración e impacto total de esta crisis sanitaria global aún eran inciertos, específicamente durante la segunda ola en el año 2020.

Para elucidar el efecto de diversas variables sobre el BS, se consideraron todos los determinantes incluidos en el estudio. No obstante, para fines de claridad en este informe, se han destacado aquellas escalas o subescalas que exhibieron una correlación



más directa. Como variables dependientes se emplearon la SGV, medida mediante el OLS y la SLSS, así como la medida de satisfacción vital por ámbitos medidos por la BMSLSS. Para el análisis, se ejecutó una regresión lineal múltiple, utilizando las variables medidas en la primera ola (T1) como predictores de las variables dependientes en la cuarta ola (T4). Los resultados de estas variables dependientes se detallan a continuación.

En la Figura 10 se sintetizan los predictores y los factores estadísticamente significativos identificados en los modelos analizados. En términos generales, todos los modelos resultaron ser estadísticamente significativos. Así, la Tabla 10 describe cómo los distintos determinantes medidos en T1 pueden predecir la satisfacción con la vida, evaluada a través del OLS, SLSS, y BMSLSS y PANAS, en T4.

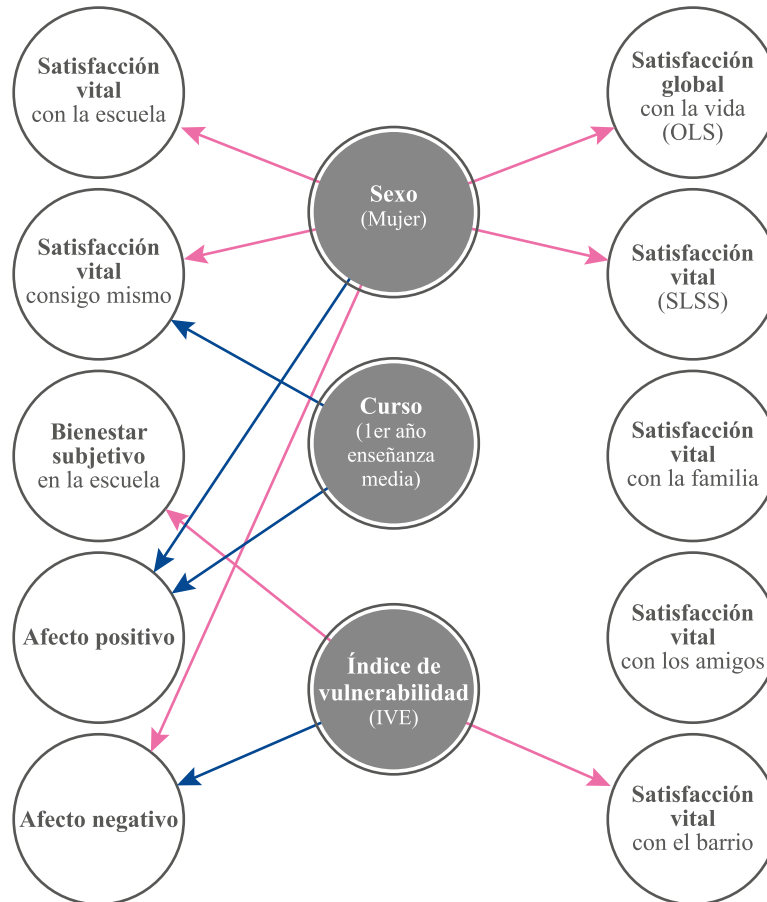
Dentro del espectro de variables incluidas en el modelo, las que se revelaron como predictores estadísticamente significativos fueron la SGV, evaluada a través del mismo OLS, y la variable sociodemográfica del género, específicamente el ser mujer ( $\beta$ : -0.807,  $p < .001$ ). Ninguna otra variable, incluyendo el curso al que pertenece el estudiante, el IVE de la escuela, aspectos de la convivencia escolar (Envae), ni el sentido de comunidad en la escuela (SOCS), alcanzó un nivel de significancia estadística.

**Tabla 10.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Global con Vida (OLS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
<i>OLS (T1)</i>	0.122*	0.053
<i>Sexo (Mujer)</i>	-0.807***	0.235
<i>Curso</i>	0.275	0.254
<i>IVE</i>	-0.515	0.388
<i>Envae (Convivencia escolar)</i>	-0.053	0.152
<i>Envae (Apego escolar)</i>	-0.118	0.212
<i>Socs (Oportunidad de integración)</i>	0.234	0.232
<i>Socs2 (Conexión emocional)</i>	0.071	0.147
<i>Socs3 (Pertenencia)</i>	-0.061	0.196
<i>Relación profesor-alumno</i>	0.234	0.262
<i>Bully</i>	0.045	0.223
<i>Intercepto</i>	5.493***	0.989

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

**Figura 10.** Síntesis de predictores y factores psicológicos estadísticamente significativos en relación al bienestar subjetivo.



Flechas azules indican una asociación positiva



Flechas rosadas indican una asociación negativa

Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

Al aplicar el mismo conjunto de predictores para analizar la SGV medida con la escala SLSS, se constatan patrones similares a los observados previamente (Tabla 11). En consecuencia, se puede afirmar que la SGV previa y el género emergen como los predictores más robustos de la satisfacción vital actual, sin que se evidencie un impacto estadísticamente significativo de las demás variables evaluadas a lo largo del periodo de cuatro años. Estas tendencias se mantienen coherentes cuando se analiza la satisfacción en distintos ámbitos del bienestar, medidos a través de la escala BMSLSS, aunque con variaciones mínimas en ciertos aspectos específicos (Tabla 12).

**Tabla 11.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Global con la Vida (SLSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
SLSS (T1)	0.178***	0.042
Sexo (Mujer)	-0.709***	0.169
Curso	0.195	0.185
IVE	-0.421	0.257
Envae (Convivencia escolar)	0.024	0.109
Envae (Apego escolar)	-0.078	0.157
Socs (Oportunidad de integración)	-0.099	0.189
Socs2 (Conexión emocional)	0.087	0.105
Socs3 (Pertenencia)	0.029	0.135
Relación profesor- alumno	0.311	0.219
Bully	-0.132	0.157
Intercepto	5.067***	0.700

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

En lo que respecta a la satisfacción con la familia (medido con BMSLSS), se destaca que el mejor predictor es la propia satisfacción previa con este ámbito ( $\beta$ : 0.216,  $p < 0.001$ ), patrón que se replica en el caso de la satisfacción con los amigos (BMSLSS) (Tabla 13).

Un matiz ligeramente diferente se observa al examinar la satisfacción con el barrio (BMSLSS). Aunque la satisfacción previa con el barrio sigue siendo un predictor estadísticamente significativo de la satisfacción futura en este ámbito, emerge un hallazgo adicional: el IVE también se muestra como un predictor relevante. Este resultado indica que,

**Tabla 12.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Vital con la familia (BMSLSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
BMSLSS (T1)	0.219***	0.064
Sexo (Mujer)	-0.302	0.270
Curso	-0.167	0.267
IVE	-0.269	0.443
Envae (Convivencia escolar)	-0.009	0.178
Envae (Apego escolar)	0.021	0.237
Socs (Oportunidad de integración)	-0.203	0.290
Socs2 (Conexión emocional)	-0.097	0.155
Socs3 (Pertenencia)	-0.020	0.268
Relación profesor- alumno	0.875*	0.422
Bully	-0.076	0.228
Intercepto	4.600***	1.141

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

en escuelas catalogadas como más vulnerables, los niveles de satisfacción con el barrio tienden a ser menores (Tabla 14).

Al centrar la atención en la satisfacción con la escuela (BMSLSS) como ámbito específico, se identifica un patrón distintivo. La única variable que parcialmente predice la satisfacción en el cuarto año es el género, evidenciando que las mujeres tienden a presentar una satisfacción menor con la escuela después de cuatro años. Interesantemente, la satisfacción inicial con la escuela no se sostiene como un predictor relevante de la satisfacción futura en este ámbito (Tabla 15).

**Tabla 13.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Vital con los amigos (BMSLSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
BMSLSS2 (T1)	0.187**	0.064
Sexo (Mujer)	-0.425	0.236
Curso	0.283	0.246
IVE	-0.049	0.346
Envae (Convivencia escolar)	0.188	0.154
Envae (Apego escolar)	0.013	0.187
Socs (Oportunidad de integración)	-0.003	0.235
Socs2 (Conexión emocional)	-0.051	0.144
Socs3 (Pertenencia)	0.244	0.174
Relación profesor- alumno	0.194	0.298
Bully	0.017	0.190
Intercepto	4.479***	1.054

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$ .

En el caso de la satisfacción consigo mismo (BMSLSS), se observa una continuidad del patrón identificado en otras dimensiones: la satisfacción previamente experimentada emerge como un predictor significativo, y se evidencia que ser mujer se asocia con un nivel de satisfacción personal más bajo (Tabla 16).

Esta tendencia general subraya un hallazgo recurrente: la satisfacción en distintos ámbitos, medida a través de escalas específicas, no se ve significativamente influida por variables asociadas al entorno escolar. Aspectos como el sentido de comunidad (medido en sus tres dimensiones por la escala SOCS), el

**Tabla 14.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Vital con el barrio (BMSLSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
BMSLSS (T1)	0.209**	0.064
Sexo (Mujer)	0.086	0.329
Curso	-0.259	0.391
IVE	-1.420**	0.456
Envae (Convivencia escolar)	-0.019	0.196
Envae (Apego escolar)	0.018	0.263
Socs (Oportunidad de integración)	-0.319	0.310
Socs2 (Conexión emocional)	0.235	0.193
Socs3 (Pertenencia)	0.039	0.267
Relación profesor- alumno	0.527	0.336
Bully	0.229	0.238
Intercepto	4.794***	1.309

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$ .

acoso escolar (IBS), indicadores de violencia escolar (ENVAE), o la relación entre profesores y alumnos, no se presentan como predictores significativos de la satisfacción en estos ámbitos. Solo el género, y en el caso de la satisfacción con el barrio, el IVE, se mantienen como predictores estadísticamente significativos, al igual que la misma variable medida cuatro años antes en algunos casos.

Adicionalmente, junto a las escalas generales de satisfacción (OLS y SLSS) y la satisfacción por ámbitos (BMSLSS), se utilizó la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes

(BASWBSS) especializada en este ámbito. En este contexto, la propia variable de BS en la escuela se revela como un predictor significativo del BS en la escuela cuatro años más tarde, junto con el IVE, resaltando que las escuelas catalogadas como más vulnerables muestran una correlación con niveles inferiores de BS estudiantil a largo plazo (Tabla 17).

Para completar este objetivo del proyecto, se introdujo la medida de AP y AN a través del PANAS, proporcionando una visión más matizada sobre el estado emocional de los estudiantes. Este enfoque buscaba determinar si era posible predecir los niveles

**Tabla 15.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Vital con la escuela (BMSLSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
BMSLSS (T1)	0.125	0.071
Sexo (Mujer)	-0.564*	0.256
Curso	0.578	0.328
IVE	-0.189	0.455
Envae (Convivencia escolar)	0.220	0.152
Envae (Apego escolar)	0.023	0.227
Socs (Oportunidad de integración)	0.125	0.295
Socs2 (Conexión emocional)	0.117	0.165
Socs3 (Pertenencia)	0.006	0.221
Relación profesor- alumno	0.251	0.341
Bully	0.015	0.257
Intercepto	3.385**	1.057

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabla 16.** Regresión lineal múltiple para Satisfacción Vital consigo mismo (BMSLSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
BMSLSS (T1)	0.172*	0.075
Sexo (Mujer)	-1.299***	0.357
Curso	0.796*	0.373
IVE	-0.638	0.484
Envae (Convivencia escolar)	-0.051	0.211
Envae (Apego escolar)	0.232	0.280
Socs (Oportunidad de integración)	-0.087	0.332
Socs2 (Conexión emocional)	0.223	0.219
Socs3 (Pertenencia)	-0.221	0.317
Relación profesor- alumno	0.189	0.408
Bully	-0.461	0.346
Intercepto	5.164**	1.542

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

de AP y AN en el cuarto año del estudio, basándose en las variables analizadas. Los resultados presentan sutiles diferencias entre los dos estados afectivos.

En lo que respecta al AP, se identifican como predictores significativos el propio AP medido cuatro años antes, el género y la edad del estudiante. De manera específica, se observa que las mujeres tienden a presentar niveles más bajos de AP, y que los estudiantes más jóvenes exhiben mayores niveles de este tipo de afecto (Tabla 18).

**Tabla 17.** Regresión lineal múltiple para Bienestar Subjetivo en la Escuela (BASWBSS T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
BASWBSS (T1)	0.221*	0.088
Sexo (Mujer)	0.000	0.087
Curso	0.198	0.103
IVE	-0.300*	0.145
Envae (Convivencia escolar)	0.061	0.061
Envae (Apego escolar)	-0.047	0.088
Socs (Oportunidad de integración)	0.057	0.092
Socs2 (Conexión emocional)	0.024	0.060
Socs3 (Pertenencia)	-0.001	0.079
Relación profesor- alumno	0.153	0.116
Bully	0.020	0.085
Intercepto	2.488***	0.376

Nota: IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$ .

Por otro lado, al analizar el AN, las variables que emergen como estadísticamente significativas son el propio AN previo, el género y el IVE. Así, se constata que el AN es más elevado entre las mujeres y tiende a incrementarse en contextos de mayor vulnerabilidad escolar (Tabla 19).

**Tabla 18.** Regresión lineal múltiple para Afecto Positivo (PANAS + T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
PANAS+ (T1)	0.232***	0.049
Sexo (Mujer)	-0.146**	0.052
Curso	0.109*	0.053
IVE	0.002	0.079
Envae (Convivencia escolar)	0.015	0.033
Envae (Apego escolar)	-0.023	0.043
Socs (Oportunidad de integración)	-0.001	0.050
Socs2 (Conexión emocional)	0.007	0.032
Socs3 (Pertenencia)	0.048	0.042
Relación profesor- alumno	0.011	0.064
Bully	-0.006	0.045
Intercepto	1.741***	0.210

Nota: PANAS= Escala de afectos positivos y negativos, IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\*  $p<.001$ .

**Tabla 19.** Regresión lineal múltiple para Afecto Negativo (PANAS - T4) a partir de predictores psicológicos y escolares (T1)

	$\beta$	SE
PANAS- (T1)	0.168**	0.053
Sexo (Mujer)	0.251***	0.047
Curso	-0.017	0.053
IVE	0.174*	0.078
Envae (Convivencia escolar)	0.011	0.031
Envae (Apego escolar)	0.001	0.043
Socs (Oportunidad de integración)	-0.005	0.054
Socs2 (Conexión emocional)	0.003	0.031
Socs3 (Pertenencia)	0.008	0.043
Relación profesor- alumno	-0.038	0.058
Bully	0.026	0.045
Intercepto	1.771***	0.243

Nota: PANAS= Escala de afectos positivos y negativos, IVE= Índice de vulnerabilidad escolar, Envae= Encuesta Nacional de Violencia escolar, SOCS= Sentido de comunidad en la escuela. Relación profesor alumno medido con el SEI= Student Engagement Instrument, Bully medido con IBS Illinois Bully Scale. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

#### 4.3. Objetivo específico

### 3. Identificar las principales trayectorias de Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años basadas en los determinantes psicológicos y escolares

En esta sección del informe se examina el modelo correspondiente a la Escala de Satisfacción Global con la Vida (SLSS). Posteriormente, se analiza de manera individual cada dimensión perteneciente a la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (BMSLSS). Seguidamente, se aborda la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en

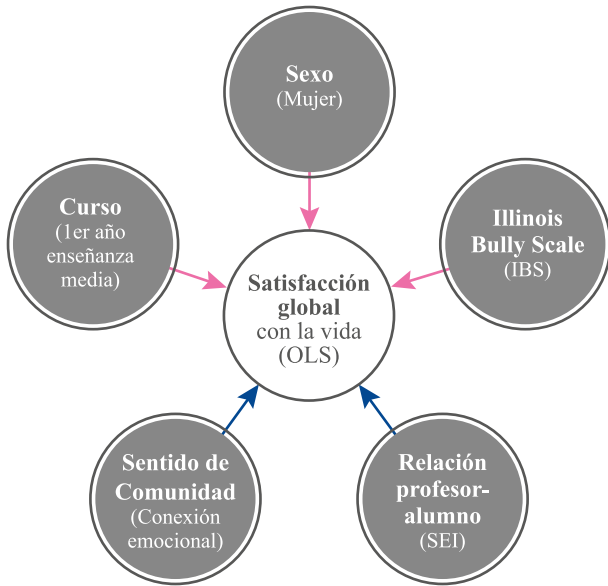
la Escuela para Adolescentes (BASWBSS). Por último, se presentan los modelos asociados a la Escala de Afectos Nucleares (PANAS), tanto en su vertiente AP y AN. Para complementar y enriquecer la comprensión de cada modelo, se incluye una figura que sintetiza los predictores y factores que han demostrado significancia estadística en el análisis.

Los resultados presentados en las Figura 11 a la Figura 20 permiten identificar una serie de predictores longitudinales significativos a nivel psicológico y escolar para cada instrumento de medición del BS (OLS, SLSS, BMSLSS y PANAS). De manera recurrente, variables como Género femenino, Curso, conexión emocional y relación profesor-alumno se destacan como predictores significativos con diversos grados de influencia, indicados por sus coeficientes  $\beta$  y niveles de significancia estadística ( $p$ ). De forma clara, la variable Género femenino generalmente presenta una asociación negativa ( $\beta < 0$ ), sugiriendo un patrón diferencial según en el género en especial en el entorno educativo (Tablas 20 a 29).

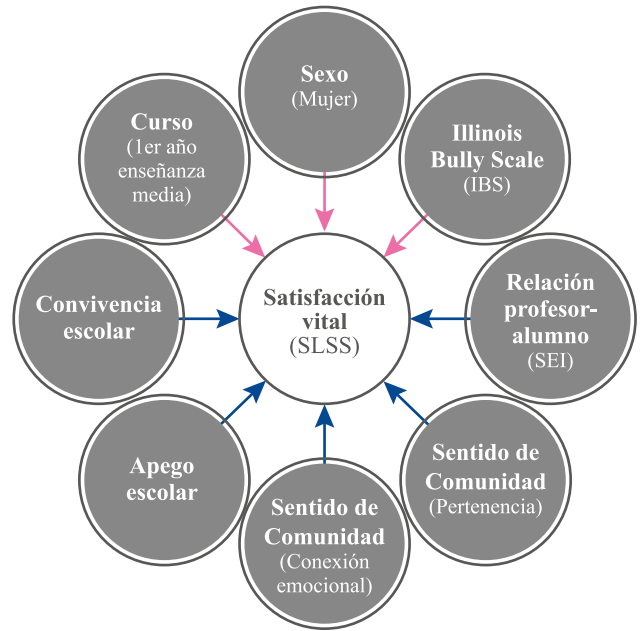
Otras variables como violencia escolar, convivencia escolar, apego escolar, oportunidades de integración y pertenencia en el sentido de comunidad en la escuela también emergen como predictores significativos, aunque su aparición es menos consistente en comparación con las variables mencionadas previamente. Estas variables reflejan distintos aspectos de la experiencia escolar, desde el ambiente social y emocional hasta la integración y el sentido de pertenencia.

Es importante destacar que la variable IVE no demostró ser un predictor estadísticamente significativo en la mayoría de las tablas, excepto el Modelo para Escala de Afectos donde sí tuvo un impacto significativo.

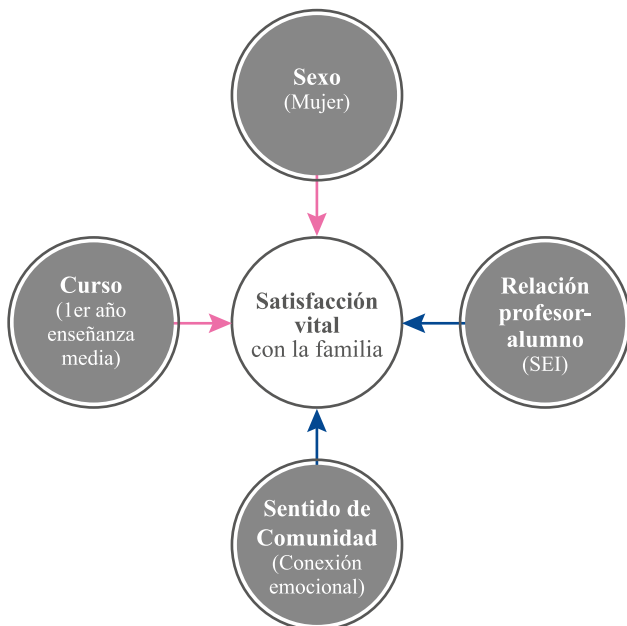
**Figura 11.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción global con la vida (OLS)





**Figura 12.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción vital (SLSS)



**Figura 13.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción con la familia



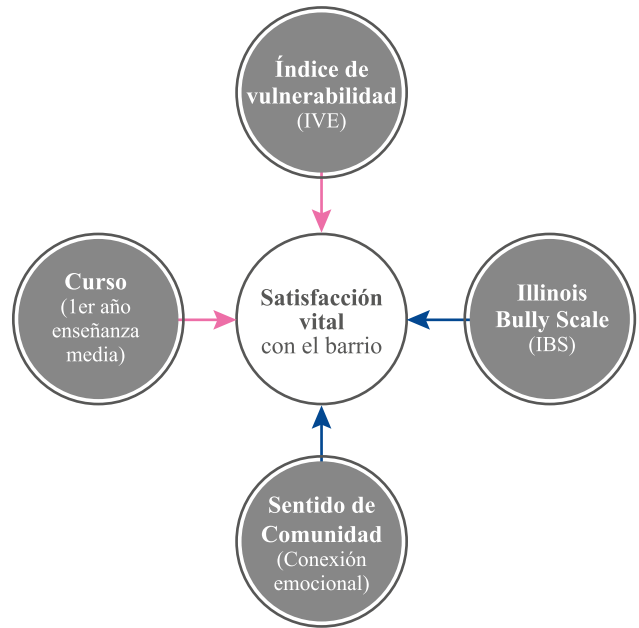
 Flechas azules indican una asociación positiva  
 Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.



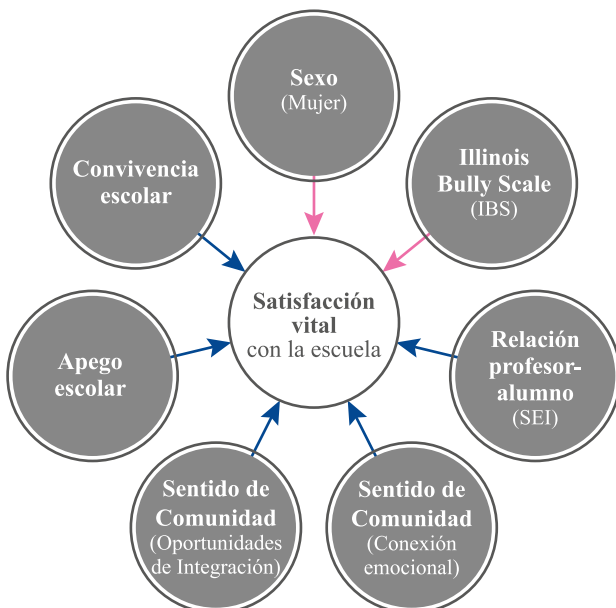
**Figura 14.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción con los amigos





**Figura 15.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción con el barrio

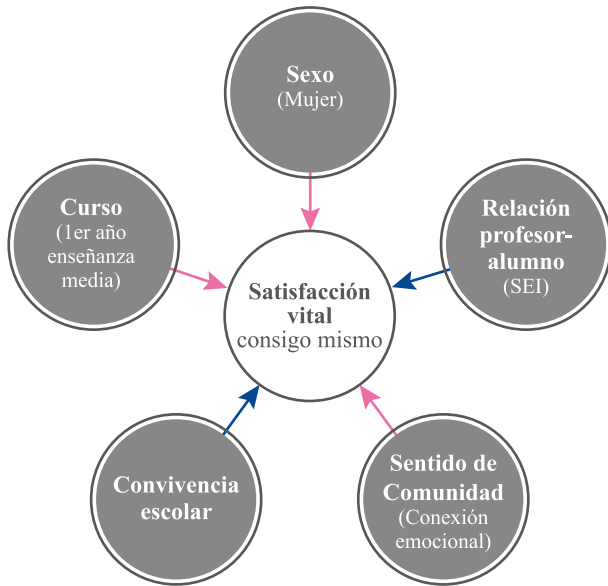


**Figura 16.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción vital con la escuela

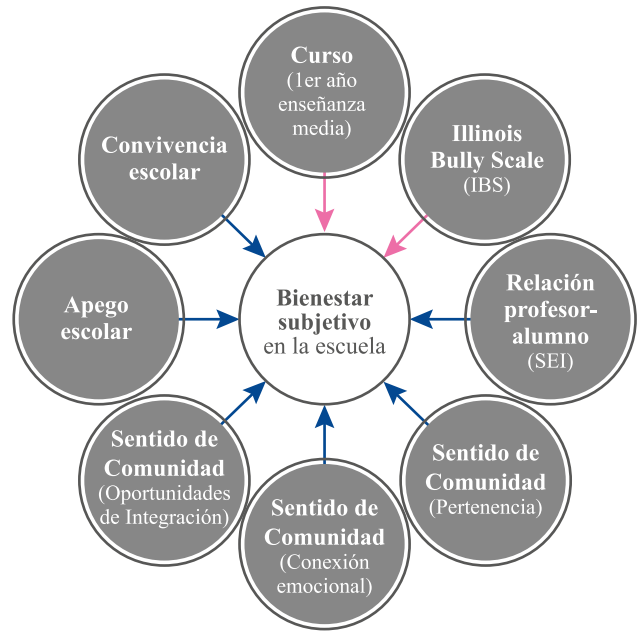


 Flechas azules indican una asociación positiva  
 Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Figura 17.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para la Satisfacción consigo mismo



**Figura 18.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para el Bienestar subjetivo en la escuela



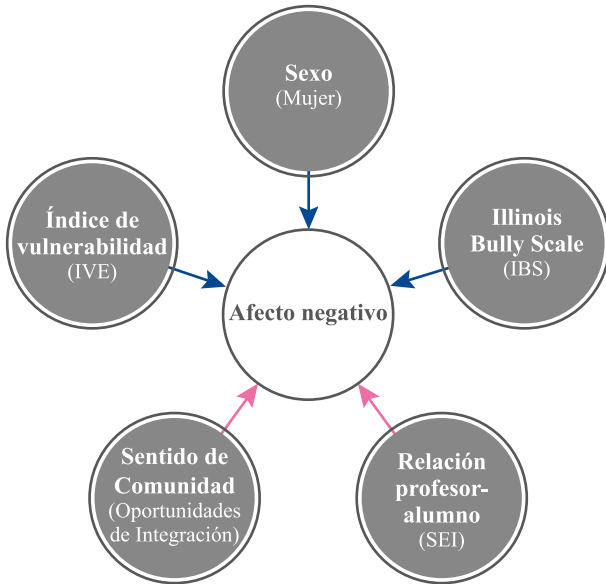
**Figura 19.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para los afectos positivos



→ Flechas azules indican una asociación positiva  
 → Flechas rosadas indican una asociación negativa

Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Figura 20.** Síntesis de predictores y factores psicológicos y escolares para los afectos negativos



**Tabla 20.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala OLS

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.214***	0.062
<i>Female</i>	-0.688***	0.124
<i>Curso</i>	-0.522**	0.168
<i>IVE</i>	0.005	0.209
<i>Envae1</i>	0.158	0.099
<i>Envae2</i>	0.145	0.099
<i>Socs1</i>	0.201	0.108
<i>Socs2</i>	0.140*	0.060
<i>Socs3</i>	0.156	0.088
<i>SEI</i>	0.471***	0.134
<i>IBS</i>	-0.280*	0.134
<i>Tiempo1 x Curso</i>	0.166*	0.084
<i>Intercepto</i>	4.057***	0.487

Nota:\*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

→ Flechas azules indican una asociación positiva

→ Flechas rosadas indican una asociación negativa

Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Tabla 21.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala SLSS

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	0.246*	0.120
<i>Tiempo2</i>	-0.119**	0.040
<i>Female</i>	-0.596***	0.100
<i>Curso01</i>	-0.531***	0.127
<i>IVE</i>	-0.328	0.167
<i>Envae1</i>	0.142*	0.060
<i>Envae2</i>	0.145*	0.066
<i>Socs1</i>	0.106	0.079
<i>Socs2</i>	0.136**	0.047
<i>Socs3</i>	0.125*	0.061
<i>SEI</i>	0.331**	0.104
<i>IBS</i>	-0.431***	0.103
<i>Tiempo2</i> <i>x Curso</i>	0.056*	0.022
<i>Intercepto</i>	4.574***	0.365

Nota: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1 = Convivencia escolar; Envae2 = Apego escolar; Socs1 = Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2 = Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3 = Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI = Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs = Illinois Bully Scale.

**Tabla 22.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLSSI

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.252***	0.053
<i>Female</i>	-0.612***	0.141
<i>Curso01</i>	-0.570***	0.149
<i>IVE</i>	0.073	0.221
<i>Envae1</i>	0.152	0.083
<i>Envae2</i>	-0.024	0.094
<i>Socs1</i>	0.202	0.124
<i>Socs2</i>	0.155*	0.073
<i>Socs3</i>	0.162	0.102
<i>SEI</i>	0.381**	0.126
<i>IBS</i>	-0.184	0.150
<i>Intercepto</i>	5.623***	0.497

Nota: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1 = Convivencia escolar; Envae2 = Apego escolar; Socs1 = Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2 = Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3 = Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI = Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs = Illinois Bully Scale.

**Tabla 23.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLSS2

	$\beta$	SE	IC 95%	
			L. Inf	L. Sup.
<i>Tiempo1</i>	-0.432*	0.164	-0.757	-0.107
<i>Tiempo2</i>	0.138*	0.053	0.034	0.243
<i>Female</i>	-0.375**	0.132	-0.636	-0.114
<i>Curso01</i>	-0.093	0.124	-0.337	0.151
<i>IVE</i>	0.075	0.198	-0.315	0.465
<i>Envae1</i>	0.137	0.079	-0.020	0.293
<i>Envae2</i>	0.174	0.088	-0.001	0.349
<i>Socs1</i>	-0.021	0.096	-0.211	0.169
<i>Socs2</i>	0.560***	0.067	0.427	0.692
<i>Socs3</i>	0.095	0.085	-0.073	0.262
<i>SEI</i>	0.116	0.133	-0.146	0.378
<i>IBS</i>	-0.160	0.129	-0.414	0.094
<i>Intercepto</i>	4.958***	0.480	4.013	5.904

Nota: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 24.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLSS3

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.067	0.060
<i>Female</i>	0.102	0.180
<i>Curso</i>	-0.380*	0.170
<i>IVE</i>	-0.826**	0.283
<i>Envae1</i>	0.174	0.102
<i>Envae2</i>	0.124	0.141
<i>Socs1</i>	0.232	0.172
<i>Socs2</i>	0.263**	0.096
<i>Socs3</i>	0.053	0.140
<i>SEI</i>	0.186	0.190
<i>IBS</i>	-0.378*	0.189
<i>Intercepto</i>	4.976***	0.644

Nota: \*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 25.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLSS4

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.069	0.056
<i>Female</i>	-0.417**	0.140
<i>Curso01</i>	-0.099	0.154
<i>IVE</i>	0.095	0.213
<i>Envae1</i>	0.269**	0.087
<i>Envae2</i>	0.319**	0.097
<i>Socs1</i>	0.284**	0.104
<i>Socs2</i>	0.262***	0.067
<i>Socs3</i>	0.111	0.103
<i>SEI</i>	0.372*	0.145
<i>IBS</i>	-0.352*	0.173
<i>Intercepto</i>	2.448***	0.477

Nota: \*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 26.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLSS5

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.990***	0.223
<i>Tiempo2</i>	0.113	0.074
<i>Female</i>	-1.414***	0.182
<i>Curso01</i>	-1.056***	0.209
<i>IVE</i>	-0.091	0.268
<i>Envae1</i>	0.197*	0.095
<i>Envae2</i>	0.139	0.118
<i>Socs1</i>	0.036	0.153
<i>Socs2</i>	0.262**	0.082
<i>Socs3</i>	0.183	0.123
<i>SEI</i>	0.552***	0.158
<i>IBS</i>	-0.220	0.176
<i>Tiempo2</i> <i>x Curso</i>	0.186***	0.039
<i>Intercepto</i>	4.431***	0.618

Nota: \*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 27.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BASWBSS

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.078***	0.019
<i>Female</i>	0.005	0.035
<i>Curso01</i>	-0.126**	0.046
<i>IVE</i>	-0.011	0.048
<i>Envae1</i>	0.118***	0.021
<i>Envae2</i>	0.108***	0.025
<i>Socs1</i>	0.162***	0.029
<i>Socs2</i>	0.065***	0.017
<i>Socs3</i>	0.104***	0.027
<i>SEI</i>	0.425***	0.036
<i>IBS</i>	-0.144***	0.040
<i>Tiempo1</i> <i>x Curso</i>	0.085***	0.026
<i>Intercepto</i>	1.549***	0.138

Nota: \*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 28.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala PANAS (+)

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.193***	0.031
<i>Tiempo2</i>	0.0316*	0.012
<i>Female</i>	-0.149***	0.029
<i>Curso01</i>	-0.062	0.035
<i>IVE</i>	-0.145**	0.055
<i>Envae1</i>	0.020	0.015
<i>Envae2</i>	0.055**	0.019
<i>Socs1</i>	-0.018	0.020
<i>Socs2</i>	0.064***	0.012
<i>Socs3</i>	0.046**	0.018
<i>SEI</i>	0.140***	0.027
<i>IBS</i>	0.019	0.027
<i>Tiempo2</i> <i>x Curso</i>	0.017**	0.006
<i>Tiempo2 x IVE</i>	0.025**	0.009
<i>Intercepto</i>	1.839***	0.103

Nota: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1 = Convivencia escolar; Envae2 = Apego escolar; Socs1 = Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2 = Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3 = Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI = Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs = Illinois Bully Scale.

**Tabla 29.** Predictores de la trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala PANAS (-)

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.017	0.035
<i>Tiempo2</i>	0.011	0.012
<i>Female</i>	0.134***	0.033
<i>Curso01</i>	0.038	0.027
<i>IVE</i>	0.092*	0.044
<i>Envae1</i>	-0.031	0.016
<i>Envae2</i>	-0.004	0.019
<i>Socs1</i>	-0.049*	0.022
<i>Socs2</i>	-0.012	0.013
<i>Socs3</i>	-0.019	0.018
<i>SEI</i>	-0.052*	0.025
<i>IBS</i>	0.162***	0.027
<i>Tiempo2 x</i> <i>Female</i>	0.020***	0.006
<i>Intercepto</i>	2.393***	0.096

Nota: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso01 (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1 = Convivencia escolar; Envae2 = Apego escolar; Socs1 = Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2 = Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3 = Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI = Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs = Illinois Bully Scale.



#### 4.4. *Objetivo específico*

### 4. *Explorar longitudinalmente Teorías Subjetivas de adolescentes relacionadas con las vivencias y experiencias reportadas sobre Bienestar Subjetivo*

La presente sección del informe aborda la dimensión cualitativa que se enfoca en la exploración longitudinal de las TS de la/os adolescentes sobre el bienestar. Debido a la singularidad metodológica de este enfoque y la amplitud de los datos obtenidos, el informe incluye únicamente los aspectos esenciales de presentación y la síntesis de los resultados.

En primer lugar, los hallazgos derivan principalmente del análisis comparativo entre los casos, centrado en las percepciones sobre el bienestar de los adolescentes participantes. Este análisis explora las percepciones de los jóvenes respecto a las vivencias y experiencias que marcan su trayectoria de cambio en el bienestar, contextualizadas en los ámbitos fundamentales de su vida diaria: personal, familiar, escolar y comunitario/barrial.

En esta fase del análisis, se observa que las percepciones de la/os adolescentes sobre sus experiencias y vivencias están significativamente vinculadas con la evolución de su bienestar. El análisis se adentra en los procesos de autoconciencia de la/os adolescentes, quienes se perciben en una fase de transición psico-social, marcada por notables transformaciones físicas y psicológicas. La/os jóvenes experimentan una amalgama de sentimientos contradictorios en torno a su madurez y enfrentan la complejidad de cambios corporales, cognitivos, emocionales y sociales. Una de nuestras participantes menciona lo siguiente:

“Aprendí a aceptarme como soy, física y emocionalmente, porque en el 2019 sufrí muchas cosas, bullying, entonces no estaba tan conforme con mi cuerpo, con mi forma de ser. Eso igual ayudó para que yo, con el tiempo me aceptara, y me aprendiera a querer más. Siento que eso ayudó a que yo esté mucho más cómoda conmigo misma” [E23].

Estos procesos están intrínsecamente ligados a las dinámicas fluctuantes de dichos cambios, especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales. En este contexto, factores como la confianza, el reconocimiento y el cuidado mutuo entre pares cobran una importancia significativa. A lo que un adolescente menciona:

“(…) Entonces yo tenía un grupo con mi mejor amigo y dos amigas más, de aquél entonces, que éramos inseparables, éramos nosotros contra todo el curso. Pasó que yo empecé a comentar sobre el tema en nuestro grupo de 4 personas, y descubrí gracias a una amiga que mi mejor amigo compartía pantallazos de lo que yo hablaba en el grupo de hombres. Entonces para mí fue penca porque la confianza que nosotros teníamos era demasiada. Desde que me enteré, corté la relación con él. Actualmente hicimos las paces, hace poco salí con él y dos amigos más, pero ya no es lo mismo de antes, ya no es como que yo lo voy a invitar a mi casa a comer, siento que no va a pasar, porque siento que, si evito volver al pasado, sería no valorarme o no quererme, porque pudo haber sido -puedo decirlo ahora- una cosa insignificante, pero me hizo sentirme mal. Por eso siento que volver a ser tan amigos, contarle lo que me pasa, eso no me cabe en la cabeza” [E28].

Los adolescentes también reflexionan sobre su capacidad y recursos para abordar los desafíos propios de su entorno y mitigar posibles repercusiones adversas. Esta reflexión se extiende a la consecución de sus objetivos personales. Un aspecto destacado en este ámbito es la participación en actividades cotidianas significativas, como aquellas vinculadas al uso de tecnologías, redes sociales, deportes y artes. Como menciona una de las participantes acerca de los dibujos que realizaba:

“me hace sentir bien, no tan solo conmigo misma, sino feliz con todo, me tranquiliza, me hace sentirme en un lugar más seguro” [E10].

Estas actividades se perciben como elementos que influyen positivamente en su bienestar y contribuyen a su desarrollo integral. Además, se hace hincapié en cómo la experiencia de la pandemia, con sus desafíos únicos como el confinamiento, el miedo, la soledad y una percepción de inestabilidad emocional, han influido en su bienestar, tal como dice el siguiente adolescente:

“al dejar de jugar, también me sentí vacío, porque quedaba, estaba todo el día desocupado. Vacío como sin tener algo que hacer, aparte de algunas cosas” [E7].

Sin embargo, también se reconoce el valor de las nuevas formas de interacción social surgidas durante y después de este período.

En el ámbito familiar, la percepción de los adolescentes sobre su bienestar se ve afectada por varios factores. La presencia y disponibilidad de la familia, la posibilidad de compartir tiempo, espacios y actividades comunes, así como la calidad del tiempo

juntos, son aspectos fundamentales. La intimidad, la comunicación efectiva y el apoyo mutuo se destacan como pilares esenciales para fomentar un ambiente que promueva el bienestar:

“Ellos me apoyan en todo lo que hago, entonces también me siento cómoda hablando con ellos, y ellos me ayudan en lo que hago o en lo que quiero hacer, y cuando necesito algo también me ayudan. Como también ahora estoy entrenando, algo que me gusta, entonces ellos me llevan y me compran las cosas que sea necesario para poder entrenar” [E4].

No obstante, se reconoce también que los conflictos familiares, tanto aquellos que involucran directamente a los adolescentes como los que ocurren entre otros miembros de la familia, constituyen un aspecto relevante que puede impactar significativamente en su bienestar.

“[afectaba] que en cualquier momento mi tío y mis padres empiecen a pelear y que nos saquen de la casa, o que autoridades o carabineros se metan en el problema, y que les pase algo malo a mis papás, y a mi hermana, porque es muy peligroso, si me separan de mi hermana o de mis papás” [E21].

En el contexto familiar, se subraya la importancia del reconocimiento de los adolescentes por parte de otros miembros de la familia. Este reconocimiento es crucial en diversas áreas, especialmente en lo académico, donde se valora tanto el logro como el esfuerzo.

“sacarme buenas notas, porque mis papás me felicitaban, y me sentía bien de eso, entonces era como un logro” [E34].

Además, es fundamental que la familia reconozca y respete la singularidad de cada adolescente, adaptándose y respondiendo positivamente a su crecimiento y desarrollo, tal como se señala en una entrevista:

“Sí. Antes me trataban, a suponer cuando yo tenía nueve años, me trataban como si fuera un bebé, porque yo estaba en pleno crecimiento, pero ahora que crezco, saben lo que me gusta y cómo voy a actuar a las cosas, entonces ya no me tratan como antes, sino como estoy siendo ahora, como estoy creciendo. Como ahorita soy preadolescente, ellos me tratan como a una preadolescente más” [E10].

El reconocimiento también juega un papel vital en la autonomía del adolescente, afectando su percepción de confianza y validación de sus capacidades.

La experiencia de la pandemia se señala como una dimensión que ha repercutido significativamente en la vida familiar y el bienestar. Mientras que en algunos casos este impacto fue negativo, limitando el contacto físico y las interacciones familiares, en otros, tuvo un efecto positivo al generar oportunidades para estrechar lazos familiares, especialmente dentro del núcleo familiar más cercano. La pandemia proporcionó a muchas familias el tiempo y el espacio para fortalecer sus relaciones, realizar actividades juntas y disfrutar de momentos de calidad, lo cual fue particularmente valorado en contextos donde la disponibilidad de tiempo es habitualmente limitada y fuente de insatisfacción para los adolescentes. Tal es así que una participante dice lo siguiente:

“[afectó positivamente] Estar con mi familia, porque mayormente ese año [2020, pandemia], como te digo, estuve casi todo el año en-

rrada, y estuve mucho más tiempo conviviendo con mis tatas, mis primos, mi mamá” [E11].

En el ámbito escolar, las percepciones de los adolescentes destacan la importancia de la calidad de las relaciones dentro de la comunidad educativa en su conjunto. Esto incluye no solo las interacciones con compañeros de clase y profesores directamente relacionados, sino también las relaciones dentro de la comunidad escolar más amplia. La calidad de estas relaciones, caracterizada por la cercanía, el apoyo mutuo, el respeto y la libertad, se asocia directamente con el bienestar de los adolescentes.

“Es que, por ejemplo, yo entré todos a la misma edad, todos éramos chicos, entonces nos criamos juntos, nos vimos crecer, vimos nuestros cambios, estuvimos cuando estábamos mal, cuando estábamos bien, pasamos por hartas cosas, hartos momentos, prácticamente ya todos nos conocíamos desde chicos, todos nos vimos crecer, y eso nos hizo una familia. Y el colegio también inculcaba el ser como una familia, y cuando alguien pasaba por un problema todo el colegio te apoyaba, entonces eso era diferente. Ya llegar ahí, en el nuevo colegio, ya todos eran más grandes, ya todos se conocían, y uno era nuevo en el colegio. Aparte en primero medio se cambian harta gente, hay mucha gente que uno nunca ha visto, hay otros que se conocen, entonces eso es distinto” [E23].

La identificación con la escuela, la proximidad de los vínculos, la calidad del apoyo recibido y el respeto y la libertad experimentados en el entorno escolar son elementos que contribuyen de manera significativa al bienestar percibido por los adolescentes.

En el ámbito escolar, otra dimensión crucial para el bienestar, según las percepciones de los participantes, son las relaciones interpersonales, tanto con compañeros de clase como con los profesores. Las amistades con pares se consideran fundamentales, vinculándose directamente con el bienestar: más amistad se traduce en un mayor bienestar. La importancia de la escuela se acentúa en este contexto, ya que es el espacio donde se cultivan y experimentan estas amistades. Se enfatiza la significación de la convivencia diaria con amigos, el apoyo y la escucha entre ellos, la comunicación efectiva y la confianza en las relaciones de amistad. Por otro lado, los conflictos y la falta de amistad se perciben como aspectos negativos, al igual que el trato entre compañeros y la influencia de las redes sociales y el uso de computadoras, que pueden impactar tanto positivamente como negativamente en el bienestar.

“... discutí con las personas que me llevaba bien el año pasado, por un muchacho. Entonces empezaron los conflictos, ahora recién acabando el año, y pucha, lamentablemente me tuve que despedir de esas personas, y me tuve que alejar, porque ya los problemas que ahora empezaron a darse eran entre rumores y los rumores añadían a más personas, entonces todo el curso ya se dividió. Y ahora hay grupos y personas” [E24].

En la misma línea, la calidad de las relaciones con los profesores se destaca como una dimensión determinante para el bienestar de los estudiantes. Tener vínculos sólidos y sentirse valorado por los profesores son aspectos que influyen positivamente en el bienestar de los estudiantes. El apoyo ofrecido por los profesores también es un factor crucial, subrayando la importancia de una comunicación efectiva y un respaldo continuo.

“tengo varias amistades, considero a muy poca gente amigos de verdad, pero conocidos, amigos, tengo varias personas, no solamente de mí misma edad, sino menores, mayores, gente que sé que me la puedo pillar en la calle y los puedo saludar, profesores, entrenadores que he tenido en mi vida [E28].

“Yo me llevo bien con mis profesores y ellos también me apoyan, y mi profesor jefe siempre que tenemos orientación nos da mensajes positivos. Me llevo bien con ellos, nunca me ha pasado nada con ellos.

E: ¿Eso te hace sentir mejor?

M: Sí, siento que estoy en confianza con ellos, pero que esté en confianza no significa que tampoco pueda tratarlo como a un amigo o como a alguien cercano, los trato con respeto” [E4].

Los quehaceres y responsabilidades escolares por sí mismos son reconocidos como generadores de bienestar, especialmente cuando los estudiantes se esfuerzan y logran buenos resultados. El esfuerzo en sí, así como el logro de objetivos académicos, contribuyen al bienestar al mejorar la autoestima, el ánimo y las expectativas, y al reducir la sensación de fracaso.

“M: No me daba una sensación buena me terme a ver todas las tareas pendientes que tenía, tampoco eran tareas que fueran muy largas, era responder una pregunta y listo, entonces me puse a hacerlas rápida, y en un día me podía completar todas las tareas que tenía. Entonces eso me hacía sentir mejor y más responsable, y al sentirme más responsable me sentía más satisfecha” [E4].

El reconocimiento por parte de otros del esfuerzo realizado amplifica la sensación de bienestar. Por el contrario, el estrés generado por las tareas escolares y la dificultad de las asignaturas puede afectar negativamente el bienestar. Se enfatiza la relevancia de contar con metodologías y una organización escolar adecuadas, la importancia de actividades que generen experiencias positivas, la necesidad de disponer de tiempo libre de tareas escolares, y contar con condiciones externas favorables para el estudio. Además, se resalta la importancia del apoyo familiar en la realización de las tareas escolares.

“Mi mamá siempre me ayudaba en las cosas que yo hacía, los trabajos, en todas las cosas, en las tareas, y mi papá no me ayudaba mucho, porque él va todos los días al trabajo, y solamente se queda un día acá en la casa, entonces no ayudaba mucho, pero mi mamá siempre me ayudaba. Mi papá a veces con la prueba de matemáticas, y con las pruebas de inglés, que no soy muy bueno, él me ayudaba. Entonces los dos me ayudaban mucho” [E22].

También en el ámbito escolar, se identifica la habilidad de adaptación y ajuste a cambios personales durante la etapa de crecimiento como una dimensión clave para el bienestar de los estudiantes.

“Bueno, yo al principio del 2019 había llegado recién al colegio. Venía de un colegio no Montessori, tradicional, entonces a mí al principio me costó adaptarme, porque no conocía esta modalidad. Pero lo logré hacer, y ahora yo creo que eso ha mejorado bastante mi bienestar, porque antes estaba muy desorganizada, y no entendía. También el 2020, como empezó todo online, estaba en sexto, era como más trabajos, último año de

taller dos, y de ahí tenía que pasar a séptimo, pero sentí un gran alivio porque me pude acostumbrar rápido a la modalidad online. Y el 2021 también, cuando empecé presencial, yo creo que estuvo mucho mejor, y me adapté fácil” [E13].

La capacidad de los estudiantes para adaptarse a cambios en el entorno escolar, asociada a su propio crecimiento y desarrollo, es vista como esencial. Además, la habilidad para enfrentar y resolver problemas dentro del contexto escolar se considera fundamental para el bienestar. Los cambios significativos, como el cambio de colegio, también son reconocidos como factores que pueden influir de manera sustancial en el bienestar de los estudiantes.

“Bueno, mi bienestar no ha cambiado mucho, sinceramente, porque pucha, en primero medio, bueno yo era recién llegada ahí, me sentía súper nerviosa, porque no conocía a nadie, aunque tenía unos focos principales que eran mis amigos que también se cambiaron a ese colegio conmigo, entonces me sentía súper entusiasmada, pero a la vez sentía miedo del no encajar, del tener que verme obligada solamente a estar con esas personas que conocía, y no poder socializar de una buena manera para poder caerles bien a los demás del curso. Cuando llegué, todos me miraban, miraban mi pelo, y me sentía rara, pero se sentía conforme. En el momento en que pude volver a abrirme ante la demás gente sin conocerla se sintió bien, porque hubo personas que realmente me marcaron ese año, y pude saber que me podía sentir segura con ese curso” [E24].

La experiencia de la pandemia ha marcado un hito en la vida escolar, afectando diversos aspectos del bienestar estudiantil. La pérdida de la presencialidad

en las actividades escolares y la transición a clases en línea han impactado en la calidad del aprendizaje y la motivación por las clases, además de influir en las relaciones de amistad. No obstante, se destaca que el retorno a la modalidad presencial de clases ha sido percibido como un factor positivo para el bienestar de los estudiantes.

“El 2020, cuando pasé a segundo medio, yo pude conversar más con mis amigos, por el tema de la pandemia, cada uno tenía sus problemas, y nos apoyábamos entre nosotros. Ahí fue cuando mi estabilidad emocional estuvo decayendo. Ya en este año, 2021, yo no me encuentro bien ahora mismo, ya el colegio me puede estar exigiendo mucho, y no sé cómo seguir” [E3].

“Este 2021 empezamos online, pero ahora estoy con clases presenciales, entonces he retomado las salidas con mis amigos, nos hemos juntado a jugar pichanga y todo eso, entonces ahora siento que estoy más, no sé, por último, ahora llego a la casa cansado, a bañarme, y cuando me duermo, me duermo con sueño” [E18].

En lo que respecta al ámbito barrial o comunitario, se resalta que factores como los cambios, la seguridad o inseguridad, y el nivel de bullicio o tranquilidad en la vida cotidiana del barrio pueden influir, ya sea positiva o negativamente, en el bienestar de los adolescentes. Las experiencias de amistad, o la falta de ellas, juegan un papel significativo en la percepción del bienestar. Los relatos de los participantes indican que vivir en una comunidad o barrio que propicie la formación de amistades se identifica como un elemento que contribuye positivamente al bienestar. Estas amistades ofrecen oportunidades para la conexión social, el entretenimiento, la escucha activa y el apoyo

mutuo. Además, la presencia de espacios verdes como parques, plazas y cerros en el barrio se destaca por su importancia en la promoción de encuentros sociales, distracción, diversión y tranquilidad, todos factores que contribuyen al bienestar de los adolescentes.

“Tengo una amiga donde yo vivo, y afecta mi bienestar para bien, solamente que en un momento nos dejamos de ver, no en el 2020, no por la cuarentena ni nada, sino que en el 2021 nos dejamos de ver, también por las clases presenciales, y todo eso, porque no siempre cuadraban los tiempos míos o los de ella” [E29].

“Yo me siento bien, porque mi barrio es, todos crecieron juntos, la mayoría son hijos de los que vivieron ahí, entonces todos se conocen, y todos se cuidan, son super unidos para ayudar y cosas así, entonces sí ayuda en el bienestar” [E23].

En segundo lugar, los resultados obtenidos también derivan del análisis de la organización de las Teorías Subjetivas (TS) sobre las trayectorias longitudinales del bienestar. Este análisis involucró una descripción detallada de la compilación de las TS de los 34 casos estudiados. Para cada caso, se identificaron las dimensiones que los participantes perciben como causantes de los cambios en su bienestar. Además, se exploraron los procesos y dinámicas asociados a estas causas dentro de las TS. Este procedimiento analítico facilitó su categorización, basándose en los procesos predominantes que se destacan como dimensiones influyentes en el cambio del bienestar.

El análisis específico de estas Teorías Subjetivas (intra-casos) revela cuatro tipos principales de procesos involucrados en las trayectorias longitudinales de cambio del Bienestar Subjetivo de los adolescentes:

**1. Procesos y dinámicas relacionados con las características y calidad de los vínculos** que los participantes establecen a nivel familiar y con grupos de pares cercanos en su vida cotidiana. Estos vínculos influyen significativamente en su bienestar.

**2. Procesos y dinámicas asociados al desarrollo y cambio en la percepción de sí mismos** experimentada por los adolescentes. Esto incluye las demandas de crecimiento, ajuste y desarrollo a nivel psicológico, físico y social que surgen de estos cambios y que los adolescentes deben afrontar.

**3. Procesos y dinámicas vinculados a las características y formas de los vínculos en el entorno escolar**, considerando la comunidad escolar en su conjunto. Esto abarca las relaciones con profesores, otros adultos, pares y compañeros de clase, así como la percepción de la escuela como un todo. Estas relaciones tienen un efecto significativo en el desarrollo de las capacidades personales de los adolescentes.

**4. Procesos y dinámicas que implican la ampliación, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades propias del crecimiento personal** de los adolescentes. Esto se refiere al desarrollo y demanda de autonomía personal y la expansión de la participación en distintos ámbitos de interacción con otros.

De esta manera, el análisis de las TS de los adolescentes permite distinguir siete categorías transversales que abordan distintos aspectos de sus vidas y cómo estos afectan su bienestar. Estas categorías son:

- 1. Relaciones Familiares.**
- 2. Relaciones de Pares en la Escuela.**
- 3. Quehacer y Rendimiento Escolar.**
- 4. Actividades Motivantes y Significativas.**

**5. Vida Comunitaria Escolar.**

**6. Desarrollo de Sí Mismo.**

**7. Efectos de la Pandemia.**

De esta manera las TS de los sujetos estudiados, enfatizan, respecto de las **Relaciones Familiares**, la importancia de los vínculos positivos y los espacios de interacción diaria. Estos espacios deben promover actividades conjuntas motivantes y entretenidas, facilitar el encuentro y el diálogo abierto, fomentar la cercanía afectiva, el apoyo emocional e instrumental, fortalecer la confianza mutua y respetar las singularidades individuales. La correlación entre estos vínculos y el bienestar se atribuye a la reducción de la sensación de soledad, proporcionando una experiencia de compañía y apoyo.

No obstante, el bienestar puede verse comprometido por eventos adversos, como el duelo por la pérdida de un ser querido. A pesar de esto, se reconoce que el apoyo familiar puede ofrecer una perspectiva diferente sobre la muerte, atenuando los efectos negativos de la pérdida. Cambios estructurales en la familia, tales como mudanzas o reagrupaciones, pueden afectar el bienestar al disminuir la comunicación y el contacto cercano. Además, la ausencia de una figura paterna se identifica como un aspecto negativo para el bienestar, aunque su impacto puede mitigarse si otra persona proporciona apoyo y asume un rol paternal. O si la separación de los padres implica menos discusiones o más calma dentro del hogar.

En lo que respecta a las **Relaciones de pares en la Escuela**, las dinámicas escolares, la calidad de las relaciones con compañeros emerge como un factor crucial para el bienestar a lo largo del tiempo. El bienestar se ve favorecido por relaciones interper-

sonales positivas dentro del aula, caracterizadas por la presencia de emociones positivas, la sensación de pertenencia al grupo, la comunicación efectiva, el apoyo en momentos de soledad, y la capacidad de aconsejar y ser aconsejado, así como la confianza y el cuidado mutuo.

Contrariamente, las dinámicas negativas en las relaciones entre pares en el ámbito escolar, descritas como un gradiente que va desde el conflicto hasta el maltrato, se señalan como factores que deterioran el bienestar. Estas relaciones se caracterizan por la falta de confianza y el distanciamiento, afectando negativamente la experiencia de los individuos en el entorno educativo.

En cuanto a **Quehacer y Rendimiento Escolar**, se observa que el cumplimiento de deberes escolares y el logro académico fomentan el bienestar, ya que brindan oportunidades para el desarrollo personal. En particular, se valora la capacidad de experimentar crecimiento en áreas como la independencia, autonomía, responsabilidad y organización. Estas experiencias son intrínsecamente gratificantes y generan emociones positivas. Además, el reconocimiento de estos logros por parte de padres y profesores intensifica su impacto positivo en el bienestar.

Sin embargo, el quehacer académico también se identifica como una fuente significativa de estrés y emociones negativas. La carga de tareas, la preparación para exámenes y la presión por obtener buenas calificaciones contribuyen a la disminución del bienestar. Este efecto se ve agravado por la postergación de otras necesidades esenciales, como el mantenimiento de amistades y la participación en actividades significativas. Además, el fracaso académico, manifestado a través de malas calificaciones

o la necesidad de repetir un curso, puede llevar a la desmotivación y tener un impacto negativo en la percepción de los participantes sobre su futuro, dada la importancia que asignan al logro académico en relación con sus aspiraciones vitales.

Paralelamente, en relación con las **Actividades Motivantes y Significativas**, las TS destacan la relevancia de la participación en actividades que despiertan un alto nivel de interés y motivación. Los participantes enfatizan que estas actividades, al ser intrínsecamente satisfactorias, fomentan el bienestar y contribuyen al desarrollo de habilidades personales, psicológicas, intelectuales, sociales y físicas, especialmente en adolescentes. Se valora el crecimiento personal y la mejora en diversas áreas, como la mejora en el desempeño de una habilidad (ejemplo: tocar un instrumento musical), la expansión de la red de relaciones sociales y la participación en encuentros significativos. Estas experiencias son percibidas como fortalecedoras de la identidad individual y facilitadoras de un espacio personal donde predominan emociones positivas. Además, permiten experiencias fuera del hogar y el contacto con la naturaleza.

Pese a esto, se reconoce que el bienestar puede verse afectado negativamente cuando estas actividades no generan el cambio o el progreso deseado, se ven limitadas por factores externos, o cuando se desvinculan de las motivaciones e intereses personales de los individuos.

También en cuanto a la **Vida Comunitaria Escolar**, se destaca que la comunidad escolar contribuye positivamente al bienestar cuando promueve la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones, garantiza que sus voces sean escuchadas y respeta su autonomía. La provisión de apoyo y



ayuda, especialmente por parte del profesorado, y el fomento de relaciones de cercanía y pertenencia son fundamentales. La sensación de pertenecer a un grupo escolar con el que se identifican y en el que se sienten conectados, especialmente en espacios comunes y actividades escolares, está directamente relacionada con un mayor bienestar.

El bienestar en la escuela se ve incrementado cuando el contenido curricular se alinea con los intereses y habilidades de los estudiantes, y cuando los esfuerzos y logros académicos son reconocidos y valorados. Además, las metodologías de enseñanza que son interactivas, entretenidas y fomentan la participación activa también promueven el bienestar.

Por otro lado, se identifica que el entorno escolar puede afectar negativamente al bienestar cuando se percibe como un espacio de estrés, cuando las relaciones con los demás son distantes o marcadas por la falta de comprensión, y cuando hay dificultades en la comprensión de las materias, lo que puede llevar a sensaciones de retraso en el aprendizaje. Los malos tratos, como burlas y faltas de respeto, especialmente cuando la institución y los profesores no muestran sensibilidad hacia estos problemas, también se señalan como factores que disminuyen el bienestar. Asimismo, una rutina escolar monótona o la transición a una nueva escuela pueden ser fuentes de malestar.

En lo que respecta al **Desarrollo de Sí Mismo**, las TS resaltan la importancia del sentimiento de crecimiento y maduración en la promoción del bienestar. La reflexión sobre las experiencias de vida y el aprendizaje resultante, así como el desarrollo de relaciones más cercanas y de apoyo con los adultos, son aspectos que se asocian con un mayor bienestar. El reconocimiento y la aceptación por parte de los adultos, así

como la capacidad de comunicar sentimientos y ser tratados con respeto, son factores cruciales.

Finalmente, el autoconocimiento, la satisfacción con el propio ser, mantener una autoimagen positiva y el desarrollo de habilidades personales son elementos clave en la promoción del bienestar. Los cambios físicos y personales que resultan en una percepción positiva de uno mismo y en la mejora de capacidades contribuyen significativamente al bienestar general.

En el contexto de las TS, se identifican varios factores que inciden negativamente en el bienestar. Entre estos, la incertidumbre sobre el futuro y la comparación con otros que parecen tener un camino más claro son elementos destacados. Además, los cambios corporales durante la adolescencia se señalan como una fuente significativa de inseguridades, contribuyendo a una autoimagen negativa y afectando la autoestima. Las experiencias pasadas, la timidez en las interacciones sociales, y la pérdida de interés en el cuidado personal ante la insatisfacción con la propia imagen corporal son también aspectos que disminuyen el bienestar.

Los pensamientos y emociones negativas ejercen una influencia notable, aunque se reconoce que una perspectiva más optimista y la apreciación de la simplicidad pueden actuar como contrapesos positivos. En este sentido, se resalta la capacidad de resiliencia y la búsqueda de enfoques más positivos como estrategias para mejorar el bienestar.

En cuanto a los **Efectos de la Pandemia**, se reconoce su impacto dual en el bienestar. Por un lado, se identifica un efecto positivo en la medida en que permitió un mayor tiempo en familia y propició la creatividad para adaptar actividades a las nuevas

circunstancias. La pandemia facilitó, en algunos casos, la instauración de orden, disciplina, y rutinas, promoviendo también el autoconocimiento y la comprensión de los demás. La construcción de una actitud optimista y la esperanza de superar la situación se señalan como factores que favorecieron el bienestar durante este período.

Sin embargo, también se reconoce que la pandemia tuvo efectos negativos significativos en el bienestar. La motivación hacia la escuela se vio especialmente afectada, dificultando la reconexión con el ambiente educativo en términos de tareas, participación en clases y vida social. La falta de acceso a la infraestructura escolar, la interrupción de las relaciones interpersonales, y la alteración de las rutinas y metodologías educativas resultaron en una pérdida de elementos significativos para los estudiantes. Además, se destaca que la pandemia generó angustia y desregulaciones emocionales, debido a la restricción de actividades habituales, la imposibilidad de interactuar con amigos, compañeros y profesores, la suspensión de clases presenciales, la interrupción de actividades motivantes y el aumento de la carga de tareas.

## 5. Resultados COVID-19

### 5.1. *Objetivo específico*

#### 1. *Explorar el efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la trayectoria del Bienestar Subjetivo en las cohortes estudiadas*

En esta sección se expone un análisis detallado de los modelos de ajuste utilizados en este estudio, contextualizados en el marco de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Inicialmente, se aborda el modelo correspondiente a la Escala de Satisfacción Global con la Vida (OLS) y a la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS). Seguidamente, se examina el modelo aplicado a cada dimensión de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (BMSLSS). Posteriormente, se presenta el modelo para la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS), y finalmente, se describen los modelos relativos a la Escala de Afectos Nucleares (PANAS), tanto en su vertiente positiva como negativa.

Dentro de cada modelo analítico, además de integrar variables de índole psicológica y escolar, se han incorporado dos factores específicos relacionados con la pandemia de COVID-19:

- **covid1**, que engloba el temor al contagio y a la muerte.
- **covid2**, que abarca la preocupación y el temor de carácter socioeconómico.

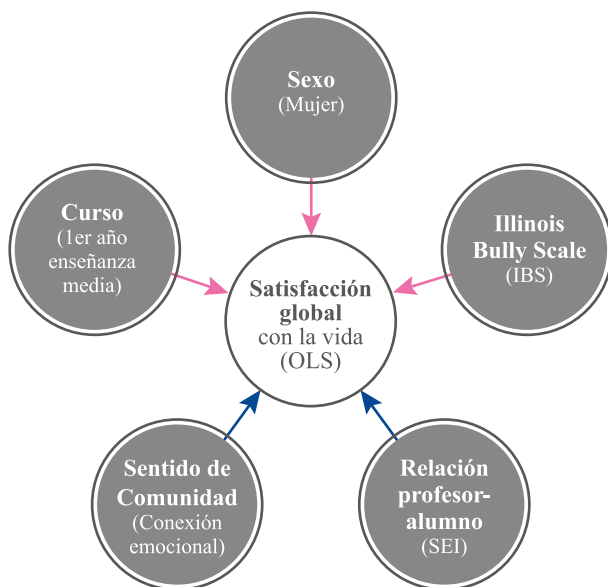
Para facilitar la interpretación de los resultados, cada modelo se acompaña de una figura esquemática que resume los predictores y los factores que han demostrado ser estadísticamente significativos.

El análisis presentado en la Figuras 21 a la Figura 30 identifican diversos predictores longitudinales significativos a nivel psicológico y escolar para cada instrumento de medición del bienestar subjetivo (OLS, BMSLSS y PANAS). Las variables recurrentes a lo largo de las tablas incluyen Género femenino, curso, conexión emocional, relación profesor-alumno, violencia escolar, pertenencia, convivencia escolar, apego escolar, oportunidades de integración, así como el IVE, aunque este último no mostró un efecto significativo en la mayoría de los modelos. Se observa que la conexión emocional y la relación profesor-alumno son consistentemente predictores positivos, mientras que el género femenino y la violencia escolar generalmente se asocian con efectos negativos (Tablas 30 a 39).

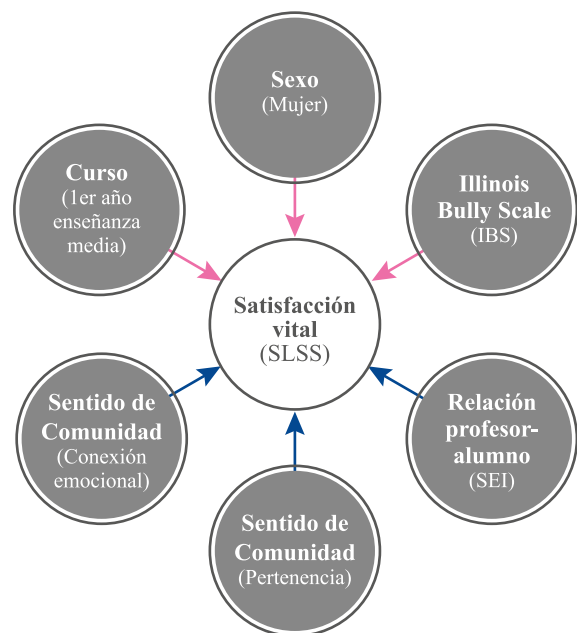
Curiosamente, los factores relacionados con la pandemia de COVID-19, específicamente el temor al contagio y a la muerte (covid1) y la preocupación y el temor socioeconómico (covid2), no mostraron un efecto longitudinal significativo en ninguna de los modelos. Esto sugiere que, aunque la pandemia ha tenido un impacto generalizado, no fue un predictor significativo del bienestar y la satisfacción en específico.



La síntesis de estos resultados subraya la importancia de la interacción social y las relaciones personales en el entorno escolar, así como el impacto de la violencia escolar y las dinámicas de género en el bienestar de los estudiantes. Además, resalta la resiliencia de los estudiantes frente a los desafíos externos como los presentados por la pandemia.

**Figura 21.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción global con la vida (OLS)

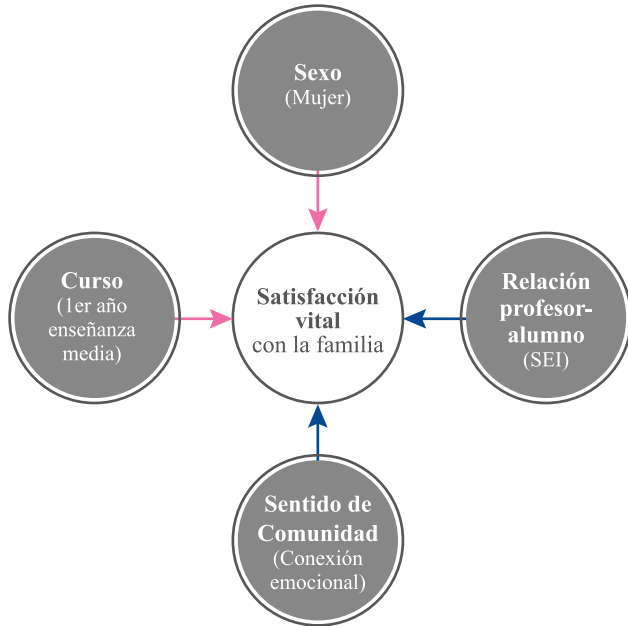


**Figura 22.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción vital (SLSS)



 Flechas azules indican una asociación positiva  
 Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Figura 23.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción con la familia





**Figura 24.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción con los amigos



**Figura 25.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción con el barrio

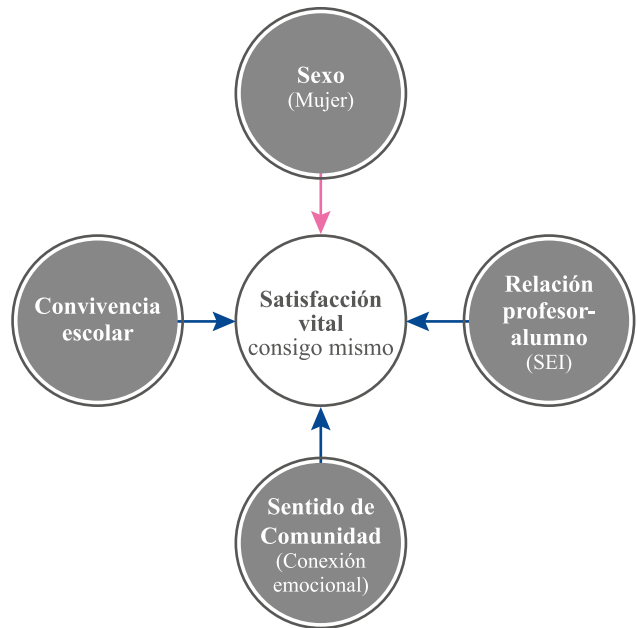


 Flechas azules indican una asociación positiva  
 Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

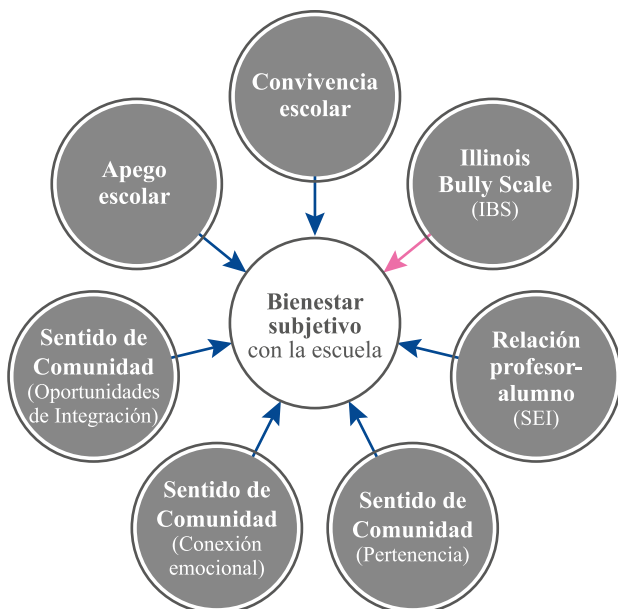
**Figura 26.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción con la escuela





**Figura 27.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción consigo mismo



**Figura 28.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre la Satisfacción con la escuela

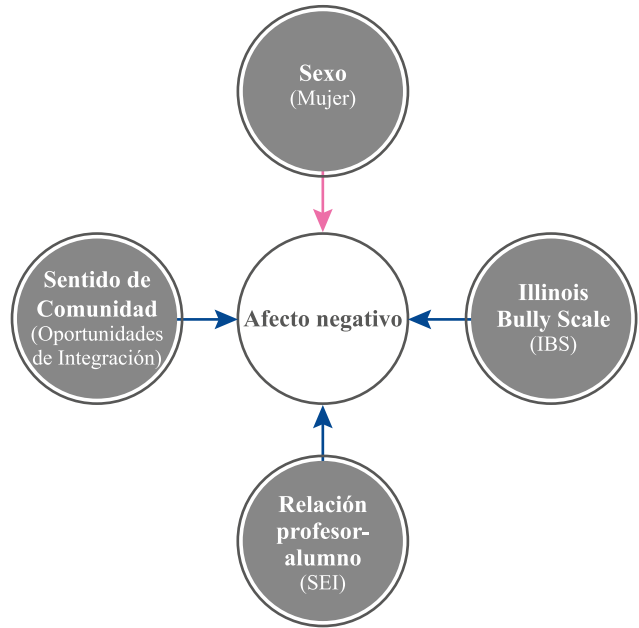


 Flechas azules indican una asociación positiva  
 Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Figura 29.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre los afectos positivos



**Figura 30.** Síntesis predictores del efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre los afectos negativos



→ Flechas azules indican una asociación positiva

→ Flechas rosadas indican una asociación negativa

Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Tabla 30.** Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala OLS

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.123**	0.045
<i>Female</i>	-0.677***	0.128
<i>Curso</i>	-0.264*	0.133
<i>IVE</i>	-0.031	0.220
<i>Envae1</i>	0.155	0.102
<i>Envae2</i>	0.118	0.103
<i>Socs1</i>	0.217	0.112
<i>Socs2</i>	0.142*	0.062
<i>Socs3</i>	0.170	0.090
<i>SEI</i>	0.490***	0.137
<i>IBS</i>	-0.276*	0.138
<i>covid1</i>	-0.169	0.215
<i>covid2</i>	0.062	0.069
<i>Intercepto</i>	3.727***	0.491

Nota:\*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 31.** Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala SLSS

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	0.083	0.054
<i>Tiempo2</i>	-0.102**	0.039
<i>Female</i>	-0.590***	0.103
<i>Curso</i>	-0.348***	0.109
<i>IVE</i>	-0.267	0.173
<i>Envae1</i>	0.122	0.062
<i>Envae2</i>	0.124	0.069
<i>Socs1</i>	0.136	0.082
<i>Socs2</i>	0.141**	0.048
<i>Socs3</i>	0.127*	0.062
<i>SEI</i>	0.368***	0.106
<i>IBS</i>	-0.383***	0.106
<i>covid1</i>	0.243	0.164
<i>covid2</i>	-0.088	0.060
<i>Intercepto</i>	4.435***	0.374

Nota:\*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.



**Tabla 32. Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMSLSS1**

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.248***	0.054
<i>Female</i>	-0.623***	0.144
<i>Curso</i>	-0.595***	0.151
<i>IVE</i>	0.073	0.226
<i>Envae1</i>	0.140	0.085
<i>Envae2</i>	-0.018	0.096
<i>Socs1</i>	0.216	0.126
<i>Socs2</i>	0.160*	0.074
<i>Socs3</i>	0.166	0.104
<i>SEI</i>	0.353**	0.130
<i>IBS</i>	-0.194	0.153
<i>covid1</i>	0.056	0.194
<i>covid2</i>	0.006	0.074
<i>Intercepto</i>	5.374***	0.492

Nota:\*=  $p < 0.05$ ; \*\*=  $p < 0.01$ ; \*\*\*=  $p < 0.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 33. Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMSLSS2**

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.140*	0.071
<i>Tiempo2</i>	0.131*	0.053
<i>Female</i>	-0.407**	0.134
<i>Curso</i>	-0.110	0.127
<i>IVE</i>	0.063	0.203
<i>Envae1</i>	0.128	0.080
<i>Envae2</i>	0.168	0.089
<i>Socs1</i>	-0.023	0.098
<i>Socs2</i>	0.568***	0.068
<i>Socs3</i>	0.109	0.086
<i>SEI</i>	0.104	0.135
<i>IBS</i>	-0.170	0.133
<i>covid1</i>	0.130	0.198
<i>covid2</i>	0.047	0.069
<i>Intercepto</i>	4.540***	0.509

Nota:\*=  $p < .05$ ; \*\*=  $p < .01$ ; \*\*\*=  $p < .001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 34.** Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLS3

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.068	0.061
<i>Female</i>	0.095	0.185
<i>Curso</i>	-0.420*	0.172
<i>IVE</i>	-0.837**	0.293
<i>Envae1</i>	0.160	0.103
<i>Envae2</i>	0.138	0.144
<i>Socs1</i>	0.244	0.175
<i>Socs2</i>	0.267**	0.097
<i>Socs3</i>	0.047	0.141
<i>SEI</i>	0.153	0.192
<i>IBS</i>	-0.381	0.193
<i>covid1</i>	0.110	0.271
<i>covid2</i>	-0.042	0.094
<i>Intercepto</i>	5.011***	0.654

Nota:\*=  $p<.05$ ; \*\*=  $p<.01$ ; \*\*\*=  $p<.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 35.** Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMLS4

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.059	0.057
<i>Female</i>	-0.405**	0.143
<i>Curso</i>	-0.105	0.158
<i>IVE</i>	0.053	0.219
<i>Envae1</i>	0.263**	0.089
<i>Envae2</i>	0.324**	0.099
<i>Socs1</i>	0.293**	0.106
<i>Socs2</i>	0.263***	0.068
<i>Socs3</i>	0.121	0.104
<i>SEI</i>	0.336*	0.147
<i>IBS</i>	-0.349	0.176
<i>covid1</i>	-0.050	0.200
<i>covid2</i>	0.058	0.070
<i>Intercepto</i>	2.339***	0.476

Nota:\*=  $p<.05$ ; \*\*=  $p<.01$ ; \*\*\*=  $p<.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 36. Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BMSLSS5**

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.548***	0.092
<i>Tiempo2</i>	0.193*	0.075
<i>Female</i>	-1.386***	0.185
<i>Curso</i>	-0.354	0.188
<i>IVE</i>	-0.082	0.274
<i>Envae1</i>	0.196*	0.098
<i>Envae2</i>	0.095	0.118
<i>Socs1</i>	0.078	0.155
<i>Socs2</i>	0.282***	0.083
<i>Socs3</i>	0.191	0.126
<i>SEI</i>	0.625***	0.162
<i>IBS</i>	-0.178	0.180
<i>covid1</i>	-0.251	0.246
<i>covid2</i>	-0.036	0.090
<i>Intercepto</i>	3.138***	0.608

Nota:\*=  $p<.05$ ; \*\*=  $p<.01$ ; \*\*\*=  $p<.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 37. Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala BASWBSS**

	$\beta$	SE
<i>Tiempo1</i>	-0.035*	0.014
<i>Female</i>	0.002	0.037
<i>Curso</i>	0.010	0.037
<i>IVE</i>	-0.025	0.050
<i>Envae1</i>	0.121***	0.022
<i>Envae2</i>	0.112***	0.026
<i>Socs1</i>	0.167***	0.030
<i>Socs2</i>	0.063***	0.018
<i>Socs3</i>	0.094***	0.028
<i>SEI</i>	0.432***	0.036
<i>IBS</i>	-0.134**	0.041
<i>covid1</i>	-0.001	0.053
<i>covid2</i>	0.029	0.019
<i>Intercepto</i>	1.355***	0.133

Nota:\*=  $p<.05$ ; \*\*=  $p<.01$ ; \*\*\*=  $p<.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 38.** Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala Panas (+)

Panas (+)	$\beta$	SE
Tiempo1	-0.076***	0.014
Tiempo2	0.054***	0.010
Female	-0.150***	0.030
Curso	-0.002	0.032
IVE	-0.040	0.049
Envae1	0.018	0.015
Envae2	0.054**	0.019
Socs1	-0.017	0.020
Socs2	0.062***	0.012
Socs3	0.047*	0.018
SEI	0.142***	0.028
IBS	0.024	0.028
covid1	0.005	0.047
covid2	-0.008	0.017
Intercepto	1.611***	0.106

Nota:\*=  $p<.05$ ; \*\*=  $p<.01$ ; \*\*\*=  $p<.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); Sei= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

**Tabla 39.** Variables Covid y trayectoria longitudinal de los puntajes de la escala Panas (-)

	$\beta$	SE
Tiempo1	0.025	0.015
Tiempo2	0.024*	0.012
Female	0.193***	0.029
Curso	0.041	0.028
IVE	0.077	0.046
Envae1	-0.028	0.016
Envae2	-0.002	0.019
Socs1	-0.050*	0.023
Socs2	-0.012	0.014
Socs3	-0.022	0.018
SEI	-0.066*	0.026
IBS	0.147***	0.028
covid1	0.053	0.042
covid2	0.029	0.016
Intercepto	2.329***	0.101

Nota:\*=  $p<.05$ ; \*\*=  $p<.01$ ; \*\*\*=  $p<.001$ ; Female (Mujer); Curso (1° año medio); IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar); Envae1= Convivencia escolar; Envae2= Apego escolar; Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración); Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional); Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia); SEI= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno); Ibs= Illinois Bully Scale.

## 5.2. Objetivo específico

### 2. Explorar el efecto de la “experiencia de cuarentena” sobre el cambio de los predictores estudiados (psicológicos y escolares) en las cohortes del estudio.

Esta sección del informe se enfoca en reportar la influencia de las variables relacionadas con la pandemia en aspectos clave del contexto escolar, como la violencia escolar, la calidad de la relación profesor-alumno y el sentido de comunidad en la escuela. Para ello, se implementaron modelos de regresión lineal múltiple, incorporando, además de las variables de interés, predictores como el género, el curso y el IVE.

Las variables asociadas a la pandemia de COVID-19 se derivan de dos factores identificados mediante análisis factorial, basados en una serie de ítems diseñados para evaluar las experiencias de los niños durante la pandemia. El primer factor, denominado covid1, se refiere al nivel de temor al contagio. El segundo factor, covid2, se relaciona con el temor a la pérdida de ingresos económicos y la incapacidad para satisfacer necesidades básicas.

En cuanto a la Encuesta de Violencia Escolar (Envae), esta se desglosa en dos factores. Envae1 se centra en la Convivencia escolar, evaluando aspectos del clima y la interacción social en la escuela. Por otro lado, Envae2 se enfoca en el Apego escolar, abordando la conexión emocional y el compromiso de los estudiantes con su entorno educativo.

El análisis presentado en la Figuras 31 a la Figura 37 identifican diversos predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre las variables psicológicas y escolares. En primer lugar, se analiza la convivencia escolar (ENVAE) como variable dependiente. Se

identifican tres predictores estadísticamente significativos: la convivencia escolar en el primer año, el género (siendo mujer) y el IVE, con un impacto negativo en la convivencia escolar para mujeres y en contextos de bajo IVE. Los factores relacionados con la pandemia de COVID-19, covid1 y covid2, no se destacan como predictores relevantes de la convivencia escolar (Tabla 39). Sin embargo, también se observa una correlación con el clima escolar (Tabla 40).

En cuanto al apego escolar, parte de la Encuesta de Violencia Escolar, se identifica que el apego escolar previamente reportado, el género, el nivel del curso, el IVE y covid1 (temor al contagio) son predictores significativos. Las mujeres, los niveles de curso más bajos, un menor IVE y un temor reducido al contagio se asocian con un clima escolar más favorable. No obstante, la segunda dimensión de Covid no se revela como un predictor relevante.

La investigación también examina el sentido de comunidad en la escuela, abordando tres dimensiones: la oportunidad de integración (SOCS1), la conexión emocional (SOCS2) y el sentido de pertenencia (SOCS3). Los resultados indican que la oportunidad de integración (SOCS1) puede predecirse a través del puntaje previo en esta misma dimensión, el IVE y covid1, sugiriendo un vínculo entre estos factores y la percepción de la integración en el entorno escolar.

Se observa una correlación positiva entre las oportunidades de integración previas y las actuales, sugiriendo que experiencias previas de integración favorecen la integración futura. Además, se observa que un menor IVE se asocia con mayores oportunidades de integración, y un aumento en el temor al contagio por COVID-19 parece incrementar también estas oportunidades (Tabla 41).

Respecto a la conexión emocional, un mayor nivel previo de conexión emocional predice un nivel más alto actualmente. Del mismo modo, un menor IVE se relaciona con una mayor conexión emocional. En este caso, las dimensiones de COVID-19 no se presentan como predictores significativos, aunque existe una tendencia directa en la relación (Tabla 42).

En cuanto al sentido de pertenencia, parte del sentido de comunidad en la escuela, el análisis revela que solo puede predecirse por el nivel previo de sentido de pertenencia, sin que las demás variables del modelo sean predictores significativos (Tabla 43).

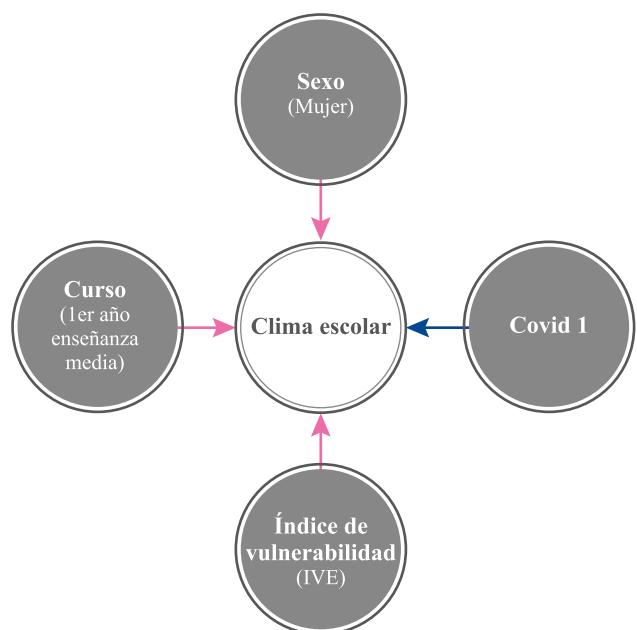
Además, se analizó la relación profesor-alumno (medida por el SEI) y el acoso escolar (medido por el IBS), utilizando los factores de COVID-19 como posibles predictores. En el caso de la relación profesor-alumno, solo el IVE y la medición previa de esta variable son predictores significativos, indicando que una mejor relación previa y un menor IVE predicen una relación profesor-alumno más positiva actualmente (Tabla 44).

Finalmente, para el acoso escolar (bullying), medido con el IBS, los factores de COVID-19 no resultan ser predictores significativos. Sin embargo, la propia variable de acoso escolar medida previamente y el género sí lo son, revelando que ser mujer está asociado con un mayor nivel de acoso escolar (Tabla 45).

**Figura 31.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre la Convivencia Escolar



**Figura 32.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre el Clima Escolar

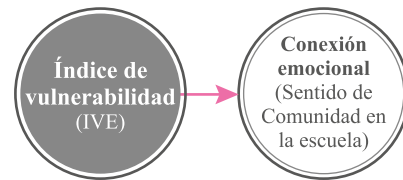


➔ Flechas azules indican una asociación positiva  
➔ Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Figura 33.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre Oportunidad de Integración (Sentido de Comunidad en la Escuela)



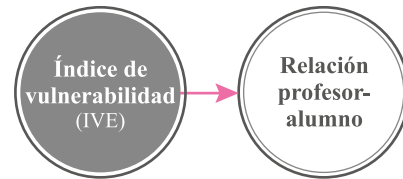
**Figura 34.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre Conexión Emocional (Sentido de Comunidad en la Escuela)



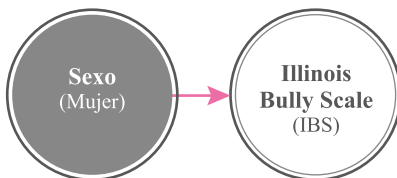
**Figura 35.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre el Sentido de Pertenencia (Ningún predictor fue significativo)





**Figura 36.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre la Relación profesor-alumno



**Figura 37.** Síntesis predictores significativos de la experiencia de cuarentena sobre la Violencia Escolar (Illinois Bully Scale - IBS)



 Flechas azules indican una asociación positiva  
 Flechas rosadas indican una asociación negativa  
 Las figuras sin flechas indica que ninguno de los factores posee un efecto sobre este.

**Tabla 40.** Regresión lineal múltiple para convivencia escolar a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Envae1</i>	0.158**	0.055
<i>Convivencia escolar (T1)</i>		
<i>Sexo (Mujer)</i>	-0.221*	0.095
<i>Curso</i>	-0.139	0.105
<i>IVE</i>	-0.373*	0.162
<i>covid1</i>	0.231	0.146
<i>covid2</i>	-0.060	0.056
<i>Intercepto</i>	3.307***	0.287

Nota:\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 42.** Regresión lineal múltiple para Oportunidad de integración en el Sentido de comunidad en la escuela a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Socs1 (T1)</i>	0.356***	0.052
<i>Sexo (Mujer)</i>	-0.150	0.100
<i>Curso</i>	-0.042	0.104
<i>IVE</i>	-0.664***	0.151
<i>covid1</i>	0.424**	0.158
<i>covid2</i>	0.005	0.052
<i>Intercepto</i>	2.294***	0.300

Nota:\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 41.** Regresión lineal múltiple para clima escolar a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Envae2 Apego escolar (T1)</i>	0.275***	0.062
<i>Sexo (mujer)</i>	-0.250*	0.106
<i>Curso</i>	-0.371***	0.105
<i>IVE</i>	-0.538***	0.156
<i>covid1</i>	0.441**	0.151
<i>covid2</i>	-0.047	0.056
<i>Intercepto</i>	2.671***	0.335

Nota:\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 43.** Regresión lineal múltiple para Conexión emocional en el Sentido de comunidad en la escuela a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Socs2 (T1)</i>	0.208***	0.054
<i>Sexo (Mujer)</i>	-0.152	0.094
<i>Curso</i>	0.033	0.100
<i>IVE</i>	-0.547***	0.150
<i>covid1</i>	0.280	0.168
<i>covid2</i>	0.033	0.057
<i>Intercepto</i>	2.932***	0.272

Nota:\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$



**Tabla 44.** Regresión lineal múltiple para Sentido de pertenencia en el sentido de comunidad en la escuela a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Socs3 (T1)</i>	0.295***	0.054
<i>Sexo (Mujer)</i>	-0.052	0.098
<i>Curso</i>	-0.167	0.101
<i>IVE</i>	-0.231	0.139
<i>covid1</i>	0.152	0.146
<i>covid2</i>	0.039	0.052
<i>Intercepto</i>	2.308***	0.274

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 45.** Regresión lineal múltiple para relación profesor-alumno a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Relación profesor-alumno (T2)</i>	0.347***	0.048
<i>Sexo (Mujer)</i>	-0.032	0.056
<i>Curso</i>	0.105	0.063
<i>IVE</i>	-0.369***	0.091
<i>covid1</i>	0.229*	0.089
<i>covid2</i>	0.010	0.034
<i>Intercepto</i>	1.821***	0.202

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 46.** Regresión lineal múltiple para bullying (IBS3) a partir de las variables Covid (T2 – T4)

	$\beta$	SE
<i>Bullying (T1)</i>	0.223***	0.041
<i>Sexo (mujer)</i>	-0.201***	0.042
<i>Curso</i>	-0.068	0.044
<i>IVE</i>	0.048	0.066
<i>covid1</i>	-0.132	0.068
<i>covid2</i>	0.030	0.023
<i>Intercepto</i>	1.253***	0.099

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 5.3. *Objetivo específico*

#### **3. *Identificar las principales trayectorias de Bienestar Subjetivo en adolescentes chilenos de 10 a 18 años basadas en los determinantes psicológicos y escolares***

El objetivo específico 3 del estudio se centró en investigar el posible papel moderador de la “experiencia de cuarentena” en la relación entre los predictores (psicológicos y escolares) y la evolución del bienestar en las cohortes analizadas. Este análisis incluyó una evaluación de los efectos longitudinales iniciales de los factores relacionados con la pandemia de COVID-19, específicamente el *Temor al contagio y muerte* (covid1) y la *Preocupación y Temor Socioeconómico* (covid2), sobre las variables de BS y los predictores psicológicos y escolares.

Este enfoque pretendía profundizar en los hallazgos presentados en las Tablas 30 a 38 del objetivo específico 1, que exploraba el impacto de la “experiencia de cuarentena” en la trayectoria del BS de las cohortes estudiadas, en el contexto de la crisis sanitaria por COVID-19. Sin embargo, los resultados indican que los factores covid1 y covid2 no presentaron un efecto longitudinal estadísticamente significativo sobre las variables de bienestar, ni sobre los predictores psicológicos y escolares en los modelos iniciales. Esto implica que no se detectó una interacción o un efecto moderador estadísticamente relevante de la “experiencia de cuarentena” en la relación entre los predictores y el bienestar. Por consiguiente, se concluye que la “experiencia de cuarentena” no ejerce un efecto moderador significativo sobre la evolución del bienestar ni sobre los predictores psicológicos y escolares analizados en este estudio.

## 6. Síntesis Integrativa Final

El presente estudio longitudinal, enfocado en el análisis de los determinantes psicológicos y escolares de la trayectoria del BS en NNA chilenos de entre 10 a 18 años, proporciona una contribución significativa al campo del estudio de la infancia y adolescencia. A través de una metodología que incorpora la evaluación diferencial de factores individuales y contextuales, integrando una perspectiva cuantitativa y cualitativa de estudio, esta investigación aborda de manera integral la variabilidad en el BS durante un periodo crítico de desarrollo humano.

Los objetivos del estudio se articulan alrededor de la caracterización sociodemográfica de los determinantes psicológicos y escolares, el examen longitudinal de sus interacciones con el BS, la identificación de trayectorias principales de este último, y la exploración de Teorías Subjetivas de NNA en relación con sus experiencias de bienestar. Además, se añade una dimensión de gran relevancia, al analizar los efectos de la experiencia de cuarentena, en el contexto de la crisis sanitaria por COVID-19, sobre el BS y los predictores estudiados, así como el posible rol moderador de esta experiencia en la dinámica entre BS y sus determinantes. Si bien esto fue un desafío

investigativo importante, ya que requirió ajustarse a este contexto inesperado, finalmente permitió estudiar y aportar conocimiento relevante sobre el impacto fenómenos de esta naturaleza en el BS de los NNA.

La evidencia recabada informa que la SV previa, el género, la conexión emocional con pares y las relaciones profesor-alumno constituyen predictores claves del BS. Además, se resalta la relevancia de las relaciones escolares y el apoyo mutuo como factores contribuyentes al bienestar de los adolescentes, mientras que la vulnerabilidad escolar no emerge como un predictor significativo en varios contextos.

Asimismo, la investigación destaca el impacto negativo de la pandemia en el BS de los NNA, evidenciando diferencias significativas en función del género, la edad y otros factores demográficos. Específicamente, se observa que el género femenino y los grupos de menor edad enfrentaron mayores desafíos en su bienestar y satisfacción, un hallazgo que subraya la importancia de considerar la interseccionalidad de las variables demográficas en el estudio del BS.

Este trabajo evidencia la complejidad de las interacciones entre determinantes psicológicos, escolares y contextuales en la configuración del BS de los adolescentes, especialmente en un contexto adverso como lo fue la pandemia de COVID-19. Subrayando la necesidad de adoptar enfoques integrales y contextualizados en la investigación y práctica educativa y psicosocial, con el fin de asegurar el desarrollo óptimo y bienestar general de los adolescentes, y particularmente en aquellos que atraviesan situaciones de crisis.

De esta manera por medio de esta investigación se contribuye al corpus teórico existente sobre BS en los NNA, aportando con antecedentes para el desarrollo de directrices técnicas en la formulación de políticas públicas y estrategias de intervención psicosocial y comunitaria enfocadas en el fortalecimiento de redes de apoyo y la promoción de ambientes seguros y estimulantes para los adolescentes.

## 7. Referencias

- Alfaro, J., Benavente, M., Chuecas, J., Reyes, F., Varela, J., Melipillán, R., Fábrega, J., Yaikin, T., & Rodríguez, C. (2021). *El bienestar antes, durante y después de la pandemia* (pp. 12–40). Universidad del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/cebcs/files/2021/01/El-bienestar-antes-durante-y-despu%C3%A9s-de-la-pandemia-CEBCS.pdf>
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Gaudlitz, L., Oyanedel, J. & Oyanedel Sepúlveda, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida Para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14, 29-41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.ppeb>
- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú, D., & Varela, J. (2016). *Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Ediciones Universidad del Desarrollo.
- Appleton, J.J., Christenson, S., Kim, D, & Reschly, A. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bălțătescu, S. (2014). Gender and age differences in subjective well-being: Romania 1990–2005. *Gender, Lifespan and Quality of Life: An International Perspective* (Cap. 7), 99-114. Springer
- Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014). Dyadic analysis of parent-children subjective well being. *Child Indicators Research*, 7(3), 613–631. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9235-9>

- Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J., & Varela, J. (2019). 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*, 50(1), 57–69 <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.05>
- 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 RIDEP*, 48(3), 53–65.
- 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>
- Bøe, T., Serlachius, A. S., Sivertsen, B., Petrie, K. J., & Hysing, M. (2018). Cumulative effects of negative life events and family stress on children's mental health: The Bergen Child Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1451-4>
- Brighenti M. & Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 151–159. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016>
- Casas, F. (2012). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia. En UNICEF (Ed.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (p. 34-51). UNICEF. [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. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-522>
- Casas, F., & Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1ode ESO?* Unicef España.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12 to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87–115. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9059-1>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2020). The evolution of positive and negative affect in a longitudinal sample of children and adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1503–1521. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09703-w>

- Castro, P. (2008). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Castro-Carrasco, P. & Cárcamo-Leiva, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 17–42.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial Universidad de la Serena.
- Catalán, J. (2014). Elaboración de teorías subjetivas de preescolares en el aula. *Polis Revista Latinoamericana*, 13(37), 41–62.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53–65. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-739>
- Chawla, N., Tom, A., Sen, M. S., & Sagar, R. (2021). Psychological impact of COVID-19 on children and adolescents: A systematic review. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(4), 294–299. <https://doi.org/10.1177/02537176211021789>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0867-z>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Department of Health & Social Care of United Kingdom. (2021). *Our plan to prevent, mitigate and respond to the mental health impacts of the pandemic during 2021 to 2022*. <https://www.gov.uk/government/publications/COVID-19-mental-health-and-wellbeing-recovery-action-plan/COVID-19-mental-health-and-wellbeing-recovery-action-plan>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 151–157. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- 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., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.

- Espelage, D., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2), 123–142. <https://doi.org/10.1300/J135v02n02>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5-29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Gadermann, 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*, 17, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9673-1>
- Gadermann, 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.
- Gáinza A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Edi.). Metodología de investigación social. Introducción a los oficios (pp.219-263). LOM.
- Gallardo, I. (2012). Constructos personales implicados en la transición del joven deportista chileno al Alto Rendimiento y su relación con el Compromiso Deportivo (Tesis Doctoral). De la base de datos de Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Gaskin, C. J., & Happell, B. (2014). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International journal of nursing studies*, 51(3), 511–521. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.10.005>
- 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), 10484–10491. <https://doi.org/10.1073/pnas.2004978117>
- Gillé, V., Kerkhoff, D., Heim-Dreger, U., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A., & Eschenbeck, H. (2021). Stress-symptoms and well-being in children and adolescents: Factor structure, measurement invariance, and validity of English, French, German, Russian, Spanish, and Ukrainian language versions of the SSKJ scales. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 9(1), 875–894. <https://doi.org/10.1080/21642850.2021.1990062>
- Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z., & Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the COVID-19 pandemic. *Neurobiology of Stress*, 14, 100291. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2020.100291>



- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- González-Carrasco, M., Sáez, M., & Casas, F. (2020). Subjective well-being in early adolescence: Observations from a five-year longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 8249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218249>
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección IDER
- 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>
- Halldorsdottir, T., Thorisdottir, I. E., Meyers, C. C. A., Asgeirsdottir, B. B., Kristjansson, A. L., Valdimarsdottir, H. B., Allegrante, J. P., & Sigfusdottir, I. D. (2021). Adolescent well-being amid the COVID-19 pandemic: Are girls struggling more than boys? *JCPP Advances*, *1*(2).e12027 <https://doi.org/10.1002/jcv2.12027>
- Hoagwood, K. E., Gardner, W., & Kelleher, K. J. (2021). Promoting children's mental, emotional, and behavioral (MEB) health in all public systems, post-COVID-19. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *48*(3), 379–387. <https://doi.org/10.1007/s10488-021-01125-7>
- Hoffman, J. A., & Miller, E. A. (2020). Addressing the consequences of school closure due to COVID-19 on children's physical and mental Well-Being. *World Medical & Health Policy*, *12*(3), 300–310. <https://doi.org/10.1002/wmh3.365>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Holte, A., Barry, M., Bekkhus, M., Borge, A., Bowes, L., Casas, F., & Zachrisson, H. (2014). En A. Ben-Arieh (Ed.). *Psychology of child well-being* (pp. 555–632). Handbook of child well-being. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_149](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_149)

- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1), 3–33.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1170-x>
- International Survey of Children's Well-Being. (2013). *Children's world's questionnaire—Psychometric scales*. [https://iscweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ISCWeB\\_Psychometric-scales.pdf](https://iscweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ISCWeB_Psychometric-scales.pdf)
- Jackson, S. B., Stevenson, K. T., Larson, L. R., Peterson, M. N., & Seekamp, E. (2021). Outdoor activity participation improves adolescents' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2506. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052506>
- 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>
- Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. (2014). International variation in child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9213-7>
- Larrañaga, E. (2015) Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Signos*, 48(87), 29–53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Lau, A., Cummins, R., & McPherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing 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. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Liang, T. (2020). *Handbook of COVID-19: Prevention and treatment*. UNESCO / Zhejiang University School of Medicine. <http://www.zju.edu.cn/english/2020/0323/c19573a1987520/page.html>

- 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. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Lucas, R., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.
- Main, G. (2014). Child poverty and children's subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7(3), 451–472. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9237-7>
- Ministerio de Educación. (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/>
- Morelli, M., Cattelino, E., Baiocco, R., Trumello, C., Babore, A., Candelori, C., & Chirumbolo, A. (2020). Parents and children during the COVID-19 lockdown: The influence of parenting distress and parenting self-efficacy on children's emotional well-being. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584645>
- Muratori P, Ciacchini R. (2020). Children and the Covid-19 Transition: Psychological Reflections and Suggestions on Adapting to the Emergency. *Clin Neuropsychiatry*. Apr; 17(2): 131-134. <https://doi.org/10.36131/CN20200219>. PMID: 34908983; PMCID: PMC8629053.
- Nobari, H., Fashi, M., Eskandari, A., Villafaina, S., Murillo-Garcia, Á., & Pérez-Gómez, J. (2021). Effect of COVID-19 on health-related quality of life in adolescents and children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4563. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094563>
- Oliva, S., Russo, G., Gili, R., Russo, L., Di Mauro, A., Spagnoli, A., Alunni Fegatelli, D., Romani, M., Costa, A., Veraldi, S., & Manti, F. (2021). Risks and protective factors associated with mental health symptoms during COVID-19 home confinement in Italian children and adolescents: The #Understandingkids study. *Frontiers in Pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.664702>
- 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*. 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.
- Pavot, W., & Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: Findings and implications. *Ageing International*, 29(2), 113–135.
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2017). Psychometric properties of a multidimensional scale of sense of community in the school. *Frontiers in Psychology*, 8, 1466. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01466>
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Reyes, F., Alfaro, J., Varela, J., & Guzmán, J. (2019). Diferencias en el bienestar subjetivo de adolescentes chilenos según sexo en el contexto internacional. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(13), 65–87. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi13.894>
- Ringdal, R., Espnes, G. A., Eilertsen, M.-E. B., BjØrnsen, H. N., & Moksnes, U. K. (2020). Social support, bullying, school-related stress and mental health in adolescence. *Nordic Psychology*, 72(4), 313–330. <https://doi.org/10.1080/19012276.2019.1710240>
- 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.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- 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. <https://doi.org/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. 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.

- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9235-5>
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011b). The subjective wellbeing of high school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405–418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Uglanova, E. (2014). *Gender dimensions of subjective well-being in Russia*. En E. Eckermann (Ed). Social Indicators Research Series (53, pp. 135–155).
- 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., 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, 87-116. <https://repub.eur.nl/pub/16195/1>.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, 3, 87-116. <https://repub.eur.nl/pub/16195/>
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Journal of Happiness Studies*, 58, 33–46.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- World Health Organization. (2020). *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)

## 8. Anexo A: Variables del Estudio

Dado que en los modelos de análisis se utilizaron diversas abreviaturas para la construcción de las variables, se presentan a continuación la descripción de cada una de ellas:

### I. Variables generales, sociodemográficas y factores COVID-19

- W1= Ola de datos año 1 (T1)
- W2= Ola de datos año 2 (T2)
- W3= Ola de datos año 3 (T3)
- W4= Ola de datos año 4 (T4)
- Female= Género femenino (Mujer)
- Género= Género femenino (Mujer)
- Curso01= 1er año de enseñanza media
- covid1= Factor Temor Contagio y Muerte
- covid2= Factor Preocupación y Temor Socioeconómico

### II. Variables asociadas al bienestar subjetivo

- OLS= Overall Life Satisfaction (Satisfacción global con la vida)
- SLSS= Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes

- BMSLSS1= Satisfacción vida familiar
- BMSLSS2= Satisfacción amigos
- BMSLSS3= Satisfacción con el barrio
- BMSLSS4= Satisfacción con el colegio
- BMSLSS5= Satisfacción contigo mismo
- BASWBSS= Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes
- PANAS Pos= Afectos positivos
- PANAS Neg= Afectos negativos

### III. Variables asociadas a los predictores psicológicos y escolares

- Envae1= Convivencia escolar
- Envae2= Apego escolar
- Socs1= Sentido de Comunidad (Oportunidades de integración)
- Socs2= Sentido de Comunidad (Conexión emocional)
- Socs3= Sentido de Comunidad (Pertenencia)
- Sei= Student engagement instrument (Relación profesor-alumno)
- Ibs= Illinois Bully Scale (Violencia escolar)

Jaime Alfaro

Roberto Melipillán

Jorge Varela

Fernando Reyes-Reyes

Carolina Aspillaga

Mariavictoria Benavente

Gisela Carrillo Bestagno

Matías Rodríguez-Rivas

**Proyecto Fondecyt Regular N°1180607**



**TRAYECTORIAS DEL BIENESTAR  
EN LA INFANCIA  
Y ADOLESCENCIA EN CHILE:**

**Estudio longitudinal de predictores individuales  
y escolares del Bienestar Subjetivo**



Facultad de Psicología  
Instituto de Bienestar Socioemocional

Proyecto Fondecyt Regular N°1180607