

## PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE

**Denise María Valeria Oyarzún Gómez**

Per citar o enllaçar aquest document:  
Para citar o enlazar este documento:  
Use this url to cite or link to this publication:  
<http://hdl.handle.net/10803/669315>



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento

This work is licensed under a Creative Commons Attribution licence



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
DE VALPARAISO

**Universitat de Girona**

**TESIS DOCTORAL**

**PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO DE  
NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE**

**DENISE MARÍA VALERIA OYARZÚN GÓMEZ**

**2016**





PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATOLICA  
DE VALPARAISO

Universitat de Girona

**TESIS DOCTORAL**

**PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO DE  
NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE**

**Tesis Doctoral realizada por: Denise María Valeria Oyarzún Gómez**

**Programa de Doctorado en Psicología**

**Programa de Doctorado en Psicología, Salud y Calidad de Vida**

**Dirigida por: Dra. Paula Ascorra Costa y Dr. Ferran Casas Aznar**

**Memoria presentada para optar al Grado de Doctor por la**

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Girona**

**2016**



Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Convenio Específico de Cotutela de Tesis Doctoral y Doble Titulación entre la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile y la Universidad de Girona, España firmado el 23 de marzo de 2015.



## Índice

Índice de abreviaturas	9
Índice de tablas y figuras	10
Resumen	13
Resum	14
<i>Abstract</i>	15
Presentación	17
1. Marco teórico	19
1.1. Bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia	21
1.1.1. Conceptualización del bienestar subjetivo	21
1.1.2. Medidas del bienestar subjetivo	26
1.1.3. Sistemas de indicadores del bienestar infantil	34
1.2. Influencias de variables sociodemográficas y microsistemas al bienestar subjetivo	42
1.2.1. Variables sociodemográficas y bienestar subjetivo	42
1.2.2. Microsistemas y bienestar subjetivo	46
1.2.2.1. Microsistema familiar y bienestar subjetivo	46
1.2.2.2. Microsistema escolar y bienestar subjetivo	52
1.2.2.3. Microsistema barrial y bienestar subjetivo	57
1.2.2.4. Contribuciones de la familia, escuela y barrio al bienestar subjetivo	61
1.3. Contexto de la infancia y adolescencia en Chile	64
1.3.1. Estadísticas de la infancia y adolescencia en Chile	65
1.3.2. Políticas sociales en materia de infancia y adolescencia	67
1.3.3. Sistemas de protección y garantías de derechos	70
1.3.4. Institucionalidad pública	74
1.3.5. Sistemas de información sobre niños, niñas y adolescentes	77



1.4. A modo de síntesis del marco teórico	82
<b>2. Objetivos</b>	91
2.1. Objetivo general	93
2.2. Objetivos específicos	93
<b>3. Metodología</b>	95
3.1. Tipo de diseño	97
3.2. Participantes	97
3.3. Instrumentos	98
3.4. Procedimiento	102
3.5. Plan de análisis	103
<b>4. Resultados</b>	107
4.1. Estadísticos descriptivos de escalas de bienestar subjetivo e indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio	109
4.2. Relaciones entre escalas de bienestar subjetivo e indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio	112
4.3. Análisis factorial exploratorio de escalas de bienestar subjetivo	120
4.4. Análisis factorial confirmatorio de escalas de bienestar subjetivo	126
4.5. Efectos de variables sociodemográficas y escolares en escalas de bienestar subjetivo e indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio	133
4.6. Modelos de ecuaciones estructurales	142
4.7. Modelos de ecuaciones estructurales multigrupo	152
<b>5. Discusión</b>	163
Referencias	177
Anexo N°1: Tratamiento de los datos	201
Anexo N°2: Cuestionario ISCWeB	202

## Índice de abreviaturas

Abreviatura	Definición
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
BMSLSS	Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
GDSI	Índice Global de Satisfacción por Ámbitos
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
IC	Intervalo de Confianza
ISCWeB	<i>International Survey on Children's Well-Being</i>
IVE	Índice Vulnerabilidad Escolar
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
MEE	Modelos de Ecuaciones Estructurales
ML	Máxima Verosimilitud
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
OHS	<i>Ítem Único de Felicidad</i>
OLS	<i>Ítem Único de Satisfacción Global con la vida</i>
OPD	Oficinas de Protección de Derecho
PWI-SC	Índice de Bienestar Personal – Versión Escolar
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SENAME	Servicio Nacional de Menores
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residuals</i>

## Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de la muestra	98
Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de Escalas de Bienestar Subjetivo	110
Tabla 3. Estadísticos Descriptivos de Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio	112
Tabla 4. Correlaciones entre Escalas de Bienestar Subjetivo	113
Tabla 5. Correlaciones entre ítems de SLSS	113
Tabla 6. Correlaciones entre ítems del PWI-SC	114
Tabla 7. Correlaciones entre ítems de BMSLSS	114
Tabla 8. Correlaciones entre ítems del GDSI	116
Tabla 9. Correlaciones entre Indicadores de Relaciones Familiares, Escolares y del Barrio	119
Tabla 10. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para SLSS-7	120
Tabla 11. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para SLSS-5	121
Tabla 12. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para SLSS-4	121
Tabla 13. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para BMSLSS	122
Tabla 14. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para PWI-SC	123
Tabla 15. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para GDSI	123
Tabla 16. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para Relaciones Familiares	125
Tabla 17. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para Relaciones Escolares	125
Tabla 18. Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para Relaciones del Barrio	126
Tabla 19. Índices de Bondad de Ajuste de Versiones SLSS	126
Tabla 20. Índices de Bondad de Ajuste PWI-SC	128
Tabla 21. Índices de Bondad de Ajuste BMSLSS	129
Tabla 22. Índices de Bondad de Ajuste GDSI	129
Tabla 23. Diferencias entre Sexo según las Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio	133

Tabla 24. Diferencias entre Edad según Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio	136
Tabla 25. Diferencias entre Región de Residencia según Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio	138
Tabla 26. Diferencias entre Cursos según Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio	139
Tabla 27. Diferencias entre Dependencia del Establecimiento según Escalas de Bienestar e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio	141
Tabla 28. Índices de Bondad de Ajuste de Modelos de Ecuaciones Estructurales	143
Tabla 29. Modelo 1, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas	145
Tabla 30. Modelo 2, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas	148
Tabla 31. Modelo 3, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas	151
Tabla 32. Modelo 6, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas	153
Tabla 33. Modelo 9, con Cargas restringidas y estimaciones estandarizadas	156

## Índice de figuras

Figura 1. Componentes de la calidad de vida	23
Figura 2. Análisis factorial confirmatorio SLSS-7	127
Figura 3. Análisis factorial confirmatorio SLSS-5	127
Figura 4. Análisis factorial confirmatorio SLSS-4	127
Figura 5. Análisis factorial confirmatorio PWI-SC	128
Figura 6. Análisis factorial confirmatorio BMSLSS	129
Figura 7. Análisis factorial confirmatorio GDSI-27 con 7 ámbitos	131
Figura 8. Análisis factorial confirmatorio GDSI-25 con 6 ámbitos	132
Figura 9. Modelo 1 Microsistemas que influyen la satisfacción global con la vida y la felicidad	144
Figura 10. Modelo 2 Microsistemas que influyen la satisfacción con la vida	147
Figura 11. Modelo 3 con variables observadas	150



## Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar la influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos, mediante los respectivos sistemas de indicadores seleccionados. Se utiliza un diseño transversal con datos de la *International Survey on Children's Well-Being* [ISCWeB]. La muestra es de 1392 estudiantes entre 10 y 13 años de establecimientos urbanos de tipo municipal, particular subvencionado y privado de las regiones Metropolitana, Valparaíso y Biobío. Los instrumentos utilizados son: Escala de ítem único de Satisfacción Global con la Vida (OLS), Escala de ítem único de Felicidad (OHS), Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (SLSS), Índice de Bienestar Personal – Versión Escolar (PWI-SC), Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS), Índice General de Satisfacción por Ámbitos (GDSI).

Los resultados muestran altas puntuaciones medias observadas en las escalas de bienestar subjetivo y en los indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio. Las correlaciones entre las cinco escalas de bienestar subjetivo son significativas, altas o moderadas y positivas. Se observan adecuadas propiedades psicométricas de las versiones SLSS-5, PWI-SC y GDSI-25. Los análisis de varianza evidencian diferencias estadísticamente significativas en las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio según sexo, edad, región de residencia, curso y tipo de establecimiento educacional. Mediante modelos de ecuaciones estructurales se observa una influencia positiva y significativa de los factores: relaciones escolares, satisfacción con la familia, satisfacción/relaciones del barrio, relaciones familiares sobre la satisfacción con la vida (SLSS-5) de los estudiantes, explicando un 41% de la varianza. Mediante modelos de ecuaciones estructurales multigrupo se comprueba la comparabilidad de correlaciones, regresiones y medias entre sexos y entre tipos de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados.

## **Resum**

La investigació té com a objectiu analitzar la influència dels microsistemes família, escola i barri sobre el benestar subjectiu de nens, nenes i adolescents xilens, mitjançant els respectius sistemes d'indicadors seleccionats. S'utilitza un disseny transversal amb dades de la International Survey on Children Well-Being [ISCWeB]. La mostra és de 1392 estudiants entre 10 i 13 anys d'establiments urbans de tipus municipal, en particular subvencionat i privat de les regions Metropolitana, Valparaíso i Biobío. Els instruments utilitzats són: Escala d'ítem únic de Satisfacció Global amb la Vida (OLS), Escala d'ítem únic de Felicitat (OHS), Escala de Satisfacció amb la Vida per a Estudiants (SLSS), Índex de Benestar Personal - Versió Escolar (PWI -sc), Escala Breu Multidimensional de Satisfacció amb la Vida per a Estudiants (BMSLSS), Índex General de Satisfacció per Àmbits (GDSI).

Els resultats mostren altes puntuacions mitjanes observades en les escales de benestar subjectiu i en els indicadors de microsistemes família, escola i barri. Les correlacions entre les cinc escales de benestar subjectiu són significatives, altes o moderades i positives. S'observen adequades propietats psicomètriques de les versions SLSS-5, PWI-SC i GDSI-25. Les anàlisis de variància evidencien diferències estadísticament significatives les escales de benestar subjectiu i els indicadors de microsistemes família, escola i barri segons sexe, edat, regió de residència, curs i tipus d'establiment educacional. Mitjançant models d'equacions estructurals s'observa una influència positiva i significativa de relacions escolars, satisfacció amb la família, satisfacció / relacions del barri, relacions familiars sobre la satisfacció amb la vida (SLSS-5) dels estudiants, explicant un 41% de la variable latent. Mitjançant models d'equacions estructurals multigrup es comprova la comparabilitat de correlacions, regressions i mitjanes entre sexes i entre tipus d'establiments educacionals municipals i particulars subvencionats.

## **Abstract**

The research aims to analyze the influence of microsystems family, school and neighborhood on subjective well-being of children and adolescents Chileans through the respective systems of selected indicators. A crossover design with data from the International Survey on Children's Well-Being [ISCWeB] is used. The sample is 1392 students between 10 and 13 years of urban municipal type establishments, private subsidized and private of the Metropolitan, Valparaíso and Biobío. The instruments used are: Overall Life Satisfaction (OLS), Overall Happiness Scale (OHS), Students' Life Satisfaction Scale (SLSS), Personal Wellbeing Index—School Children (PWI-SC), Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) and General Domain Satisfaction Index (GDSI).

The results show high average scores observed in the scales of subjective well-being and indicators of microsystems family, school and neighborhood. Correlations between the five scales of subjective well-being are significant, high or moderate and positive. Adequate psychometric properties of SLSS-5, PWI-SC and GSDI-25 versions are observed. The analyzes of variance show statistically significant differences SWB scales and indicators of microsystems family, school and neighborhood by sex, age, region of residence, grade and type of educational establishment. Through structural equation modeling a positive and significant influence of school relationships, satisfaction with family, satisfaction / relations of neighborhood, family relationships on life satisfaction (SLSS-5) students observed, explaining 41% of the latent variable. Through multi-group structural equation modeling comparability correlations, regressions and means between sexes and between types of municipal and subsidized private educational establishments is checked.





## **Presentación**

A nivel internacional existe interés en la sociedad civil y los gobiernos por el bienestar de niños, niñas y adolescentes, lo que ha conducido a propuestas de medición del constructo en este grupo etáreo desde finales del siglo XX. Introduciendo de manera incipiente las voces de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores activos de la sociedad.

El desarrollo de sistemas de indicadores objetivos del bienestar de niños, niñas y adolescentes también ha generado interés de organismos públicos y privados a nivel internacional por la medición indicadores subjetivos. La línea de investigación del bienestar subjetivo incluye estudios sobre las propiedades psicométricas de escalas del componente cognitivo (satisfacción con la vida) con adolescentes y en menor medida con niños y niñas de diferentes contextos geográficos. Otros estudios muestran que la relación entre las variables sociodemográficas y la satisfacción con la vida de los estudiantes son débiles o contribuyen modestamente a su predicción.

Las vidas de niños, niñas y adolescentes transitan a través de diferentes microsistemas, cada uno con una influencia específica en su bienestar. El análisis de la contribución de los microsistemas familia, escuela y barrio, es una temática que ha sido poco estudiada a nivel internacional, especialmente, en el contexto latinoamericano y representa un vacío en la investigación en cuanto a la influencia de estos microsistemas más cercanos de la vida de niños, niñas y adolescentes sobre su bienestar subjetivo. En Chile, particularmente, la línea de investigación del bienestar subjetivo en la infancia y adolescente se remota a los últimos años, por lo que la presente investigación produce un nuevo conocimiento en un área poco estudiada en América Latina.

En virtud de estos antecedentes, la presente investigación tiene por objetivo, analizar la influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos, mediante los respectivos sistemas de indicadores seleccionados.

La tesis doctoral se estructura en cinco apartados que se presentan a continuación. Inicialmente, el marco teórico que integra el estado del arte del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia, las influencias de variables sociodemográficas y microsistemas sobre el constructo y una contextualización de la situación de la infancia y adolescencia en Chile.

Luego se presentan los objetivos de la investigación doctoral. En la metodología se señala el uso de un diseño transversal de la *International Survey on Children's Well-Being* [ISCWeB], con una muestra de 1392 estudiantes urbanos de las regiones Metropolitana, Valparaíso y Biobío. Se presentan los instrumentos de *ítem* único y multi-*ítem* de bienestar subjetivo y los indicadores de los microsistemas familia, escuela y barrio utilizados según el plan de análisis de datos.

Los resultados incluyen datos descriptivos y de correlaciones entre las variables utilizadas, análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de las escalas psicométricas de bienestar subjetivo multi-*ítem* aquí utilizadas, pruebas de comparación de medias según variables sociodemográficas y escolares, y modelos de ecuaciones estructurales con los microsistemas de familia, escuela y barrio para analizar su influencia sobre el bienestar subjetivo.

Finalmente, en la discusión se constata que los resultados obtenidos son valiosos, no sólo por las posibles coincidencias o diferencias con otros estudios sobre esta área, sino además por constituir una de las primeras investigaciones nacionales que analiza la influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos.

## **1. Marco teórico**



## **1. Marco teórico**

### **1.1. Bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia**

En este primer capítulo se presentan algunos de los principales aspectos históricos relacionados con los orígenes científicos del constructo bienestar subjetivo, que permiten dar cuenta de la importancia de su estudio en las ciencias sociales y de la salud.

Estos hitos históricos marcan la senda de la investigación del bienestar subjetivo por lo que es necesario profundizar en su conceptualización diferenciándolo de otros conceptos similares, además de conocer cuáles son los instrumentos utilizados frecuentemente en la investigación internacional para la medición y ahondar en los resultados obtenidos en los sistemas de indicadores de bienestar. El capítulo se divide en los tres ejes temáticos denominados: conceptualización del bienestar subjetivo, medidas del bienestar subjetivo, y sistemas de indicadores del bienestar infantil.

#### **1.1.1. Conceptualización del bienestar subjetivo**

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (1948) hizo una apuesta plena de lucidez teórica y de repercusiones aplicadas respecto a que: «La salud es un estado de bienestar completo, físico, social y psicológico, y no solamente la ausencia de enfermedad o de invalidez». Esta definición destaca por su carácter positivo, ya que considera la salud no sólo como la ausencia de enfermedad, sino como un estado óptimo positivo de carácter multidimensional.

Miller (1969) señaló a la Psicología como instrumento al servicio de los ciudadanos con el objetivo de promover su bienestar. En el Artículo 1 de los estatutos de la APA, se indica como objetivo

promover el bienestar humano fomentando todas las ramas de la Psicología, promoviendo investigación, mejorando métodos y condiciones de investigación, y capacidades de los psicólogos. La aproximación al bienestar subjetivo debe entenderse desde la calidad de vida como constructo más amplio. La noción de calidad de vida conlleva la medición articulada de aspectos materiales que, básicamente, responden a la calidad de vida objetiva y aspectos no materiales de la vida. A fines de la década del 70 se definieron las condiciones no materiales de vida como percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976, citados en Casas, 2010). Así, el concepto de calidad de vida plantea una ampliación de los datos para evaluar realidades sociales complejas; esto es incluir la medición de la calidad de vida subjetiva.

El bienestar subjetivo, en primer lugar, es una medida de la calidad de vida subjetiva de individuos y sociedades (Diener et al., 2002). El uso del concepto bienestar subjetivo (*subjective well-being*) se ha asociado a una perspectiva hedónica (Casas, 2010). La visión predominante consiste en que la felicidad subjetiva es construida sobre la experiencia de placer frente a displacer, incluyendo los juicios sobre los buenos y malos elementos de la vida (Ryan & Deci, 2001).

El bienestar subjetivo es definido como un constructo que integra afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). En otras palabras, el bienestar subjetivo se refiere a las evaluaciones cognitivas y afectivas de una persona respecto de su vida (Diener et al., 2002). El afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción con la vida son constructos separables o distintos desde un punto de vista empírico y conceptual, y por lo tanto pueden ser evaluados como componentes independientes del bienestar subjetivo (Lucas, Diener, & Suh, 1996).

El componente afectivo se basa en las respuestas afectivas relativamente estables y que son representativas de la naturaleza de la vida cotidiana (Gilman, Huebner, & Laughlin, 2000). El

componente afectivo o emocional se relaciona con sentimientos de placer (felicidad) o displacer que experimenta una persona.

La satisfacción con la vida refiere a las evaluaciones cognitivas globales de la calidad de vida de una persona ante sus circunstancias, que son menos susceptibles a cambios de los acontecimientos de la vida (Seligson, Huebner, & Valois, 2003) que da cuenta del grado en que evalúa positivamente la vida como globalidad o totalidad (Veenhoven, 1994), o con referencia a ámbitos específicos como familia, amigos, o escuela (Huebner, 2004; Seligson, Huebner, & Valois, 2005).

La estructura del bienestar subjetivo que integra satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo fue examinada por Busseri y Sadava (2011), quienes describen cinco modelos conceptuales que se han utilizado en la literatura para examinar el bienestar subjetivo. En la presente investigación, el bienestar subjetivo es coherente con el modelo 1 descrito por Busseri y Sadava (2011) en el que la satisfacción de vida, afecto positivo y afecto negativo son tres aspectos diferentes del bienestar subjetivo, pero están correlacionados. A modo de ordenamiento de estos conceptos en la Figura 1 se presenta un esquema extraído de Moyano y Ramos (2007).

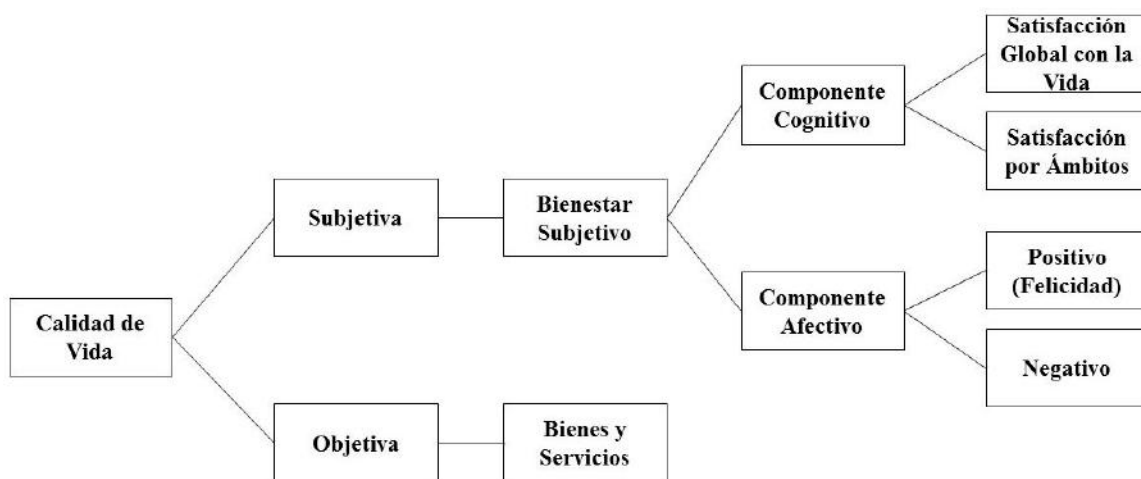


Figura 1. Componentes de la calidad de vida



A partir de la segunda mitad de la década del 80, se aprecia un interés cada vez mayor por el tema de la felicidad y el bienestar, que se traduce en múltiples publicaciones (Blanco & Varela, 2007). Martin Seligman en el año 1998 en el discurso inaugural como presidente de la APA destaca la importancia del estudio del bienestar para la Psicología Positiva. Seligman (2011) señala que es necesario estudiar el bienestar porque es un constructo más amplio que felicidad y en la literatura de psicología no se asocia exclusivamente a la alegría y el estado de ánimo.

En el informe de la Oficina Regional Europea de la OMS denominado *European Health Report – Charting the way to Well-being*, se estableció por primera vez la mejora del bienestar de la población como una prioridad sanitaria. Según el informe, el bienestar ha formado parte de la definición de la salud de la OMS desde sus orígenes, pero hasta la fecha, no se habían determinado los parámetros necesarios para la evaluación del bienestar de los ciudadanos. En el informe se incluye una agenda de colaboración entre países para analizar indicadores de bienestar y facilitar la elaboración de políticas sanitarias integrales, que contemplen la mejora de la salud y del bienestar de los ciudadanos (WHO, 2012).

*Learning for Well Being Consortium of Foundations in Europe* define el bienestar infantil como la consecución del potencial único de cada niño o niña a través del desarrollo físico, emocional, mental y espiritual en relación con sí mismo, los demás y el entorno. Dicha definición está basada en una visión de la sociedad donde todas las personas pueden desarrollar habilidades para alcanzar su potencial a través del crecimiento personal y ambientes que cultiven estas habilidades y permitan desplegar la singularidad de cada persona. Esto implica un compromiso que requiere que todos los miembros de la sociedad contribuyan a mejorar el bienestar infantil y lo consideren como una medida importante de su progreso (Kickbush et al., 2012).

La revisión de la literatura evidencia que se está redefiniendo el concepto de bienestar infantil como resultado del aumento de la actividad científica en la temática en las tres últimas décadas (Ben-

Arieh, 2000; Bradshaw, & Barnes, 1999). El bienestar infantil es considerado como un constructo multidimensional (Bradshaw, Hoelscher, & Richardson, 2007). Otra definición señala que el bienestar infantil se refiere a las condiciones económicas de un niño o niña, las relaciones entre pares, los derechos políticos y las oportunidades para el desarrollo. La mayoría de los estudios se centran en determinados aspectos del bienestar, a menudo haciendo hincapié en las variaciones sociales y culturales de niños y niñas (Ben-Arieh & Fronese, 2007).

En Chile una conceptualización del bienestar proporcionada por el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2012) define el bienestar subjetivo como el estado de las personas que tienen una evaluación positiva de sí mismas (se sienten satisfechas con sus propias vidas) y de la sociedad en que viven (se sienten satisfechas con las condiciones que la sociedad les provee para lograr sus objetivos).

No se puede confundir las percepciones del propio bienestar realizadas por niños, niñas y adolescentes con las atribuciones de bienestar que los adultos hacen sobre las condiciones de vida de los más jóvenes. Ambas concepciones son diferentes y participan de la realidad social compleja denominada bienestar infantil (Casas, 2010). Cualquier intento de captar el bienestar subjetivo infantil en su totalidad debe utilizar indicadores sobre diversos aspectos del bienestar desde las voces de los propios niños y niñas (Bradshaw et al., 2007).

En síntesis, las definiciones de bienestar subjetivo presentadas en este apartado tienen en la base la noción de calidad de vida, junto con los componentes cognitivos y afectivos del constructo a nivel individual que opera en una determinada sociedad. La definición del PNUD se acerca en alguna medida a la tradicional, pero llama la atención que se centra en aspectos positivos de la vida y a la vez integra un componente de bienestar social.

### **1.1.2. Medidas del bienestar subjetivo**

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y Desarrollo OECD (2009), no existe una manera universalmente aceptada para medir el bienestar infantil que se desprenda de la literatura científica. OECD (2009) señala que existen dos métodos para definir y medir el bienestar de niños y niñas. En el primer método, los investigadores deciden sobre las dimensiones de la vida que son importantes y analizan estas dimensiones con indicadores objetivos y en algunos casos subjetivos. El segundo método, consiste en preguntar directamente a niños y niñas cómo evalúan su bienestar a través de escalas diseñadas o adaptadas para la población infanto-juvenil. Ambos métodos consideran el bienestar como un concepto multidimensional.

Los instrumentos de medición del bienestar subjetivo se han desarrollado sobre la base de sus componentes cognitivos y afectivos. Los estudios del constructo han permitido conocer las propiedades psicométricas de estas escalas y examinar las asociaciones con otros aspectos de la vida. Las medidas del componente cognitivo del bienestar subjetivo, es decir, la satisfacción con la vida, adoptan mayoritariamente un modelo conceptual unidimensional o global que presenta una puntuación total indicativa del nivel individual de satisfacción global con la vida. En los modelos unidimensionales, la puntuación total se deriva de *ítems* libres de contexto o bien de *ítems* referidos a ámbitos de la vida, que permiten a las personas usar sus propios criterios de ponderación o evaluación de los aspectos de su vida (Pavot & Diener, 1993).

Un modelo multidimensional proporciona un perfil de satisfacción con la vida a través de varios ámbitos, es decir, las puntuaciones de satisfacción se calculan para cada ámbito (Huebner, 2004). En el modelo multidimensional la puntuación total es la suma de los *ítems* de satisfacción con la vida a través de ámbitos incluidos por los investigadores, por ejemplo, satisfacción con la familia,

escuela, salud, sí mismo, seguridad, entre otros, que se consideran cruciales para la contribución de la satisfacción global con la vida (Gilman & Huebner, 2000; Huebner, 2004).

Tanto el modelo unidimensional como el multidimensional permiten medir la satisfacción con la vida, observándose una variedad de escalas que se han aplicado a población infanto-juvenil. Casas (2010) revisa algunos de los instrumentos científicamente más probados y validados internacionalmente. Respecto de las medidas unidimensionales se menciona la *Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Students' Life Satisfaction Scale - SLSS)* de Huebner (1991a), la *Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la vida para estudiantes (Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - BMSLSS)* y el *Índice de Bienestar Personal versión para escolares (Personal Well-Being Index – School Children - PWI-SC)* de Cummins y Lau (2005); y una medida multidimensional es la *Escala Multidimensional de Satisfacción con la vida de estudiantes (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - MSLSS)* de Huebner (1994).

Proctor, Linley, y Maltby (2009) realizaron una revisión de escalas de satisfacción con la vida utilizadas con población infanto-juvenil como la medida de *ítem* único denominada *Satisfacción Global con la Vida (Overall Life Satisfaction - OLS)* adaptado de la medida de Campbell, Converse y Rodgers (1977), citados en Casas et al. (2012a, b), la *Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with Life Scale- SWLS)* de Diener, Emmons, Larsen, y Griffin (1985) y la *Escala Extendida de Satisfacción con la Vida (Extended Satisfaction with Life Scale- ESWLS)* de Alfonso, Allison, Rader, y Gorman (1996), entre otras.

Davern, Cummins, y Stokes (2007) sostienen que la esencia del bienestar subjetivo se refleja mejor en preguntas más abstractas con respecto a la satisfacción con la vida. Sin embargo, muchos *ítems* con un alto nivel de abstracción no se pueden utilizar con niños y niñas menores de 10 o 12 años, porque están en proceso de desarrollo de madurez cognitiva y rara vez son entendidos. La

determinación de la edad ante la redacción de los *ítems*, ya sean más o menos abstractos, considerará el contexto socio-cultural y lingüístico específico, ya que se supone que existe variación personal en la comprensión de cada *ítem*.

Casas et al. (2014) señalan que escalas como PWI-SC y BMSLSS se basan en el supuesto de que en niños, niñas y pre-adolescentes no se medirá el primer nivel de la deconstrucción de la satisfacción global con la vida, pero sí una combinación de diferentes niveles de la deconstrucción del constructo más concreto. Por ello, un reto para la investigación es identificar modelos que combinen una lista corta de *ítems*, pero que muestren mayor varianza explicada. Hipotéticamente, en la redacción de ámbitos de satisfacción con la vida más abstractos, menor será el número de *ítems*; sin embargo, no se ha investigado lo suficiente respecto de qué ámbitos es posible estudiar en cada grupo de edad.

En los estudios revisados por Diener, Inglehart, y Tay (2013), se plantea que las escalas de satisfacción con la vida, se basan mayoritariamente en medidas de autoinforme que son conocidas por sus limitaciones y deficiencias. Otras medidas del bienestar pueden ser útiles para complementar este tipo de evaluaciones, por ejemplo, los informes de bienestar subjetivo de familiares y amigos de la persona objetivo y mediciones de estados de ánimo diarios promediados en el tiempo. Además de medidas biológicas basadas en la activación del cerebro o la fuerza inmune al igual que las medidas faciales de la emoción empleadas.

Rees et al. (2012) señalan que las medidas de bienestar subjetivo hasta la fecha se han referido, básicamente, a aspectos cognitivos del bienestar hedónico, como la satisfacción con la vida, en lugar de los aspectos afectivos positivos o negativos del constructo. Según estos autores, ambos son componentes importantes del bienestar subjetivo, pero no capturan la totalidad del concepto por sí solos.

Dado que el propósito de este apartado es presentar antecedentes empíricos de las medidas de satisfacción con la vida, la revisión bibliográfica se centrará en los resultados obtenidos con BMSLSS, PWI-SC, GDSI, y SLSS puesto que son los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación.

Los estudios de las propiedades psicométricas de la BMSLSS han mostrado que la escala es aplicable a una amplia gama de grupos etarios, con coeficientes de confiabilidad (*alpha* de Cronbach) de 0,76 para estudiantes de primaria (Seligson et al., 2005), y de 0,85 para adolescentes de escuelas públicas de Estados Unidos (Seligson et al., 2003) utilizando una escala de respuesta de cinco puntos.

La validez de la escala BMSLSS con niños, niñas y adolescentes ha sido examinada en diversos estudios mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Habiendo apoyado los estudios de un factor que representó el 50% de la varianza total (Huebner, Suldo, & Valois, 2003). En Chile con una muestra de 1163 estudiantes de entre 10 y 12 años la BMSLSS con una escala de respuesta de 11 puntos mostró aceptable confiabilidad interna ( $\alpha = 0,7$ ), un solo factor en la estructura de la escala y adecuada correlación ítem con puntaje total (entre 0,55 y 0,73) (Alfaro et al., 2015a).

El PWI-A ha sido utilizado por más de 100 investigadores en 50 países y traducido a varios idiomas como chino, alemán, japonés, ruso, español, entre otros (*International Well-being Group*, 2006).

El PWI-A fue diseñado para población adulta (Lau, Cummins, & McPherson, 2005), pero la construcción de sus *ítems* está planteada de forma suficientemente amplia para ser aplicada a todo tipo de poblaciones. Los resultados de la aplicación del PWI-A en población de diferentes edades y países ha presentado adecuados niveles de consistencia interna, presentando una confiabilidad de  $\alpha = 0,70$  a  $0,85$  (Alfaro et al., 2014; Casas et al., 2012a,b). Los 7 *ítems* originales forman un solo componente y predicen sobre el 50% de la varianza de satisfacción con global con la vida en una

muestra representativa española de adolescentes de 12 años de media (Casas, Bello, González, & Aligué, 2013).

En una muestra de jóvenes australianos, la versión de 7 *ítems* PWI-SC muestra un solo componente, explicando el 48% de la varianza y la inclusión del *ítem* relacionado con la satisfacción escolar contribuye con 1% de varianza única explicada (Tomyn & Cummins, 2011b). En Chile se examinaron las propiedades psicométricas del PWI-SC en una muestra de 1096 niños y niñas entre 10 y 12 años. Los resultados muestran un nivel de fiabilidad interna de  $\alpha = 0,77$ , un análisis factorial exploratorio de un factor que explica el 82 % de la varianza y un análisis factorial confirmatorio corroboró que el PWI-SC tiene una estructura unidimensional con adecuados índices de bondad del ajuste (Alfaro et al., 2015b).

El Índice Global de Satisfacción por Ámbitos (GDSI), es una medida relativamente nueva y se han realizado cada vez más estudios en diferentes países, utilizando versiones del instrumento con diferente cantidad de *ítems* en España (Casas et al., 2013), Rumania (Grigoras, 2013) y Brasil (Schütz, Sarriera, Bedin, & Monserrat, 2015). En Rumania con una muestra de escolares de sexto grado el resultado del *alpha* de Cronbach fue de 0,87 (Grigoras, 2013). En Brasil se comparó el nivel de bienestar entre niños que viven en residencias de acogida y niños que viven con sus familias utilizando una versión adaptada del GDSI, que mostró un *alpha* de 0,88 para la muestra de niños de 8 y 9 años y un *alpha* 0,87 a los 10 y 12 años (Schütz et al., 2015). La evidencia del aumento del uso del GDSI en contextos internacionales ofrece una buena razón para centrar el análisis de la medida en Chile.

Otros estudios de comparativa entre países del *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB) también han utilizado el GDSI. En el estudio con 11 países de Lee y Yoo (2015) se utilizó el GDSI de 29 *ítems* obteniéndose un *alpha* de 0,89. Dinisman y Ben-Arieh (2016) utilizaron una versión 15 *ítems* del GDSI con una muestra de 14 países, obteniendo

un *alpha* de 0,97 para la muestra completa, de 0,86 muestra de niños de 8 años, de 0,89 a los 10 y 0,89 a los 12.

En relación a SLSS, Proctor et al. (2009) sostienen que la investigación refiere a una medida psicométricamente válida y rápida para administrarla a estudiantes de 8 a 18 años. SLSS ha mostrado confiabilidad de consistencia interna adecuada para los estudiantes de primaria y secundaria a través de los diferentes formatos de respuesta. Los coeficientes de consistencia interna reportados oscilaron entre  $\alpha = 0,79$  a  $\alpha = 0,89$ , (Casas, 2010; Chaves, Vásquez, & Hervas, 2013; Galindez & Casas, 2010; Marques, Pais-Ribeiro, & López, 2007; Huebner, 1991a; Weber, Ruch, & Huebner, 2013). Además, SLSS ha mostrado estabilidad temporal moderada a través de un año y equivalencia preliminar a través de dos grupos étnicos, tanto para niños, niñas y adolescentes.

El análisis factorial ha apoyado una solución de un solo factor que explica el 49,8% de la varianza total de la escala (Galindez & Casas, 2010). En Chile con una muestra de 1096 estudiantes de 10 a 12 años SLSS mostró una consistencia interna de  $\alpha = 0,86$ , el análisis factorial arrojó dos factores que corresponden a la satisfacción con la vida y deseo de cambio. En el estudio se discute la solución bifactorial de la escala, ya que no corresponde con lo comúnmente reportado en otras investigaciones (Alfaro et al., 2016).

Los instrumentos antes mencionados son los más difundidos actualmente y han estado en uso en diversos países consolidando sus propiedades psicométricas. La fiabilidad y validez han estado en el centro de la investigación a nivel internacional durante el desarrollo de las escalas de satisfacción con la vida. Los investigadores han aplicado diversos métodos y técnicas, incluyendo análisis factorial exploratorio y confirmatorio, modelos de respuesta al ítem y modelos de ecuaciones estructurales para evaluar la equivalencia de medición, validez estructural y estructuras latentes subyacentes.



Otra temática relevante de revisar refiere a los resultados del bienestar subjetivo en cuanto al puntaje promedio en la población infanto-juvenil. En términos generales, diversos estudios han comprobado que niños, niñas y adolescentes manifiestan una alta satisfacción con la vida en todas las escalas que miden este constructo de forma global o por ámbitos.

Este hallazgo ha sido reportado de manera sistemática en muestras de jóvenes en Estados Unidos (Huebner, 1991a,b; Huebner et al., 2000; Huebner, Suldo, Valois, & Drane, 2006; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005), Australia (Tomy & Cummins, 2011a,b; Tomy, Norrish, & Cummins, 2013) Hong Kong (Chui & Wong, 2015; Kwan, 2008; Leung & Zhang, 2000; Man, 1991), España Casas & Bello, 2012; Casas et al., 2012a,b) Brasil (Bedin & Sarriera, 2014a,b) y Chile (Alfaro et al., 2014; Oyanedel, Alfaro, Varela, & Torres, 2014).

En la medición del bienestar subjetivo es necesario considerar el “sesgo del optimismo vital” que refiere al funcionamiento de las respuestas del bienestar no siguen una curva de normalidad estadística, sino que la mayoría de personas responde por encima del punto neutro en cualquier escala. Con ello se propuso la existencia de una homeostasis cultural del bienestar subjetivo cuando este sesgo tiende a ser estable dentro una cultura. En las poblaciones más jóvenes este sesgo se agudiza más en relación a la puntuación obtenida por los adultos (Casas & Bello, 2012).

No obstante, con el Informe de Felicidad Mundial se aprecia que este sesgo no aplica a todas las culturas, ya que grupos de la población de África y Asia muestran una distribución de puntuaciones de felicidad parecida a una campana de Gaus (Helliwell, Layard, & Sachs, 2015).

La mayor parte de los adolescentes refieren estar satisfechos con sus vidas y con determinados ámbitos específicos como familia, amistades y escuela, resultados que en términos generales se replican en distintas culturas. Aquellos adolescentes que informan altos niveles de satisfacción con la vida tienden a mostrar además mejores niveles de funcionamiento intrapersonal, interpersonal y escolar. Por el contrario, quienes se encuentran insatisfechos con sus vidas, presentan dificultades

que incluyen conducta agresiva, ideación suicida, conductas sexuales de riesgo, consumo de alcohol o drogas, problemas físicos y de alimentación, e inactividad física (Gilman et al., 2008).

En síntesis, desde los estudios presentados, se desprende que existe literatura que apunta a la validez de las escalas de satisfacción con la vida, y al hecho que contienen información importante acerca de cómo los encuestados evalúan sus vidas (Proctor et al., 2009). Para la selección de una escala apropiada, deberán ser consideradas sus propiedades psicométricas, su extensión, tiempo de administración, y la conveniencia según la edad de niños y niñas. Además tener en cuenta la utilidad de usar un instrumento de satisfacción con la vida unidimensional frente a una multidimensional y para estudios comparativos entre países, la extensión de la lista de *ítems*, para estos casos es más pertinente una lista breve. Para Proctor et al. (2008) la mejora de las medidas existentes y el desarrollo de nuevas escalas contribuirán al objetivo de promover el desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes.

Las limitaciones del uso de las escalas SLSS, BMSLSS, PWI-SC incluyen: (1) datos normativos de muestras geográficamente restringidas; (2) la equivalencia étnica se ha limitado a las comparaciones entre sólo dos grupos de países, y (3) formulación de *ítems* de la escala podría ser problemático para niños y niñas (Proctor et al., 2009).

De la revisión de las propiedades psicométricas de las medidas mencionadas, estas se basan, principalmente, en muestras normativas de regiones geográficas limitadas como Estados Unidos, Canadá y Australia. Por ello, el desafío es desarrollar estudios transculturales que exploren las propiedades psicométricas de las medidas a fin de establecer la generalización de los hallazgos reportados (Proctor et al., 2009). En este sentido, los estudios de Alfaro et al. (2015a,b), Casas et al. (2012a,b, 2015), Sarriera et al. (2012), Sarriera et al. (2014), presentan los resultados de medidas de bienestar aplicadas en adolescentes de España, Brasil y Chile, constituyéndose en un avance en la investigación de esta temática.

### **1.1.3. Sistemas de indicadores del bienestar infantil**

Ahondar en el estudio del bienestar subjetivo requiere ampliar la revisión bibliográfica hacia los sistemas de indicadores de bienestar infantil en el mundo. La aparición de indicadores sociales para estudiar el bienestar infantil podría tener su origen en los primeros informes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), en la década de los 40. En los años 60 surge el movimiento de indicadores sociales, cuyo fin fue medir el bienestar de la sociedad en sus diferentes dimensiones para proporcionar información a los actores de políticas públicas. En los últimos años del siglo XX, nace el movimiento de indicadores de infancia motivado por las demandas de responsabilidad política, y como resultado del surgimiento de un marco normativo, teórico, y metodológico sobre la infancia (Ben-Arieh, 2008).

Ben- Arieh (2008) describe cinco condiciones que dieron inicio al movimiento de los indicadores en la infancia:

- 1) El reconocimiento de los derechos de niños y niñas por la Convención de las Naciones Unidas.
- 2) La nueva sociología de la infancia que subraya la idea que la infancia es importante en sí misma, apoyada en la Convención, y que el bienestar inmediato de niños y niñas es importante por derecho propio.
- 3) La perspectiva ecológica del desarrollo infantil, según la que niños y niñas interactúan con su ambiente y este ejerce un rol activo en crear condiciones para el bienestar, balanceando las influencias de múltiples factores.
- 4) Las nuevas perspectivas metodológicas en los estudios sobre infancia: la valoración de los puntos de vista de niños y niñas, aceptándolos como unidad de observación y análisis.
- 5) El deseo de mejorar las decisiones sobre políticas sociales basadas en la recolección de datos y diseminación probada de intervenciones en los ámbitos de la vida de niños, niñas y adolescentes.

El estudio del bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes tiene una idiosincrasia propia que lo hace más complejo que en otros grupos de edad. A diferencia de otros grupos etarios, los indicadores sobre el bienestar no variarán solo en función de variables contextuales sino también a partir de la fase del desarrollo en la que se encuentran, así como también las formas de medición de sus percepciones, deben ser adaptadas a sus capacidades cognitivas en creciente desarrollo (Casas, 2010; Frønes 2007).

Ben-Arieh (2008); Bradshaw y Richarson (2009); Casas (2010), señalan que es necesario desarrollar indicadores sobre infancia que contemplen: El uso de indicadores de resultado y mediciones directas del bienestar más que el uso de indicadores indirectos; que tengan como unidad de análisis y de información al niño o niña; que den prioridad a indicadores del bienestar actual, más que a indicadores de futuro bienestar o realización como adultos y que usen indicadores sobre sus sentimientos y su vida, lo que se suele denominar indicadores subjetivos.

Se distinguen dos tipos de informes de indicadores: objetivos y subjetivos, junto con informes generados sobre la base de datos nacionales por país, e informes internacionales. Específicamente, los reportes que incluyen indicadores objetivos refieren a los datos que pueden medirse objetivamente a partir de registros o estadísticas nacionales o internacionales. Se solicita a las instituciones que incluyan este tipo de indicadores en sus memorias y/o que se trasladen a registros de carácter nacional o internacional. Los informes representativos de este tipo de indicadores objetivos en la infancia se revisarán brevemente a continuación.

El *Report Card 7* que lanza UNICEF en el año 2007 presenta un sistema de indicadores de bienestar de la infancia en los países ricos, con una panorámica de 21 naciones del mundo industrializado. Según Casas (2010) el trabajo de UNICEF desarrollado por Adamson (2007) constituye un primer paso hacia la articulación de indicadores objetivos y subjetivos para el conocimiento de las situaciones que viven niños y niñas de diferentes países desarrollados. Más recientemente,

UNICEF publicó otro *Report Card* con datos objetivos que muestran una relación estrecha y polifacética entre el impacto de la gran recesión en las economías nacionales y el deterioro del bienestar infantil desde el año 2008. Se observa que en los países más castigados por la recesión, niños y niñas son los que más sufrieron las consecuencias, y que es posible que muchos hogares tarden años en recuperar su nivel de bienestar anterior (Fanjul, 2014).

La OCDE generó sus propios indicadores objetivos en el informe *Comparative child well-being across the OECD*, en el que se evaluó el bienestar en 30 países miembros a través de seis dimensiones para cubrir los principales aspectos de la vida de niños y niñas. Estos fueron seleccionados porque eran susceptibles a opciones de política y tenían un fuerte énfasis en el bienestar futuro de niños y niñas. Un enfoque futuro es razonable en política de la infancia, ya que niños y niñas tienen el futuro más largo de cualquier grupo de edad (OECD, 2009).

*Kids Count Data Book* en Estados Unidos es un reporte anual que proporciona indicadores estadísticos del bienestar infantil para los 50 estados del país, así como el Distrito de Columbia y Puerto Rico, desde el año 1990. El informe de 2014 clasificó el bienestar general de niños y niñas en cuatro ámbitos: (1) el bienestar económico, (2) educación, (3) salud, y (4) familia y comunidad, entregando un *ranking* de los estados con más alto rango de bienestar infantil. En el informe también se destacaron las políticas y prácticas que han mejorado la salud y el desarrollo del niño o niña (Annie E. Casey Foundation, 2014).

*Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) reportó el nivel de bienestar subjetivo a través de cuestionarios auto-aplicados para niños y niñas de 11, 13 y 15 años. Las preguntas del cuestionario cubrieron indicadores de salud y de comportamientos relacionados con la salud, así como circunstancias de la vida de los jóvenes. A partir de la encuesta 2009/2010 del estudio HBSC, la OMS generó un informe llamado “*Determinantes sociales de salud y bienestar en personas jóvenes*” que presentó indicadores relacionados con bienestar infantil en países de Europa y

América del Norte. En general, los jóvenes de la Región Europea gozan de mejor salud y desarrollo en comparación con mediciones anteriores, pero no logran alcanzar su pleno potencial de salud, y esto se traduce en costes sociales, económicos y humanos (Currie et al., 2012).

Bradshaw et al. (2007) compararon los resultados de los estados miembros de la Unión Europea en ocho grupos tales como: situación material, vivienda, salud, bienestar subjetivo, educación, relaciones de niños y niñas, participación cívica, y riesgos-seguridad, que abarcaron 23 ámbitos y 51 indicadores. Los grupos incluyeron temas que eran importantes para niños y niñas desde su propio punto de vista, y aquellos que hacían referencia a la responsabilidad de los adultos para el bienestar infantil. Se destaca que los autores fueron los primeros en presentar una encuesta nacional del bienestar infanto-juvenil en el Reino Unido que hizo hincapié en la recopilación de información desde las propias voces de niños y niñas (Rees, Bradshaw, Goswami, & Keung, 2010).

Un estudio representativo de indicadores subjetivos de infancia desde las propias voces de niños y niñas a nivel mundial es la denominada *International Survey on Children's Well-Being* (ISCWeB). Entre los años 2011 y 2013, la encuesta fue aplicada en Argelia, Brasil, Chile, Canadá, España, Estados Unidos, Inglaterra, Israel, Corea del Sur, Nepal, Rumania, Sudáfrica y Uganda, alcanzando una muestra total con más 35 mil niños y niñas de estos 13 países. La producción de datos con esta encuesta a nivel internacional permitió determinar el grado de bienestar infantil en distintos países, y con ello se espera aumentar la conciencia respecto a las situaciones de vida de niños y niñas, e influir en las políticas y servicios del gobierno, así como en los profesionales y el público en general (Ben-Arieh, 2013).

De los reportes de investigación ISCWeB por país publicados hasta la fecha, destaca en España el estudio coordinado por Casas y Bello (2012) que tuvo como objetivo indagar en el bienestar subjetivo de niños y niñas de primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria. En Brasil se publicó el reporte denominado *Bienestar en la Infancia y Factores Psicosociales Asociados*,

desarrollado en el Estado de Rio Grande do Sul (Sarriera et al., 2014a). En Chile se cuenta con el Primer Estudio Nacional de Bienestar Subjetivo Infantil cuyo propósito fue conocer las opiniones y percepciones de niños y niñas respecto a distintas dimensiones de su vida en una muestra representativa a nivel nacional (Oyanedel, Alfaro, & Mella, 2015; Oyanedel et al., 2014).

Los artículos empíricos a partir de la base de datos del ISCWeB se han centrado en investigaciones del bienestar subjetivo de niños y niñas en países como España (Casas, Bello, González, & Aligue, 2013), Estados Unidos (Newland, Giger, Lawler, Carr, Dykstra, & Roh, 2015), e Israel (Gross-Manos Shimoni, & Ben-Arieh, 2014), entre otros. También se han publicado estudios comparativos entre países (Casas & Rees, 2015; Lee & Yoo, 2015; Montserrat, Dinisman, Bălțătescu, Grigoraș, & Casas, 2014; Rees & Dinisman, 2014; Wilmes & Andresen, 2014) y en algunos de estos estudios Chile es incluido en la muestra multi-grupo, según lo que se revisa a continuación.

Rees y Dinisman (2014) observaron considerables variaciones entre países como Argelia, Brasil, Chile, Inglaterra, Israel, Rumania, Sudáfrica, Corea del Sur, España, Uganda y Estados Unidos referidas al contexto de la vida de niños y niñas de 12 años, las formas en que gastan su tiempo, su satisfacción con la vida y las evaluaciones de distintos aspectos de sus vidas. Un hallazgo interesante del estudio es que el análisis de regresión lineal indica que el país de la encuesta representa alrededor del 16% de la variación en la satisfacción global con la vida, lo que sugiere que hay más variación del bienestar subjetivo de niños y niñas dentro de los países que entre los países.

El Informe de la OCDE ¿Cómo va la vida? del 2015, a través de una serie de indicadores<sup>1</sup> del bienestar de niños y niñas en Chile califica al país en comparación con otros 25 países de distintas regiones del mundo. El niño o la niña chileno promedio tiene malas condiciones materiales de vida,

---

<sup>1</sup> Ingresos y riqueza, empleo y salarios, condiciones de vivienda, salud, educación y competencias, compromiso cívico, entorno social y familiar y seguridad.

en comparación con sus pares de otros países. Chile tiene una de las tasas de pobreza por ingresos más alta de la OCDE: 23,5% de niños y niñas chilenos son miembros de una familia que tiene un ingreso disponible menor que la mitad del ingreso chileno medio. En el indicador salud se observa que la tasa de mortalidad infantil, es una de las más altas de la OCDE. La tasa de bajo peso al nacer; sin embargo, es menor que el promedio de la OCDE. La tasa de suicidios entre adolescentes chilenos es mayor que el promedio de la OCDE. Aunque la tasa de nacimientos en madres adolescentes disminuyó de 2007 a 2012, sigue siendo la segunda más alta en la OCDE. En educación las competencias de lectura y solución de problemas de los estudiantes chilenos se encuentra entre las más bajas (OCDE, 2015).

Chile tiene un buen desempeño en participación ciudadana: 50,4% de los jóvenes de 14 años informan que han participado en alguna organización, grupo o club en los últimos 12 meses, el porcentaje más alto de la OCDE. Los estudiantes chilenos tienen muchas más probabilidades de participar en voluntariado basado en organizaciones que el estudiante promedio de la OCDE. Los niños y las niñas chilenos tienen un índice de sensación de pertenencia a la escuela relativamente alto. En cuanto a seguridad, la tasa de homicidio infantil está arriba del promedio (OCDE, 2015).

Distintos aspectos del bienestar infantil se han evaluado en Chile y entre ellos destaca el Informe Infancia Cuenta en Chile, publicado el 2009, 2014 y 2015 por el Observatorio Niñez y Adolescencia. El informe incluyó datos objetivos de bienestar y de ejercicio de derechos a través de 52 indicadores organizados en cinco ámbitos: entorno familiar y social; salud; educación, actividades culturales y recreación; derechos y libertades civiles; y autonomía progresiva. Mediante el análisis de datos públicos del año 2012 se mostró que las condiciones de vida de niños y niñas que varían según región, clase social y pertenencia étnica, generando situaciones de inequidad e incumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño.



Los resultados del informe nacional del 2014 muestran que coexisten dos paradigmas en Chile: el desarrollo económico y el desarrollo humano relacionado a su bienestar. En el país ha predominado la primera visión, cuestión que ha impregnado tanto el diseño de políticas públicas como a sus sistemas de evaluación económica y, de igual manera, a los instrumentos para recoger información. Entre las conclusiones destacan la escasa existencia de datos a nivel territorial y se recomienda a las autoridades la generación de indicadores que permitan monitorear la situación social de la infancia en una perspectiva de cumplimiento de sus derechos (Sepúlveda, Santibáñez, Díaz, Latorre, & Valverde, 2014).

El Informe Infancia Cuenta en Chile 2015 destaca que persisten vulneraciones de derechos que varían según nivel socioeconómico, género, grupo de edad, etnia y pertenencia territorial (regional y comunal) y la pobreza continúa afectando a este grupo etéreo. Existen brechas territoriales a nivel regional que revelan la necesidad de políticas públicas y programas sociales que tengan la intención de romper la segregación y las inequidades sociales (Sepúlveda, Santibáñez, Díaz, Contreras, Valverde, & Cortés, 2015).

En el país también se cuenta con la Séptima Encuesta Nacional de Juventud desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], que presenta en uno de sus apartados las representaciones de la felicidad de jóvenes entre 15 y 29 pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos, residentes de las 15 regiones del país (INJUV, 2013). Entre los resultados de la encuesta se destaca que la mayoría de los jóvenes se declara muy feliz o bastante feliz al analizar su vida. Este grupo (84%) es significativamente mayor del que se declaraba de la misma forma el año 2009 (72%). Si bien este resultado es indicativo del nivel de felicidad de los jóvenes chilenos, no representa el sector de infancia y adolescencia entre los 5 a los 14 años, rango de edad del que no se registran datos de este tipo.

A modo de conclusión, se observa que de manera reciente, los reportes de sistemas de indicadores, han integrado medidas subjetivas, ya que se requiere la incorporación de una perspectiva de los aspectos positivos de la infancia, y en el presente. Los sistemas de indicadores tanto objetivos como subjetivos se han generado con el fin de comprender los determinantes del bienestar en la sociedad e idear mecanismos para poder incrementarlo o potenciarlo. Tal como se muestra en la revisión de la literatura, los países desarrollados cuentan con sistemas de indicadores de bienestar infantil hace varios años, y en Chile los reportes de este tipo son recientes e incluyen datos objetivos que contribuyen al desarrollo de acciones gubernamentales respecto del bienestar de niños y niñas.

A nivel internacional se observa un avance en los informes de indicadores objetivos de bienestar, aunque el desafío es todavía integrar este tipo de indicadores con otros de carácter subjetivo proporcionados por niños y niñas. En términos generales, los indicadores subjetivos muestran la opinión de niños y niñas acerca de cuestiones relevantes para su vida o sobre las que pueden tener un punto de vista. Los datos de carácter subjetivo de la población infantil pueden ser un complemento muy útil, y en algunos casos puede ser la única fuente para medir la satisfacción de necesidades infantiles (Ochaíta, Agustín, & Espinosa, 2010).

Algunos países desarrollados han construido sus propios indicadores objetivos de forma que aportan información útil para guiar sus propias políticas públicas. Castilla-Peón (2014) recomiendan que los países construyan bases de datos con suficiente información desagregada con el fin de disponer de indicadores comparables entre países. En este sentido, UNICEF, OECD e ISCWeB han avanzado en esta línea.

También se observa que tradicionalmente los sistemas de indicadores de bienestar infantil se han caracterizado por informar ámbitos como salud, educación, servicios sociales, entre otros, centrándose en estadísticas y datos objetivos de la infancia. El principal desafío para los sistemas de indicadores, es ahora dirigir la atención hacia “nuevos” ámbitos del bienestar. De esta forma,

los investigadores dejan de concentrarse en los ámbitos tradicionales, para interesarse por nuevos ámbitos como: valores; habilidades sociales, actividades de tiempo libre, intereses por las nuevas tecnologías, participación social, entre otros (Ben-Arieh 2010; Casas, 2010; Currie et al., 2012).

## **1.2. Influencia de variables sociodemográficas y microsistemas sobre el bienestar subjetivo**

En el segundo apartado del marco teórico se presentan resultados de investigaciones sobre las influencias de las variables sociodemográficas y microsistemas (familia, escuela y barrio) sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos geográficos.

El apartado integra información referida a la relación entre sexo, edad y nivel socioeconómico sobre los componentes cognitivos y afectivos del bienestar subjetivo. Luego se presentan evidencias sobre la asociación entre microsistemas (satisfacción y relaciones con la familia, escuela y barrio) respecto del bienestar subjetivo. Finalmente, se discuten los resultados de estudios sobre la contribución de la satisfacción con la familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo.

### **1.2.1. Variables sociodemográficas y bienestar subjetivo**

Al analizar la influencia de las variables sociodemográficas (sexo, edad y nivel socioeconómico) sobre el componente cognitivo del bienestar subjetivo, los resultados son contradictorios. En relación a la variable sexo, los resultados de diferentes estudios realizados con adolescentes australianos y españoles (González et al., 2014; Tomy & Cummins 2011a, b; Tomy et al., 2013a), algunos con una adaptación de la PWI-A y otros con el PWI-SC, no son concluyentes. En varios estudios se ha evidenciado la debilidad de esta variable para influir sobre la satisfacción con la vida de adolescentes estadounidenses (Gilman & Huebner, 2003; Huebner et al., 2005; Huebner,

Seligson, Valois, & Suldo, 2006; Seligson et al., 2003) y adolescentes españoles (Vaqué, González, & Casas, 2012).

Por el contrario, otras investigaciones realizadas con estudiantes muestran que existen diferencias de sexo, en concreto, las mujeres reportaron mayores niveles de satisfacción con amigos, escuela, y sí mismas, que los hombres (Huebner et al., 2003; Ma & Huebner, 2008). También en el contexto geográfico español utilizando el PWI8 adaptado se mostraron diferencias significativas según sexo: los niños obtuvieron 89,1 puntos; mientras que las niñas, 90,07 (Casas & Bello, 2012). Los resultados de un estudio en Hong Kong muestran el efecto diferencial del sexo en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Específicamente, se encontró que niños con mayores logros académicos fueron más felices, pero no estaban más satisfechos con su vida; lo contrario fue cierto para las niñas (Chui & Wong, 2015).

En cuanto a la variable edad, las investigaciones iniciales sugirieron que no existían diferencias significativas en muestras de adolescentes estadounidenses (Ash & Huebner, 2001; Dew & Huebner, 1994; Gilman & Huebner, 1997; Huebner et al., 2003; Huebner et al., 2006; Seligson et al., 2005).

Las diferencias de edad se hicieron visibles cuando los investigadores comenzaron a utilizar escalas de 11 puntos según lo recomendado por Cummins y Gullone (2000). Así, otras investigaciones han mostrado que existen diferencias significativas con la edad respecto de la satisfacción con la vida; en particular, niños y niñas obtienen puntuaciones más altas que los adolescentes (Huebner et al., 2003). Petito y Cummins (2000) observaron que el bienestar disminuía con la edad en una muestra australiana de 12 a 17 años. A medida que avanza la edad en la adolescencia la satisfacción con la vida va disminuyendo (Casas et al., 2009a; Suldo & Huebner, 2004; Tomy & Cummins, 2011a,b). Más recientemente, González-Carrasco, Casas, Malo, Viñas, y Dinisman (2016) en un estudio longitudinal con 940 adolescentes españoles entre 10 a 15 años exploraron si el bienestar subjetivo

cambia de un año a otro según sexo y escala. Los resultados mostraron una disminución en los niveles de bienestar subjetivo a partir de los 11-12 años en adelante. En la mayoría de los casos se reportó una disminución moderada (hasta 2 puntos en una escala de 0-10), e incluso inexistente para algunos participantes del estudio. La disminución en los niveles de bienestar subjetivo en niños y niñas fue observada con cuatro escalas, siendo la disminución más marcada en las niñas. Las escalas basadas en ámbitos (BMSLSS y PWI) fueron más sensibles en la detección de esta disminución del bienestar que las escalas de un solo *ítem* de satisfacción global con la vida y felicidad. Estos resultados confirman que el bienestar subjetivo cambia durante la adolescencia, por lo que no puede considerarse estable a lo largo de la vida.

Estas tendencias no se habían detectado en los estudios anteriores, probablemente porque durante el siglo pasado, la mayoría de los autores utilizaban escalas cuatro o cinco puntos para evaluar el bienestar. En estas investigaciones las escalas no fueron lo suficientemente sensibles como para captar las diferencias del bienestar subjetivo en subgrupos de edad en la población infanto-juvenil (Holte et al., 2013).

Respecto al nivel socioeconómico, un estudio con jóvenes estadounidenses Seligson et al. (2003) encontró una diferencia significativa de esta variable respecto de la satisfacción con la vida. En otro estudio, Kwan (2008) mostró que la satisfacción con la vida entre los adolescentes del mismo contexto geográfico es independiente de la situación económica. Por lo que aparentemente los resultados con población estadounidense no son concluyentes.

En otra investigación Sarriera et al. (2015) indagaron en la relación entre la percepción de recursos materiales (ropa en buenas condiciones para ir a la escuela, acceso al computador en casa, acceso a *internet* y teléfono móvil) y bienestar subjetivo. Utilizando el cuestionario ISWeB con una muestra de 13.953 niños y niñas entre 10 y 14 años pertenecientes a ocho países, establecieron una relación positiva y significativa entre los recursos materiales y la satisfacción con la vida (SLSS).

Esta relación fue mayor en países con menos acceso a estos recursos materiales (Argelia, Uganda y África del Sur) y de menor magnitud en países con mejores condiciones de acceso (Corea del Sur, Inglaterra y España).

En el caso de Chile utilizando una medida de *ítem* único de felicidad se mostró que a pesar del alto porcentaje de jóvenes entre 15 y 29 años que en la Séptima Encuesta Nacional de Juventud que se declaró “muy feliz” o “bastante feliz” (84%). Los resultados mostraron que a menor nivel socioeconómico, habían puntuaciones más bajas de felicidad. Los jóvenes pertenecientes a los grupos<sup>2</sup> ABC1 y C2, se declararon felices en 90% y 89%, respectivamente; en tanto que estos porcentajes descienden al 84% y 80% en los grupos C3 y D, alcanzando el 74% (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2012). De acuerdo a esta encuesta existen ciertos determinantes sociales como el nivel socioeconómico alto, que hacen tener más probabilidades que los jóvenes chilenos se auto-observen más felices (INJUV, 2013).

En síntesis, a partir de las investigaciones recién reseñadas se constata que la satisfacción con la vida disminuye a partir de los 12 y hasta los 16 años. Estudios recientes que evaluaron el bienestar subjetivo utilizando diferentes instrumentos en Argentina, Brasil, Chile, España, Rumania, Australia y Hong Kong reportan una tendencia decreciente con la edad a lo largo de la adolescencia. Respecto de la relación del bienestar subjetivo con el sexo y nivel socioeconómico de los más jóvenes los resultados de las investigaciones, en diversos países, donde se ha estudiado dicha relación, no son concluyentes.

---

<sup>2</sup> La matriz de clasificación socioeconómica de los hogares de Chile combina las variables del nivel educacional del jefe de hogar y cantidad de bienes en el hogar, lo que genera los grupos de niveles socioeconómicos que son ABC1, C2, C3, D y E desde el más rico al más pobre.

### **1.2.2. Microsistemas y bienestar subjetivo**

Los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana reconociendo en esta interacción un sentido bidireccional. La complejidad de esta relación establece con mayor proximidad al ser humano estructuras sociales denominadas microsistemas, entendidos como los entornos en que individuos participan activamente (Bronfenbrenner, 1987).

“Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros. Los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Durante el período de la infancia y adolescencia la familia junto con la escuela y el barrio, son los microsistemas en que los más jóvenes se encuentran la mayor parte de su vida cotidiana. Por ello, la aproximación de esta investigación al bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes se enmarcará en estos tres microsistemas.

#### **1.2.2.1. Microsistema familiar y bienestar subjetivo**

La familia es un referente importante para gran parte de niños, niñas y adolescentes de diversos contextos socioculturales, independientemente de que la estructura y funciones de la familia han variado a lo largo de la historia. De acuerdo a Diener y Diener-McGavran (2008) el microsistema familiar es un determinante central del bienestar subjetivo durante toda la vida, incluyendo la etapa de la niñez y adolescencia.

Para efectos de esta investigación, el microsistema familiar incluyó los elementos o componentes denominados «satisfacción con la familia» y «relaciones familiares». A continuación, se presentan los principales resultados de investigaciones internacionales y nacionales que se inscriben en ambos elementos pertenecientes a este microsistema.

La **satisfacción con la vida**, ha reportado altas puntuaciones en investigaciones desarrolladas en distintos contextos geográficos. Huebner, Valois, Paxton, y Drane (2005) en un estudio con población infanto-juvenil en Estados Unidos utilizando la escala BMSLSS, mostraron una alta puntuación de la satisfacción con la familia ( $M=5,1$  de una escala de respuesta de 1 a 7 puntos), respecto de la escuela ( $M=5,6$ ), y menor en el barrio ( $M=5,3$ ). Los resultados de este estudio, son similares a los encontrados con una muestra de 146 estudiantes de tres escuelas secundarias en el sur este de Estados Unidos (Funk, Huebner, & Valois, 2006).

En el estudio ISCWeB con 11 países, Dinisman y Rees (2014) señalaron que la satisfacción con la familia y el hogar de niños y niñas de 10 y 12 años fue alta ( $M=8,6$  de una escala de respuesta de 0 a 10 puntos) en todos los países, siendo el ítem «*las personas que viven contigo*» el que mostró la puntuación media más alta ( $M=8,8$ ). En Uganda, niños y niñas mostraron puntuaciones bajas ( $M=7$ ) en relación a los demás países.

En España con una muestra de 5727 niños y niñas en los ítems de satisfacción con «*la casa o piso donde vives*», «*las personas que viven contigo*» y «*las personas de tu familia*» se observaron puntuaciones medias de 9,14, 9,38 y 9,27 respectivamente. Además mostraron, significativamente, mayor bienestar subjetivo cuando vivían en un solo hogar familiar, con ambos progenitores, y cuando realizan actividades conjuntamente con su familia diariamente (Casas & Bello, 2012).

En América Latina, investigadores de Argentina, Colombia, Brasil y Chile han participado en las recogidas de datos del ISCWeB en diferentes años para evaluar el bienestar infanto-juvenil. En Argentina se obtuvo una muestra de 1062 niños y niñas de 8 y 10 años de la Provincia de Buenos



Aires. Los niños mostraron una mayor puntuación media en la satisfacción con el hogar en que viven y la vida familiar que las niñas. Además, se observó en las niñas una alta frecuencia en las respuestas sobre mantener conversaciones con su familia, aprender juntos, y tener salidas familiares en comparación con los niños (Tonon, Mikkelsen, Rodríguez de la Vega, & Toscano, 2016).

En Colombia, 3000 niños y niñas de 8, 10 y 12 años de la región de Antioquia, mostraron altas puntuaciones medias en satisfacción con la familia y el hogar, en los ítems «*casa donde vives*» ( $M=9,1$ ), «*las personas que viven contigo*» ( $M=9,2$ ), «*todas las personas de tu familia*» ( $M=9,1$ ), y «*tu vida familiar*» ( $M=9,4$ ). Se encontraron pequeñas diferencias por sexo, las niñas tenían mayores puntuaciones medias de satisfacción con la familia y el hogar que los niños (Bernal & Acosta, 2016). Un alto porcentaje de niños y niñas se sintió seguro en su hogar y señaló que fue bien tratado por su familia. Un porcentaje menor informó que tenían un lugar tranquilo para estudiar en casa (Bernal, Nairobis, & Roldan, 2015).

En comparación con los 15 países que participaron en la tercera recogida de datos del ISCWeB, los niños y las niñas de Colombia presentaron más altas puntuaciones de satisfacción con la familia y el hogar y en casi todos los ámbitos analizados en el estudio (Rees & Main, 2015).

En Brasil, en un estudio con 3328 niños, niñas y adolescentes entre 10 y 14 años, se observó una alta puntuación media en la satisfacción con el hogar y la familia. Además, aproximadamente el 10% de niños y niñas estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación «*mis padres o las personas que me cuidan se preocupan por mí, me escuchan y tienen en cuenta lo que digo*» (Sarriera et al., 2014a).

En Chile, con una muestra de 2572 niños y niñas, los resultados del ítem satisfacción con tu vida familiar mostraron una media alta en la muestra general. Los niños y las niñas de 10 años tenían un nivel más alto de satisfacción con la familia y el hogar que los de 12 años. No se apreciaron diferencias significativas por sexo en la media de satisfacción familiar. Los niños y las niñas que

asistían a establecimientos con índice de vulnerabilidad escolar bajo e instituciones escolares privadas, mostraron una puntuación media más alta. Según la zona de residencia, los entrevistados de las regiones Biobío y Metropolitana, a su vez, mostraron un promedio levemente superior que sus pares de la región de Valparaíso (Oyanedel et al., 2014).

Los estudios de las **relaciones familiares**, se han centrado en los niños, niñas y adolescentes y sus progenitores, mostrando una fuerte asociación con el bienestar subjetivo de este grupo etéreo. Schwarz et al. (2012) en una investigación con 1034 niños, niñas y adolescentes entre 10 y 14 años, ( $n = 31$  países como China, Francia, Alemania, Israel, Estados Unidos, Rusia, entre otros, y con 246 jóvenes por cada país). El estudio evaluó la satisfacción con la vida de jóvenes en la relación con progenitores y compañeros de escuela, teniendo en cuenta los valores de la familia en una cultura determinada.

Los resultados del análisis multinivel mostraron una relación positiva entre la admiración a los progenitores y la satisfacción con la vida de niños, niñas y adolescentes independiente de la pertenencia cultural. Cuanto mayor fue la importancia de los valores de la familia en una cultura, más débil fue el efecto de la aceptación de compañeros en la satisfacción con la vida. Los resultados apoyaron la hipótesis de la importancia universal de la calidez y el apoyo de los progenitores, subrayando el efecto de los valores familiares culturalmente compartidos sobre el papel de aceptación de los compañeros (Schwarz et al., 2012).

Hoy, Suldo, y Mendez (2013) evaluaron la satisfacción con la vida de 150 familias estadounidenses, en una muestra de 148 estudiantes de cuarto y quinto grado y sus progenitores (137 madres y 109 padres). Los hallazgos del estudio indicaron que la satisfacción con la vida de niños y niñas de 9 a 12 años, correlacionó de manera significativa, en un dirección positiva, con la satisfacción con la vida de sus padres y madres, aunque la magnitud de las relaciones fue pequeña. Los hallazgos sugieren que niños y niñas más satisfechos tienen progenitores más satisfechos con

su vida. Dicho de otra manera, las emociones positivas de los progenitores son correlatos confiables de emociones positivas del niño o niña.

En Israel Ben-Zur (2003) encontró que la satisfacción con la vida de adolescentes de 15 a 17 años arrojó una correlación moderada con la satisfacción con la vida del padre y una pequeña correlación significativa con la satisfacción con la vida de la madre.

En España se observaron correlaciones significativas, pero bajas entre el bienestar de progenitores y jóvenes ( $r = 0,16$  PWI;  $r = 0,18$  BMSLSS) (Casas et al., 2012). En un estudio anterior, Casas et al. (2008) encontraron una pequeña correlación en la puntuación del PWI de progenitores y adolescentes de 12 a 16 años, y la asociación con el indicador de satisfacción global con la vida entre progenitores y adolescentes no fue estadísticamente significativa ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ).

González, Figuer, Malo, y Casas (2014) encontraron que la satisfacción global con la vida de la madre fue menor en comparación con sus hijas de 12 a 16 años. Las medias de las niñas para los ámbitos de satisfacción con la vida fueron mayores, con la excepción de satisfacción consigo misma, uso del tiempo, cuerpo y espiritualidad o creencias religiosas. Los tres ámbitos más satisfactorios para las madres fueron diferentes en comparación a las niñas. Las preferencias de las niñas reflejaron la importancia de las relaciones sociales, mientras que las madres se centraron en la familia y aspectos personales como el sí mismo y la salud.

En Brasil se encontró que la satisfacción con la familia, el lugar donde vivo, las condiciones de vida, el nivel de vida y la seguridad, que son *ítems* de las escalas BMSLSS, SWLS y PWI, se correlacionaron entre progenitores e hijos, conformando una dimensión denominada satisfacción con el microsistema familiar. Se obtuvo una correlación entre el bienestar de padres y adolescentes de 0,18 con la BMSLSS y 0,14 con la SWLS. Mediante el uso de *ítems* que miden el bienestar en un microsistema de progenitores y adolescentes se encontró una relación de mayor magnitud ( $r = 0,41$ ) (Bedin & Sarriera, 2014a).

La satisfacción con la familia ha sido estudiada como un factor que contribuye a la predicción del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en diversos países. En Gran Bretaña los resultados de una investigación sugieren que la calidad de la relación entre adolescentes y progenitores, medida por la frecuencia de conversaciones y discusiones, explicó el 9,3% de la varianza en la satisfacción con la vida de adolescentes. Sin embargo, la satisfacción con la vida de los padres explicó el 2% del bienestar de sus hijos. También se encontró que la alta satisfacción con la vida de las madres tuvo más influencia en niños y niñas cuya satisfacción con la vida no era baja, mientras que la influencia de la satisfacción con la vida del padre no se encontró como una constante influencia en niños y niñas, independientemente de su nivel de satisfacción con la vida (Clair, 2012).

Otras investigaciones señalan que la calidad de las relaciones entre progenitores e hijos es el predictor más fuerte de la satisfacción con la vida que la calidad de las relaciones entre adolescentes y amigos de la misma edad (Leung & Zhang, 2000; Man, 1991). En esta línea, Park y Huebner (2005) encontraron similitudes y diferencias en los niveles de satisfacción con la vida y las contribuciones de los ámbitos de satisfacción de 472 adolescentes coreanos y 543 americanos. Los autores concluyen que la satisfacción con la familia fue el predictor más fuerte de la satisfacción con la vida tanto para la muestra de adolescentes americanos como coreanos.

Respecto del componente afectivo del bienestar subjetivo, Layard y Dunn (2009) sostienen que la felicidad está influenciada por la presencia o ausencia de conflictos dentro de la familia. El estudio encontró que la presencia de conflicto familiar tuvo un impacto negativo mayor que otros factores, como vivir en un hogar monoparental. Los niños y las niñas de Inglaterra que informaron que en su familia se llevaban bien juntos fueron en general más felices que aquellos que no lo hacían, independientemente de si vivían con uno o dos progenitores o en familias transitorias.

Luna, Laca y Mejía (2011) encontraron que una mayor satisfacción con la familia estaba relacionada con una mayor frecuencia e intensidad de experiencias afectivas de amor, cariño, afecto, alegría y felicidad. Mientras que una menor satisfacción con la familia se relacionó con mayores experiencias de coraje, enojo, frustración, desilusión, tristeza y depresión en adolescentes mexicanos.

En otro estudio, Luna, Laca, y Cruz (2013) señalaron que tanto la frecuencia como la intensidad de conflictos estaban correlacionados de manera negativa y estadísticamente significativa con la satisfacción con la familia. También encontraron una contribución significativa de la variable de intensidad de conflictos sobre la satisfacción familiar del adolescente mexicano (18% de la varianza explicada) sin que la frecuencia contribuyera significativamente.

Nickerson y Nagle (2004) examinaron los ámbitos de satisfacción con la vida respecto a las relaciones con los progenitores y la unión entre iguales en una muestra de 303 niños, niñas y adolescentes distribuidos a través de sexo y grado de tres escuelas primarias y tres intermedias de un distrito escolar en Estados Unidos. Los resultados mostraron que la satisfacción con la familia decrece significativamente a medida que incrementa el grado escolar, por lo que los adolescentes, en comparación con niños, niñas y preadolescentes, están menos satisfechos con su familia. La confianza de los progenitores fue el mejor predictor de la satisfacción con la familia y la comunicación con padres y madres también fue un predictor. La alienación con los progenitores estuvo inversamente relacionada con la satisfacción familiar.

#### **1.2.2.2. Microsistema escolar y bienestar subjetivo**

La escuela como microsistema tiene un papel importante en el desarrollo y el bienestar de niños, niñas y adolescentes promoviendo la socialización y el aprendizaje de reglas y límites. El ambiente

escolar ofrece no sólo el aprendizaje cognitivo e instrumental, sino también emocional, a través de las relaciones de niños, niñas y adolescentes con profesores y compañeros. Así, una dimensión relevante del bienestar en la infancia y adolescencia es todo aquello relacionado con el paso por instituciones educativas (Casas et al., 2012; Bradshaw & Richardson 2009; Hur & Testerman, 2012).

El microsistema escolar, en esta investigación incluyó los elementos o componentes denominados «satisfacción con la escuela» y «relaciones escolares». Los principales hallazgos en investigaciones nacionales e internacionales, de ambos elementos se presentan a continuación.

Tomyn y Cummins (2011b) indicaron que la **satisfacción con la escuela** cumplió con los criterios para la inclusión como un nuevo *ítem* en el PWI-SC, añadiendo una varianza única de 1% sobre los siete *ítems* de la versión original del PWI. Casas, Bălătescu, Bertran, González, y Hatos (2013) concluyeron que el *ítem* que mejor resumió la satisfacción con la escuela fue la «*satisfacción con mi vida como estudiante*» y confirmaron que la inclusión de este *ítem* contribuyó al PWI con una varianza única de 2,5%. Casas et al. (2014) encontraron con una muestra de adolescentes españoles, brasileños y chilenos de 12 a 16 años que cuando se incluyó este *ítem*, mejoró la consistencia interna del PWI7 y PWI10, y los modelos de ecuaciones estructurales multigrupo de estas dos escalas mostraron que varianzas, covarianzas y regresiones son comparables entre países.

Gran parte de las investigaciones han mostrado elevadas puntuaciones medias de satisfacción con la escuela en niños, niñas y adolescentes de diversos contextos geográficos. Dinisman y Rees (2014) señalaron que estudiantes de 10 y 12 años se sintieron bastante satisfechos con los temas relacionados con la escuela. El *ítem* con mayor satisfacción fue «*la escuela a la que vas*», y el con menor «*tus notas en la escuela*». La satisfacción con temas de escuela de niños y niñas en Uganda y Corea del Sur se encontraron al final de la lista en todos los *ítems*, y en contraparte, la satisfacción de niños y niñas en España y Rumania encabezaron la lista de países.

En el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), basándose en las pruebas de 2012, los estudiantes latinoamericanos, mostraron un alto grado de felicidad con su escuela. Perú aparece en tercer lugar en esa estadística, seguido de Colombia (5), México (7), Costa Rica (8), Uruguay (13), Chile (25) y Brasil (27), todos ellos por encima de la media de la OCDE. En los países pertenecientes a esta organización, el 80% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación «*me siento feliz en la escuela*» (Borgonovi, 2015).

Samdal, Dur, y Freeman (2004) reportaron elevadas puntuaciones de satisfacción con la escuela y de bienestar subjetivo en estudiantes de Noruega. Los autores encontraron que una experiencia escolar positiva se asoció con altos niveles de satisfacción con la vida, mientras que una experiencia negativa se relacionó con una satisfacción con la vida más baja.

Elmore y Huebner (2010), encontraron que si bien no existieron diferencias significativas en la satisfacción con la escuela según el sexo, las mujeres reportaron mayores niveles de satisfacción con la escuela que los hombres en dos aplicaciones de MBSLSS en un estudio longitudinal en Estados Unidos. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que han encontrado que las niñas tienen puntuaciones más altas de satisfacción con la escuela que los niños (Huebner, 1994; Huebner, 2001; Huebner, Drane, & Valois, 2000; Nickerson & Nagle, 2004; Verkuyten & Thijs, 2002).

En España las niñas puntuaron significativamente más alto que los niños en el *ítem* de satisfacción con la escuela a la que asistieron. También se observaron puntajes más altos de bienestar subjetivo entre estudiantes de escuelas estatales que entre los de escuelas de financiación mixta o privada. Las diferencias entre los estudiantes de escuelas públicas y otros dos tipos de escuela fueron estadísticamente significativas para la PWI8adp y GDSI (Casas & Bello, 2012).

En Brasil los resultados del estudio ISCWeB mostraron que el *ítem* de «*satisfacción con la escuela*» obtuvo la media más alta, seguida por la «*satisfacción con la experiencia en la escuela*»,

«satisfacción con calificaciones en la escuela» y por último la «satisfacción con otros niños y niñas de la clase» (Sarriera et al., 2014a).

Otro estudio de dos Santos, Calza, Schütz, y Sarriera (2013) con niños y niñas brasileños entre 9 y 12 años mostró que el 35% de la varianza del PWI-SC se explicó por ítems de satisfacción con la escuela. En los valores beta estandarizados ( $\beta$ ), el ítem que más contribuyó al bienestar fue la «satisfacción con los otros niños y niñas en la sala de clases» ( $\beta = 0,24$ ), seguido de la «satisfacción con la experiencia en la escuela» ( $\beta = 0,24$ ), la «satisfacción con las notas» ( $\beta = 0,21$ ), y la «satisfacción con la escuela a la que asistes» ( $\beta = 0,13$ ). Estos resultados mostraron que la «satisfacción con la escuela» fue el ítem que menos contribuyó al bienestar subjetivo.

En Colombia niños y niñas expresaron satisfacción con lo que aprendieron (media de 9,3 sobre 10). La satisfacción con profesores, compañeros de clase y sus amigos fue inferior (8,5, 8,1 y 8,7). El 46% señaló que están muy bien con sus amigos. Aunque las niñas que estaban menos satisfechas con compañeros de clase, reportaron menos intimidación (Bernal & Acosta, 2016).

En Chile se analizó el ítem «satisfacción con la experiencia en la escuela» que mostró un alto promedio a nivel general. En los entrevistados de 10 años se observó un promedio de 8,7 puntos y los de 12 años de 8,1. Se declararon más satisfechos con la experiencia en el contexto escolar niños y niñas que asistieron a establecimientos con índice de vulnerabilidad escolar medio (8,5 puntos), al igual que sus pares de instituciones educacionales municipales (8,6 puntos), y quienes residían en la región del Biobío (8,6 puntos) (Oyanedel et al., 2014).

Las **relaciones escolares** con compañeros y profesores son un componente importante en la vida de niños, niñas y adolescentes. Los estudios han mostrado como este tipo de relaciones se asociaron a la satisfacción con la vida y la satisfacción con la escuela, según lo que se presenta a continuación.



Un meta-análisis que analizó 246 investigaciones mostró que el apoyo de profesores y otro personal escolar tuvo las asociaciones más fuertes con el bienestar de niños, niñas y adolescentes, en comparación con familia, amigos, y otros tipos de apoyo. También se mostró que la asociación entre apoyo social y bienestar aumentó con la edad de los jóvenes (Chu, Saucier, & Hafner, 2010). Ito y Smith (2006) encontraron que un clima escolar positivo en el que los estudiantes se sintieron seguros, respetados, cuidados y apoyados fue el mejor predictor de la satisfacción con la escuela de adolescentes estadounidenses y japoneses. Las relaciones cohesivas, pero especialmente las relaciones estudiante - profesor, fueron el segundo predictor de la satisfacción con la escuela. Para los adolescentes de Estados Unidos las estrategias educativas que hacían hincapié en altas expectativas y apoyo dirigido aumentaron la satisfacción con la escuela. El estudio también mostró que los niños estaban menos satisfechos con la escuela que las niñas y que la satisfacción con la escuela disminuyó de primaria a secundaria.

El clima escolar general (seguridad, orden, disciplina, acceso a los recursos, aspectos del edificio de la escuela, e interacciones positivas entre compañeros de clase) se han relacionado con la satisfacción con la vida (Jutras & Lepage, 2006; Suldo, Shaffer, & Riley, 2008). Un clima escolar de inclusión social, compañeros como fuente de apoyo, buenos logros académicos y con un bajo nivel de estrés, aumentaron la sensación de éxito y la competencia de niños y niñas. Esta confianza en sí mismo, a su vez, aumentó la salud y el bienestar de niños, niñas y adolescentes lo que reforzó una vez más la probabilidad de un adecuado manejo en la escuela (Currie et al., 2004).

Danielsen, Samdal, Hetland, y Wold (2009) presentaron un modelo donde la satisfacción con la escuela actuó parcialmente de mediador entre apoyo del profesor y compañeros de clase de 3125 adolescentes en Noruega. Además la competencia académica mediaba las relaciones entre apoyo del profesor e iniciativa académica.

En Argentina respecto a las escuelas a las que asistieron, el 70% de niños y niñas declararon que estaban completamente de acuerdo en que eran escuchados y tomados en cuenta por sus profesores, este porcentaje fue mayor en las niñas. Al ser consultados si les gusta ir a la escuela, las proporciones generales mostraron que la mitad de la muestra estaba completamente de acuerdo, con un porcentaje ligeramente mayor en favor de las niñas. El 80% de niños y niñas expresó acuerdo con el trato que recibió de sus profesores, siendo el porcentaje mayor en el caso de los varones. En cuanto la seguridad en la escuela, más del 80% señaló que se sentían seguros en sus instituciones educativas (Tonon et al., 2016).

### **1.2.2.3. Microsistema barrial y bienestar subjetivo**

Los espacios públicos más accesibles y comúnmente utilizados por niños, niñas y adolescentes son los más cercanos a sus hogares y escuelas, esto es, las calles y los lugares abiertos de su vecindario local. Sellstrom y Bremberg (2006) señalaron que el microsistema barrial puede ser particularmente importante para el bienestar de niños, niñas y adolescentes debido a las oportunidades y restricciones que impone a sus patrones de actividad diaria.

En esta investigación el microsistema barrial incluyó el elemento o componente denominado «satisfacción/relaciones del barrio». A continuación, se presentan los principales resultados de investigaciones internacionales y nacionales inscritas en este elemento.

Las puntuaciones medias de la **satisfacción con el barrio** en el que viven niños y niñas de 10 y 12 años de varios países fueron relativamente bajas. Los niños y las niñas de Uganda, Corea del Sur, Argelia y Sudáfrica, fueron los menos satisfechos con los espacios al aire libre de sus barrios. Siendo niños y niñas de los dos primeros países los menos satisfechos con su barrio en general.

Los niños y las niñas de Rumania tenían la valoración más alta en ambos *ítems* en relación a sus pares de los 11 países que participaron en ISCWeB (Dinisman & Rees, 2014).

Huebner, Valois, Paxton, y Drane (2005) en una investigación con estudiantes de escuelas públicas de Carolina del Sur de Estados Unidos encontraron una media de 5,33 para el *ítem* «satisfacción con la zona en la que vives» de la BMSLSS con un rango respuesta de 1 a 7 puntos. Resultados similares fueron encontrados en otras muestras de adolescentes estadounidenses (Funk et al., 2006; Seligson et al., 2003, 2005).

En Brasil la mayoría de niños y niñas reportaron una alta satisfacción con el barrio, más del 60% señalaron que esperan vivir en el barrio mucho más tiempo y el 80% informaron que se sentían como en casa en su vecindario. Alrededor del 70% señalaron reconocer a muchas de las personas que viven en su barrio. Un 20% de niños y niñas estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la declaración «*mis vecinos y yo queremos cosas similares*». Los niños y las niñas de escuelas públicas diferían de forma estadísticamente significativa con promedios más altos en comparación con las escuelas privadas para los *ítems* referidos al barrio (Sarriera et al., 2014a).

En Argentina en cuanto a la zona en la que viven, en particular, los lugares disponibles a jugar y divertirse, el 59,1% de niños y niñas de 8 años se consideraban completamente satisfechos. En el caso de niños y niñas de 10 años, el 48,7% señaló que estaban completamente de acuerdo con que se sienten seguros en los lugares públicos cercanos a su barrio (Tonon et al., 2016).

En Chile Oyanedel et al. (2014) reportaron que el *ítem* de «satisfacción con el barrio donde vives en general» de BMSLSS, mostró una media de 8 puntos sobre 10. Los niños y las niñas de 10 años mostraron una media de 8,3 puntos; mientras que sus pares de 12 años, de 7,8. Según el índice de vulnerabilidad escolar (IVE), la satisfacción con este ámbito fue disminuyendo a medida que aumentó el IVE oscilando entre 7,8 y 8,2 puntos. Los niños y las niñas de establecimientos

municipales declararon estar más satisfechos con el barrio, con una media de 8,3 puntos en relación a los que asisten a centros escolares privados y subvencionados.

En cuanto a las investigaciones centradas en las **relaciones del barrio**, la siguiente revisión presenta los principales resultados obtenidos en muestras de niños, niñas y adolescentes. Paxton et al. (2006), sugieren que la presencia de una fuerte integración en la comunidad con los adultos promueve el bienestar subjetivo de niños y niñas estadounidenses. Si bien existen varias vías que explican la relación entre la interacción social con los vecinos y la mejora de la calidad de vida, la ayuda práctica de un adulto a otro joven ha mostrado ser uno de los componentes más fuertes de la red social de una persona.

Elvas y Moniz (2010) examinaron la relación entre sentido de comunidad y nivel de satisfacción con la vida de 30 niños y niñas portugueses de 7 a 15 años, habitantes de dos barrios de la ciudad de Lisboa (Alfama y Propietario). Los hallazgos del estudio mostraron que en Alfama había un mayor sentido de pertenencia al barrio y un mayor nivel de satisfacción con la vida, en comparación con el barrio Propietario, lo que señaló la importancia del medio ambiente en la vida de los jóvenes. Los niños y las niñas con mayores niveles de satisfacción fueron los mismos con mayor participación ciudadana en el barrio y en consecuencia con un mayor sentido de comunidad. El aumento del sentido de pertenencia e identificación con la comunidad se asoció con un aumento lineal en la satisfacción con la vida, como se comprobó de manera significativa con niños y niñas que vivían en el barrio de Alfama.

En una investigación respecto al lugar de residencia y su relación con la satisfacción con la vida, Homel y Burns (1989) mostraron que niños, niñas y pre-adolescentes australianos que vivían en áreas comerciales, en particular, en los barrios céntricos con amplios problemas sociales, manifestaron una menor satisfacción con la vida que los que vivían en zonas residenciales.

En un estudio anterior, Homel y Burns (1987) encontraron que los parques fueron valorados por niños y niñas de 9 a 11 años que vivían en 18 suburbios de Sydney, Australia, quienes expresaron un conjunto de preferencias que fueron una respuesta al entorno físico y social. Los resultados evidenciaron que sus preferencias no fueron un correlato de las variaciones geográficas, socioeconómicas o de vivienda de las familias.

En un estudio longitudinal de 10 años con adolescentes rurales de Estados Unidos se encontró que el tamaño de la comunidad, la situación familiar socioeconómica, y la discrepancia percibida entre residencia deseada y residencia real fueron predictores de la satisfacción con la vida de jóvenes económicamente desfavorecidos (Wilson, Henry, & Peterson 1997).

En Estados Unidos un estudio mostró que el número de traslados familiares de un barrio a otro se asoció positivamente con la percepción subjetiva de la calidad de vida de los adolescentes. Según los autores, este resultado sugiere que aunque la inestabilidad residencial de la familia suele considerarse como un factor estresante para los adolescentes, no todas las reubicaciones se perciben como amenazas para la satisfacción con la vida de los jóvenes (Bradley & Corwyn 2004).

En Italia, adolescentes y adultos jóvenes experimentaron bajos niveles de satisfacción residencial, en especial los jóvenes que vivían en una ciudad considerada como más deprivada sobre la base de indicadores objetivos. Los puntajes más bajos de satisfacción fueron la preocupación por los medios de transporte y la escuela, que son los servicios relevantes para las necesidades diarias de los adolescentes. Los adultos jóvenes mostraron mayores puntuaciones de bienestar y menores en estrés en comparación con los adolescentes, pero no se encontraron pruebas de un efecto de moderación de la edad sobre la relación entre contexto residencial y bienestar (Cicognani, Albanesi, & Zani, 2008).

Paxton, Valois, Huebner, y Drane (2006) investigaron la relación entre satisfacción con la vida de 2138 adolescentes y vinculación con los adultos en un estado del sur de Estados Unidos. Los

autores se centraron en el empoderamiento de los jóvenes, la vinculación con los adultos y el desarrollo de funciones relevantes en el barrio. Los resultados de este estudio mostraron que las oportunidades de vinculación con los adultos y los roles significativos barriales están relacionados con la satisfacción con la vida entre los estudiantes de secundaria. Sin embargo, esta asociación parece ser diferente según las categorías raciales y de género.

#### **1.2.2.4. Contribuciones de los microsistemas familia, escuela y barrio al bienestar subjetivo**

Sarriera, Schütz, Calza, y Strelhow (2013) analizaron la contribución de la satisfacción con la familia, escuela y relaciones interpersonales de 1993 niños y niñas de 9 a 13 años en Rio Grande do Sul, Brasil. Los resultados mostraron que en el ámbito de satisfacción con la familia, los *ítems* de satisfacción con la «*vida familiar*» ( $\beta = 0,252$ ) y la «*casa o apartamento donde vive*» ( $\beta = 0,043$ ) fueron predictores significativos. En el ámbito de satisfacción con las relaciones interpersonales, dos *ítems* resultaron ser predictores: «*sus amigos*» ( $\beta = 0,130$ ) y «*sus relaciones con las personas en general*» ( $\beta = 0,094$ ). Sobre el alcance de la escuela todos los *ítems* fueron estadísticamente significativos: «*experiencia en la escuela*» ( $\beta = 0,122$ ), «*otros niños de la clase*» ( $\beta = 0,089$ ), «*notas*» ( $\beta = .063$ ) y «*escuela a la que vas*» ( $\beta = 0,067$ ).

Bedin, Sarriera, Casas, Ramos, y González (2015) estudiaron la asociación entre bienestar subjetivo y relaciones interpersonales (familia, escuela y amigos) de niños y niñas españoles y brasileños de 11 a 14 años ( $N= 6747$ ), y compararon los resultados entre ambas muestras. Las relaciones familiares mostraron una mayor contribución a la predicción de bienestar de niños y niñas de ambos países con aproximadamente el 40% de la varianza explicada.

Lee y Yoo (2015) en su estudio comparativo de 11 países utilizando el cuestionario ISCWeB encontraron que los factores familiares explican alrededor del 40% de la variación en el bienestar

subjetivo. Cuantas más actividades con la familia tiene un niño o niña, tiende a informar mayor bienestar subjetivo. El número de cosas que un niño o niña tiene y la seguridad en el hogar, también se relacionaron positivamente con el bienestar subjetivo. El estudio indicó que el ámbito de satisfacción con la familia es el que más contribuyó al bienestar subjetivo en comparación con los ámbitos escuela y barrio, que obtienen menores porcentajes de varianza explicada.

Los hallazgos de Elmore y Huebner (2010), señalaron que la satisfacción con la escuela contribuyó a la satisfacción global con la vida de adolescentes estadounidenses. Las evaluaciones de la satisfacción con la escuela de adolescentes fue un predictor independiente del compromiso con la escuela, sin importar la calidad de las relaciones de apego con progenitores o compañeros.

Otro estudio mostró que el apoyo emocional e instrumental de profesores, así como las relaciones y actitudes positivas hacia estos profesionales son predictores del bienestar subjetivo de niños y niñas en Estados Unidos (Gilman & Huebner, 2006).

Suldo et al. (2008) analizaron factores de la escuela que estaban implicados en la satisfacción con la vida de estudiantes estadounidenses. Este estudio proporcionó apoyo a un modelo teórico en que contextos de comportamiento (calificaciones y conducta en la escuela), contextos sociales (clima escolar), y contextos cognitivos (creencias personales académicas y apego a la escuela) estaban vinculados a la satisfacción global con la vida de estudiantes, a través de asociaciones con la satisfacción con la escuela. Uno de los hallazgos más relevantes fue que la combinación de medidas de contextos sociales y cognitivos explicaron un 41% de la varianza de la satisfacción con la escuela.

La calidad de la interacción entre familia y escuela es otra variable de interés. Siddall, Huebner, y Jiang (2013), en un estudio con adolescentes estadounidenses, señalaron que las interacciones entre familia y escuela son relevantes en la satisfacción con la vida, especialmente, la implicación

parental en cuestiones escolares. Tanto el apoyo familiar como el apoyo entre pares para el aprendizaje contribuyeron de forma importante a la satisfacción global con la vida de adolescentes. Otras investigaciones que han abordado el impacto de la vida escolar en el bienestar de niños, niñas y adolescentes coinciden en señalar que las experiencias de escolarización de los estudiantes tienen un impacto personal mayor que factores de rendimiento educativo (Huebner & Gilman, 2002; Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2003; Randolph, Kangas, & Rvokamo, 2009; Suldo, Riley, & Shafer, 2006; Verkuyten & Thijs, 2002).

Da Lomba (2014) en una muestra de 1317 adolescentes de Cabo Verde encontró que las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida de adolescentes fueron autoestima ( $\beta = 0,30$ ) y apoyo de la familia ( $\beta = 0,29$ ). La variable que mejor predijo la satisfacción con la escuela fue apoyo de la escuela ( $\beta = 0,27$ ), seguido por apoyo de la familia ( $\beta = 0,12$ ), y en menor medida control emocional ( $\beta = 0,09$ ). La contribución de la satisfacción con la escuela sobre la satisfacción con la vida, aunque significativa, fue relativamente baja ( $\beta = 0,05$ ). El modelo estructural mostró que estas variables explicaron un 24,4% de la satisfacción con la vida y un 12,9% de la satisfacción con la escuela.

Rodrigues et al. (2014) comprobaron si el Índice de Sentido de Comunidad (ISC) predecía el bienestar subjetivo de niños y niñas brasileños medido con el PWI-SC. Con un análisis de regresión lineal múltiple se observó que seis *ítems* del ISC fueron predictores del bienestar, con un 17,7% de la varianza explicada. Los *ítems* que se incluyeron en el modelo estaban relacionados, principalmente, con dimensión de unión positiva a la comunidad y los tres *ítems* que quedaron fuera del modelo se referían a las relaciones comunitarias con los vecinos.

En otro estudio respecto de las relaciones que mantenían los jóvenes en diferentes entornos sociales, Goswami (2013) mostró que las relaciones sociales con la familia y amigos fueron predictores del bienestar de niños, niñas y adolescentes entre 8 y 15 años en Inglaterra. Aunque la



capacidad predictiva no fue tan fuerte como los otros tipos de relaciones sociales, se encontró que la conexión con los adultos en el barrio contribuyó al bienestar de los jóvenes en este estudio.

Ambos estudios mostraron la importancia de la relación positiva con los miembros de la comunidad y el barrio donde viven niños, niñas y adolescentes, ya que contribuyeron a la explicación del bienestar subjetivo.

En definitiva, la mayoría de los estudios revisados proporcionan evidencias de que la satisfacción con la familia contribuyó explicar el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes. Respecto de la satisfacción con la escuela hay evidencia contrapuesta, ya que algunos estudios señalan que si contribuyó a la explicación de la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo, dependiendo de las variables predictoras que se incluyeron en cada modelo; y otras investigaciones señalan lo contrario. Finalmente, la contribución de la satisfacción con el barrio sobre el bienestar subjetivo ha sido reportada en escasos estudios con un porcentaje de varianza explicada inferior a la de satisfacción con la escuela y con la familia.

### **1.3. Contexto de la infancia y adolescencia en Chile**

El presente capítulo tiene como propósito presentar antecedentes sociodemográficos, políticos, legislativos y estadísticos respecto de la infancia y adolescencia en Chile. Para ello, se describen brevemente datos sociodemográficos de niños, niñas y adolescentes en el país. Luego, se presenta un recorrido histórico de las políticas sociales en materia de infancia y adolescencia y los sistemas de protección y garantías de derechos vigentes en el país. Finalmente, se discuten algunos datos sobre la situación de la infancia y adolescencia derivados de las encuestas nacionales e internacionales que han consultado directamente a los más jóvenes acerca de sus situaciones de vida.

### 1.3.1. Estadísticas de la infancia y adolescencia en Chile

En Chile una caracterización sociodemográfica de niños, niñas y adolescentes (NNA), permite obtener un panorama acerca de este segmento etario en la población general y conocer sus rasgos esenciales, pero es necesario en primer lugar conceptualizar que se entiende por infancia y adolescencia en el contexto nacional e internacional.

En el caso de Chile la *Política Nacional a favor de la Infancia y Adolescencia* considera a una persona como niño o niña cuando es menor a 12 años y por adolescente, a quienes tengan entre 12 y 18 años de edad (Gobierno de Chile, 2000). Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2002), estableció a la adolescencia como el período del ciclo vital comprendido entre los 10 y 19 años de edad.

La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 1° refiere por infancia a todo niño o niña menor a 18 años. Así también, en la Convención se definió a la infancia como un espacio separado de la edad adulta y reconoció que lo que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia (Naciones Unidas, 1989). La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional<sup>3</sup> [CASEN] que es representativa a nivel nacional, por zona urbana y rural, y por regiones e implementada por el Ministerio de Desarrollo Social, mostró que la población de niños, niñas y adolescentes, menor de 18 años, en el año 2013 fue de 4.414.927 lo que representa el 25,6% de la población total del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

La distribución de la población infanto-juvenil por sexo fue un 47,4% hombres y 52,6% mujeres.

Los NNA de 0 a 3 años representaron el 21,2%, de 4 a 8 años el 27,5%, de 9 a 13 años el 27,1% y

---

<sup>3</sup> La Encuesta CASEN es de carácter transversal y multipropósito, cuyo objeto de estudio son los hogares residentes en las viviendas particulares del territorio nacional, a excepción de aquellos ubicados en ciertas zonas muy alejadas o de difícil acceso, para disponer de información que permita, en términos generales, diseñar, analizar y evaluar la política social existente en Chile (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

de 14 a 17 años el 24,2%. Respecto de la distribución territorial los NNA viven mayoritariamente en la Región Metropolitana 1.736.565, Bio Bio 513.403 y Valparaíso 456.332 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). A nivel regional no se observan importantes diferencias en la proporción de niños, niñas y adolescentes. Así, aproximadamente un cuarto de la población en cada región corresponde a niños y niñas (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

En relación a la estructura familiar de los hogares con niños y niñas, se observó una disminución de familias biparentales y aumento de familias monoparentales. En el año 2000 las familias biparentales eran un 81,5% y el año 2013 fueron un 69,9%. A su vez, las familias monoparentales se incrementaron de un 18,5% el año 2000 a un 30,1% el año 2013. Actualmente, casi el 90% de las familias monoparentales tienen jefatura de hogar femenina; característica que ha ido en aumento (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

Según CASEN el porcentaje de pobreza que afectó a niños y niñas fue casi el doble que afectó a la población adulta. Utilizando la medición tradicional, la reducción de la pobreza ha sido desde un 50,7% en 1990 a un 12,6% el 2013. En la metodología de medición de pobreza por ingresos, que comparó desde el año 2006 a 2013, se observó una disminución desde un 38,7% a un 22,0%. La medición de pobreza multidimensional, que analizó el período 2009-2013, se constató una reducción de 29,8% a 23,4% en Chile (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

La distribución de NNA que viven en hogares en situación de pobreza es diversa. En las regiones del Maule, Bío Bío, Araucanía y Los Ríos más del 30% de la población de niños y niñas viven en hogares pobres. En cambio, en las regiones del norte (Tarapacá, Antofagasta y Atacama) y las australes (Aysén y Magallanes) el porcentaje de niños y niñas en hogares que están en situación de pobreza no supera el 13% (Consejo de la Infancia, 2016).

### **1.3.2. Políticas sociales en materia de infancia y adolescencia**

En Chile las primeras acciones para atender a las necesidades de la infancia acentuaban lógicas de tipo asistencialista que entendían a niños y niñas como objetos de atención o como menores en situación irregular (Anríquez, 1994; Cillero, 1994). Por niños y niñas en esta situación se entendía a todos aquellos que enfrentaban necesidades especiales como consecuencia de causas vinculadas al abandono de sus progenitores, situación de orfandad, problemas de tipo conductual o con antecedentes de haber infringido la ley. Este tipo de iniciativas estaban enfocadas desde la carencia que enfrentaban niños y niñas, estas acciones reemplazaron la noción de caridad con la que durante mucho tiempo se entendió la acción social orientada a niños y niñas en situación de vulnerabilidad (Pilotti, 1994).

En la década de los '80 se generaron cambios en la forma de entender las prácticas de intervención social dirigidas hacia la niñez vulnerable. Lo anterior, que reforzado con la celebración del año internacional del Niño en 1979, inyectó energías a la acción orientada hacia la niñez. Este hecho convergió con la emergencia de un grupo de organizaciones no gubernamentales que, en desacuerdo con las prácticas de tipo asistencialista, implementaron intervenciones sociales con enfoques centrados en la prevención, a través de prácticas de tipo participativo, y a la vez resignificaron la importancia de los activos presentes en el territorio como recurso para prevenir el desvinculamiento del niño o niña con su entorno. Estos hechos expresaron un cambio fundamental en el cómo se comenzaron a concebir las iniciativas destinadas a la infancia vulnerable (Anríquez, 1994; Pilotti, 1994).

A partir de los '90 surgieron enfoques que visualizaban a niños y niñas como "sujetos de derechos", este cambio de paradigma se encuentra asociado a la ratificación, por parte de Chile, de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), este hito probablemente impactó de manera más

fuerte a las nuevas formas de abordar la oferta de servicios sociales destinada a la infancia. La aceptación casi universal de la Convención, ha integrado gradualmente a nivel mundial nuevos instrumentos y estrategias de acuerdo a estos nuevos postulados, dejando atrás nociones de tipo asistencialista que se centraban en el niño o niña únicamente como objeto de atención.

A lo largo de la última década, la protección social a la infancia ha cobrado importancia como herramienta para contribuir a la realización de los derechos de niños, niñas y adolescentes, garantizar el pleno desarrollo de sus capacidades y afrontar las vulnerabilidades relacionadas a esta etapa del ciclo vital. Existe consenso de que la protección social a la infancia constituye una buena inversión de recursos públicos al contribuir al desarrollo físico, cognitivo y emocional temprano. La protección social en la infancia puede incrementar la productividad en la adultez y romper la transmisión intergeneracional de la pobreza (Staab, 2013).

Las políticas sociales en Chile se han caracterizado por su focalización, orientando el gasto público hacia los sectores más pobres y, a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y/o vulneración de derechos, con el objeto de igualar sus oportunidades (Andrade & Arancibia, 2010; Herrera-Seda & Aravena-Reyes, 2015). Con ello el principal objeto de preocupación del Estado chileno ha sido la infancia vulnerable, en vez de orientarse a la protección universal e integral de los derechos de infancia (Herrera-Seda & Aravena-Reyes, 2015; Oyarzún, Dávila, Ghiardo, & Hatibovic, 2008).

La categoría infancia vulnerable va más allá de la noción de infancia en riesgo, ya que la totalidad de la población infantil se encontraría en esta condición producto de las transformaciones sociales que se han generado en el país. Esta categoría adquiere diversas denominaciones en las distintas áreas de la política social, pero comparte como rasgo central la carencia de bienes materiales, la residencia en un contexto de riesgo y con un bajo capital cultural.

En el área educativa, se representa en la noción de alumno o alumna prioritario, en el área de protección como infancia vulnerada, en el área de justicia, como infractor o infractora de ley, en el área de desarrollo social como hijo o hija de una familia en situación de pobreza, y en el área de salud como niño o niña carente de estimulación (Herrera-Seda & Aravena-Reyes, 2015).

El diseño y ejecución de las políticas dirigidas a niños, niñas y adolescentes en el país cuentan con una larga trayectoria, especialmente, de aquellas implementadas desde el mundo de la salud y la educación, como los dos grandes ejes de las políticas universales, es decir, las orientadas a todos los niños y las niñas. Estas políticas se han distinguido por ser respuestas sectoriales y de diseños más bien verticales, y sus lineamientos han sido generados desde los ámbitos centrales de administración y sin reconocimiento de las particularidades territoriales (Larraín, 2011).

En la actualidad, tanto las políticas universales como las sectoriales validan la importancia del territorio dentro del que niños y niñas nacen y crecen. Esto expresa un cambio de paradigma en las lógicas de atender las necesidades de la niñez desde las que se fundamentan en una atención centrada en la asistencia, hasta una que actualmente enfoca sus líneas de trabajo en el ejercicio de derechos y en la superación de vulnerabilidades -incluidas las ya presentes en el territorio- que ponen en riesgo el adecuado desarrollo de niños y niñas (Andrade, 2009).

En la historia de las políticas sociales en Chile las concepciones de infancia se han ido modificando en concordancia con las transformaciones de la sociedad. En el contexto actual de globalización y expansión de las tecnologías de la información, surge el concepto del interés superior del niño y niña como sujeto de derechos, que considera a la infancia como un período de crítico del ciclo vital, en donde se desarrollan las capacidades y oportunidades futuras. Los niños y las niñas por tanto gozan no sólo de derechos universales, sino también del derecho a protección especial por parte del Estado, familia y sociedad.

### **1.3.3. Sistemas de protección y garantías de derechos**

Chile tiene una larga trayectoria de políticas sociales dirigidas a la infancia, particularmente en salud y educación. Esta tendencia se mantiene más allá de los cambios radicales que experimenta el país a lo largo del siglo XX en sus políticas sociales, facilitando la incorporación de niños, niñas y adolescentes al sistema de protección social actual. Las innovaciones en materia de protección social durante la última década se insertan en las estructuras de un modelo de bienestar de carácter fundamentalmente liberal, donde la lógica de mercado (competencia, libre elección, eficiencia) sigue jugando un papel preponderante y el Estado, si bien ha expandido su actuar, se sigue conceptualizando en términos subsidiarios (Staab, 2013).

Lo anterior queda reflejado en la importancia de prestadores y administradores privados y el alto gasto de las familias en los ámbitos de salud y educación, así como las brechas de calidad en los servicios a los que acceden distintos grupos de niños, niñas y adolescentes en el país. También queda reflejado en un mercado laboral que sigue altamente flexibilizado y con dificultades de crear trabajo decente, particularmente para la población con menor nivel de educación formal. Dichas brechas, al restringir las oportunidades de niños y niñas de hogares con menores ingresos, contribuyen a la transmisión intergeneracional de la pobreza y exclusión social. Este contexto estructural e institucional inalterado produce tensiones en la lógica y orientación de la protección social a la infancia y adolescencia en el Chile actual y restringe los avances en materia de equidad e inclusión social (Staab, 2013).

En el año 2009 se creó el Subsistema de Protección Integral a la Infancia cuyo objetivo es acompañar el proceso de desarrollo de niños y niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de gestación y hasta su ingreso al sistema escolar, en el primer nivel de transición o su equivalente (Artículo 9, Ley 20.379). Este Subsistema forma parte del Sistema

Intersectorial de Protección Social (Ley N° 20.379) y se encuentra alineado con los compromisos asumidos por el Estado de Chile en la Convención sobre los Derechos del Niño (Congreso Nacional, 2009).

Actualmente, el Gobierno está impulsando medidas legales en materia de infancia y adolescencia que se tramitarán el 2016. Ingresó a la Cámara de Diputados el proyecto de Ley de Garantías de Derechos de la Niñez, a cargo del Consejo Nacional de la Infancia, y al Senado el proyecto que crea la Subsecretaría de la Niñez, que establecerá como función del Ministerio de Desarrollo Social el seguimiento de la situación de niños, niñas y adolescentes y las políticas enfocadas a ellos.

La agenda legislativa también contempla para el 2016, el proyecto de ley que adecua los Tribunales de Familia y deroga la Ley de Menores, así como el proyecto que crea los Servicios de Protección y de Responsabilidad Penal Adolescente. Se incluye en esta agenda la creación de la Defensoría de la Niñez y la modificación de la Ley 20.032 que establece el Sistema de Atención a la Niñez y Adolescencia mediante la red de colaboradores del Servicio Nacional de Menores (SENAME) y su régimen de subvención.

El 21 de septiembre de 2015 la Presidenta de la República presentó el Proyecto de Ley de Sistema de Garantías de los Derechos de la Niñez (Mensaje N°950-363). Se trata de una iniciativa que pretende poner al país a tono con los compromisos adquiridos al ratificar hace 25 años la Convención, y que a grandes rasgos consagra algunos principios, derechos y garantías, define niveles administrativos y judiciales de protección, se refiere a la institucionalidad del sistema, y a la necesidad de contar con una política nacional de la niñez (República de Chile, 2015).

La carencia de una adecuación integral tanto de la legislación como de la institucionalidad nacional a los estándares y al nuevo modelo contenido en la Convención es evidente desde la ratificación de la misma. De hecho, el año 2015 el Estado de Chile rindió examen ante el Comité de los Derechos del Niño, el que reiteró su recomendación en cuanto a que el Estado Parte complete prontamente



el proceso de reforma legislativa y promulgue una legislación para la protección integral de niños y niñas en conformidad a la Convención sobre los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2015).

El proyecto de Ley de Garantías de Derechos de la Niñez pretende dotar al país de un sistema coordinado de dispositivos legales, institucionales, políticos y sociales, orientados a asegurar la efectividad de los derechos de niños y niñas, y a velar por su pleno desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, considerando su identidad cultural y su pertenencia a pueblos indígenas (Comité de los Derechos del Niño, 2015). El sistema reconoce las relaciones entre los niños y las niñas, la familia, la sociedad y el Estado, estructurándolas a partir del reconocimiento de derechos y deberes recíprocos, con profundo respeto de la relación del niño y niña con sus padres o responsables legales; refuerza el papel de las políticas sociales otorgadas a niños y niñas y de protección social dirigidas a ellos y ellas; limita la intervención del Estado a una última instancia, en subsidio de los esfuerzos de la familia para asegurar el ejercicio de los derechos del niño; y reconoce a los niños y las niñas como sujetos participantes activos de la comunidad (República de Chile, 2015).

En Chile con el transcurso de los años, se ha afianzado un paradigma de atención y cuidado en los primeros años de vida de niños y niñas, considerando la importancia que posee esta fase del ciclo vital en la configuración intelectual, emocional, psicológica y física de las personas. A su vez, favoreciendo la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades e impactando positivamente en el desarrollo económico y social del país (Congreso Nacional, 2009). Lo anterior queda reflejado en la implementación del Subsistema de Protección Integral a la Infancia que ha fortalecido programas, prestaciones y subsidios dirigidos a la primera infancia.

En cuanto a la protección social a la infancia basada en los derechos, se observa que esta conlleva tanto los principios generales de dicho enfoque (Abramovich, 2007) como la consideración

específica de los derechos de la infancia establecidos en la Convención, en particular, el principio del interés superior del niño (Adamson, 2007). El Estado debe velar por el cumplimiento de este principio en todas las decisiones que afectan los intereses de niños, niñas y adolescentes, incluyendo la formulación de políticas, y apoyar a las familias y cuidadores en el cumplimiento de los derechos de niños y niñas (Pautassi & Royo, 2012).

En términos de la institucionalidad se distinguen tres ámbitos, aunque existen coincidencias y cruces entre ellos: 1) protección especial a la infancia que enfrenta vulnerabilidades sociales específicas relacionadas a la exposición de niños, niñas y adolescentes a situaciones de violencia, explotación, abuso, abandono y separación familiar; 2) protección de los derechos de los adolescentes infractores de ley respecto de la ejecución de las sanciones y su reinserción social; y 3) protección social que se enfoca en vulnerabilidades económicas y sociales relacionadas a la pobreza y desigualdad. En Chile las tres áreas se insertan en instituciones distintas. En efecto, entre los problemas fundamentales se encuentra la falta de una institución que asume la protección integral de los derechos de la infancia de forma coordinada (Staab, 2013).

Juretic y Fuenzalida (2015) señalaron que en Chile predomina, en el sistema de protección social, un enfoque tutelar hacia la infancia y adolescencia, lo que ha implicado una recurrente judicialización de los casos donde ha existido carencia o vulneración de los derechos NNA. Adicionalmente, no existe un enfoque que visibilice a la familia donde los NNA se desenvuelven cotidianamente. Respecto a la demanda de atención por parte de los distintos actores del sistema de protección, no se cuenta con estudios que permitan establecer los déficits de cobertura que pueden tener los programas en las distintas regiones del país. A nivel territorial las necesidades que tienen los Tribunales de Familia para dictar una determinada medida de protección, está condicionada a la existencia y disponibilidad de programas sociales (CEN, 2014)

En síntesis, los sistemas de protección social y garantías de derechos a la infancia que se ha ido gestando en el país a lo largo de la última década se caracterizan por i) la combinación de elementos contributivos y no contributivos; ii) una creciente coordinación entre los organismos públicos y sectoriales a cargo de la protección social y, como consecuencia, avances importantes en la articulación de la oferta social a favor de la población definida como vulnerable; iii) un discurso de derechos sociales que se ha plasmado, si bien de manera incipiente e incompleta, en el enfoque de programas específicos, y iv) la infancia ha ocupado un rol importante en los esfuerzos de protección social que se expresa tanto en los programas dirigidos a los hogares como en aquellos específicamente diseñados para la población infantil y (en menor medida) adolescente.

#### **1.3.4. Institucionalidad pública**

La institucionalidad gubernamental vigente para la protección de los derechos de NNA en Chile se concentra en las políticas y programas radicados en los siguientes organismos públicos: Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior, y Presidencia de la República, a través de su Dirección Sociocultural. Las políticas y programas relevantes para la protección social a la infancia se insertan en la institucionalidad para la protección social más general. La responsabilidad para las políticas de protección social se divide entre varias autoridades: los Ministerios de Educación, Salud, y Vivienda (a cargo de las políticas sectoriales), el Ministerio de Desarrollo Social (a cargo de políticas y programas de asistencia social), y el Ministerio de Trabajo y Previsión Social (a cargo de la seguridad social).

En la Guía Protección Social para Tod@s desarrollada por el Ministerio de Desarrollo Social (2015b) se señala que desde la gestación a los 4 años se cuenta con el Subsistema de Protección

Integral a la Infancia Chile Crece Contigo (ChCC). Además funcionan una serie de prestaciones tales como: Programa educativo del Chile Crece Contigo, Programa fonoinfancia (Fundación Integra/ChCC), Programa de apoyo al desarrollo biopsicosocial (Ministerio de Salud/ChCC), Programa de apoyo al recién nacido (Ministerio de Salud/ChCC), Fondo de intervenciones al apoyo del desarrollo infantil y Bono control niño sano (transferencia monetaria Ley 20.595).

Para niños, niñas y adolescentes entre 5 y 18 años existe el Bono por asistencia escolar (Ley 20.595), Bono logro escolar (Ley 20.595), Programa continuidad del ciclo educacional de estudiantes, padres, madres y embarazadas (MDS/JUNAEB), Subvención pro retención escolar, Programa abriendo caminos y Subsidio familiar al menor (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Los programas implementados por SENAME, organismo dependiente del Ministerio de Justicia, se encuentran orientados a niños y niñas que han sufrido alguna vulneración de sus derechos, son políticas diferenciadas que están pensadas para igualar las oportunidades de aquellos que se encuentran en situación de vulneración de sus derechos. Como servicio público deben implementar políticas en materia de adopción, programas de protección especial y protección de derechos de los adolescentes infractores de ley (SENAME, 2015).

Los programas de acceso a la educación y la salud se dirigen en su gran mayoría a niños, niñas y adolescentes considerados vulnerables ya sea por la situación socioeconómica de sus hogares o por otras circunstancias (embarazo adolescente, deserción escolar, entre otras). Su objetivo principal es acercar a dicha población a la oferta y asegurar su participación continua. No apuntan, por tanto, a sustituir o modificar las políticas universales, sino a disminuir las desigualdades en su cobertura. Estas políticas permiten la inclusión de grupos vulnerables y su acercamiento al ejercicio efectivo de derechos a la educación, a la salud, al empleo, etc.

El problema principal en Chile no pareciera ser de acceso - aunque este sigue siendo un desafío importante en varios sectores, como la educación inicial y secundaria -, sino de segregación

institucional (público-privada) y fragmentación en términos de la calidad de la atención recibida. Se produce, por tanto, una tensión entre políticas y programas para promover el acceso más equitativo a los servicios sociales y su implementación en estructuras institucionales que siguen operando de acuerdo a una lógica de mercado.

Un ejemplo de la segregación institucional es el sistema educacional chileno, altamente segmentado, en el que coexisten tres niveles según su administración y fuente de financiamiento (municipalizados, particulares subvencionados y privados). En los centros educacionales de administración municipal asiste la población más vulnerable, de menor nivel socioeconómico, con peores resultados académicos y que dispone de un nivel más bajo de recursos por estudiante. Los establecimientos particulares subvencionados, asisten estudiantes de un nivel socioeconómico medio y poseen un nivel intermedio de recursos por alumno. Los centros educacionales privados atienden a estudiantes de un nivel socioeconómico alto y que mayoritariamente presentan mejores resultados académicos (Raczynski & Muñoz, 2007).

La oferta programática para niños y niñas de 6 a 13 años y adolescentes de 14 a 17 años ha ido creciendo sin la existencia de una política nacional que fijara objetivos estratégicos y coordinara un conjunto de programas de manera intersectorial para lograrlos. En su lugar co-existen una serie de programas y proyectos que persiguen objetivos de acceso y retención de manera articulada entre sí y entre sectores. No existe, en este ámbito un ente coordinador para asegurar una oferta integrada y transparente que articule prestaciones de distinto tipo como transferencias, programas de acceso, servicios de apoyo a las familias, entre otros (CEN, 2014).

La institucionalidad recientemente descrita es insuficiente y no está llegando oportunamente a todos los NNA que la necesitan. El desafío de la calidad en la provisión de servicios requiere con urgencia de un abordaje integral, así como la coordinación entre todos los entes estatales y de la sociedad civil que trabajan por el bienestar de los NNA en el país. Además, la institucionalidad no

ha logrado hacerse cargo completamente de las problemáticas como el suicidio, consumo de drogas, embarazo adolescente y trabajo infantil, entre otras (Juretić et al., 2015)

De esta revisión, se puede concluir que el estado chileno requiere de una institucionalidad pública que permita promover, prevenir, asistir, proteger y restablecer los derechos de los NNA reconocidos en la CDN, la Constitución Política de la República y otras normativas en materia de protección infanto-juvenil. Dicha institucionalidad debe establecerse mediante una estructura legislativa afín con los principios que la inspiran, y a través de un sistema coordinado de provisión de servicios que den garantía de su cumplimiento.

### **1.3.5. Sistemas de información sobre niños, niñas y adolescentes**

En Chile se ha avanzado en la generación de información sobre protección social e infancia, a través de encuestas especializadas, sistemas de información, estudios y evaluaciones, que en su conjunto constituyen una base para analizar cambios y continuidad en la matriz de protección social y sus implicancias para la infancia y adolescencia (Staab, 2013).

La prioridad acordada en protección social e infancia en la última década, han llevado al Estado chileno a encargar una serie de encuestas y estudios que contribuyen a la producción del conocimiento acerca de la realidad social de niños, niñas, adolescentes y sus familias así como su progresión en el tiempo (Staab, 2013).

Entre ellas se encuentran Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (Behrman, Bravo, & Urzúa, 2010), Encuesta Nacional de Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes (CEN, 2012) la Encuesta sobre Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (Ministerio de Desarrollo Social, 2013), Encuesta Nacional Prevención, Agresión y Acoso Escolar, el Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar (SENDA, 2014), Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2012), Encuesta

Yo Opino, es mi Derecho (Consejo Nacional de la Infancia, 2015), Consulta Mi Opinión Cuenta (SENAME, 2013), entre otras.

La encuesta Yo Opino, es mi Derecho, niños, niñas y adolescentes construimos el país que soñamos desarrollada por el Consejo Nacional de la Infancia en el año 2015 tuvo como propósito conocer las opiniones y propuestas que los NNA producen en el contexto escolar en torno a la participación, al buen trato y su autonomía progresiva como insumo para una Política y Plan de Acción de la niñez y adolescencia. Sobre la base de sus resultados, las convergencias más amplias entre los grupos de participación en aula guardan relación con 1) el reclamo por que se reconozca las opiniones de niños y niñas así como su capacidad para tomar decisiones, 2) la necesidad de generar más espacios de comunicación con los adultos y entre NNA, 3) la necesidad de mejorar el trato hacia niños y niñas y 4) la necesidad de fomentar valores como la solidaridad, el respeto y la buena convivencia (Consejo Nacional de la Infancia, 2015).

La Consulta Mi Opinión Cuenta, realizada desde el año 2004, representa un esfuerzo del SENAME, junto con las Oficinas de Protección de Derecho, por llevar a cabo la Consulta Nacional para aumentar la participación de niños, niñas y adolescentes, en el marco de los compromisos suscritos por Chile en la Convención de los Derechos del Niño. El año 2013 se realizó la 5ª Consulta avanzando hacia procesos de ciudadanía infantil, generando un espacio de aprendizaje que permite a niños, niñas y adolescentes auto-percibirse como sujetos con derechos, con posibilidades de expresar su opinión. (SENAME, 2013).

En el caso de esta encuesta no se identifican acciones posteriores a su aplicación en cuanto a medidas a implementar en función de los resultados, que sean dadas a conocer a los consultados. Asimismo, no es claro que la entrega de información preliminar sobre los derechos a consultar sea una acción estable de esta estrategia, lo que resulta necesario para el manejo de información de los

NNA al momento de la votación. Junto con ello, no se identifican acciones específicas que las autoridades del Servicio emprendan con otros organismos a partir de los resultados.

En Chile se han realizado esfuerzos importantes para la evaluación de los distintos aspectos del bienestar infantil. Entre ellos destaca el Segundo Informe *Infancia Cuenta en Chile*, publicado el 2014 por el Observatorio Niñez y Adolescencia. El informe abarcó un amplio campo de datos objetivos de bienestar y de ejercicio de derechos a través de 52 indicadores organizados en cinco ámbitos: entorno familiar y social, autonomía y ejercicio progresivo, salud, educación, actividades culturales y de recreación, y derechos y libertades civiles. La investigación nacional, mediante el análisis de datos públicos del año 2012 reveló los resultados de las condiciones de vida de niños/as que varían según región, clase social y pertenencia étnica, generando situaciones de inequidad e incumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño firmada y ratificada por el Estado chileno.

Los resultados del informe nacional demuestran que coexisten dos paradigmas en Chile: del desarrollo económico y del desarrollo humano relacionado a su bienestar. En el país ha predominado la primera visión, cuestión que ha impregnado tanto el diseño de políticas públicas como a sus sistemas de evaluación y, de igual manera, sus instrumentos para levantar información. Entre las conclusiones del informe, se destaca la escasa existencia de datos a nivel territorial y se recomienda a las autoridades la generación de indicadores transparentes que permitan monitorear la situación de la infancia en una perspectiva de cumplimiento de sus derechos (Sepúlveda, Santibáñez, Díaz, Latorre, & Valverde, 2014).

El Informe Infancia Cuenta en Chile 2015, ha monitoreado los derechos de niños y niñas en función de 5 dominios: entorno familiar y social; salud; educación, actividades culturales y recreación; derechos y libertades civiles; y autonomía progresiva. En el informe se ha valorado positivamente las posibilidades de medición multidimensional de la pobreza que ha inaugurado la Encuesta



CASEN 2013. Infancia Cuenta en Chile 2015 pone en evidencia que las situaciones de pobreza que afectan a niños y niñas en el país son diversas y sus complejidades requieren esfuerzos de análisis que permitan identificar cada vez con mayor precisión el nivel de efectividad de las respuestas que el Estado elabora para garantizar el ejercicio de los derechos de NNA.

En comparación con niños y niñas de otros países de la OCDE, el niño chileno promedio tiene malas condiciones materiales de vida. Chile tiene una de las tasas de pobreza de ingresos más alta de la OCDE: el 23,5% de niños y niñas chilenos son miembros de una familia la cual tiene un ingreso disponible menor que la mitad del ingreso chileno medio. Niños y niñas de familias con mejor posición económica gozan de condiciones materiales de vida mucho mejores, pero también tienen una calidad de vida más alta, en promedio.

En el país hay diferencias muy amplias en la privación de la educación entre niños y niñas de entornos socioeconómicos altos y bajos. En contraste, hay una diferencia relativamente estrecha en las intenciones de votar entre los jóvenes de 14 años. El lugar donde las personas viven ejerce un impacto importante sobre sus oportunidades de vivir bien. Puede haber grandes diferencias en los niveles promedio de bienestar en las diferentes regiones del mismo país (OECD, 2015).

En Chile, existen múltiples instrumentos de evaluación del ciclo vital de niños, niñas y adolescentes, algunos de carácter genérico y otros específicos; algunos de carácter poblacional y otros clínicos. Algunos de los instrumentos han sido estudiadas sus propiedades psicométricas, y otros no han sido totalmente validados en Chile. Desde la perspectiva de política pública es necesario contar con una mirada de conjunto de estos instrumentos, aclarando su objetivo y sus implicancias para cada sector, como también para el desarrollo de políticas de infancia integradas (Bedegral, 2008).

Actualmente, no existe un sistema coordinado y centralizado de información, lo que conlleva serios problemas en el procesamiento, manejo y flujo de información dentro del Sistema de Protección

de NNA. La información con la que se cuenta no permite hacer seguimiento durante el ciclo de vida de los NNA. Por lo tanto, es difícil abordar a niños y niñas en su complejidad y se deteriora la capacidad del Sistema para la detección precoz de eventuales problemas, su diagnóstico efectivo y resolución integral (Juretic & Fuenzalida, 2015).

También se ha observado que varios de los instrumentos que podrían generar datos a nivel nacional aún carecen de periodicidad, no se encuentran lo suficientemente desagregados, y no han logrado incorporar el enfoque de derechos. El desarrollo de instrumentos más precisos para monitorear los avances en esta materia, resulta un desafío para cualquier sistema de monitoreo de derechos de los NNA.

El Comité de los Derechos del Niño (2015) ha recomendado a Chile promover el principio de respeto de la opinión del niño o niña, facilitando su participación en todos los asuntos que le afectan, dentro de la familia, las escuelas, la comunidad y las instituciones. El Estado chileno reconoce a las personas el derecho de participar en sus políticas, planes, programas y acciones, pues a través del debate democrático e inclusivo es posible generar sintonía entre las diversas necesidades de la sociedad y la misión del Estado para contribuir al bienestar general (Consejo Nacional de la Infancia, 2015).

Los indicadores sociales utilizados para evaluar la situación de niños, niñas y adolescentes deben ser herramientas útiles para el seguimiento de compromisos asumidos por los Estados en el marco de las distintas declaraciones y consensos internacionales.

#### **1.4. A modo de problematización del marco teórico**

La revisión de la literatura científica evidencia un creciente interés entre los investigadores por el estudio del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes y sus correlatos en las últimas tres décadas en países como Inglaterra (Ben-Arieh, 2008; Ben-Arieh et al., 2001; Bradshaw et al., 2007), España (Casas 1997; Casas 2011; Casas et al., 2012a,b), Australia (Cummins & Lau 2005; Fattore et al., 2007, 2009, 2012), Estados Unidos (Huebner, 1991a,b; Huebner, Drane, & Valois, 2000; Huebner et al., 2005), Rumania (Casas et al., 2013), Israel (Gross-Manos, Shimoni, & Ben-Arieh, 2014) y China (Chui & Wong, 2015; Kwan, 2008; Leung & Zhang, 2000; Man, 1991), entre otros.

Más recientemente, las investigaciones se ha situado en países latinoamericanos como Brasil (Bedin & Sarriera, 2014a,b; Bedin et al., 2015; dos Santos et al., 2013; Sarriera et al., 2014b), Argentina (Góngora & Castro, 2014; Sarriera et al., 2003; Sarriera, Saforcada, Tonón, de La Vega, Mozobancyk, & Bedin, 2012; Tonon et al., 2016), Colombia (Bernal & Acosta, 2016; Bernal et al., 2015) y Chile (Alfaro, Valdenegro, & Oyarzún, 2013; Alfaro et al., 2015; Casas et al., 2014; Chavarría & Barra, 2014; Muñoz, Toloza, & Jiménez, 2012; Oyanedel et al., 2014; San Martín & Barra; 2013).

Según O'Hare y Gutiérrez (2012) se ha fomentado la medición y presentación de informes sobre el bienestar infantil en todo el mundo, a través del Índice de Desarrollo Humano (Naciones Unidas, 2011a,b), el Índice de Desarrollo Infantil (*Save the Children* del Reino Unido, 2011), y la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). Sumado a que existe un creciente interés desde diferentes organismos públicos y privados por desarrollar sistemas de indicadores objetivos y subjetivos para medir el bienestar de niños, niñas y adolescentes (Adamson,

2007; Annie E. Casey Foundation, 2014; Bradshaw et al., 2007; Currie et al., 2012; OECD, 2009; Rees et al., 2010).

A nivel nacional, los organismos públicos, recientemente, están abordando el estudio del bienestar infanto-juvenil desde una perspectiva más amplia. En el Informe Infancia Cuenta (2014, 2015) se presentaron una serie de indicadores objetivos que contribuyen al bienestar infantil. INJUV (2012, 2013) en su encuesta nacional ha calculado el nivel de felicidad de jóvenes entre 15 a 29 años, evidenciando diferencias según nivel socioeconómico. Oyanedel et al. (2014) en el reporte del ISCWeB Chile presentaron resultados descriptivos de las escalas de bienestar y su relación con variables sociodemográficas.

La investigación del bienestar subjetivo marca sus inicios con estudios que examinan las propiedades psicométricas de escalas que miden el componente cognitivo del bienestar, esto es, la satisfacción con la vida. Se dispone de escalas para adolescentes como MSLSS (Huebner, 1994) y escalas diseñadas para el uso con niños y niñas como SLSS (Huebner et al., 2003; Huebner et al., 2000; Farrell, Valois, Meyer, & Tidwell, 2003; Huebner et al., 2005; Funk et al., 2006), y BMSLSS (Seligson et al., 2003, 2005). De forma paralela, se han adaptado y validado a la población infanto-juvenil escalas de bienestar subjetivo creadas para adultos como PWI (Cummins et al., 2003) y SWLS (Neto, 1993) y luego se diseñó una versión para escolares PWI-SC (Tomyne & Cummins, 2011a,b; Tomyne, Tyszkiewicz, & Cummins, 2013).

En Chile la revisión de la literatura científica muestra que la investigación se ha enfocado en el bienestar subjetivo de adolescentes, particularmente, las propiedades psicométricas de escalas de satisfacción con la vida (Alfaro et al., 2014; Casas et al., 2012a,b; Casas et al., 2014; Chavarría & Barra, 2014). En menor medida estudios de este tipo con niños y niñas (Alfaro et al., 2015a,b; Alfaro et al., 2016). Y otras investigaciones del análisis del bienestar de universitarios (Barra, 2011, 2012; Barra, Soto, & Schmidt 2013; Casas et al., 2014; Veliz-Burgos & Apodaca, 2012).

Los estudios muestran que la relación entre las variables sociodemográficas como edad, sexo y nivel socioeconómico y la satisfacción con la vida son débiles o contribuyen modestamente a su predicción (Gilman & Huebner, 2003; Huebner & Gilman, 2004; Huebner, Suldo, Valois, Drane, & Zullig, 2004; Huebner et al., 2005; Proctor et al., 2009). El porcentaje de varianza explicada por estas variables oscila entre un 5% a un 10% (Bradshaw et al., 2011; Rees et al., 2010; Rees et al., 2012). En base a estos resultados se sostiene que la influencia de las variables sociodemográficas, no son capaces de explicar, por si solas, la variación del bienestar subjetivo (Huebner 1991b; Goswami, 2013; Rees et al., 2010; Rees et al., 2012).

Las investigaciones han señalado la importancia de incluir variables contextuales en el estudio del bienestar subjetivo (Gilman & Huebner, 2003; Jiang, Huebner, & Hills, 2013; Oberle et al., 2011; Proctor et al., 2009). Gilman y Huebner (2003) apoyan la hipótesis de que es posible explicar mejor la satisfacción con la vida si se incluyen indicadores de varios microsistemas del desarrollo de niños y niñas. Oberle et al. (2011) identifican fuentes para impulsar el desarrollo positivo de la juventud fuera de la familia, en especial, si se considera el tiempo que los jóvenes pasan con sus compañeros, en la escuela y en sus comunidades. Proctor et al. (2009) señalan que es clave no formar relaciones positivas en un solo ámbito social, sino participar en relaciones de apoyo en el hogar, la escuela, la comunidad, y en otros entornos sociales. Jiang, Huebner, y Hills (2013) sostienen que las variables interpersonales y ambientales son los predictores más fuertes de la satisfacción con la vida de adolescentes.

Klocke, Clair, y Bradshaw (2014) muestran que no es la economía o el producto interno bruto (PIB) o el gasto en políticas familiares, lo que fomenta el bienestar infantil en países ricos, sino más bien es el contexto cultural y el clima escolar que surgen de características individuales los que influyen en el bienestar subjetivo de niños y niñas. Lee y Yoo (2015) encontraron que las variables económicas como el (PIB), el coeficiente GINI y el gasto público en educación, no son

factores que predicen el bienestar subjetivo de niños y niñas en países de Europa, Asia, América del Norte, América del Sur y África. Newland et al. (2015) concluyen que el poder predictivo de los factores contextuales como el hogar, la escuela, los compañeros y la calidad del barrio estuvieron relacionados con el bienestar subjetivo de niños y niñas de una zona rural de Estados Unidos.

Los estudios sobre la satisfacción con la familia han reportado altas puntuaciones en los *ítems* que miden este ámbito en distintos contextos geográficos (Casas & Bello, 2012; Dinisman & Rees, 2014, Huebner et al., 2005; Funk et al., 2006; Rees & Main, 2015) y también en niños, niñas y adolescentes de América Latina (Bernal & Acosta, 2016; Oyanedel et al., 2014; Sarriera et al., 2014a; Tonon et al., 2016).

También se ha reportado que existe una relación entre estructura familiar y satisfacción con la vida de los más jóvenes con resultados positivos para familias intactas o tradicionales en relación a otro tipo de estructuras (Bradshaw et al., 2011; Kwan, 2008; Gray et al., 2013; Goswami, 2013; Rees et al., 2012; Schütz et al., 2015; Zullig et al., 2005). La relación entre padres e hijos hace una contribución significativa en el satisfacción con la vida de los jóvenes (Ben-Zur, 2003; Bedin & Sarriera, 2014a; Casas et al., 2008, 2012; Clair, 2012; Hoy et al., 2013).

Respecto a la capacidad predictiva del ámbito de satisfacción con la familia, si bien se ha comprobado que este ámbito contribuye alrededor de un 40% de la varianza explicada para adolescentes de diversos países (Bedin et al., 2015; Lee & Yoo, 2015; Sarriera, Schütz, Calza, & Strelhow, 2013), no se encuentran suficientes estudios realizados con niños y niñas que permitan comprobar estos resultados.

El estudio de la satisfacción con la escuela se ha centrado, en primer lugar, en incorporar y poner a prueba *ítems* referidos al contexto escolar en muestras de adolescentes de diferentes países (Casas et al., 2013; Casas et al., 2014; Tomy & Cummins, 2011b). Los estudios revisados muestran altos

niveles de satisfacción con la escuela (Casas & Bello, 2012; Oyanedel et al., 2014; Samdal, et al., 2004; Sarriera et al., 2014a) relacionados con altos niveles de bienestar subjetivo (Huebner & McCullough, 2000; Karatzias et al., 2002).

La investigación también ha mostrado que el clima escolar se relaciona con la satisfacción con la vida (Currie et al., 2004; Jutras & Lepage, 2006; Suldo et al., 2008) y con la satisfacción escolar (Ito & Smith, 2006). Se ha comprobado que las interacciones entre familia y escuela son relevantes en la satisfacción con la vida de adolescentes (Danielsen et al., 2009; Siddall, Huebner, & Jiang, 2013).

En cuanto a los predictores del bienestar subjetivo se encuentran, principalmente, las relaciones y actitudes positivas con profesores (Gilman & Huebner, 2006; Jutras & Lepage, 2006; Suldo et al., 2008). Así también, en distintos estudios se ha informado diferentes niveles de predicción de la satisfacción con la escuela sobre la satisfacción con la vida de adolescentes (Da Lomba, 2014; do Santos et al., 2013; Elmore & Huebner, 2010; Huebner, 1994).

Niños y niñas de Estados Unidos, España, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, tienen un alto nivel de satisfacción con el barrio, aunque más bajo respecto de la familia y escuela. Se ha comprobado que existe una relación entre lugar de residencia o barrio y satisfacción con la vida (Elvas & Moniz, 2010; Homel & Burns, 1987, 1989) encontrándose diferencias según las características físicas y sociales del barrio. Las reubicaciones familiares del barrio se relacionaron con la satisfacción con la vida de adolescentes (Bradley & Corwyn 2004). Otras investigaciones han mostrado que conectividad con los adultos del vecindario tiene una asociación con el bienestar de niños y niñas (Goswami, 2013; Paxton et al., 2006).

Respecto a las variables predictoras del ámbito satisfacción con el barrio sobre el bienestar subjetivo, se evidenció que son escasos los estudios que aborden esta relación, a excepción Rodríguez et al. (2014) con niños y niñas brasileños y Wilson et al. (1997) con adolescentes

estadounidenses. Se constata que el número de estudios centrados en el análisis de las influencias del barrio sobre el bienestar subjetivo es menor que las investigaciones que analizan las influencias familiares o escolares.

Si bien las investigaciones, recién reseñadas, han identificado la relevancia de los microsistemas familiares, escolares y barriales en el bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia, mirando en su conjunto esta línea de estudio, aún es emergente y cuenta con escasas publicaciones y reportes de investigación a nivel público y privado. Estos estudios no consideran aún pruebas empíricas con niños, niñas y adolescentes en una gama amplia de países, en particular, aquellos en vías de desarrollo como Chile. Por ello, se hace necesario revisar cómo estos microsistemas en conjunto explican el bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia.

Según la OECD (2009), es necesario avanzar en la generación de datos comparables de bienestar en toda su amplitud, sobre todo en la infancia temprana desde nacimiento hasta los 5 años y en la infancia intermedia entre los 6 a 11 años, ya que los reportes de bienestar en la infancia tardía o adolescencia de los 12 a 18 años, en la última década, han evidenciado un aumento significativo.

En el contexto nacional, se ha limitado la investigación en salud mental y el enfoque de las políticas públicas en la infancia intermedia. En Chile, se presta más atención a la investigación en los cuatro primeros años como la base para la intervención temprana y el período adolescente, en que las conductas que generan dificultades adaptativas, son una preocupación para la sociedad, ya que pueden conducir a un comportamiento problemático en la vida adulta (Larraín, 2011; Tello, 2003). Se requiere mayor atención al estudio de los componentes de la salud mental de niños y niñas entre 6 y 11 años, ya que es un área escasamente explorada en el país y el bienestar subjetivo puede ser incluido como un indicador de salud mental positiva.

De esta manera, para desarrollar la comprensión de bienestar subjetivo desde la perspectiva infanto-juvenil, los investigadores reconocen que hay que preguntarles directamente a niños, niñas y



adolescentes con el fin de encontrar la explicación de las variaciones del bienestar en el contexto en que viven (Dex & Hollingworth, 2012; Fattore et al., 2007, 2009, 2012). Para aumentar la comprensión del bienestar subjetivo, crear perspectivas complementarias, o contradicciones en esta línea de investigación, la pregunta central que guía la investigación doctoral es: *¿Cuál es influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos?*

En cuanto a la relevancia práctica y/o aplicada de la investigación doctoral, cabe señalar que la medición del bienestar subjetivo es consistente con un enfoque más amplio del funcionamiento de niños, niñas y adolescentes, que va más allá de una enumeración y/o clasificación de los síntomas psicopatológicos, sino que refiere a las características positivas que contribuyen al desarrollo óptimo en esta etapa del ciclo vital (Gilman & Huebner, 2003; Huebner, Suldo, Smith, & McKnight, 2004; Seligson et al., 2005). En este sentido, las escalas de bienestar subjetivo son medidas positivas y pueden ser utilizadas a nivel de promoción, prevención e intervención de salud mental infanto-juvenil

Gilman y Huebner (2003) señalan que las mediciones repetidas de bienestar subjetivo podrían mostrar los indicadores de riesgo y protección sugeridos por los cambios en la satisfacción con la vida de niños, niñas y adolescentes. Del mismo modo, se pueden observar mejoras en la satisfacción con la vida de moderadas a altas, lo que no se reflejaría por las técnicas de evaluación tradicionales que se centran exclusivamente en los síntomas que experimentan los jóvenes. Ben-Arieh y Fronès (2007) agregan que la evaluación de la satisfacción con la vida puede ser usada para monitorear el bienestar a lo largo del tiempo y ayudar en la evaluación de las intervenciones dirigidas a fomentar el ajuste psicológico positivo de adolescentes.

El hallazgo de que las experiencias en múltiples ámbitos de satisfacción con la vida se relacionan con el bienestar apoya la recomendación de Sheridan y Gutkin (2000) de ir más allá de la

evaluación y tratamiento centrado en los más jóvenes, evaluando no sólo las variables en el niño o la niña, sino también los factores ambientales y el grado de que hay una coincidencia entre niño o niña y su entorno. Así, el diseño de intervenciones ecológicas, basadas en optimizar el potencial infantil sobre las estructuras de apoyo existentes en los microsistemas inmediatos del niño, niña y adolescente pueden ser más eficaces que las que se centran sólo en la intervención directa con el individuo (McDougall, Wright, Nichols & Miller, 2011).

Finalmente, señalar que las medidas de bienestar subjetivo deben estar en el centro de la política, ya que pueden complementar otros indicadores, como los económicos o sociales, pero no sustituirlos. Dado su bajo costo y facilidad de administración, es deseable que los gobiernos adopten medidas de bienestar subjetivo para complementar indicadores económicos y sociales.

Al mismo tiempo, hay que reconocer que las medidas de bienestar tienen límites claros, y proporcionar un solo tipo de información a los responsables políticos (Diener et al., 2013). Por lo tanto, se necesitan otros tipos de indicadores objetivos y subjetivos para evaluar las condiciones de vida de niños, niñas y adolescentes.



## **2. Objetivos**



## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivo general

- Analizar la influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos, mediante los respectivos sistemas de indicadores seleccionados.

### 2.2. Objetivos específicos

- Examinar los estadísticos descriptivos de *ítems* utilizados como indicadores de bienestar subjetivo (escalas de satisfacción con la vida y de felicidad), y de *ítems* seleccionados como indicadores para medir microsistemas de familia, escuela y barrio.
- Examinar las relaciones entre las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores para medir los microsistemas de familia, escuela y barrio.
- Determinar las propiedades psicométricas de cuatro escalas multi-*ítem* de bienestar subjetivo (SLSS, PWI-SC, BMSLSS y GDSI), y seleccionar las versiones con mejores propiedades.

- Explorar las diferencias observadas entre los valores de las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores para medir los microsistemas de familia, escuela y barrio según variables sociodemográficas y escolares.
- Poner a prueba modelos de ecuaciones estructurales multigrupo según sexo y según de establecimiento educacional, para establecer si existe comparabilidad de los estilos de respuesta entre grupos, y, en su caso, analizar las diferencias entre grupos.

### **3. Metodología**





### **3. Metodología**

#### **3.1. Tipo de diseño**

La investigación doctoral es de tipo observacional cuyo objetivo es el registro y observación de acontecimientos sin intervenir en el curso natural de estos. Las mediciones se realizan de forma única o transversal (Manterola & Otzen, 2009). Mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE) se pretende establecer las relaciones entre las variables estudiadas de forma robusta, dado que permiten introducir los errores de medición en el diseño de cada modelo.

#### **3.2. Participantes**

En ISCWeB Chile la muestra total es de 2.572 casos con un error máximo total de  $\pm 1,9\%$  para un 95% de nivel de confianza, asumiendo varianza máxima. Corresponde a un muestreo aleatorio por conglomerados polietápico. Se seleccionaron establecimientos educacionales de tres regiones del país (Metropolitana, Valparaíso y Biobío) considerando los tres tipos de administración del sistema escolar chileno (municipal, particular subvencionado y privado). Posteriormente, se seleccionaron cursos de 3°, 5° y 7° año básico y de éstos los estudiantes. El error máximo por curso es de  $\pm 3,5\%$  para un 95% de nivel de confianza (Oyanedel et al., 2014).

En esta investigación doctoral se seleccionaron 1392 participantes del ISCWeB Chile. De estos 637 son niñas y 755 niños, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 13 años, con una edad promedio de 11,5 años ( $DT= 1,15$ ), residentes de la región del Valparaíso ( $n= 435$ ), Metropolitana ( $n= 379$ ) y Biobío ( $n= 560$ ). El tipo de establecimiento educacional al que asisten los estudiantes es municipal ( $n= 705$ ), particular subvencionado ( $n= 552$ ) y privado ( $n= 135$ ), en los cursos de quinto

básico ( $n= 641$ ) y séptimo básico ( $n= 751$ ). En la Tabla 1 se observan las características de los participantes.

Tabla 1

*Descripción de los Participantes*

Variables	<i>N</i>	%
Sexo		
Mujer	637	45,8
Hombre	755	54,2
Edad		
10 años	423	30,4
11 años	200	14,4
12 años	446	30
13 años	323	23,2
Región		
Valparaíso	435	32,5
Biobío	560	40,2
Metropolitana	379	27,3
Tipo establecimiento educacional		
Municipal	705	50,6
Particular subvencionado	552	39,7
Privado	135	9,7
Curso		
Quinto básico	641	46
Séptimo básico	751	54

### 3.3. Instrumentos

**Escala de ítem único de satisfacción global con la vida (*Overall Life Satisfaction - OLS*):** La escala tiene su origen en los planteamientos de Campbell, Converse, y Rodgers (1976) citados en Casas et al. (2012a, b). Es una medida que pregunta: «¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con toda tu vida en general?» Su rango de respuesta es de Totalmente insatisfecho/a (0) a Totalmente satisfecho/a (10). Esta escala ha sido utilizada en diversas investigaciones sobre el bienestar de niños, niñas y adolescentes de habla hispana (Casas et al., 2012a, b).

**Escala de ítem único de felicidad (*Overall Happiness Scale - OHS*):** La escala tiene su origen en los planteamientos de Campbell, Converse, y Rodgers (1976) citados en Casas et al. (2012a, b). Es una medida que pregunta: «*Durante las dos últimas semanas, la mayoría del tiempo, ¿cuán feliz te has sentido?*» La respuesta se marca en una escala de 0 a 10 puntos, desde completamente infeliz (0) a completamente feliz (10).

**Escala de satisfacción con la vida para estudiantes (*Students' Life Satisfaction Scale - SLSS*):**

Creada por Huebner (1991a) para medir la satisfacción con la vida en forma global de niños, niñas y adolescentes entre 8 y 18 años. SLSS consta de 7 ítems (5 positivos y 2 invertidos). Algunos reactivos cuyo encabezado es ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con? «*mi vida va bien*», «*tengo lo que quiero en la vida*, «*me gustaría tener otro tipo de vida*». La escala cuenta con 5 opciones de respuesta donde 1= Muy en desacuerdo y 5= Muy de acuerdo.

Los coeficientes de consistencia interna de SLSS oscilan entre  $\alpha = 0,88$  a  $\alpha = 0,89$  en población infanto-juvenil (Marques, Pais-Ribeiro, & López, 2007; Weber, Ruch, & Huebner, 2013). En los análisis factorial exploratorio y confirmatorio se configura un único factor (Chaves et al., 2013; Weber, Ruch, & Huebner, 2013) que explica alrededor del 50% de la varianza total (Galindez & Casas, 2010). En Chile se reportó una consistencia interna de  $\alpha = 0,86$  y se probó un AFC con la escala unidimensional de 5 ítems (Alfaro et al., 2016).

En esta investigación también se utilizan versiones de SLSS de 4 y 5 ítems con una adecuada fiabilidad probada en otras investigaciones (Ben-Arieh & Shimon, 2014; Rees, Bradshaw, Goswami, & Keung, 2010).

**Índice de bienestar personal - versión para escolares (*Personal Wellbeing Index—School Children - PWI-SC*):** Medida diseñada por Cummins y Lau (2005) que incluye siete *ítems* relacionados con la satisfacción con diferentes ámbitos de la vida: salud, nivel de vida, logros, sentirse seguro, grupos de pertenencia, seguridad en el futuro y relaciones interpersonales. Algunos de los *ítems* con el encabezado hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con «*tu salud*», «*contigo mismo/a*», «*las cosas en las que quieres ser bueno/a*». Esta escala tiene un rango de respuesta de Totalmente insatisfecho/a (0) a Totalmente satisfecho/a (10).

En diversos estudios se ha reportado del PWI-SC un *alpha* entre 0,82 y 0,83, configurando un único factor en análisis exploratorios y confirmatorios (Casas et al., 2012a,b; Tomy & Cummins, 2011b; Tomy et al., 2013a; Tomy et al., 2013b). En Chile se reportó un  $\alpha=0,77$ . Los resultados del análisis factorial exploratorio (82% varianza explicada) y confirmatorio proporcionan evidencia de solución de un factor con adecuados índices de ajuste (Alfaro et al., 2015b).

**Escala breve multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes (*Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - BMSLSS*):** Creada por Seligson et al. (2003), indaga en cinco ámbitos de satisfacción con: vida familiar, amistades, experiencia en la escuela, conmigo mismo, y barrio donde vivo. Algunos de los reactivos con el encabezado ¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con...? son: «*el barrio donde vives en general*», «*tu vida familiar*», «*tus amigos/as*». El rango de respuesta es de Totalmente insatisfecho/a (0) a Totalmente satisfecho/a (10).

La investigación internacional ha mostrado coeficientes de consistencia interna que oscilan entre 0,75 a 0,85. El análisis factorial exploratorio presenta una estructura de un factor que explica un 50% de la varianza (Funk et al., 2006). En Chile se ha reportado para la BMSLSS  $\alpha = 0,70$ , AFE

de un solo factor con un 27% de la varianza explicada y AFC mostró una estructura unidimensional con adecuados índices de bondad del ajuste (Alfaro et al., 2015a).

**Índice global de satisfacción por ámbitos (*General Domain Satisfaction Index – GDSI*):**

Elaborado por Casas, Bello, González, y Aligue (2013) incluye 17 *ítems* de satisfacción con aspectos específicos de la vida, más 5 *ítems* de BMSLSS y 7 del PWI-SC. En total los 29 *ítems* se agrupan en ocho ámbitos de satisfacción con: familia y hogar, cosas materiales, relaciones interpersonales, barrio o zona donde vives, salud, organización del tiempo, colegio, y satisfacción personal. Algunos reactivos del índice cuyo encabezado es hasta qué punto te encuentras satisfecho/a con: «*las personas de toda tu familia*», «*tu experiencia en el colegio o liceo*», «*todas las cosas que tienes*». El rango de respuesta es de Totalmente insatisfecho/a (0) a Totalmente satisfecho/a (10). En esta investigación se utiliza una versión de 27 *ítems* excluyendo dos que no se preguntaron en el cuestionario ISCWeB para niños y niñas de 10 años. El índice ha mostrado un  $\alpha = 0,89$  en un estudio con muestras de 11 países (Lee & Yoo, 2015).

**Cuestionario ISCWeB:** Incluye 3 versiones de 8, 10 y 12 años. Integra preguntas para niños y niñas sobre aspectos de su vida. Los *ítems* se contestan con escalas de respuesta de satisfacción, acuerdo y frecuencia (Dinisman & Rees, 2014).

Esta investigación utiliza las preguntas de las versiones de 10 y 12 años, 4 *ítems* sobre el hogar y personas con que viven, 4 *ítems* de la escuela y 2 *ítems* del barrio o zona donde vive, respondidos en un rango de 0= Muy en desacuerdo a 4= Muy de acuerdo. Algunos *ítems* cuyo encabezado es ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de estas frases? son: «*me siento seguro en casa*», «*me gusta ir al colegio o liceo*», «*en el barrio donde vivo hay suficientes espacios para jugar y divertirme*».

El cuestionario también incluye datos sociodemográficos como sexo, edad, región, dependencia administrativa, curso y el rol base de datos (RBD) del establecimiento (Anexo N°2). En esta investigación según el RBD de cada establecimiento se ingresa a la base de datos el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). El IVE se obtuvo del documento denominado Prioridades con IVE-SINAE Oficial Básica y Media disponible en el *web* de JUNAEB. IVE del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) de JUNAEB corresponde a un conjunto de criterios que identifican grupos de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados de acuerdo a un puntaje de 0 a 100. IVE más alto es signo de mayor vulnerabilidad escolar (JUNAEB, 2016).

### **3.4. Procedimiento**

El procedimiento de la investigación doctoral incluyó la solicitud de acceso a la base de datos ISCWeB a través del sitio *web* (<http://www.isciweb.org/?CategoryID=191>), que luego fue remitida al correo electrónico de la investigadora. Posteriormente, se realizó una fusión de las bases de datos de cuestionarios de 10 y 12 años comprobando que mantuvieran los mismos *ítems*. Previa depuración de los casos con muchos valores perdidos en los *ítems* aquí utilizados (o más de dos en una misma escala psicométrica), los restantes datos perdidos fueron sustituidos por regresión en IBM-SPSS v23 siguiendo las recomendaciones de Byrne (2012) (Anexo N°1). Se cumplieron los protocolos éticos que orientan la investigación científica nacional (Lira, 2008).

### 3.5. Plan de análisis

Los análisis que se realizan en la investigación doctoral con el *software* IBM-SPSS v23 y AMOS v23 para responder los objetivos son los siguientes:

**Descriptivos:** Se usan los estadísticos de media, desviación típica, asimetría y curtosis de los *ítems* y de las escalas de bienestar subjetivo e indicadores de los microsistemas familia, escuela y barrio. Respecto de la asimetría, valores por encima de 3 indican asimetría extrema; en el caso de la curtosis, valores entre 8 y 20 muestran curtosis extrema; valores por encima de 20 indican un problema de normalidad (Kline, 2011). Para este tipo de análisis se siguen los procedimientos recomendados en Pardo y Ruiz (2005).

**Correlaciones:** Permiten determinar el grado de relación entre las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores de los microsistemas de familia, escuela y barrio. El coeficiente de *Pearson* indica si existe relación entre variables, fuerza y dirección (Pardo & Ruiz, 2005). Para la correlación, Cohen (1988) propone una clasificación de tamaños de efecto: de 0 a 0,2 muy baja, de 0,2 a 0,4 baja, de 0,4 a 0,6 moderada, 0,6 a 0,8 alta y de 0,8 a 1 muy alta. Niveles altos de correlación indican una elevada semejanza de la variabilidad conjunta.

**Propiedades psicométricas:** De cuatro escalas multi-*ítem* de bienestar subjetivo se calcula la consistencia interna (coeficiente *alpha* de *Cronbach*) considerando que el nivel mínimo de fiabilidad es de 0,70 según lo recomendado por Nunnally y Bernstein (1994). Con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con rotación varimax se verifican los supuestos a través del estadístico KMO (Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett). Se consideran



adecuados valores de KMO por encima de 0,80 y la prueba de esfericidad Bartlett  $p < 0,01$ . Los pesos de los factores por encima de 0,40 son adecuados en busca de la solución de valor propio por encima de 1 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005). Con el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), basándose en modelos teóricos existentes, se detecta si las escalas se componen de indicadores observables (*ítems*) que de forma indirecta miden un constructo no observable (variable latente) (Hair et al., 2005). El AFC se realiza con el apoyo de AMOS v23.

**Análisis de varianza:** Determina si existen diferencias estadísticamente significativas entre las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio. Se utiliza la prueba *t* de *Student* para evaluar si existen diferencias por sexo y curso de los estudiantes. ANOVA de un factor para comprobar si existen diferencias entre grupos de edad, región de residencia, dependencia y clasificación del establecimiento según las variables de interés. Se siguieron las recomendaciones de Field (2013) para ejecutar los análisis de varianza.

**Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE):** Esta técnica multivariada se utiliza para comprobar el objetivo general de la investigación. Consiste en determinar el ajuste de un modelo teórico, contribuyendo a explicar relaciones complejas entre los microsistemas familia, escuela y barrio y bienestar subjetivo. Se utiliza AMOS v23 para los MEE. El método de estimación empleado es el de Máxima Verosimilitud (ML). Para el cálculo de los errores estándar se usa el método *bootstrap*, ya que, como es habitual en el estudio del bienestar subjetivo, los datos muestran curtosis multivariada superior a la deseable (Casas et al., 2015).

El ajuste del modelo de estructural y de medida se evalúa utilizando diversos estadísticos e índices:  $\chi^2$  (*Chi cuadrado*): Compara los diferentes modelos por sustracción de *Chi cuadrado* de los diferentes modelos anidados. Permite observar si un modelo mejora respecto de otro, siendo

relevante que sea lo más baja posible sin llegar a ser significativa. El modelo ideal no debería ser significativo, pero lograr esto es muy difícil (Kaplan, 2008). *Grados de libertad (gl)* en la distribución Chi cuadrado, se conjugan determinada cantidad de variables aleatorias independientes entre sí, con límites de probabilidad delimitados por estos grados de libertad, atribuibles a las variables analizadas. *Comparative Fit Index (CFI)*. Índice de ajuste comparado que varía de 0 a 1, siendo 1 el modelo perfecto. Compara el modelo hipotético con el modelo base que suele ser el modelo de independencia (Bentler, 1990). Un CFI de 0,90 se considera índice de un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999), otros autores contemplan un CFI de 0,90 como un ajuste aceptable (Marsh et al., 2010). Un CFI superior a 0,95 será indicativo de un ajuste excelente (Batista-Foguet & Coenders, 2000; Byrne, 2012). *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*. Error cuadrático medio de aproximación. Considerado de los mejores indicadores de ajuste del modelo pondera los grados de libertad lo cual le hace más sensible a la complejidad del modelo y la parsimonia del mismo. Se utiliza el intervalo de confianza para valorar su precisión en la estimación (Steiger, 1990). Es un buen resultado a partir de 0,05 aceptable hasta 0,08 e inaceptable mayor que 0,10 (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2012). *Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR)*. Raíz de residuo estandarizado cuadrático medio. Índice de ajuste absoluto que se describe como el promedio de la discrepancia entre las correlaciones de la matriz inicial y las propuestas por el modelo. Para un buen ajuste debe ser inferior a 0,08, mejor cuanto más próximo a 0,00 (Arias, 2008).

Con MEE se contrastan diferentes modelos que implican relaciones causales entre las variables. Aunque en MEE se representen efectos causales entre las variables y la direccionalidad de esta causalidad, no se puede demostrar de forma concluyente la existencia de dicha causalidad, ya que no puede estar sustentada solo con datos de tipo transversal (Díaz, Merino, & Castellanos, 2010).

Para conocer la comparabilidad de los estadísticos de los MEE entre grupos se debe comprobar la invariancia factorial, que refiere al grado en que los *ítems* utilizados en un modelo significan lo mismo para los miembros de los grupos estudiados y es un requisito para que la comparación de factores tenga sentido. En caso contrario, las diferencias de medias o de correlación podrían ser atribuidas a verdaderas diferencias en la distribución o a diferentes significados de las variables (Meredith, 1993).

Se pondrán a prueba tres tipos de invariancia factorial para cada modelo multigrupo. La invariancia factorial de configuración, utilizando las variables sin ninguna restricción. La invariancia factorial métrica, utilizando las cargas restringidas, es un requisito para comparar varianzas, covarianzas o coeficientes de regresión entre grupos. La invarianza factorial escalar, con las cargas y las constantes de la ecuación restringidas, es un requisito para poder comparar las medias de los factores entre grupos (Coenders, Batista-Foguer, & Saris, 2005). Por tanto, cada modelo será puesto a prueba en tres pasos. Cuando una nueva restricción es impuesta a cualquier modelo, un cambio en el CFI superior a 0,01 será considerado inaceptable para considerar el modelo como válido (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2001).

También se analizan las correlaciones múltiples cuadráticas (*Squared Multiple Correlations = SMC*) obtenidas con los modelos con restricciones, dado que indican la precisión con que cada variable es predicha por las otras variables del modelo (Arbuckle, 2010; Byrne, 2012). Además, el % de variancia restante resulta explicado por el factor único de *error*. Si el *error* representara solo error de medición, indica que la fiabilidad estimada de la variable coincide con el valor mostrado SMC para cada variable. Por lo tanto, cada valor de SMC resulta ser una estimación del intervalo más bajo de fiabilidad de su variable (Arbuckle, 2010; Byrne, 2012).

## **4. Resultados**



## 4. Resultados

En los siguientes apartados se presentan los resultados de los objetivos de la investigación según el plan de análisis del capítulo anterior. La presentación incluye datos descriptivos y de correlaciones entre las variables utilizadas, análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de las escalas psicométricas de bienestar subjetivo multi-*ítem* aquí utilizadas, pruebas de comparación de medias según variables sociodemográficas y escolares, y modelos de ecuaciones estructurales con los microsistemas familia, escuela y barrio para analizar su influencia sobre el bienestar subjetivo.

### 4.1. Estadísticos descriptivos de escalas de bienestar subjetivo e indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de *ítems* y escalas de bienestar subjetivo. La puntuación media observada de la escala de *ítem* único (OLS) «satisfacción con toda tu vida en general» es de 8,65 ( $DT=2,49$ ) sobre 10, en un rango de respuesta de 0 a 10 puntos. En la escala de *ítem* único de felicidad (OHS) «durante las dos últimas semanas, cuán feliz te has sentido» se observa una media de 8,04 ( $DT=2,79$ ) sobre 10 en el mismo rango de respuesta que la anterior medida.

En SLSS la puntuación media observada es de 19,20 ( $DT=5,16$ ) sobre 28 puntos al sumar los 7 *ítems*. Las puntuaciones medias de los *ítems* fluctúan entre 3,38 ( $DT=0,93$ ) «tengo una buena vida» y 1,69 ( $DT=1,47$ ) «me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida», respondidos en un rango de 0 a 4 puntos.

En BMSLSS la puntuación media observada es de 42,45 ( $DT=7,43$ ) sobre 50 puntos al sumar los 5 ítems. Los ítems oscilan entre «*tu vida familiar*» ( $M=8,86$ ,  $DT=2,27$ ) y «*el barrio donde vives en general*» ( $M=8,05$ ,  $DT=2,68$ ).

En PWI-SC la puntuación media es de 60,28 ( $DT=10,52$ ) sobre 70 puntos al sumar los 7 ítems. Las puntuaciones medias de los ítems del PWI-SC fluctúan entre 8,89 ( $DT=2,18$ ) «*todas las cosas que tienes*» y 8,41 ( $DT=2,47$ ) «*las cosas que haces fuera de tu casa*», respondido en un rango de 0 a 10 puntos.

Del GDSI al sumar los 27 ítems la puntuación media es de 226,19 ( $DT=36,10$ ) sobre 270 puntos. Los ítems oscilan entre 9,01 ( $DT=2,04$ ) «*las personas que viven contigo en casa*» y 7,14 ( $DT=2,70$ ) «*tus notas en el colegio o liceo*» respondidos en una rango de 0 a 10.

Tabla 2

*Estadísticos Descriptivos de Escalas de Bienestar Subjetivo*

Escala / Ítem	Media	DT	Asimetría	Curtosis
OLS Satisfacción con toda tu vida en general	8,65	2,49	-2,20	4,23
OHS Cuán feliz te has sentido	8,04	2,76	-1,56	1,67
SLSS	19,20	5,16	-0,49	0,03
Mi vida va bien	3,30	0,90	-1,44	2,09
Mi vida es como yo quiero que sea	2,84	1,15	-0,83	-0,07
Tengo una buena vida	3,38	0,93	-1,57	2,19
Tengo lo que quiero en la vida	3,13	1,00	-1,00	0,39
Me gustaría tener otro tipo de vida	2,44	1,51	-0,40	-0,13
Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	1,69	1,47	0,35	-1,28
Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas	2,43	1,21	-0,34	0,63
PWI-SC	60,28	10,52	-1,67	3,61
Todas las cosas que tienes	8,89	2,18	-2,51	6,29
Tu salud	8,85	2,32	-2,45	5,58
Las cosas en las que quieres ser bueno/a	8,77	2,18	-2,21	4,84
Tus relaciones con las personas en general	8,42	2,39	-1,89	3,31
Lo seguro/a que te sientes	8,42	2,55	-1,85	2,85
Las cosas que haces fuera de tu casa	8,41	2,47	-1,86	3,06
Lo que te puede pasar más adelante en tu vida	8,53	2,31	-1,93	3,48
BMSLSS	42,45	7,43	-1,29	2,04
Tu vida familiar	8,86	2,27	-2,41	5,49
Tus amigos y amigas	8,81	2,14	-2,28	5,29

El barrio donde vives en general	8,05	2,68	-1,46	1,37
Tu experiencia en el colegio o liceo	8,36	2,39	-1,66	2,34
Contigo mismo/a	8,37	2,67	-1,86	2,72
GDSI	226,19	36,10	-1,39	2,86
La casa donde vives	8,85	2,27	-2,31	5,06
Las personas que viven contigo en casa	9,01	2,04	-2,51	6,38
Las personas de toda tu familia	8,92	2,16	-2,48	6,15
Tu vida familiar	8,86	2,27	-2,41	5,49
Todas las cosas que tienes	8,89	2,18	-2,51	6,29
Tus amigos y amigas	8,81	2,14	-2,28	5,29
Tus relaciones con las personas en general	8,42	2,39	-1,89	3,31
Las personas que viven en tu barrio	7,21	3,20	-0,96	-0,19
Los espacios al aire libre que puedes usar	7,76	3,00	-1,31	0,65
El barrio donde vives en general	8,05	2,68	-1,46	1,37
El colegio o liceo al que vas	8,46	2,41	-1,81	2,86
Los otros niños y niñas de tu clase	8,05	2,48	-1,45	1,69
Tus notas en el colegio o liceo	7,14	2,70	-0,88	0,25
Tu experiencia en el colegio o liceo	8,36	2,39	-1,66	2,34
Como te tratan cuando vas al médico	8,69	2,32	-2,08	4,07
Tu salud	8,85	2,32	-2,45	5,58
Cómo utilizas el tiempo	8,16	2,53	-1,48	1,68
Las cosas que haces en tu tiempo libre	8,62	2,32	-2,02	3,80
La libertad que tienes	7,79	2,89	-1,27	0,63
Cómo te ves (apariciencia)	8,17	2,76	-1,67	1,97
Contigo mismo/a	8,37	2,67	-1,86	2,72
Lo seguro/a que te sientes de ti mismo	8,48	2,54	-1,98	3,36
Cómo te escuchan los adultos en general	8,14	2,62	-1,58	1,79
Lo seguro/a que te sientes	8,42	2,55	-1,57	2,85
Las cosas en las que quieres ser bueno/a	8,77	2,18	-2,21	4,84
Lo que te puede pasar más adelante en tu vida	8,53	2,31	-1,93	3,48
Las cosas que haces fuera de tu casa	8,41	2,47	-1,86	3,06

En la Tabla 2 se observa que los *ítems* de las escalas de bienestar subjetivo tienen una asimetría negativa que fluctúa entre -0,40 y -2,51, mientras que los valores de la curtosis oscilan entre -0,13 y 6,38. De acuerdo a Kline (2011), los valores superiores a 3 para la asimetría y 10 para la curtosis deben ser considerados como indicadores problemáticos de normalidad.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos respecto de indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio. El primer indicador se denomina relaciones familiares cuyas medias oscilan entre 3,61 ( $DT=0,81$ ) «*me siento seguro/a en casa*» y 3,09 ( $DT=1,09$ ) «*tengo un lugar*



*tranquilo para estudiar en casa»* en una escala de 0 - 4 puntos. En el segundo indicador, las relaciones escolares las medias de los *ítems* fluctúan entre 3,31 (*DT*=1,00) «*me siento seguro/a en el colegio o liceo»* y 2,77 (*DT*=1,18) «*me gusta ir al colegio o liceo»*. En el indicador relaciones del barrio se incluyen 2 *ítems* cuyas puntuaciones medias observadas son de 2,87 (*DT*=1,28) y 2,47 (*DT*=1,46). La asimetría y curtosis se encuentran en los valores esperados.

Tabla 3

*Estadísticos Descriptivos de Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio*

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Mis padres me escuchan y me tienen en cuenta	3,42	0,93	-1,90	3,52
Lo pasamos bien todos juntos en mi familia	3,41	0,93	-1,78	2,98
Tengo un lugar tranquilo para estudiar en casa	3,09	1,09	-1,31	1,14
Me siento seguro/a en casa	3,61	0,81	-2,76	8,35
Me gusta ir al colegio o liceo	2,77	1,18	-0,82	-0,06
Mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta	3,08	0,97	-1,01	0,70
Mis profesores me tratan bien	3,31	0,89	-1,35	1,67
Me siento seguro/a en el colegio o liceo	3,31	1,00	-1,60	2,16
En el barrio donde vivo hay suficientes espacios para jugar y divertirme	2,47	1,46	-0,48	-1,16
Me siento seguro/a cuando camino por las calles del barrio donde vivo	2,86	1,28	-0,90	-0,29

**4.2. Relaciones entre escalas de bienestar subjetivo e indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio**

Las correlaciones entre versiones de escalas de bienestar subjetivo utilizadas en esta investigación son significativas, altas o moderadas y positivas. En la Tabla 4 se observa que la correlación más alta de la escala de *ítem* único de satisfacción global con la vida (OLS) es con GDSI ( $r= 0,61^{**}$   $p =0,01$ ) y la más baja con la escala de *ítem* único de felicidad (OHS) ( $r= 0,32^{**}$   $p =0,01$ ). La correlación más alta entre la escala de *ítem* único de felicidad (OHS) es con GDSI ( $r= 0,45^{**}$   $p =0,01$ ) y la más baja con BMSLSS ( $r= 0,38^{**}$   $p =0,01$ ). Las correlaciones entre las

escalas de bienestar subjetivo fluctúan entre ( $r= 0,86^{**}$   $p =0,01$  GDSI y PWI-SC) y ( $r= 0,32^{**}$   $p =0,01$  OLS y OHS).

Tabla 4

*Correlaciones entre Escalas de Bienestar Subjetivo*

Escala	1	2	3	4	5	6
1 OLS	-					
2 OHS	0,32**	-				
3 SLSS	0,39**	0,43**	-			
4 PWI-SC	0,51**	0,39**	0,46**	-		
5 BMSLSS	0,52**	0,38**	0,44**	0,63**	-	
6 GDSI	0,61**	0,45**	0,52**	0,84**	0,86**	-

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La mayoría de las correlaciones entre *ítems* de SLSS son significativas, moderadas y positivas, siendo la más alta entre «*mi vida va bien*» y «*tengo una buena vida*» ( $r= 0,59^{**}$   $p =0,01$ ). La correlación más baja ( $r= 0,19^{**}$   $p =0,01$ ) entre «*me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida*» y «*mi vida es como yo quiero que sea*» (Tabla 5).

Tabla 5

*Correlaciones entre ítems de SLSS*

Ítem	1	2	3	4	5	6	7
1 Mi vida va bien	-						
2 Mi vida es como yo quiero que sea	0,51**						
3 Tengo una buena vida	0,59**	0,49**					
4 Tengo lo que quiero en la vida	0,44**	0,47**	0,54**				
5 Me gustaría tener otro tipo de vida	0,26**	0,23**	0,30**	0,23**			
6 Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	0,19**	0,19**	0,21**	0,17**	0,46**		
7 Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas	0,23**	0,24**	0,29**	0,36**	0,03	0,03	-

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Las correlaciones entre *ítems* del PWI-SC son significativas, moderadas y positivas. En la Tabla 6 se observa que la correlación más alta es entre «*lo seguro/a que te sientes*» y «*las cosas en las que quieres ser bueno/a*» ( $r= 0,51^{**}$   $p =0,01$ ). La correlación más baja «*todas las cosas que tienes*» y «*tu salud*» ( $r= 0,18^{**}$   $p =0,01$ ).

Tabla 6

*Correlaciones entre ítems del PWI-SC*

<i>Ítem</i>	1	2	3	4	5	6	7
1 Todas las cosas que tienes	-						
2 Tu salud	0,18 <sup>**</sup>	-					
3 Las cosas en las que quieres ser bueno/a	0,23 <sup>**</sup>	0,25 <sup>**</sup>	-				
4 Tus relaciones con las personas en general	0,22 <sup>**</sup>	0,19 <sup>**</sup>	0,25 <sup>**</sup>	-			
5 Lo seguro/a que te sientes	0,27 <sup>**</sup>	0,30 <sup>**</sup>	0,51 <sup>**</sup>	0,26 <sup>**</sup>	-		
6 Las cosas que haces fuera de tu casa	0,26 <sup>**</sup>	0,22 <sup>**</sup>	0,49 <sup>**</sup>	0,27 <sup>**</sup>	0,44 <sup>**</sup>	-	
7 Lo que te puede pasar más adelante en tu vida	0,23 <sup>**</sup>	0,22 <sup>**</sup>	0,49 <sup>**</sup>	0,26 <sup>**</sup>	0,43 <sup>**</sup>	0,46 <sup>**</sup>	-

<sup>\*\*</sup> La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 7 se observa que las correlaciones entre *ítems* de BMSLSS son significativas, bajas y positivas. La correlación más alta es entre «*tu experiencia en el colegio o liceo*» y «*tus amigos y amigas*» ( $r= 0,25^{**}$   $p =0,01$ ). La más baja es entre «*tu experiencia en el colegio o liceo*» y «*tu vida familiar*» ( $r= 0,17^{**}$   $p =0,01$ ).

Tabla 7

*Correlaciones entre ítems de BMSLSS*

<i>Ítem</i>	1	2	3	4	5
1 Tu vida familiar	-				
2 Tus amigos y amigas	0,21 <sup>**</sup>	-			
3 El barrio donde vives en general	0,20 <sup>**</sup>	0,21 <sup>**</sup>	-		
4 Tu experiencia en el colegio o liceo	0,17 <sup>**</sup>	0,25 <sup>**</sup>	0,23 <sup>**</sup>		
5 Contigo mismo/a	0,21 <sup>**</sup>	0,20 <sup>**</sup>	0,22 <sup>**</sup>	0,21 <sup>**</sup>	-

Las correlaciones entre *ítems* del GDSI son significativas, altas y positivas. En la Tabla 8 se observa que la correlación más alta es entre «*cómo te ves a ti mismo (apariencia)*» y «*contigo mismo/a*» ( $r= 0,68^{**}$   $p =0,01$ ). La correlación más baja es entre «*las personas que viven en tu barrio*» y «*tu salud*» ( $r= 0,12^{**}$   $p =0,01$ ).

Tabla 8

*Correlaciones entre ítems del GDSI*

<i>Ítems</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Casa donde vives	-												
2 Personas que viven contigo en casa	0,46**	-											
3 Personas de toda tu familia	0,42**	0,53**	-										
4 Tu vida familiar	0,46**	0,58**	0,53**	-									
5 Todas las cosas que tienes	0,32**	0,28**	0,22**	0,27**	-								
6 Tus amigos y amigas	0,24**	0,20**	0,23**	0,21**	0,22**	-							
7 Las personas que viven en tu barrio	0,17**	0,18**	0,23**	0,19**	0,20**	0,26**	-						
8 Tus relaciones con las personas en general	0,20**	0,27**	0,23**	0,22**	0,22**	0,39**	0,30**	-					
9 Los espacios al aire libre que los niños y niñas pueden usar en tu barrio	0,20**	0,19**	0,14**	0,20**	0,17**	0,20**	0,38**	0,26**	-				
10 El barrio donde vives en general	0,22**	0,21**	0,19**	0,20**	0,19**	0,21**	0,47**	0,28**	0,54**	-			
11 Cómo te tratan cuando vas al médico	0,16**	0,16**	0,19**	0,19**	0,13**	0,18**	0,16**	0,15**	0,25**	0,31**	-		
12 Tu salud	0,14**	0,21**	0,17**	0,17**	0,18**	0,14**	0,12**	0,19**	0,20**	0,17**	0,20**	-	
13 Cómo utilizas el tiempo	0,17**	0,20**	0,16**	0,15**	0,20**	0,19**	0,22**	0,24**	0,23**	0,24**	0,18**	0,41**	-

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Continuación Tabla 8

	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
14 Las cosas que haces en tu tiempo libre	-													
15 El colegio o liceo al que vas	0,21**	-												
16 Los otros niños y niñas de tu clase	0,22**	0,43**	-											
17 Tus notas en el colegio o liceo	0,21**	0,27**	0,28**	-										
18 Tu experiencia en el colegio o liceo	0,24**	0,45**	0,39**	0,39**	-									
19 La libertad que tienes	0,50**	0,23**	0,23**	0,22**	0,21**	-								
20 Cómo te ves a ti mismo (apariencia)	0,45**	0,22**	0,20**	0,19**	0,22**	0,47**	-							
21 Contigo mismo/a	0,48**	0,24**	0,23**	0,20**	0,21**	0,45**	0,68**	-						
22 Lo seguro/a que te sientes de ti mismo/a (autoconfianza)	0,53**	0,22**	0,20**	0,18**	0,20**	0,47**	0,55**	0,57**	-					
23 Lo seguro/a que te sientes	0,32**	0,22**	0,27**	0,20**	0,22**	0,38**	0,34**	0,37**	0,46**	-				
24 Las cosas en las que quieres ser bueno/a	0,27**	0,15**	0,24**	0,17**	0,19**	0,31**	0,27**	0,32**	0,34**	0,51**	-			
25 Lo que te puede pasar más adelante en tu vida	0,29**	0,12**	0,16**	0,14**	0,17**	0,25**	0,24**	0,29**	0,33**	0,43**	0,49**	-		
26 Cómo te escuchan los adultos en general	0,52**	0,24**	0,25**	0,23**	0,24**	0,46**	0,46**	0,45**	0,53**	0,35**	0,27**	0,30**	-	
27 Las cosas que haces fuera de tu casa	0,37**	0,12**	0,18**	0,17**	0,21**	0,35**	0,31**	0,27**	0,33**	0,44**	0,49**	0,46**	0,31**	-

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la Tabla 9 se muestran las correlaciones entre *ítems* de relaciones familiares que son significativas, moderadas y positivas, y fluctúan entre 0,51 y 0,41. En relaciones escolares las correlaciones oscilan entre 0,64 y 0,33. Para relaciones del barrio la correlación entre los *ítems* es muy baja.

Tabla 9

*Correlaciones entre Indicadores de Relaciones Familiares, Escolares y del Barrio*

<i>Ítem</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Mis padres me escuchan y me tienen en cuenta	-									
2 Lo pasamos bien todos juntos en mi familia	0,51**	-								
3 Tengo un lugar tranquilo para estudiar en casa	0,46**	0,41**	-							
4 Me siento seguro/a en casa	0,47**	0,42**	0,43**	-						
5 Me gusta ir al colegio o liceo	0,17**	0,19**	0,26**	,124**	-					
6 Mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta	0,24**	0,26**	0,28**	,181**	0,42**	-				
7 Mis profesores me tratan bien	0,17**	0,20**	0,21**	,143**	0,42**	0,64** <sup>0</sup>	-			
8 Me siento seguro/a en el colegio o liceo	0,19**	0,17**	0,20**	,201**	0,33**	0,40**	0,42**	-		
9 En el barrio donde vivo hay suficientes espacios para jugar y divertirme	0,09**	0,16**	0,16**	,100**	0,15**	0,18**	0,17**	0,15**	-	
10 Me siento seguro/a cuando camino por las calles del barrio donde vivo	0,17**	0,18**	0,19**	,145**	0,17**	0,18**	0,18**	0,21**	0,27**	-

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



### 4.3. Análisis factorial exploratorio de escalas de bienestar subjetivo

Con el análisis factorial exploratorio (AFE) de factores principales con rotación varimax los siete ítems de SLSS se agrupan en 2 componentes que explican un 60,63% de la varianza (KMO= 0,79; test de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). Se opta por la extracción de factores a través de autovalores superiores a uno (Criterio de Kaiser). En la Tabla 10 se observa que cinco ítems cargan en el componente uno y en el componente dos cargan dos ítems inversos. Las cargas factoriales de los ítems fluctúan entre 0,82 y 0,61. En SLSS-7 el  $\alpha$  es de 0,72 que se considera moderado (Nunnally & Bernstein, 1994). Eliminar los tres últimos ítems de la Tabla 10 contribuye a aumentar el  $\alpha$  de la escala.

Tabla 10

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para SLSS-7*

Ítem	Factores		Comunalidad
	1	2	
Mi vida va bien	0,73		0,59
Mi vida es como yo quiero que sea	0,71		0,55
Tengo una buena vida	0,77		0,66
Tengo lo que quiero en la vida	0,77		0,61
Me gustaría tener otro tipo de vida		0,81	0,70
Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida		0,82	0,69
Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas	0,61		0,42
Autovalores	1,25		
% de varianza	60,63		
<i>Alpha</i>	0,72		

En el AFE de factores principales con rotación varimax los ítems de SLSS-5 se agrupan en un componente que explica un 53,87% de la varianza (KMO= 0,86; test de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). En la Tabla 11 se observa las cargas de cada ítem al único componente de la escala que

fluctúan entre 0,83 y 0,48. Para la versión SLSS-5 el *alpha* es de 0,70 que se categoriza moderado.

Si se elimina el ítem «*me gustaría tener otro tipo de vida*» el *alpha* sube a 0,80.

Tabla 11

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para SLSS-5*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
Mi vida va bien	0,83	0,62
Mi vida es como yo quiero que sea	0,80	0,57
Tengo una buena vida	0,77	0,68
Tengo lo que quiero en la vida	0,76	0,56
Me gustaría tener otro tipo de vida	0,48	0,23
Autovalores	2,69	
% de varianza	53,87	
<i>Alpha</i>	0,70	

Los *ítems* de SLSS-4 en el AFE de factores principales con rotación varimax se agrupan en un componente que explica un 63,32% de la varianza (KMO= 0,78; *test* de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). En la Tabla 12 se observan las cargas de cada *ítem* al único componente de la escala que oscilan entre 0,83 y 0,76. En la versión SLSS-4 el *alpha* es de 0,80.

Tabla 12

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para SLSS-4*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
Mi vida va bien	0,80	0,64
Mi vida es como yo quiero que sea	0,77	0,60
Tengo una buena vida	0,83	0,69
Tengo lo que quiero en la vida	0,76	0,58
Autovalores	2,53	
% de varianza	63,32	
<i>Alpha</i>	0,80	

En el AFE de factores principales con rotación varimax los *ítems* de BMSLSS se agrupan en un único componente que explica un 37,25% de la varianza (KMO= 0,72; *test* de esfericidad de Bartlett,  $p < 0,01$ ). En la Tabla 13, se observa que las cargas factoriales fluctúan entre 0,62 y 0,58.

Tabla 13

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para BMSLSS*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
Tu vida familiar	0,58	0,33
Tus amigos y amigas	0,62	0,38
El barrio donde vives en general	0,62	0,38
Tu experiencia en el colegio	0,62	0,38
Contigo mismo/a	0,60	0,36
Autovalores	1,86	
% de varianza	37,25	
<i>Alpha</i>	0,57	

El coeficiente *alpha* de Cronbach de BMSLSS es de 0,57 que se puede considerar muy bajo. En la base de datos al eliminar las puntuaciones constantes extremas, vale decir, aquellos estudiantes que respondieron 0 o 10 en los cinco *ítems* de BMLSS, la muestra se reduce a 1128 estudiantes, pero el *alpha* resulta todavía más bajo, de 0,41.

En el AFE de factores principales con rotación varimax los *ítems* del PWI-SC se agrupan en un único componente que explica un 41,92% de la varianza (KMO= 0,84; *test* de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). Tal como se observa en la Tabla 14 las cargas factoriales de los siete *ítems* oscilan entre 0,76 y 0,48. El coeficiente *alpha* de Cronbach del PWI-SC es de 0,76 que resulta moderado.

Tabla 14

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para PWI-SC*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
Todas las cosas que tienes	0,49	0,24
Tu salud	0,48	0,23
Las cosas en las que quieres ser bueno/a	0,76	0,58
Tus relaciones con las personas en general	0,50	0,25
Lo seguro/a que te sientes	0,74	0,55
Las cosas que haces fuera de tu casa	0,73	0,53
Lo que te puede pasar más adelante en tu vida	0,72	0,52
Autovalores	2,93	
% de varianza	41,92	
<i>Alpha</i>	0,76	

En la Tabla 15 el AFE de factores principales con rotación varimax muestra que los *ítems* del GDSI se agrupan en 6 componentes que explican un 57,13% de la varianza (KMO= 0,92; *test* de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). Los *ítems* «*todas las cosas que tienes*» y «*cómo te tratan cuando vas al médico*» se eliminan porque sus cargas factoriales fueron inferiores a 0,40.

Tabla 15

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para GDSI*

<i>Ítem</i>	Factores						Comunalidad
	1	2	3	4	5	6	
Casa donde vives		0,69					0,53
Personas que viven contigo en casa		0,76					0,66
Personas de toda tu familia		0,75					0,61
Tu vida familiar		0,79					0,67
Tus amigos y amigas						0,72	0,61
Las personas que viven en tu barrio					0,68		0,65
Tus relaciones con las personas en general						0,67	0,59
Los espacios al aire libre que los niños y niñas pueden usar en tu barrio					0,72		0,61
El barrio donde vives en general					0,77		0,71
Tu salud	0,69						0,50
Cómo utilizas el tiempo	0,65						0,49
Las cosas que haces en tu tiempo libre	0,69						0,55
El colegio o liceo al que vas				0,74			0,61
Los otros niños y niñas de tu clase				0,64			0,54

Tus notas en el colegio o liceo		0,56	0,37
Tu experiencia en el colegio o liceo		0,74	0,61
La libertad que tienes	0,64		0,52
Cómo te ves a ti mismo (apariencia)	0,76		0,62
Contigo mismo/a	0,76		0,63
Lo seguro/a que te sientes de ti mismo/a (autoconfianza)	0,71		0,61
Lo seguro/a que te sientes		0,64	0,58
Las cosas en las que quieres ser bueno/a		0,76	0,67
Lo que te puede pasar más adelante en tu vida		0,74	0,62
Cómo te escuchan los adultos en general	0,64		0,52
Las cosas que haces fuera de tu casa		0,66	0,58
Autovalores	1,24		
% de varianza	57,13		
<i>Alpha</i>	0,90		

El *alpha* del GDSI con 25 *ítems* es de 0,90 que resulta muy satisfactorio. En el ámbito familia y hogar (4 *ítems*) el *alpha* es de 0,79, relaciones interpersonales (2 *ítems*) 0,56, barrio (3 *ítems*) 0,71, escuela (4 *ítems*) 0,70, personal (8 *ítems*) 0,88 y ser/hacer (4 *ítems*) 0,78.

Finalmente, se realiza un AFE con los *ítems* del cuestionario ISCWeB referidos a indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio denominados relaciones familiares, relaciones escolares y relaciones del barrio, que no forman una escala psicométrica definida teóricamente, pero que son incluidos para cumplir los objetivos de la investigación.

En la Tabla 16 el AFE de factores principales con rotación varimax muestra que los *ítems* de relaciones familiares se agrupan en un componente que explica un 59,02% de la varianza (KMO= 0,77; *test* de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). Las cargas factoriales fluctúan entre 0,80 y 0,74. El *alpha* es de 0,76.

Tabla 16

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para Relaciones Familiares*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
Mis padres me escuchan y me tienen en cuenta	0,80	0,64
Lo pasamos bien todos juntos en mi familia	0,76	0,58
Tengo un lugar tranquilo para estudiar en casa	0,74	0,56
Me siento seguro/a en casa	0,75	0,57
Autovalores	2,36	
% de varianza	59,02	
<i>Alpha</i>	0,76	

El AFE de factores principales con rotación varimax muestra que los *ítems* de relaciones escolares se agrupan en un componente que explica un 58,57% de la varianza (KMO= 0,77; *test* de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). Las cargas factoriales fluctúan entre 0,83 y 0,69. El *alpha* es de 0,75 (Tabla 17).

Tabla 17

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para Relaciones Escolares*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
Me gusta ir al colegio o liceo	0,69	0,48
Mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta	0,82	0,68
Mis profesores me tratan bien	0,83	0,70
Me siento seguro/a en el colegio o liceo	0,69	0,47
Autovalores	2,35	
% de varianza	58,75	
<i>Alpha</i>	0,75	

En la Tabla 18 el AFE de factores principales con rotación varimax muestra que los *ítems* de relaciones del barrio se agrupan en un componente que explica un 63,93% de la varianza (KMO= 0,50; *test* de esfericidad de Bartlett  $p < 0,01$ ). Las cargas factoriales fluctúan entre 0,89 y 0,80. El *alpha* es de 0,43.

Tabla 18

*Análisis de Factores Principales con Rotación Varimax para Relaciones del Barrio*

<i>Ítem</i>	Factor	Comunalidad
En el barrio donde vivo hay suficientes espacios para jugar y divertirme	0,80	0,63
Me siento seguro/a cuando camino por las calles del barrio donde vivo	0,89	0,63
Autovalores	1,27	
% de varianza	63,93	
<i>Alpha</i>	0,43	

**4.4. Análisis factorial confirmatorio de escalas de bienestar subjetivo**

Con AMOS 23 se realiza el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de tres versiones de SLSS. En la Tabla 19 se observa que para SLSS-7 y SLSS-4 los índices de bondad de ajuste no se encuentran en los rangos considerados aceptables por la literatura científica. En cambio, SLSS-5 muestra buenos índices de ajuste en CFI y SRMR y moderados en RMSEA. En la Figura 2 se muestra el AFC con las cargas factoriales estandarizadas de cada *ítem* de SLSS-7. En la Figura 3 se presenta el AFC de SLSS-5 y en la Figura 4 el AFC de SLSS-4.

Tabla 19

*Índices de Bondad de Ajuste de Versiones SLSS*

Modelo	$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	CFI	RMSEA (I.C. <sup>4</sup> )	SRMR
SLSS-7	342,280	14	0,000	0,868	0,130 (0,118 - 0,142)	0,076
SLSS-5	32,922	5	0,000	0,985	0,063 (0,044 - 0,085)	0,019
SLSS-4	31,867	2	0,000	0,983	0,104 (0,074 - 0,137)	0,022

<sup>4</sup> I.C.=Intervalo de Confianza

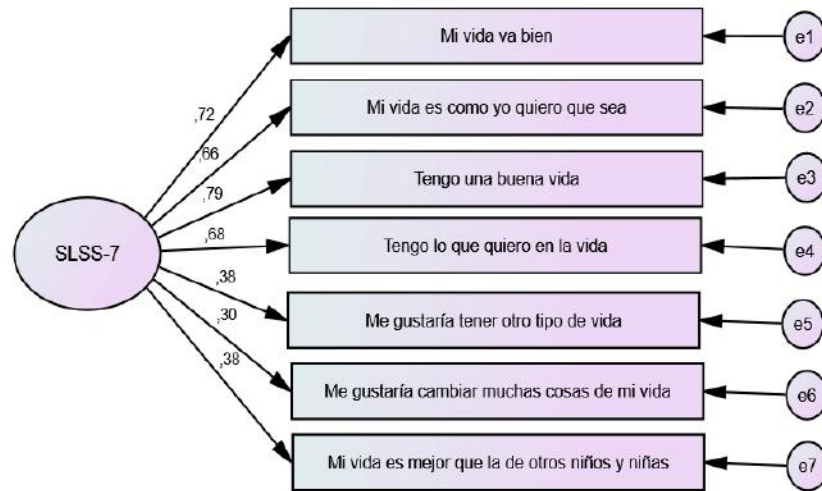


Figura 2. Análisis factorial confirmatorio SLSS-7

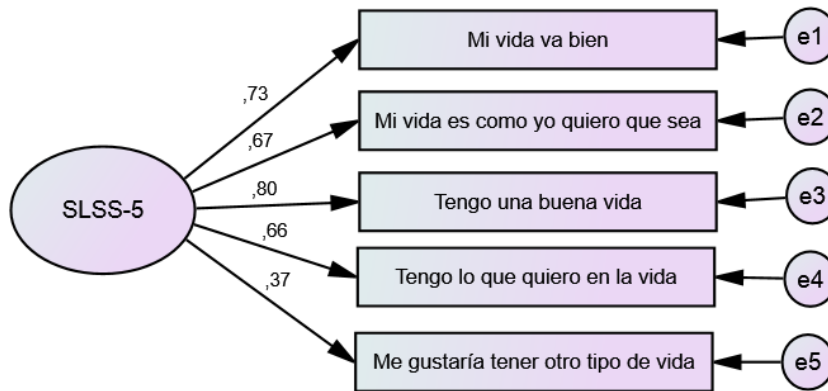


Figura 3. Análisis factorial confirmatorio SLSS-5

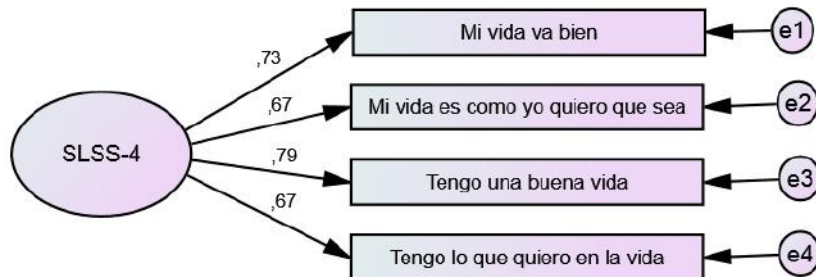


Figura 4. Análisis factorial confirmatorio SLSS-4



En la Tabla 20 se aprecian índices de bondad de ajuste para el AFC del PWI-SC, donde CFI, RMSEA, SRMR muestran valores muy buenos. En la Figura 5 se observa que las cargas factoriales estandarizadas fluctúan entre 0,38 y 0,73, siendo el ítem con mayor carga «las cosas en las que quieres ser bueno/a», y con menores cargas «tu salud» y «todas las cosas que tienes».

Tabla 20

Índices de Bondad de Ajuste PWI-SC

Modelo	$\chi^2$	gl	p	CFI	RMSEA (I.C.)	SRMR
PWI-SC	46,178	14	0,000	0,984	0,041 (0,028 - 0,054)	0,024

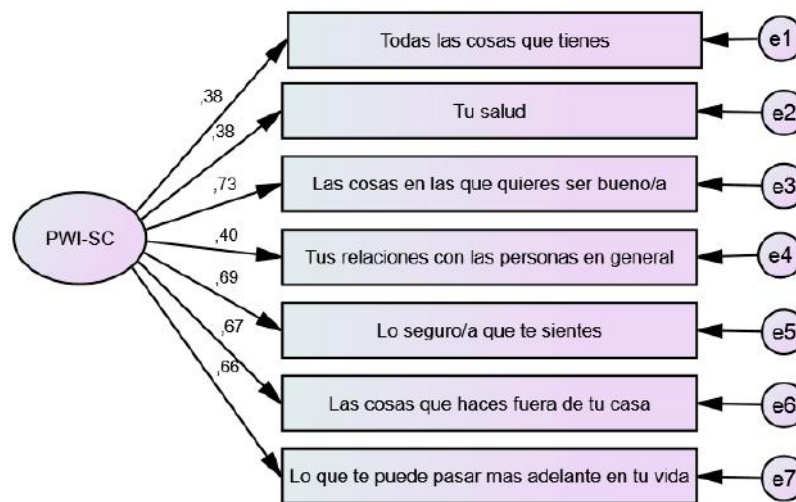


Figura 5. Análisis factorial confirmatorio PWI-SC

En la Tabla 21 se observan los índices de bondad de ajuste de BMSLSS, donde el CFI, el RMSEA y el SRMR son excelentes. En la Figura 6 se muestra el AFC de la escala.

Tabla 21

*Índices de Bondad de Ajuste BMSLSS*

Modelo	$\chi^2$	gl	p	CFI	RMSEA (I.C.)	SRMR
BMSLSS	5,080	5	0,406	1,000	0,003 (0,000 - 0,031)	0,012

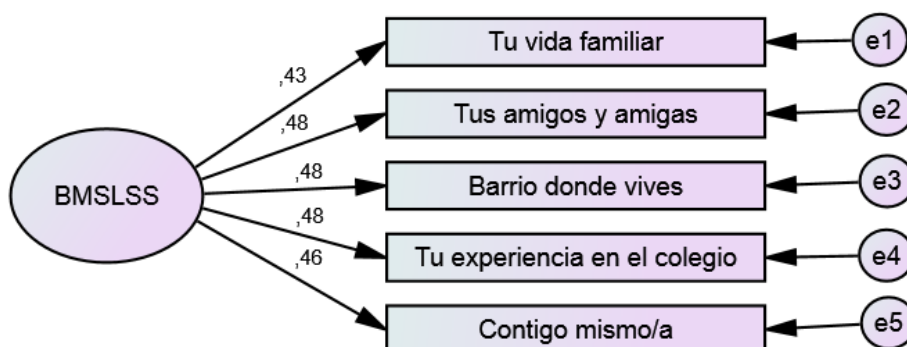


Figura 6. Análisis factorial confirmatorio BMSLSS

En la Tabla 22 se observa que el AFC Modelo 1 del GDSI-27 que reproduce la presentación teórica del índice, presenta un CFI que no es adecuado, y RMSEA y SRMR resultan moderados. En la Figura 7 del AFC del GDSI-27 se observa que la correlación entre el ámbito de satisfacción personal y el ámbito de satisfacción con el uso del tiempo es muy alta; al igual que la correlación entre el ámbito de satisfacción personal y el ámbito de satisfacción con la salud, lo que sugiere que pertenecen a una misma dimensión. Las cargas factoriales de los *ítems* oscilan entre 0,77 y 0,34.

Tabla 22

*Índices de Bondad de Ajuste GDSI*

Modelo	$\chi^2$	gl	p	CFI	RMSEA (I.C.)	SRMR
Modelo 1 GDSI-27 de 7 ámbitos	1961,800	303	0,000	0,870	0,063 (0,060 - 0,065)	0,055
Modelo 2 GDSI-25 de 6 ámbitos	908,475	260	0,000	0,947	0,042 (0,039 - 0,045)	0,033

El Modelo 2 que replica el AFE del GDSI-25 muestra buenos indicadores de ajuste (Tabla 22). En la Figura 8, se observa que las correlaciones entre los seis ámbitos son moderadas y que las cargas factoriales fluctúan entre 0,71 y 0,62. En esta versión del índice se configura un nuevo ámbito de satisfacción que es denominado “ser/hacer” que integra cuatro *ítems*.

Se concluye que las versiones SLSS-5, PWI-SC y GDSI-25 por sus adecuadas propiedades psicométricas serán incluidas para los análisis posteriores de la investigación.

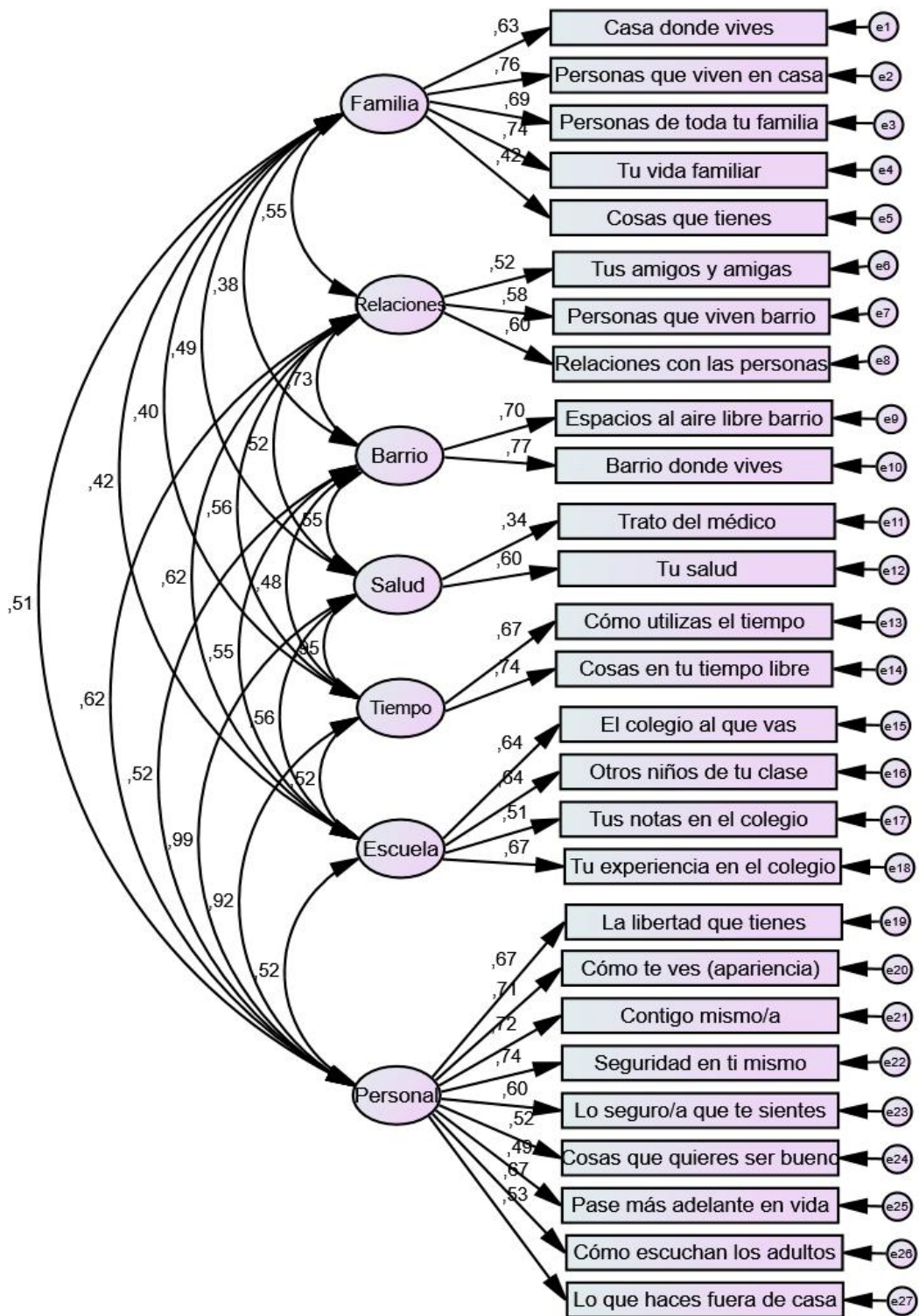


Figura 7. Análisis factorial confirmatorio GDSI-27 con 7 ámbitos

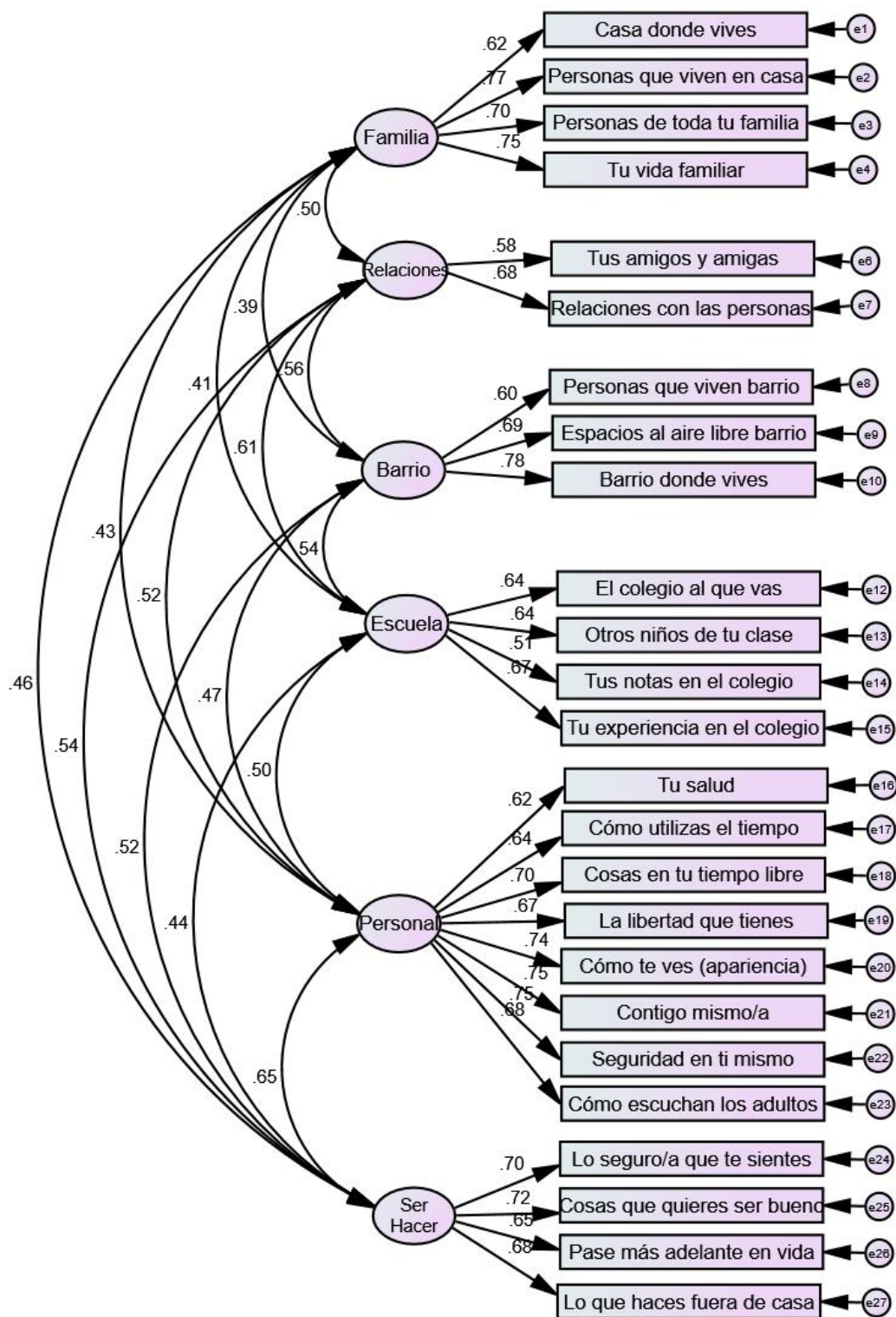


Figura 8. Análisis factorial confirmatorio GDSI-25 con 6 ámbitos

#### 4.5. Efectos de variables sociodemográficas y escolares en escalas de bienestar subjetivo e indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio

Con la prueba *t* de *Student* para muestras independientes se observa que según el **sexo** de los participantes no existe diferencias estadísticamente significativas en ninguna escala de satisfacción con la vida, felicidad y ámbitos de satisfacción del GSDI-25 (Tabla 23). El indicador relaciones escolares muestra una diferencia estadísticamente significativa en su puntuación media a favor de las mujeres ( $M=12,76$ ,  $DT=2,98$ ) respecto de los hombres ( $M=12,22$ ,  $DT=3,15$ ).

Tabla 23

*Diferencias entre Sexo según las Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio*

Escala	Hombre		Mujer		gl	t	p	d Cohen
	M	DT	M	DT				
OLS	8,75	2,30	8,52	2,69	1258,16	1,75	0,07	0,09
OHS	7,99	2,87	8,11	2,62	1390	-0,81	0,41	-0,04
SLSS-5	15,06	3,90	15,11	4,00	1390	-0,20	0,80	-0,01
PWI-SC	60,03	10,47	60,59	10,59	1390	-0,99	0,31	-0,05
GDSI-25	208,80	33,27	208,39	35,31	1390	0,22	0,82	0,01
Sat. Familia	35,67	6,99	35,62	6,81	1390	0,14	0,88	0,00
Sat. Relaciones	17,05	3,83	17,43	3,74	1390	-1,86	0,06	-0,10
Sat. Barrio	23,02	7,06	23,03	7,20	1390	-0,01	0,98	-0,00
Sat. Escuela	31,89	7,13	32,16	7,41	1390	-0,67	0,49	-0,03
Sat. Personal	67,21	14,16	65,83	16,53	1259,96	1,66	0,09	0,09
Sat. Sentir/Hacer	33,96	7,57	34,33	7,20	1390	-0,93	0,35	-0,05
Rel. Familiares	13,56	2,75	13,50	3,07	1289,26	0,39	0,69	0,02
Rel. Escolares*	12,22	3,15	12,76	2,98	1390	-3,27	0,00	-0,17
Rel. Barrio	5,29	2,28	5,37	2,10	1378,74	-0,68	0,49	-0,03

\* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

En Tabla 24 se observa que en SLSS-5, GDSI-25, satisfacción con las relaciones interpersonales, satisfacción con el barrio, satisfacción con la escuela, e indicadores de relaciones familiares y relaciones del barrio hay diferencias estadísticamente significativas entre los **grupos de edad** según el ANOVA de un factor.

Para establecer que grupos de edad difieren entre sí, se realiza un análisis de comparación de medias en base al estadístico de Tukey (*Honestly Significant Differences* - HSD). A continuación, se describen los resultados en que existen diferencias estadísticamente significativas.

En SLSS-5  $F_{(3, 1388)} = 5,40$ ,  $p < 0,01$  las puntuaciones medias más altas se observan en los estudiantes de 10 años ( $M=12,52$ ,  $DT=4,08$ ) que se diferencian de los 13 ( $M=14,43$ ,  $DT=3,82$ ). En el grupo de 11 años hay puntuaciones más altas en la escala ( $M=15,43$ ,  $DT=3,79$ ) que se diferencian de los 13 años ( $M=14,43$ ,  $DT=3,82$ ).

En el GDSI-25  $F_{(3, 1388)} = 5,51$ ,  $p < 0,01$  se observan puntuaciones medias más altas a los 11 años ( $M=215,49$ ,  $DT=32,31$ ) respecto del 12 ( $M=205,46$ ,  $DT=33,91$ ), y los 13 años ( $M=205,62$ ,  $DT=32,23$ ).

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el ámbito de satisfacción con las relaciones interpersonales del GDSI-25  $F_{(3, 1388)} = 4,51$ ,  $p < 0,01$  con puntuaciones medias más altas de estudiantes de 10 años ( $M=16,68$ ,  $DT=4,61$ ) respecto de los 11 ( $M=17,70$ ,  $DT=3,60$ ), 12 ( $M=17,36$ ,  $DT=3,35$ ), y 13 ( $M=17,46$ ,  $DT=3,18$ ).

En el ámbito de satisfacción con el barrio del GDSI-25  $F_{(3, 1388)} = 6,32$ ,  $p < 0,01$  las puntuaciones medias más altas son a los 10 años ( $M=23,86$ ,  $DT=7,32$ ) respecto de los 12 ( $M=22,27$ ,  $DT=7,03$ ) y los 13 ( $M=7,58$ ,  $DT=2,59$ ). En el grupo de 11 años ( $M=24,10$ ,  $DT=6,77$ ) las puntuaciones son más altas respecto de los 12 ( $M=22,27$ ,  $DT=7,03$ ), y los 13 ( $M=22,29$ ,  $DT=7,02$ ).

En el ámbito de satisfacción con la escuela del GDSI-25  $F_{(3, 1388)} = 9,14$ ,  $p < 0,01$  se observan diferencias en puntuaciones más altas del grupo de 10 años ( $M=32,72$ ,  $DT=7,77$ ) respecto de los

12 ( $M=31,06$   $DT=7,10$ ) y 13 ( $M=31,29$ ,  $DT=6,84$ ). A los 11 años ( $M=33,80$ ,  $DT=6,72$ ) en relación a los 12 ( $M=31,06$   $DT=7,10$ ) y 13 ( $M=31,29$ ,  $DT=6,84$ ).

En relaciones familiares se observan diferencias estadísticamente significativas  $F_{(3, 1388)}= 4,77$ ,  $p < 0,01$  con puntuaciones medias más altas de estudiantes de 10 años ( $M=12,73$ ,  $DT=3,18$ ) respecto de los 11 ( $M=12,10$ ,  $DT=3,08$ ). A los 11 años ( $M=12,95$ ,  $DT=2,99$ ) se muestran diferencias significativas con los 12 ( $M=12,28$ ,  $DT=2,98$ ) y 13 años ( $M=12,10$ ,  $DT=3,08$ ).

Respecto de las relaciones del barrio se encuentran diferencias estadísticamente significativas  $F_{(3, 1388)}= 33,65$ ,  $p < 0,01$  con puntuaciones medias más altas a los 10 años ( $M=5,86$ ,  $DT=2,18$ ) respecto de los 12 ( $M=5,01$ ,  $DT=2,18$ ) y 13 ( $M=4,60$ ,  $DT=2,11$ ). Se observan medias más altas a los 11 ( $M=6,10$ ,  $DT=1,91$ ) respecto de los 12 ( $M=5,01$ ,  $DT=2,18$ ) y 13 ( $M=4,60$ ,  $DT=2,11$ ). También hay diferencias entre los 12 ( $M=5,01$ ,  $DT=2,18$ ) y 13 años ( $M=4,60$ ,  $DT=2,11$ ).



Tabla 24

*Diferencias entre Edad según Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio*

Escala	10 años		11 años		12 años		13 años		$F_{(3, 1388)}$	$p$	$\eta^2$
	$M$	$DT$	$M$	$DT$	$M$	$DT$	$M$	$DT$			
OLS	8,71	2,65	8,84	2,25	8,59	2,48	8,52	2,42	0,84	0,47	0,00
OHS	8,04	3,08	8,36	2,78	8,04	2,53	7,85	2,60	1,37	0,25	0,00
SLSS-5*	15,52	4,08	15,43	3,79	14,99	3,91	14,43	3,82	5,40	0,00	0,01
PWI-SC	60,09	11,56	61,97	9,45	59,86	10,65	60,07	9,42	2,04	0,11	0,00
GDSI-25*	210,98	36,24	215,49	32,31	205,46	33,91	205,62	32,23	5,51	0,00	0,01
Sat. Familia	36,26	6,60	36,08	7,42	35,13	7,04	35,28	6,74	2,52	0,06	0,01
Sat. Relaciones*	16,68	4,61	17,70	3,60	17,36	3,35	17,46	3,18	4,51	0,00	0,01
Sat. Barrio*	23,86	7,32	24,10	6,77	22,27	7,03	22,29	7,02	6,32	0,00	0,01
Sat. Escuela*	32,72	7,77	33,80	6,72	31,06	7,10	31,29	6,84	9,14	0,00	0,02
Sat. Personal	67,20	17,51	68,68	14,08	65,85	14,58	65,47	13,70	2,39	0,07	0,01
Sat. Sentir/Hacer	34,26	7,94	35,14	6,91	33,78	7,39	33,83	6,93	1,79	0,15	0,00
Rel. Familiares	13,48	3,26	13,73	2,57	13,67	2,65	13,29	2,91	1,44	0,23	0,00
Rel. Escolares*	12,73	3,18	12,95	2,99	12,28	2,98	12,10	3,08	4,77	0,00	0,01
Rel. Barrio*	5,86	2,18	6,10	1,91	5,01	2,18	4,60	2,11	33,65	0,00	0,07

\* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

En la Tabla 25 se muestra que según la **región de residencia de los estudiantes**, hay diferencias estadísticamente significativas en GDSI-25, ámbito de satisfacción con la familia, ámbito de satisfacción con las relaciones interpersonales, ámbito de satisfacción con la escuela del GDSI-25, y relaciones escolares, utilizando el ANOVA de un factor.

En GDSI-25  $F_{(2, 1389)} = 2,95, p < 0,05$  los residentes en la región del Biobío ( $M=211,14, DT=35,08$ ) muestran puntuaciones más altas, diferenciándose de los estudiantes de la región de Valparaíso ( $M=205,96, DT=34,92$ ).

En el ámbito de satisfacción con la familia del GDSI-25  $F_{(2, 1389)} = 5,99, p < 0,05$  hay diferencias estadísticamente significativas en las medias de los residentes de la región Biobío ( $M=35,94, DT=6,88$ ) respecto de la región Valparaíso ( $M=34,75, DT=7,60$ ). Además, existen diferencias significativas entre los residentes de la región Metropolitana ( $M=36,28 DT=5,91$ ) y Valparaíso ( $M=34,75, DT=7,60$ ).

En el ámbito de satisfacción con las relaciones interpersonales del GDSI-25  $F_{(2, 1389)} = 4,21, p < 0,05$  muestran diferencias en las puntuaciones más altas de los estudiantes de la región Biobío ( $M=17,57, DT=3,59$ ) en relación a los de la región Valparaíso ( $M=16,91, DT=3,97$ ).

El ámbito de satisfacción con la escuela del GDSI-25, también muestra diferencias significativas  $F_{(2, 1389)} = 5,39, p < 0,05$ , las puntuaciones medias más altas son en los residentes la región del Biobío ( $M=32,77, DT=5,39$ ) respecto de los de Valparaíso ( $M=31,35, DT=7,25$ ).

En las relaciones escolares  $F_{(2, 1389)} = 3,46 p < 0,05$ , se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la región Biobío ( $M=12,73, DT=3,11$ ) y Metropolitana ( $M=12,23, DT=3,12$ ).

Tabla 25

*Diferencias entre Región de Residencia según Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio*

Escala	Metropolitana		Valparaíso		Biobío		F (2, 1389)	p	$\eta^2$
	M	DT	M	DT	M	DT			
OLS	8,60	2,51	8,51	2,57	8,78	2,41	1,53	0,22	0,00
OHS	8,09	2,61	7,97	2,84	8,06	2,79	0,22	0,80	0,00
SLSS-5	15,28	3,66	14,79	4,03	15,19	4,05	1,94	0,14	0,00
PWI-SC	60,10	10,12	59,81	10,87	60,79	10,49	1,16	0,32	0,00
GDSI-25*	208,07	31,77	205,96	34,92	211,14	35,08	2,95	0,05	0,00
Sat. Familia*	36,28	5,91	34,75	7,60	35,94	6,88	5,99	0,00	0,01
Sat. Relaciones*	17,09	3,82	16,91	3,97	17,57	3,59	4,21	0,01	0,01
Sat. Barrio	22,69	6,98	22,70	7,24	23,51	7,10	2,21	0,11	0,00
Sat. Escuela*	31,68	7,72	31,35	7,25	32,77	6,88	5,39	0,00	0,01
Sat. Personal	66,24	14,63	66,27	15,69	67,06	15,44	0,46	0,63	0,00
Sat. Sentir/Hacer	34,08	6,93	33,99	7,60	34,28	7,55	0,21	0,81	0,00
Rel. Familiares	13,57	2,76	13,35	2,82	13,65	3,05	1,42	0,24	0,00
Rel. Escolares*	12,23	3,12	12,34	2,99	12,73	3,11	3,46	0,03	0,00
Rel. Barrio	5,18	2,27	5,30	2,26	5,45	2,10	1,82	0,16	0,00

\*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

En la Tabla 26 se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de SLSS-5 entre los estudiantes de 5° básico ( $M=15,43$ ,  $DT=4,03$ ) y 7° básico ( $M=14,79$ ,  $DT=3,84$ ).

Se observan diferencias estadísticamente significativas en GDSI-25 mayores en estudiantes de 5° básico ( $M=211,62$ ,  $DT=35,58$ ) respecto de 7° básico ( $M=206,05$ ,  $DT=32,80$ ).

Las puntuaciones medias del ámbito de satisfacción con el barrio del GDSI-25 son significativamente mayores en los estudiantes de 5° ( $M=24,00$ ,  $DT=7,09$ ) que los de 7° básico ( $M=22,19$ ,  $DT=7,05$ ).

En el ámbito de satisfacción con la escuela del GDSI-25 entre 5° ( $M=32,97$ ,  $DT=7,43$ ) y 7° básico ( $M=31,20$ ,  $DT=7,02$ ) según se observa en la Tabla 26.

En relaciones escolares hay diferencias significativas entre de 5° básico ( $M=12,83$ ,  $DT=3,11$ ) y 7° básico ( $M=12,16$ ,  $DT=3,03$ ).

En las relaciones del barrio existen diferencias estadísticamente significativas, a favor de los estudiantes de 5° ( $M=5,95$   $DT=2,10$ ) respecto de 7° básico ( $M=4,80$ ,  $DT=2,15$ ).

Tabla 26

*Diferencias entre Cursos según Escalas de Bienestar Subjetivo e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio*

Escala	5° básico		7° básico		gl	t	p	d Cohen
	M	DT	M	DT				
OLS	8,72	2,60	8,59	2,39	1390	0,97	0,33	0,05
OHS	8,12	3,01	7,97	2,52	0,97	1251,91	0,33	0,05
SLSS-5*	15,43	4,03	14,79	3,84	1390	3,04	0,00	0,16
PWI-SC	60,39	11,44	60,19	9,67	0,35	1258,93	0,72	0,02
GDSI-25*	211,62	35,58	206,05	32,80	1390	3,04	0,00	0,16
Sat. Familia	35,97	7,20	35,37	6,65	1390	1,62	0,10	0,08
Sat. Relaciones	16,97	4,38	17,44	3,19	1150,54	-2,28	0,02	-0,20
Sat. Barrio*	24,00	7,09	22,19	7,05	1390	4,75	0,00	-0,30
Sat. Escuela*	32,97	7,43	31,20	7,02	1390	4,55	0,00	0,24
Sat. Personal	67,38	16,89	65,89	13,77	1390	1,80	0,07	0,09
Sat. Sentir/Hacer	34,34	8,00	33,95	6,85	1390	0,97	0,33	0,05
Rel. Familiares	13,59	3,01	13,48	2,80	1390	0,71	0,43	0,03
Rel. Escolares*	12,83	3,11	12,16	3,03	1390	4,05	0,00	0,21
Rel. Barrio*	5,95	2,10	4,80	2,15	1390	10,06	0,00	0,54

\*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

El ANOVA de un factor en base al estadístico HSD de Tukey muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en el promedio de GDSI-25, ámbito de satisfacción con el barrio, ámbito de satisfacción con la escuela, relaciones escolares y relaciones del barrio, según el **tipo de dependencia del establecimiento educacional** al que asisten los estudiantes (Tabla 27).

En GDSI-25  $F_{(2, 1389)}= 3,07$ ,  $p < 0,05$  las puntuaciones más altas son para los estudiantes de establecimientos municipales ( $M=210,69$ ,  $DT=34,72$ ), diferenciándose de forma significativa de los que asisten a establecimientos subvencionados ( $M=205,88$   $DT=34,27$ ).

El ámbito de satisfacción con el barrio del GDSI-25  $F_{(2)}= 9,42, p < 0,01$  se presentan diferencias en las puntuaciones medias más altas de los que asisten a establecimientos municipales ( $M= 23,84, DT=6,83$ ) respecto de privados ( $M=22,25, DT=7,28$ ) y subvencionados ( $M=22,17 DT=7,34$ ).

El ámbito de satisfacción con la escuela del GDSI-25  $F_{(2, 1389)}= 10,54, p < 0,01$  muestra puntuaciones medias más altas en los estudiantes de establecimientos municipales ( $M=32,80, DT=7,25$ ) respecto de los subvencionados ( $M=30,93, DT=7,39$ ).

En relaciones escolares  $F_{(2, 1389)}= 3,82, p < 0,01$  hay diferencias significativas en las puntuaciones medias entre estudiantes de establecimientos municipales ( $M=12,67, DT=3,04$ ) y subvencionados ( $M=12,19, DT=3,10$ ).

En relaciones del barrio  $F_{(2)}= 12,49, p < 0,01$  se observan puntuaciones medias significativamente más altas en estudiantes de establecimientos municipales ( $M=5,60, DT=2,13$ ) respecto de los subvencionados ( $M=5,13, DT=2,24$ ) y privados ( $M=4,74, DT=2,21$ ).

Tabla 27

*Diferencias entre Dependencia del Establecimiento según Escalas de Bienestar e Indicadores de Microsistemas Familia, Escuela y Barrio*

Escala	Municipal		Subvencionado		Privado		F (2, 1389)	p	$\eta^2$
	M	DT	M	DT	M	DT			
OLS	8,71	2,53	8,56	2,48	8,65	2,28	0,58	0,56	0,00
OHS	8,07	2,97	8,05	2,51	7,87	2,59	0,28	0,76	0,00
SLSS-5	15,06	4,07	15,05	3,82	15,37	3,76	0,38	0,68	0,00
PWI-SC	60,59	10,80	59,64	10,65	61,32	8,13	1,96	0,14	0,00
GDSI-25*	210,69	34,72	205,88	34,27	208,96	30,48	3,07	0,05	0,00
Sat. Familia	35,46	7,75	35,85	5,96	35,76	5,82	0,52	0,60	0,00
Sat. Relaciones	17,25	3,82	17,14	3,93	17,44	3,03	0,39	0,67	0,00
Sat. Barrio*	23,84	6,83	22,17	7,34	22,25	7,28	9,42	0,00	0,01
Sat. Escuela*	32,80	7,25	30,93	7,39	32,35	6,21	10,54	0,00	0,01
Sat. Personal	66,92	16,25	66,13	14,74	66,66	12,17	0,42	0,66	0,00
Sat. Sentir/Hacer	34,43	7,72	33,67	7,31	34,49	5,85	1,79	0,17	0,00
Rel. Familiares	13,57	2,96	13,58	2,75	13,11	3,16	1,56	0,21	0,01
Rel. Escolares*	12,67	3,04	12,19	3,10	12,56	3,19	3,82	0,02	0,02
Rel. Barrio*	5,60	2,13	5,13	2,24	4,74	2,21	12,49	0,00	0,02

\*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

#### 4.6. Modelos de ecuaciones estructurales

Con modelos de ecuaciones estructurales (MEE) se puso a prueba la hipótesis referida a que los indicadores de microsistemas familia, escuela y barrio influyen conjuntamente el bienestar subjetivo de estudiantes de enseñanza básica en Chile. Se prueban dos MEE: Modelo 1 denominado “Microsistemas Satisfacción + Felicidad” y Modelo 2 “Microsistemas + SLSS-5”.

En ambos modelos se incluyen cinco variables latentes, estos es, dos ámbitos de satisfacción con la familia (4 *ítems*) y satisfacción con la escuela (4 *ítems*) del GDSI-25, tres indicadores de relaciones familiares (4 *ítems*), relaciones escolares (4 *ítems*) del cuestionario ISCWeB, y satisfacción/relaciones del barrio (5 *ítems*) que integra *ítems* del GDSI-25 y del cuestionario ISCWeB. Las cinco variables latentes, aquí consideradas exógenas, están correlacionadas entre sí, ya que corresponden a tres microsistemas en que niños, niñas y adolescentes desarrollan su vida cotidiana. Las variables observadas, consideradas endógenas en el Modelo 1, son las escalas de *ítem* único de satisfacción global con la vida (OLS) y felicidad (OHS). Estas variables observadas son sustituidas por una latente en el Modelo 2, que corresponde a la escala de satisfacción con la vida (SLSS-5).

En la Tabla 28 se muestra que el ajuste del Modelo 1 es adecuado CFI ( $> 0,95$ ), RMSEA y SRMR ( $< 0,05$ ). En el Modelo 1 la satisfacción global con la vida y la felicidad mostraron una varianza explicada, medida por la correlación múltiple cuadrática (*squared multiple correlation SMC*) de 20,1% y 20% respectivamente.

En la Figura 9 se observa una correlación significativa pero muy baja de 0,15 entre ambas escalas de *ítem* único. El Modelo 1 muestra predictores diferenciales del componente cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo. En el Modelo 1 la satisfacción global con la vida está influenciada de forma significativa y positiva por: satisfacción con la escuela (0,192) y satisfacción con la familia (0,170).

La felicidad está influenciada de forma significativa y positiva solo por satisfacción con la familia (0,240).

Tabla 28

*Índices de Bondad de Ajuste de Modelos de Ecuaciones Estructurales*

Modelo	Muestra	$X^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	CFI	RMSEA (I.C.)	SRMR
1 Microsistemas Satisfacción + Felicidad	Agregada	631,474	211	0,000	0,955	0,038 (0,034 - 0,041)	0,032
2 Microsistemas SLSS-5	Agregada	781,528	284	0,000	0,955	0,035 (0,033 - 0,038)	0,033
3 Microsistemas + SLSS-5 (edad, sexo, IVE)	Agregada	1157,378	362	0,000	0,939	0,040 (0,037 - 0,042)	0,040
4 Microsistemas SLSS-5 sin restricciones	Mutigrupo Sexo	1123,138	568	0,000	0,946	0,028 (0,025 - 0,030)	0,042
5 Microsistemas SLSS-5 cargas restringidas	Mutigrupo Sexo	1123,138	588	0,000	0,948	0,027 (0,024 - 0,029)	0,042
6 Microsistemas SLSS-5 cargas y constantes restringidas	Mutigrupo Sexo	1123,138	608	0,000	0,950	0,026 (0,023 - 0,028)	0,042
7 Microsistemas SLSS-5 sin restricciones	Mutigrupo Establecimiento	1099,23	566	0,000	0,947	0,027 (0,025 - 0,030)	0,036
8 Microsistemas + SLSS-5 cargas restringidas	Mutigrupo Establecimiento	1126,41	586	0,000	0,946	0,027 (0,025 - 0,029)	0,038
9 Microsistemas SLSS-5 cargas y constantes restringidas	Mutigrupo Establecimiento	1154,60	606	0,000	0,945	0,027 (0,025 - 0,029)	0,038

En la Tabla 29 se muestran los parámetros estimados de cada *ítem* a las dimensiones del Modelo 1, con los intervalos de confianza superior e inferior de la estimación *bootstrap* para toda la muestra.



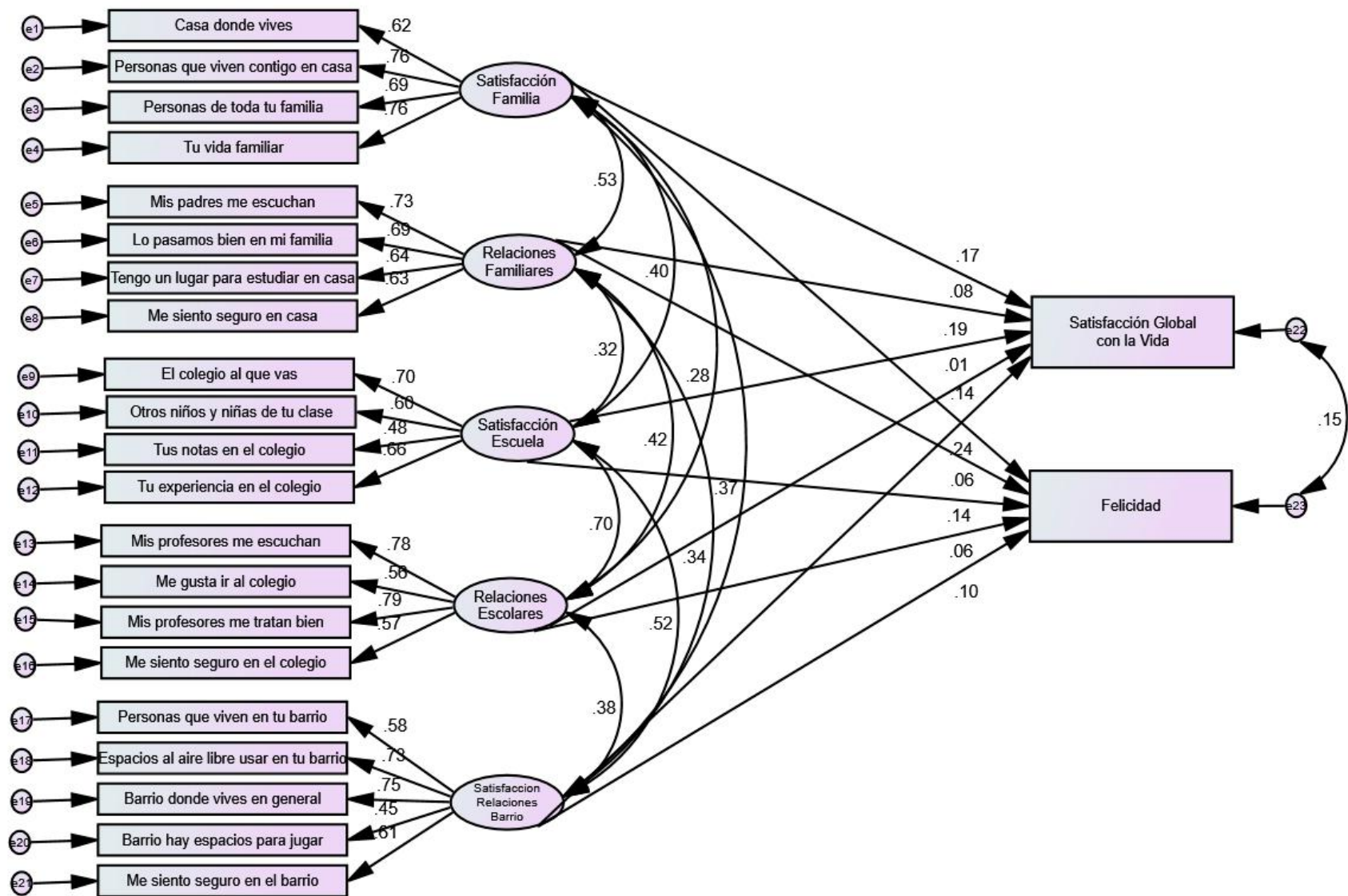


Figura 9. Modelo 1 Microsistemas que influyen la satisfacción global con la vida y la felicidad

Tabla 29

*Modelo 1, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas*

<i>Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%</i>						
<i>Muestras: 500</i>			<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>
Satisfacción vida familiar	<- Sat. Familia		0,760	0,703	0,814	0,006
Satisfacción toda familia	<- Sat. Familia		0,689	0,624	0,742	0,005
Satisfacción personas viven	<- Sat. Familia		0,763	0,706	0,811	0,006
Satisfacción casa	<- Sat. Familia		0,621	0,548	0,679	0,006
Seguridad casa	<- Rel. Familiares		0,635	0,566	0,694	0,003
Lugar estudio casa	<- Rel. Familiares		0,640	0,582	0,690	0,005
Familia pasa bien	<- Rel. Familiares		0,687	0,626	0,740	0,004
Padres escuchan	<- Rel. Familiares		0,731	0,667	0,781	0,004
Satisfacción experiencia colegio	<- Sat. Escuela		0,663	0,600	0,718	0,004
Satisfacción notas	<- Sat. Escuela		0,477	0,414	0,536	0,005
Satisfacción compañeros	<- Sat. Escuela		0,604	0,553	0,671	0,002
Satisfacción colegio	<- Sat. Escuela		0,702	0,643	0,754	0,004
Seguro colegio	<- Rel. Escolares		0,571	0,513	0,635	0,002
Profesores tratan bien	<- Rel. Escolares		0,788	0,744	0,839	0,002
Me gusta colegio	<- Rel. Escolares		0,564	0,519	0,617	0,003
Profesores escuchan	<- Rel. Escolares		0,779	0,739	0,819	0,003
Barrio espacios jugar	<- Sat.Rel. Barrio		0,450	0,395	0,500	0,004
Satisfacción barrio vive	<- Sat.Rel. Barrio		0,753	0,708	0,790	0,006
Satisfacción espacios libre	<- Sat.Rel. Barrio		0,731	0,683	0,770	0,005
Satisfacción personas barrio	<- Sat.Rel. Barrio		0,575	0,518	0,629	0,003
Barrio calles seguridad	<- Sat.Rel. Barrio		0,609	0,551	0,654	0,008
Satisfacción global con la vida	<- Sat. Familia		0,170	0,083	0,270	0,002
Satisfacción global con la vida	<- Rel. Familiares		0,079	-0,007	0,167	0,065
Satisfacción global con la vida	<- Sat. Escuela		0,192	0,051	0,347	0,007
Satisfacción global con la vida	<- Rel. Escolares		0,014	-0,110	,141	0,744
Satisfacción global con la vida	<- Sat.Rel. Barrio		0,138	0,043	,234	0,010
Felicidad	<- Sat. Familia		0,240	0,141	0,349	0,002
Felicidad	<- Rel. Familiares		0,060	-0,034	0,148	0,280
Felicidad	<- Sat. Escuela		0,144	-0,007	0,273	0,071
Felicidad	<- Rel. Escolares		0,061	-0,057	0,200	0,248
Felicidad	<- Sat.Rel. Barrio		0,010	-0,003	0,164	0,056

El Modelo 2 en la Tabla 28 se observan mejores índices de ajuste respecto del Modelo 1. En el Modelo 2 la satisfacción con la vida (SLSS-5) muestra una varianza explicada, medida por la correlación múltiple cuadrática, de 41%.

En la Figura 10 del Modelo 2 se muestra que sobre la satisfacción con la vida ejerce mayor influencia significativa y positiva: relaciones escolares (0,248), seguido por satisfacción con la familia (0,246), satisfacción/relaciones del barrio (0,226), y relaciones familiares (0,193). La satisfacción con la escuela (-0,044), no influye en la satisfacción con la vida de los estudiantes manera significativa.

En el Modelo 2 los *ítems* aparecen como buenos indicadores de los factores que miden, mostrando cargas factoriales estandarizadas que oscilan entre 0,623 y 0,761 para la satisfacción con la familia, entre 0,633 y 0,733 para las relaciones familiares, entre 0,479 y 0,700 para la satisfacción con la escuela, entre 0,566 y 0,786 para las relaciones escolares y entre 0,455 y 0,749 para la satisfacción con el barrio (Figura 10).

En la Tabla 30 se presentan los parámetros estimados de cada *ítem* a las dimensiones del Modelo 2, incluyendo los intervalos de confianza superior e inferior de la estimación *bootstrap* para toda la muestra. En el Modelo 2 la mayoría de los parámetros son significativos, excepto la satisfacción con la escuela como se señaló anteriormente.

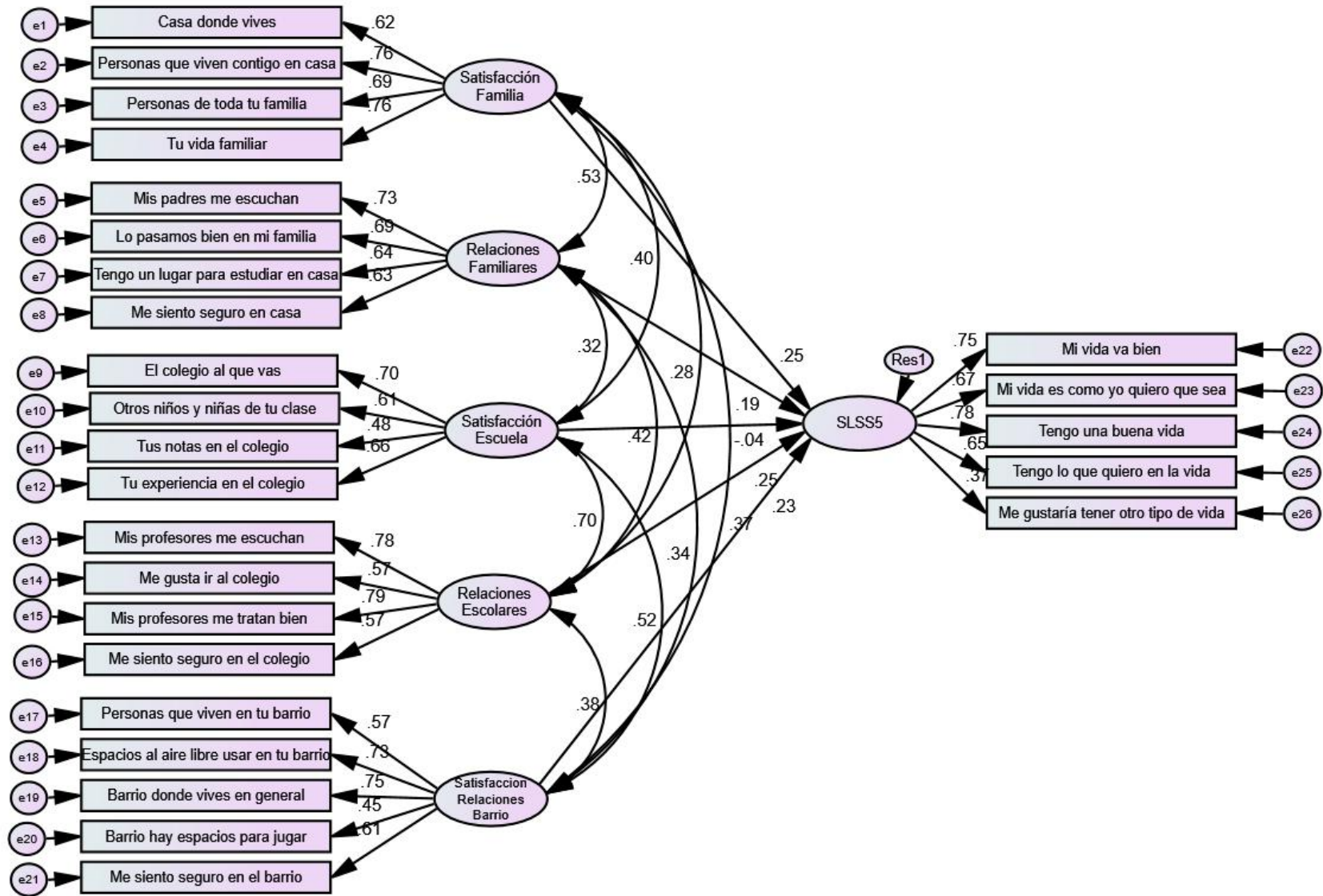


Figura 10. Modelo 2 Microsistemas que influyen la satisfacción con la vida

Tabla 30

*Modelo 2, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas*

<i>Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%</i>		<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>
<i>Muestras: 500</i>					
SLSS-5	<- Sat. Familia	0,246	0,145	0,352	0,003
SLSS-5	<- Rel. Familiares	0,193	0,063	0,301	0,009
SLSS-5	<- Sat. Escuela	-0,044	-0,179	0,110	0,549
SLSS-5	<- Rel. Escolares	0,248	0,114	0,404	0,002
SLSS-5	<- Sat.Rel. Barrio	0,226	0,139	0,308	0,002
Satisfacción vida familiar	<- Sat. Familia	0,761	0,704	0,815	0,006
Satisfacción toda familia	<- Sat. Familia	0,690	0,623	0,743	0,005
Satisfacción personas viven	<- Sat. Familia	0,760	0,700	0,806	0,006
Satisfacción casa	<- Sat. Familia	0,623	0,551	0,681	0,006
Seguridad casa	<- Rel. Familiares	0,633	0,566	0,690	0,003
Lugar estudio casa	<- Rel. Familiares	0,641	0,586	0,694	0,003
Familia pasa bien	<- Rel. Familiares	0,686	0,625	0,739	0,004
Padres escuchan	<- Rel. Familiares	0,733	0,674	0,782	0,004
Satisfacción experiencia colegio	<- Sat. Escuela	0,662	0,602	0,716	0,004
Satisfacción notas	<- Sat. Escuela	0,479	0,419	0,539	0,006
Satisfacción compañeros	<- Sat. Escuela	0,606	0,555	0,672	0,002
Satisfacción colegio	<- Sat. Escuela	0,700	0,642	0,752	0,004
Seguro colegio	<- Rel. Escolares	0,575	0,519	0,639	0,002
Profesores tratan bien	<- Rel. Escolares	0,786	0,739	0,836	0,003
Me gusta colegio	<- Rel. Escolares	0,566	0,521	0,617	0,003
Profesores escuchan	<- Rel. Escolares	0,777	0,739	0,819	0,003
Satisfacción barrio vive	<- Sat.Rel. Barrio	0,749	0,705	0,789	0,005
Satisfacción espacios libre	<- Sat.Rel. Barrio	0,731	0,682	0,769	0,007
Satisfacción personas barrio	<- Sat.Rel. Barrio	0,574	0,518	0,628	0,003
Barrio calles seguridad	<- Sat.Rel. Barrio	0,612	0,556	0,657	0,008
Barrio espacios jugar	<- Sat.Rel. Barrio	0,455	0,400	0,505	0,004
Mi vida es como yo quiero	<- SLSS-5	0,668	0,622	0,714	0,004
Tengo una buena vida	<- SLSS-5	0,785	0,737	0,826	0,004
Tengo lo que quiero en la vida	<- SLSS-5	0,654	0,603	0,708	0,005
Me gustaría una diferente vida	<- SLSS-5	0,374	0,316	0,431	0,004
Mi vida va bien	<- SLSS-5	0,747	0,692	0,788	0,006

En el Modelo 3 se incorpora edad, sexo e índice de vulnerabilidad escolar para analizar la influencia de estas variables sobre la satisfacción con la vida (SLSS-5) de los estudiantes. Según se muestra en el Tabla 28 el ajuste del Modelo 3 es moderado, pero aceptable.

En la Figura 11 se observa que en el Modelo 3 durante el intervalo de edad estudiado (10 a 13 años), la satisfacción con la vida mantiene con la edad una relación inversa que no alcanza significación estadística. El sexo no muestra relación con la satisfacción con la vida que alcance significación estadística. El IVE muestra una relación inversa con SLSS-5, vale decir, que a medida que aumenta la vulnerabilidad escolar disminuye la satisfacción con la vida o viceversa, pero la relación no alcanza significación. En la Tabla 31 se presentan los parámetros estimados de cada *ítem* a las dimensiones del Modelo 3, incluyendo los intervalos de confianza superior e inferior de la estimación *bootstrap* para toda la muestra.

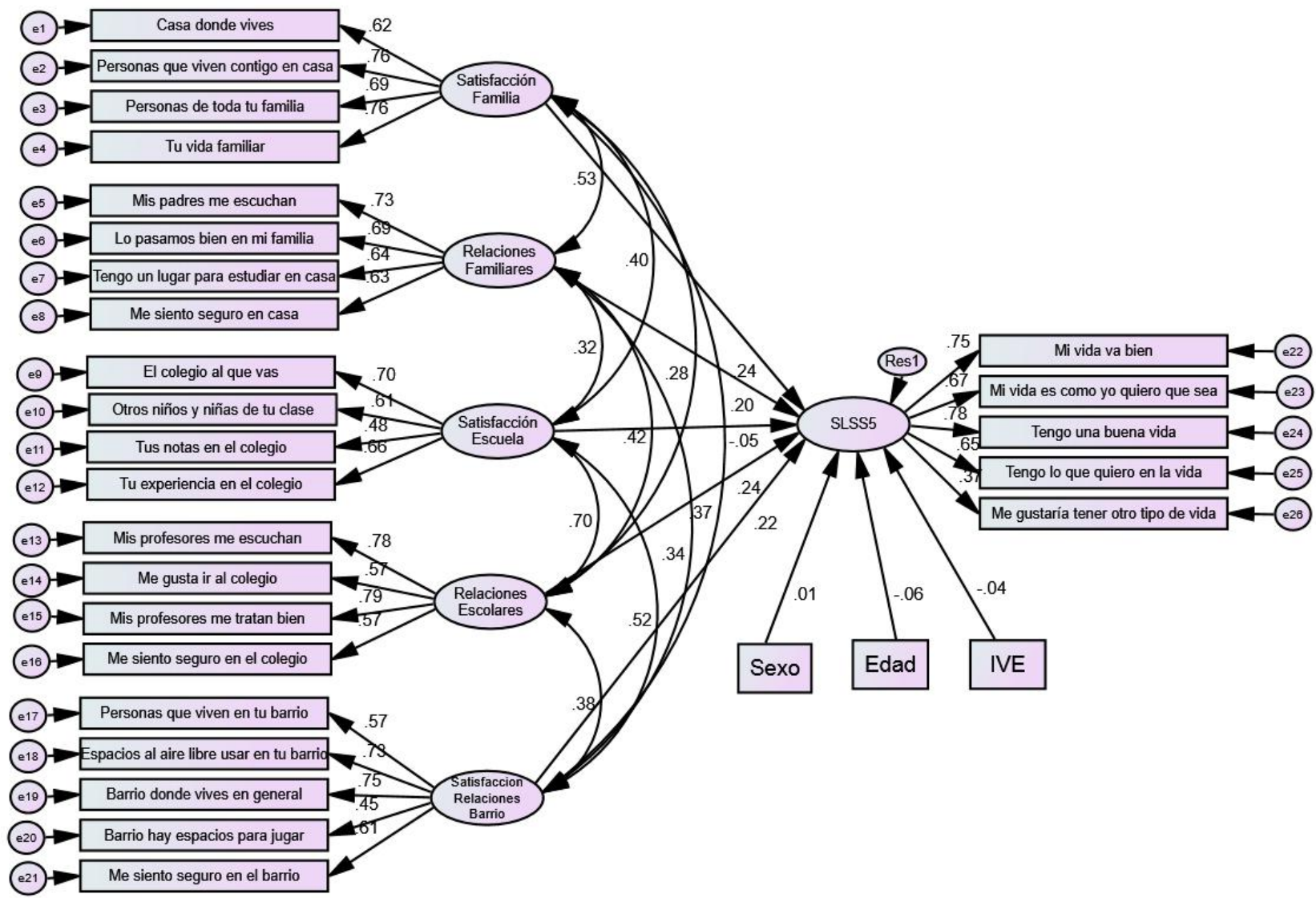


Figura 11. Modelo 3 con variables observadas

Tabla 31

*Modelo 3, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas*

<i>Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%</i>			<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>
<i>Muestras: 500</i>						
SLSS-5	<-	Sat. Familia	0,240	0,136	0,346	0,003
SLSS-5	<-	Rel. Familiares	0,204	0,079	0,312	0,009
SLSS-5	<-	Sat. Escuela	-0,047	-0,180	0,109	0,536
SLSS-5	<-	Rel. Escolares	0,244	0,114	0,400	0,001
SLSS-5	<-	Sat.Rel. Barrio	0,221	0,136	0,302	0,002
SLSS-5	<-	Sexo	0,006	-0,048	0,052	0,858
SLSS-5	<-	Edad	-0,062	-0,121	-0,013	0,013
SLSS-5	<-	IVE	-0,045	-0,098	0,009	0,079
Satisfacción vida familiar	<-	Sat. Familia	0,761	0,704	0,815	0,006
Satisfacción toda familia	<-	Sat. Familia	0,690	0,623	0,742	0,006
Satisfacción personas viven	<-	Sat. Familia	0,760	0,700	0,807	0,006
Satisfacción casa	<-	Sat. Familia	0,623	0,551	0,681	0,006
Seguridad casa	<-	Rel. Familiares	0,633	0,566	0,690	0,003
Lugar estudio casa	<-	Rel. Familiares	0,641	0,585	0,693	0,004
Familia pasa bien	<-	Rel. Familiares	0,687	0,626	0,740	0,004
Padres escuchan	<-	Rel. Familiares	0,733	0,675	0,782	0,003
Satisfacción experiencia colegio	<-	Sat. Escuela	0,662	0,602	0,716	0,004
Satisfacción notas	<-	Sat. Escuela	0,479	0,419	0,539	0,006
Satisfacción compañeros	<-	Sat. Escuela	0,606	0,556	0,672	0,002
Satisfacción colegio	<-	Sat. Escuela	0,700	0,641	0,751	0,005
Seguro colegio	<-	Rel. Escolares	0,575	0,519	0,639	0,002
Profesores tratan bien	<-	Rel. Escolares	0,786	0,739	0,836	0,003
Me gusta colegio	<-	Rel. Escolares	0,566	0,521	0,617	0,003
Profesores escuchan	<-	Rel. Escolares	0,777	0,739	0,819	0,003
Satisfacción barrio vive	<-	Sat.Rel. Barrio	0,454	0,401	0,506	0,003
Satisfacción espacios libre	<-	Sat.Rel. Barrio	0,749	0,706	0,789	0,004
Satisfacción personas barrio	<-	Sat.Rel. Barrio	0,731	0,682	0,769	0,007
Barrio calles seguridad	<-	Sat.Rel. Barrio	0,575	0,518	0,628	0,003
Barrio espacios jugar	<-	Sat.Rel. Barrio	0,612	0,555	0,657	0,008
Mi vida es como yo quiero	<-	SLSS-5	0,666	0,621	0,712	0,003
Tengo una buena vida	<-	SLSS-5	0,782	0,735	0,825	0,003
Tengo lo que quiero en la vida	<-	SLSS-5	0,653	0,601	0,706	0,005
Me gustaría una diferente vida	<-	SLSS-5	0,374	0,317	0,430	0,004
Mi vida va bien	<-	SLSS-5	0,747	0,692	0,788	0,006



#### **4.7. Modelos de ecuaciones estructurales multigrupo**

Luego se puso a prueba un análisis multigrupo según sexo a partir del Modelo 2. El ajuste del Modelo 4 es adecuado, según se muestra en la Tabla 28. El porcentaje de varianza explicada de la satisfacción con la vida es de 38% tanto para mujeres como hombres. A partir de este Modelo, se analizan los modelos equivalentes primero con cargas restringidas (Modelo 5) y a continuación con cargas y constantes restringidas (Modelo 6). Ambos presentan excelentes índices de ajuste y con cada restricción adicional el CFI no muestra variaciones superiores a 0,01 (Chen 2007; Cheung & Rensvold, 2002), lo que permite concluir que tanto correlaciones y regresiones, como medias, son comparables entre los grupos (en este caso, hombres y mujeres).

En ambos grupos los factores que contribuyen de forma significativa y positiva a la satisfacción con la vida son: relaciones escolares (0,348), satisfacción con la familia (0,344), y satisfacción/relaciones del barrio (0,226). Relaciones familiares (0,088) y satisfacción con la escuela (-0,172) no contribuyen a la satisfacción con la vida de los estudiantes. En la Tabla 32 se presentan los parámetros estimados de cada *ítem* a los factores del Modelo 6.

Tabla 32

Modelo 6, con Cargas Restringidas y Estimaciones Estandarizadas

<i>Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%</i>			<u>Mujeres</u>				<u>Hombres</u>			
<i>Muestras: 500</i>			<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>
SLSS-5	<-	Sat. Familia	0,344	0,181	0,533	0,005	0,344	0,187	0,541	0,006
SLSS-5	<-	Rel. Familiares	0,088	-0,070	0,260	0,231	0,088	-0,071	0,256	0,244
SLSS-5	<-	Sat. Escuela	-0,172	-0,457	0,060	0,132	-0,172	-0,428	0,046	0,154
SLSS-5	<-	Rel. Escolares	0,348	0,166	0,564	0,004	0,348	0,158	0,603	0,004
SLSS-5	<-	Sat.Rel. Barrio	0,226	0,121	0,347	0,003	0,226	0,096	0,342	0,003
Satisfacción vida familiar	<-	Sat. Familia	0,810	0,736	0,871	0,004	0,810	0,728	0,868	0,004
Satisfacción toda familia	<-	Sat. Familia	0,715	0,623	0,793	0,003	0,715	0,639	0,788	0,002
Satisfacción personas viven	<-	Sat. Familia	0,716	0,607	0,791	0,006	0,716	0,637	0,791	0,005
Satisfacción casa	<-	Sat. Familia	0,584	0,477	0,681	0,006	0,584	0,498	0,664	0,004
Seguridad casa	<-	Rel. Familiares	0,669	0,560	0,761	0,005	0,669	0,578	0,744	0,005
Lugar estudio casa	<-	Rel. Familiares	0,660	0,565	0,733	0,005	0,660	0,586	0,725	0,003
Familia pasa bien	<-	Rel. Familiares	0,709	0,615	0,776	0,004	0,709	0,639	0,779	0,003
Padres escuchan	<-	Rel. Familiares	0,746	0,668	0,820	0,002	0,746	0,675	0,811	0,004
Satisfacción experiencia colegio	<-	Sat. Escuela	0,627	0,527	0,712	0,005	0,627	0,545	0,708	0,005
Satisfacción notas	<-	Sat. Escuela	0,501	0,410	0,585	0,004	0,501	0,429	0,577	0,004
Satisfacción compañeros	<-	Sat. Escuela	0,616	0,519	0,698	0,004	0,616	0,537	0,690	0,004
Satisfacción colegio	<-	Sat. Escuela	0,743	0,662	0,819	0,003	0,743	0,662	0,810	0,005
Seguro colegio	<-	Rel. Escolares	0,552	0,448	0,645	0,004	0,552	0,472	0,628	0,007
Profesores tratan bien	<-	Rel. Escolares	0,810	0,729	0,872	0,003	0,810	0,749	0,873	0,002
Me gusta colegio	<-	Rel. Escolares	0,528	0,435	0,612	0,004	0,528	0,459	0,590	0,005
Profesores escuchan	<-	Rel. Escolares	0,788	0,726	0,839	0,003	0,788	0,736	0,835	0,005
Satisfacción barrio vive	<-	Sat.Rel. Barrio	0,413	0,331	0,491	0,001	0,413	0,363	0,489	0,001
Satisfacción espacios libre	<-	Sat.Rel. Barrio	0,765	0,704	0,825	0,005	0,765	0,707	0,810	0,007
Satisfacción personas barrio	<-	Sat.Rel. Barrio	0,750	0,680	0,807	0,005	0,750	0,690	0,807	0,005
Barrio calles seguridad	<-	Sat.Rel. Barrio	0,530	0,449	0,623	0,002	0,530	0,458	0,598	0,004

<i>Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%</i>			<i>Mujeres</i>				<i>Hombres</i>			
<i>Muestras: 500</i>			<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>
Barrío espacios jugar	<-	Sat.Rel. Barrio	0,546	0,444	0,628	0,009	0,546	0,468	0,603	0,007
Mi vida es como yo quiero	<-	SLSS-5	0,642	0,567	0,709	0,005	0,642	0,582	0,707	0,003
Tengo una buena vida	<-	SLSS-5	0,800	0,736	0,854	0,005	0,800	0,745	0,849	0,004
Tengo lo que quiero en la vida	<-	SLSS-5	0,653	0,585	0,736	0,003	0,653	0,592	0,718	0,004
Me gustaría una diferente vida	<-	SLSS-5	0,396	0,319	0,483	0,003	0,396	0,344	0,465	0,002
Mi vida va bien	<-	SLSS-5	0,805	0,737	0,855	0,005	0,805	0,759	0,851	0,004

Se desarrolla otro análisis multigrupo según el tipo de establecimiento educacional (municipal, particular subvencionado y privado) al que asisten los estudiantes a partir del Modelo 2. Con un CFI moderado, el ajuste del Modelo 7 resulta adecuado (Tabla 28). A partir de este Modelo, se analizan los modelos equivalentes primero con cargas restringidas (Modelo 8) y a continuación con cargas y constantes restringidas (Modelo 9). Ambos presentan buenos índices de ajuste y con cada restricción adicional el CFI no muestra variaciones superiores a 0,01 (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002), lo que permite concluir que tanto correlaciones y regresiones, como medias, son comparables entre los grupos (en este caso, según el establecimiento sea municipal, particular subvencionado y privado).

Los factores que contribuyen de forma significativa y positiva a la satisfacción con la vida de los estudiantes de establecimientos municipales son: satisfacción/relaciones del barrio (0,252), satisfacción con la familia (0,218) y relaciones familiares (0,212). El porcentaje de varianza explicada de la satisfacción con la vida es de 36% en el grupo de estudiantes de colegio o liceo municipal.

En el grupo de estudiantes de colegio o liceo particular subvencionado los factores que contribuyen de forma significativa y positiva a la satisfacción con la vida de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados son: relaciones escolares (0,314), satisfacción con la familia (0,279) y satisfacción/relaciones del barrio (0,205). El porcentaje de varianza explicada de la satisfacción con la vida es de 50%.

Para los estudiantes de colegio o liceo privado ninguno de los factores del Modelo 9 contribuye de forma significativa y positiva a la satisfacción con la vida. En la Tabla 33 se presentan los parámetros estimados de cada ítem a los factores de cada grupo del Modelo 9.

Tabla 33

Modelo 9, con Cargas restringidas y estimaciones estandarizadas

Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%			<u>Municipal</u>				<u>Subvencionado</u>				<u>Privado</u>			
Muestras: 500			<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>
SLSS-5	<-	Sat. Familia	0,218	0,077	0,366	0,004	0,279	0,025	0,522	0,009	0,471	-0,196	20,506	0,093
SLSS-5	<-	Rel. Familiares	0,212	0,064	0,367	0,009	0,180	-0,038	0,396	0,094	-0,096	-20,061	0,692	0,745
SLSS-5	<-	Sat. Escuela	-0,061	-0,288	0,135	0,549	-0,061	-0,369	0,168	0,544	0,205	-0,921	0,967	0,517
SLSS-5	<-	Rel. Escolares	0,211	0,037	0,422	0,024	0,314	0,076	0,618	0,002	0,147	-0,480	10,038	0,538
SLSS-5	<-	Sat.Rel. Barrio	0,252	0,147	0,376	0,002	0,205	0,039	0,365	0,002	0,152	-0,210	0,956	0,301
Satisfacción familiar	<-	Sat. Familia	0,775	0,692	0,834	0,006	0,749	0,646	0,822	0,006	0,656	0,405	0,835	0,007
Satisfacción toda familia	<-	Sat. Familia	0,710	0,613	0,779	0,007	0,627	0,505	0,714	0,007	0,798	0,657	0,887	0,004

Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%		<u>Municipal</u>				<u>Subvencionado</u>				<u>Privado</u>			
Muestras: 500		<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>
Satisfacción personas <-viven	Sat. Familia	0,796	0,717	0,861	0,005	0,678	0,564	0,773	0,003	0,839	0,650	0,932	0,010
Satisfacción casa <-	Sat. Familia	0,656	0,573	0,740	0,002	0,590	0,461	0,690	0,007	0,571	0,350	0,800	0,005
Seguridad casa <-	Rel. Familiares	0,637	0,526	0,722	0,004	0,633	0,514	0,727	0,004	0,610	0,352	0,781	0,009
Lugar estudio casa <-	Rel. Familiares	0,643	0,559	0,713	0,006	0,592	0,501	0,680	0,004	0,757	0,608	0,875	0,002
Familia pasa bien <-	Rel. Familiares	0,676	0,579	0,740	0,007	0,703	0,603	0,780	0,005	0,732	0,516	0,866	0,005
Padres escuchan <-	Rel. Familiares	0,761	0,694	0,831	0,003	0,699	0,596	0,799	0,002	0,713	0,506	0,836	0,009
Satisfacción exp <- colegio	Sat. Escuela	0,670	0,580	0,750	0,005	0,644	0,528	0,730	0,007	0,659	0,397	0,864	0,005
Satisfacción notas <-	Sat. Escuela	0,467	0,385	0,560	0,002	0,508	0,394	0,612	0,004	0,328	0,136	0,510	0,002

Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%		<u>Municipal</u>				<u>Subvencionado</u>				<u>Privado</u>			
Muestras: 500		<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>
Satisfacción compañeros <-	Sat. Escuela	0,657	0,565	0,735	0,004	0,539	0,441	0,641	0,004	0,600	0,460	0,771	0,004
Satisfacción colegio <-	Sat. Escuela	0,685	0,599	0,761	0,005	0,709	0,616	0,796	0,003	0,752	0,639	0,868	0,008
Seguro colegio <-	Rel. Escolares	0,556	0,456	0,648	0,006	0,586	0,499	0,673	0,004	0,619	0,404	0,745	0,013
Profesores tratan bien <-	Rel. Escolares	0,783	0,700	0,843	0,005	0,783	0,707	0,856	0,004	0,810	0,611	0,908	0,006
Me gusta colegio <-	Rel. Escolares	0,542	0,459	0,613	0,005	0,552	0,475	0,624	0,004	0,744	0,631	0,842	0,005
Profesores escuchan <-	Rel. Escolares	0,784	0,719	0,839	0,004	0,756	0,685	0,819	0,004	0,808	0,619	0,895	0,005
Satisfacción barrio vive <-	Sat.Rel. Barrio	0,510	0,434	0,577	0,003	0,438	0,361	0,511	0,005	0,229	0,026	0,394	0,023
Satisfacción espacios libre <-	Sat.Rel. Barrio	0,738	0,664	0,798	0,008	0,740	0,679	0,803	0,004	0,793	0,624	0,884	0,014

Bootstrap ML. Intervalo de confianza del 95%		<u>Municipal</u>				<u>Subvencionado</u>				<u>Privado</u>			
Muestras: 500		<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>p</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>	<i>Estimate</i>	<i>Lower</i>	<i>Upper</i>	<i>P</i>
Satisfacción personas <- barrio	Sat.Rel. Barrio	0,703	0,635	0,766	0,007	0,747	0,668	0,810	0,006	0,766	0,615	0,885	0,003
Barrio calles <- seguridad	Sat.Rel. Barrio	0,579	0,500	0,650	0,005	0,558	0,457	0,636	0,006	0,623	0,406	0,767	0,005
Barrio espacios <- jugar	Sat.Rel. Barrio	0,534	0,462	0,618	0,003	0,651	0,574	0,726	0,003	0,792	0,624	0,892	0,006
Mi vida es como yo <- quiero	SLSS-5	0,675	0,616	0,740	0,003	0,661	0,583	0,739	0,002	0,669	0,512	0,820	0,005
Tengo una buena vida <-	SLSS-5	0,769	0,701	0,827	0,006	0,804	0,733	0,864	0,003	0,769	0,505	0,913	0,014
Tengo lo que quiero <- en la vida	SLSS-5	0,693	0,637	0,752	0,003	0,619	0,521	0,703	0,004	0,581	0,352	0,723	0,008
Me gustaría una diferente vida <-	SLSS-5	0,357	0,283	0,445	0,003	0,359	0,280	0,464	0,002	0,574	0,402	0,760	0,003
Mi vida va bien <-	SLSS-5	0,753	0,683	0,810	0,006	0,762	0,666	0,826	0,005	0,681	0,533	0,817	0,005





## **5. Discusión**



## 5. Discusión

El objetivo de la investigación es analizar la influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos, mediante los respectivos sistemas de indicadores seleccionados. Para responder a este objetivo se realizan una serie de análisis de datos previos que son presentados a través de resultados de los objetivos específicos.

Los resultados de la investigación permiten identificar predictores diferenciales del bienestar subjetivo. Sin embargo, los resultados se muestran en ocasiones matizadamente distintos según la escala utilizada para medir el bienestar subjetivo, particularmente, cuando se emplean modelos de ecuaciones estructurales. En la investigación se han puesto a prueba diferentes modelos de ecuaciones estructurales. El primero ha incluido cinco variables latentes (satisfacción con la familia, relaciones familiares, satisfacción con la escuela, relaciones escolares y satisfacción/relaciones del barrio), cada una de ellas relacionada con distintos indicadores de cada microsistemas estudiado, y observándose que la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la familia influyen de manera significativa y positiva la satisfacción global con la vida (con 20% de la varianza explicada), y solo la satisfacción con la familia afecta de forma significativa y positiva a la felicidad (con 20% de la varianza).

Estos hallazgos corroboran lo reportado por niños, niñas y adolescentes británicos (Clair, 2012), estadounidenses y coreanos (Park & Huebner, 2005), mexicanos (Luna, Laca, & Mejía, 2011), brasileños y españoles (Bedin et al., 2015; Lee & Yoo, 2015; Sarriera et al., 2013) respecto de la mayor influencia de la satisfacción con la familia sobre el bienestar subjetivo.

Un segundo MEE que integra las cinco variables antes mencionadas y como variable endógena la satisfacción con la vida (SLSS-5) muestra que las relaciones escolares, la satisfacción con la familia, la satisfacción/relaciones del barrio y las relaciones familiares influyen a la variable

endógena (SLSS-5) con un 40,1% de la varianza explicada. Un hallazgo interesante de este modelo fue que la satisfacción con la escuela no contribuye significativamente a la explicación de la satisfacción con la vida de los estudiantes. Dicho resultado es similar al encontrado por Casas et al. (2013) y Casas et al. (2014) con adolescentes de Rumania, España, Brasil y Chile. No obstante, otros estudios se ha reportado que la satisfacción con la escuela si contribuye a la satisfacción global con la vida de adolescentes brasileños (dos Santos et al., 2013) estadounidenses (Elmore & Huebner, 2010; Huebner, 1994), africanos (Da Lomba, 2014).

Este hallazgo muestra que las evaluaciones relativas a los diversos aspectos de la vida escolar configuran dos mundos para los más jóvenes. El primero “satisfacción con la escuela” relacionado con aspectos formales de la escuela (colegio, notas, convivencia y experiencia), que no muestran influencia directa sobre la satisfacción con la vida. El segundo “relaciones escolares” integrado por percepciones de aspectos informales de los estudiantes con su entorno escolar (relaciones con los profesores – escucha y buen trato–, gusto por ir al colegio, seguridad) que si contribuyen de manera significativa y positiva a la satisfacción con la vida.

Este resultado encuentra sustento en lo reportado por Huebner y Gilman (2006), quienes mostraron que los profesores que establecen relaciones de apoyo emocional e instrumental influyen en el bienestar subjetivo de los estudiantes. En esta investigación, particularmente, los ítems referidos a la escucha y el buen trato de profesores a estudiantes.

En relación al primer objetivo específico, examinar los estadísticos descriptivos de ítems utilizados como indicadores de bienestar subjetivo (escalas de satisfacción con la vida y de felicidad), y de ítems seleccionados como indicadores para medir microsistemas de familia, escuela y barrio, se discuten los resultados. Los estudiantes muestran altas puntuaciones medias de bienestar subjetivo, tanto si se miden con escalas de ítem único de satisfacción global con la vida (OLS) y felicidad (HLS) como con escalas multi-ítem (SLSS, PWI-SC, BMSLSS y GDSI).

Los resultados de la investigación indican que la satisfacción global con la vida tiene una puntuación media observada más alta que la felicidad. En otras palabras, el componente cognitivo del bienestar subjetivo es más valorado que el componente afectivo por parte de los estudiantes de estas edades.

Al revisar en conjunto los *ítems* con altas y bajas puntuaciones medias en las escalas psicométricas utilizadas en la investigación es posible concluir lo siguiente. En SLSS «*tengo una buena vida*» es el *ítem* en que los estudiantes puntuaron más alto, otorgando relevancia a la situación actual de vida. El *ítem* con la puntuación media más baja es «*me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida*». Esta evaluación refleja la insatisfacción con las actuales condiciones de vida y el deseo de tener otra en el futuro. Llama la atención estos resultados, ya que parecieran ser contradictorios, evidenciando la complejidad de responder preguntas más abstractas y formuladas de forma inversa. En PWI-SC el *ítem* que muestra una puntuación media observada más alta es «*todas las cosas que tienes*», evidenciando la importancia que los bienes materiales tienen para niños, niñas y adolescentes chilenos. El *ítem* que muestra la media más baja es «*las cosas que haces fuera de tu casa*», que si bien no específica a qué tipo de actividades se refieren los evaluados, es posible inferir que estas se realizan principalmente en los microsistemas escuela y barrio.

Para BMSLSS los estudiantes chilenos muestran una mayor puntuación media observada en el *ítem* «*tu vida familiar*». Lo anterior, corrobora los hallazgos de (Bedin & Sarriera, 2014a,b; Casas & Bello, 2012; Casas et al., 2012a,b; Dinisman & Rees, 2014; Huebner et al., 2006; Huebner et al., 2005; Rees & Main, 2015; Tomyne & Cummins, 2011a,b; Tomyne et al. 2013). En la escala la menor puntuación media es el *ítem* «*el barrio donde vives en general*». Resultados similares son reportados por Dinisman & Rees, 2014; Funk et al., 2006. Este resultado muestra la importancia de la familia sobre el barrio en la vida de niños, niñas y adolescentes chilenos.

En GDSI el ítem de satisfacción con «*las personas que viven contigo en casa*» muestra la media más alta, señalando la importancia de la familia en las evaluaciones del bienestar subjetivo. Y «*las notas en el colegio o liceo*» es el ítem con menor puntuación media observada. Con esto se expresa el descontento escolar con el rendimiento académico obtenido por los estudiantes en esta etapa del ciclo vital. Este resultado es similar al encontrado por Dinisman y Rees (2014) con niños y niñas de 11 países, donde las notas muestran la menor puntuación media respecto de otros ítems relacionados con otros aspectos de la vida.

Estos hallazgos permiten corroborar las opiniones altas y positivas que estudiantes chilenos tienen sobre su satisfacción con la vida, al igual que lo expresaron diferentes niños, niñas y adolescentes en investigaciones similares en otros países (Bedin & Sarriera, 2014a,b; Casas & Bello, 2012; Casas et al., 2012a,b; Dinisman & Rees, 2014; Huebner, Suldo, Valois, & Drane, 2006; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005; Rees & Main, 2015; Tomyne & Cummins, 2011a,b; Tomyne, Norrish, & Cummins, 2013).

Los microsistemas familiar y escolar tienen mayor influencia en la vida de niños, niñas y adolescentes chilenos al reportarlos a través de puntuaciones medias de ítems de escalas de bienestar subjetivo. Los resultados de la investigación, se alinean con la evidencia internacional, sobre la mayor importancia de la vida familiar para niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos geográficos (Casas & Bello, 2012; Bernal, Nairobis, & Roldan, 2015; Hueber et al., 2005; Funk, Huebner, & Valois, 2006; Sarriera et al., 2014a; Tonon et al., 2016).

En cuanto a los indicadores de relaciones familiares la percepción de «*me siento seguro/a en casa*» es la puntuación media más valorada y el ítem referido a «*tengo un lugar tranquilo para estudiar en casa*» es menos valorado. En las relaciones escolares el ítem «*me siento seguro/a en el colegio o liceo*» muestra una puntuación media más alta y la más baja es «*me gusta ir al colegio o liceo*».

En relaciones del barrio se observa que ambos ítems «*me siento seguro/a cuando camino por las calles del barrio donde vivo*» y «*el barrio donde vivo hay suficientes espacios para jugar y divertirme*» tenían una puntuación media cercana al máximo de la escala de respuesta. En los tres indicadores la seguridad con el microsistema familiar, escolar y del barrio aparece como un ítems preponderante sobre los demás.

El segundo objetivo específico es examinar las relaciones entre las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores para medir los microsistemas de familia, escuela y barrio. Los resultados muestran que las correlaciones entre escalas de bienestar subjetivo aquí utilizadas son significativas, altas o moderadas y positivas. Siendo relativamente más alta la correlación entre dos escalas multi-ítem basadas en satisfacciones con ámbitos de la vida (PWI-SC y GDSI), al igual que los resultados encontrados por Casas y Bello (2012). La correlación más baja es entre satisfacción global con la vida y felicidad (OLS y HLS), apoyando una vez más la propuesta de que son escalas que miden diferentes componentes del bienestar subjetivo como ha sido señalado teórica y empíricamente (Busseri & Sadava, 2011; Lucas, Diener, & Suh, 1996). Las correlaciones entre los ítems de relaciones familiares, escolares y del barrio son significativas, moderadas o bajas y positivas.

El tercer objetivo específico, es determinar las propiedades psicométricas de cuatro escalas multi-ítem de bienestar subjetivo (SLSS, PWI-SC, BMSLSS y GDSI), y seleccionar las versiones con mejores propiedades. Para SLSS se comprueban las propiedades psicométricas de tres versiones. SLSS-4 presenta un mejor coeficiente de confiabilidad respecto de SLSS-7 y SLSS-5. Las investigaciones reportan un alpha de Cronbach superior al encontrado en este estudio para la versión SLSS-7 en muestras de adolescentes alemanes (Weber, Ruch, & Huebner, 2013), portugueses (Marques, Pais-Ribeiro, & López, 2007) y españoles (Galindez & Casas, 2010).

En el AFE se observa que en SLSS-7 se configuran dos factores, siendo uno de ellos integrado por dos ítems invertidos. Estos resultados son similares a los encontrados por Alfaro et al. (2016) que



presentan evidencia de SLSS con una estructura bifactorial, donde un factor está constituido por dos ítems invertidos y el otro por los ítems restantes. Los autores atribuyen este resultado a que en Chile un importante porcentaje de estudiantes tienen dificultades de comprensión lectora (debajo de la media de resultados en la prueba PISA) lo que podría influir en el entendimiento de la forma de respuesta de estos ítems.

En el AFE de SLSS-5 (excluye dos *ítems* invertidos) se configura un solo factor, al igual que en SLSS-4. Al comparar los estadísticos de ajuste del AFC en las tres versiones, el que resulta más adecuado es de SLSS-5. Este resultado es similar al estudio de Sarriera, Bedin, y Abs (2013) confirmando la estructura unidimensional de la escala de satisfacción con la vida. Por tanto, se opta por esta versión de la escala para análisis posteriores.

En PWI-SC el coeficiente de confiabilidad se clasifica como moderado, aunque menor al encontrado en investigaciones con estudiantes australianos (Tomyn & Cummins, 2011b; Tomyn, Tyszkiewicz, & Cummins, 2011; Tomyn, Tyszkiewicz, & Norrish, 2013), españoles y rumanos (Casas et al., 2012) y argentinos y brasileños (Sarriera et al., 2012).

En el AFE los *ítems* se agrupan en un solo factor lo que confirma la estructura unidimensional de la escala. El AFC del PWI-SC muestra estadísticos de ajuste adecuados. Este resultado es similar al encontrado en investigaciones sobre las propiedades psicométricas de la escala realizadas con adolescentes brasileños (Sarriera, Bedin, & Abs, 2013) y chilenos (Alfaro et al., 2015).

El funcionamiento de BMSLSS en niños, niñas y adolescentes chilenos entre 10 y 13 años, no está en la línea de los resultados encontrados en investigaciones en otros países. El coeficiente de confiabilidad se clasifica como muy bajo en comparación a lo reportado en población infantil en otros países que superan 0,70 (Sarriera et al., 2012; Siyez & Kaya, 2008; Valois et al., 2006).

Los resultados de la estructura factorial de la escala muestran un solo factor en AFE, al igual que estudio con adolescentes brasileños (Sarriera, Bedin, & Abs, 2013). No obstante, en el AFC los

índices de bondad no se encuentran en el rango establecido por la literatura científica. Lo anterior, significa que en la población de NNA chilenos es necesario realizar otros estudios con BMSLSS, ya que sus propiedades psicométricas en esta investigación no son adecuadas, no utilizándose esta escala en análisis posteriores.

Los resultados de las propiedades psicométricas de BMSLSS difieren a los encontrados por Alfaro et al. (2016) con una muestra de 1096 escolares chilenos con edades entre 10 y 12 años. Según se observa, en el análisis se incluyó en la BMSLSS *el ítem ¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con toda tu vida en general?*, que los autores de la escala consideran optativo, pero que como han señalado otros autores (Casas et al. 2013) coincide con la formulación de la escala de *ítem* único OLS, sobre satisfacción global con la vida; como los demás *ítems* de esta escala también miden satisfacción global con la vida, la inclusión de dicho ítem resulta redundante. Los resultados de Alfaro et al. (2015a) muestran una confiabilidad interna de la escala ( $\alpha = 0,70$ ) y un único componente en su estructura factorial con AFE y AFC, lo que probablemente resulta de la inclusión de este *ítem* que aumenta la fiabilidad de la escala de forma artificial.

El GDSI es una medida relativamente nueva y existen escasas publicaciones con las que se puedan contrastar los resultados obtenidos en esta investigación. El *alpha* de Cronbach para una versión de 25 *ítems* resulta muy satisfactorio, y superior a lo encontrado por Lee y Yoo (2015) pero con una versión de 29 *ítems*. En el AFE del GDSI los ítems se agrupan en seis factores con una estructura multidimensional, lo que no corresponde al modelo teórico propuesto por Casas et al. (2013). El AFC que reproduce el AFE presenta adecuados índices de ajuste para el GDSI-25 con seis factores correlacionados. A diferencia del AFC que replica la estructura teórica del índice que no presenta adecuados índices de ajuste.

Los modelos de ecuaciones estructurales del SLSS-5, del PWI-SC y del GDSI-25 muestran niveles adecuados de ajuste de estas escalas a través de análisis factoriales confirmatorios. Por lo tanto,

fueron estos tres instrumentos los seleccionados para avanzar en los propósitos de esta investigación. A partir de estos resultados es posible señalar que el funcionamiento de cada escala de bienestar subjetivo es distinto, siendo difícil recomendar el uso de una por sobre las otras (SLSS-5, PWI-SC, GDSI-25), ya que tienen adecuadas propiedades psicométricas. En la investigación nacional es recomendable integrar diferentes escalas de bienestar subjetivo considerando las capacidades explicativas de cada una de estas en la población infanto-juvenil.

La relevancia de comprobar las propiedades psicométricas refiere a que existen pocas escalas de autoinforme de bienestar subjetivo para este rango etario que estén validadas en Chile, a diferencia de medidas de calidad de vida infanto-juvenil. Comprobar las propiedades psicométricas de estas escalas constituye un aporte para su uso en procesos de diagnóstico, intervención y evaluación de niños, niñas y adolescentes como usuarios de programas de salud mental y escolar en Chile.

Respecto del cuarto objetivo específico, explorar las diferencias observadas entre los valores de las escalas de bienestar subjetivo y los indicadores para medir los microsistemas de familia, escuela y barrio según variables sociodemográficas y escolares, se discuten los resultados de la investigación en relación a hallazgos internacionales. Los resultados mostraron que según el sexo de los estudiantes no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna escala de bienestar subjetivo. Estos hallazgos confirman los resultados encontrados en estudiantes estadounidenses (Gilman & Huebner, 2003; Huebner et al., 2006; Newland et al., 2015; Seligson et al., 2003; Suldo et al., 2009) y adolescentes españoles (Vaqué, González, & Casas, 2012). No obstante, el indicador “relaciones escolares” muestra una diferencia estadísticamente significativa en su puntuación media a favor de las mujeres respecto de los hombres.

En SLSS-5, GDSI-25, y en la satisfacción con las relaciones interpersonales, satisfacción con el barrio, satisfacción con la escuela e indicadores de relaciones familiares y relaciones del barrio se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad. En el tramo de edad

estudiado (10 a 13 años) fue posible comprobar que a medida que avanza la edad, la satisfacción con la vida va disminuyendo. Este hallazgo está en línea con los resultados reportados para adolescentes españoles (Casas et al., 2009a; Casas, et al., 2014; González-Carrasco et al., 2016), estadounidenses (Suldo & Huebner, 2004), australianos (Tomyn & Cummins, 2011a,b) y de América Latina (Sarriera et al., 2012).

Respecto de las regiones de residencia de los estudiantes, en el GDSI-25, y en la satisfacción con la familia, satisfacción con las relaciones interpersonales, satisfacción con la escuela, y relaciones escolares, se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias. Los residentes de las comunas de la región del Biobío mostraron puntuaciones medias más altas en relación a los que vivían en la regiones de Valparaíso y Metropolitana. Estos resultados podrían interpretarse considerando el Índice de Calidad de Vida Urbana que sitúa a algunas comunas de la región Biobío con puntuaciones altas de calidad de vida en comparación con la media del país.

En relación a las variables escolares, se observó que según el curso escolar las puntuaciones medias del SLSS-5, GDSI-25, la satisfacción con el barrio, satisfacción con la escuela, relaciones escolares y relaciones del barrio resultan significativamente mayores en los estudiantes de 5° básico que en los de 7° básico. Este resultado es similar al encontrado cuando se ha realizado el análisis según los grupos de edad de niños, niñas y adolescentes chilenos.

Según el tipo de dependencia del establecimiento escolar, se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones medias observadas del GDSI-25, y de la satisfacción con el barrio, satisfacción con la escuela, relaciones escolares y relaciones del barrio, según el tipo de dependencia del establecimiento educacional a favor de los estudiantes que asistieron a establecimientos municipales respecto de subvencionados y privados. Estos resultados son similares a los encontrados por Sarriera et al. (2014) para la satisfacción con el barrio, Casas y Bello (2012) para la satisfacción con la escuela, Tonon et al. 2016 para las relaciones escolares.

También con MEE se exploró el cuarto objetivo específico de la investigación. Un MEE incluyó variables latentes relativas a los microsistemas de familia, escuela y barrio que influyen la satisfacción con la vida, y se comprobó si la satisfacción con la vida resulta influida a su vez por las variables sexo, edad e índice de vulnerabilidad escolar. Se encontró que ninguna de estas variables observadas ejercía influencia significativa sobre la satisfacción con la vida; no obstante, aunque no alcanzó significación estadística, el índice de vulnerabilidad escolar mostró una relación negativa con la satisfacción con la vida de los estudiantes.

El quinto objetivo específico, fue poner a prueba modelos de ecuaciones estructurales multigrupo según sexo y según establecimiento educacional, para establecer si existe comparabilidad de los estilos de respuesta entre grupos, y, en su caso, analizar las diferencias entre grupos.

El Modelo 2 de ecuaciones estructurales (ver Tabla 28), al tener mejores índices de ajuste, ha sido el utilizado para realizar dos análisis multigrupos. El primer MEEM realizado por sexo, ha mostrado un ajuste adecuado, con un 38% de la varianza explicada de la satisfacción con la vida tanto para mujeres y como para hombres. Los pesos estandarizados de los ítems referidos a relaciones escolares, satisfacción con la familia y satisfacción/relaciones del barrio a la variable latente resultan similares en hombres y mujeres.

En el segundo modelo de ecuaciones estructurales multigrupo, realizado según el tipo de establecimiento educacional, el ajuste también ha resultado adecuado. En el grupo de estudiantes de establecimientos municipales, la satisfacción con la vida (utilizando SLSS-5) es explicada de forma positiva y significativa en un 36% por satisfacción/relaciones del barrio, satisfacción con la familia y relaciones familiares. En el grupo de los estudiantes que asisten a establecimientos particulares subvencionados, la satisfacción con la vida fue explicada en un 50%, por relaciones escolares, satisfacción con la familia y satisfacción/relaciones del barrio. En el grupo de estudiantes de establecimientos privados ningún factor contribuye a explicar la satisfacción con la vida.

En conjunto, los hallazgos de la presente investigación, muestran que un modelo de bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos da cuenta de una variedad de microsistemas incluida la satisfacción con personas, aspectos del ambiente físico y relaciones interpersonales, pueden ser útiles para la comprensión de los resultados del bienestar.

### **Implicancias**

La investigación doctoral plantea diversas implicancias en el contexto nacional. Una de estas es que contribuye a validar escalas de bienestar subjetivo para la población infanto-juvenil (SLSS- 5, PWI-SC y GDSI-25), que contienen información relevante acerca de cómo los encuestados evalúan sus vidas. La disponibilidad de instrumental psicométrico adaptado y validado para este rango etario en Chile facilita la inclusión de estas escalas en programas y proyectos del sector salud o educación que tengan como objetivo promover el bienestar de niños, niñas y adolescentes y que en su diseño incorporen mediciones del constructo antes y después de la intervención.

A propósito de los resultados del modelo de ecuaciones estructurales multigrupo según el tipo de establecimiento, es posible proponer intervenciones diferenciales de bienestar subjetivo para estudiantes de enseñanza básica en Chile. En los municipales habría que focalizar en acciones para potenciar o mejorar los indicadores de satisfacción/relaciones del barrio, la satisfacción con la familia y las relaciones familiares que contribuyen a la satisfacción con la vida de los estudiantes. En los subvencionados donde los indicadores de las relaciones escolares, la satisfacción con la familia y la satisfacción/relaciones del barrio serían los más relevantes a la hora de intervenir.

McDougall et al. (2011) plantea la eficacia de intervenciones ecológicas basadas en las estructuras de apoyo existentes en los microsistemas más inmediatos de los más jóvenes. En la misma línea, Park (2004) propone que los constructos más relacionados con satisfacción con la vida deberían ser los primeros en incluirse en los programas de desarrollo positivo con los objetivos de promover

y/o aumentar el bienestar subjetivo y reducir el riesgo de padecer problemas de salud mental en la infancia y adolescencia. Suldo y Shaffer (2008) agregan que se requiere investigación adicional destinada al desarrollo de intervenciones que permitan a educadores y profesionales de la salud mental aumentar la satisfacción con la vida de niños, niñas y adolescentes.

Otra de las implicancias de esta investigación apunta a la necesidad de incorporar indicadores subjetivos del bienestar a las mediciones objetivas de la situación de la infancia y adolescencia en Chile como las que en los últimos tres años ha desarrollado el Observatorio de Niñez y Adolescencia. La diseminación de los resultados de la investigación podrían contribuir a los debates actuales sobre la nueva política nacional de niñez y adolescencia en Chile que se está discutiendo en el poder legislativo. En este sentido, Casas (2015) señala que la disponibilidad de indicadores depende de la voluntad adulta (social y política) de conocer mejor a los más jóvenes y sus condiciones de vida. Si se tienen datos de la situación actual, y se toman decisiones de gobierno para lograr cambios positivos, se podrá valorar el impacto de dichos cambios.

### **Limitaciones**

Los resultados de la investigación doctoral resultan valiosos, aunque han de interpretarse con precaución en el contexto de algunas limitaciones. Particularmente, la muestra se sitúa en las tres regiones con mayor concentración de población urbana en el país, por lo que no es representativa de niños, niñas y adolescentes que vivan en sectores rurales en Chile. Además los resultados sólo pueden aplicarse a niños, niñas y adolescentes de enseñanza básica, sin distinción de su origen étnico (mapuche, aymara, otro), necesidad educativa especial, problema de salud física o mental u otra condición individual, social y cultural.

Respecto del patrón de influencia de los microsistemas familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo no es posible afirmar si persistirá en años posteriores, dado que la investigación es de

corte transversal. Se sugiere realizar investigaciones longitudinales con medidas repetidas en distintos períodos de tiempo para comprobar si este patrón de influencia se mantiene o no en los estudiantes chilenos a lo largo del tiempo.

Las investigaciones futuras deberían utilizar diseños transculturales para continuar estudiando las influencias de los microsistemas sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes. De esta manera, es posible comparar los resultados obtenidos en la muestra nacional con otros contextos culturales y descubrir las variaciones existentes entre países.

Otras investigaciones podrían enfocarse en explicar porque la satisfacción con la escuela no influye en la satisfacción con la vida de estudiantes. Para ello, con el uso de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad o grupales se podría profundizar o explicar estos resultados desde las voces de los propios niños, niñas y adolescentes chilenos.

Finalmente, se podrían probar otros ítems de satisfacción con aspectos de la vida, por ejemplo, habilidades sociales, intereses y actividades relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, comunicación, y participación social, entre otros (Casas et al., 2014). También se requiere profundizar con otras técnicas de análisis de datos el punto de vista de los más jóvenes acerca de otros ámbitos de la vida que consideran más relevantes para su bienestar subjetivo. Lo anterior, en línea con los planteamientos de Proctor et al. (2009) respecto de la mejora de las medidas existentes y el desarrollo de nuevas escalas contribuirán a promover el desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes.





## Referencias

- Abramovich, V. (2007). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. CEPAL (Ed.), *Políticas públicas para un estado social de derechos: el paradigma de los derechos universales* (pp. 91-118). Santiago: LOM.
- Adamson, P. (2007). *Child Poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. UNICEF (Ed.) Recuperado de [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_spa.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_spa.pdf)
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Oyanedel, J., & Gaudlitz, J. (2015a). 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(1), 239-252. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.aibp
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Reyes, F., & Varela, J. (2015). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Well-being Index-School Children (PWI-SC) in Chilean School Children. *Child Indicators Research*, 1-12. doi: 10.1007/s12187-015-9342-2
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F., & Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392. doi: 0.6018/analesps.32.2.217441
- Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Casas, F., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2014). Adaptación del Índice de Bienestar Personal para adolescentes en lengua española y portuguesa. *Universitas Psychologica*, 13(1), 239-252. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.aibp
- Alfaro, J., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 13-27.
- Alfonso, V. C., Allison, D. B., Rader, D. E., & Gorman, B. S. (1996). The extended satisfaction with life scale: development and psychometric properties. *Social Indicators Research*, 38(3), 275\_301.
- Andrade, C. (2009). *Corresponsabilidad Estado-Sociedad Civil Corresponsabilidad Estado-*

*Sociedad Civil en el ámbito de las políticas públicas en el ámbito de las políticas públicas de infancia en situación de infancia en situación de vulnerabilidad social vulnerabilidad social. Estudio de Caso N°109.* Santiago: Universidad de Chile.

Andrade, C. & Arancibia, S. (2010). Chile: interacción Estado-sociedad civil en las políticas de infancia. *Revista de la CEPAL*, 101(1), 127-143.

Annie E. Casey Foundation (2014). *Kids count data book: State profiles of child well-being* A. E. C. Foundation. Recuperado de <http://datacenter.kidscount.org/publications>

Anríquez, M. (1994). *La atención privada orientada a la infancia en Chile*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (IIN), Organización de los Estados Americanos (OEA).

Arbuckle, J. L. (2010). *IBM SPSS Amos 19 user's guide*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation.

Arias, B. (2008). Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales. *VI Simposio Científico SAID. Salamanca*.

Ash, C. & Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International* 22(3), 320-336. doi: 10.1177/0143034301223008

Barra, E. (2011). Bienestar psicológico y orientación de rol sexual en adolescentes. *Liberabit*, 19(1), 31-36.

Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas*, 8(1), 29-38.

Barra, E., Soto, O., & Schmidt, K. (2013). Personalidad y bienestar psicológico: un estudio en universitarios chilenos. *Revista de Psicología*, 9(17), 7-18.

Batista Foguet, J. M., & Coenders Gallart, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales: modelos para el análisis de relaciones causales*. Madrid: La Muralla, S.A.

Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014a). Dyadic Analysis of Parent-Children Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 7(3), 613-631. doi: 10.1007/s12187-014-9235-9

Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014b). Propiedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 213-225.

Bedin, L., Sarriera, J., Casas, F., Ramos, & González, M. (septiembre, 2015). Subjective well-being and interpersonal relationships in childhood: comparison of Brazilian and Spanish children. *5th International Society for Child Indicators (ISCI) International Conference*,

- University of Cape Town, Sudafrica. Recuperado de <http://isc2015.org/conference-resources/>
- Bedregal, P. (2008). Instrumentos de medición del desarrollo en Chile. *Revista Chilena de pediatría*, 79, 32-36.
- Behrman, J., Bravo, D., & Urzúa, S. (2010). *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Aspectos metodológicos y primeros resultados*. Santiago: Universidad de Chile.
- Ben-Arieh, A. (2000). Beyond welfare: Measuring and monitoring the state of children - New trends and domains. *Social Indicators Research*, 52(3), 235-257. doi: 10.1023/a:1007009414348
- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3-16. doi: 10.1007/s12187-007-9003-1
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. In S.B. Kamerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (Eds.), *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of making policy* (pp. 9-24). New York: Springer.
- Ben-Arieh, A. (2013). *Children's Worlds – Initial Findings*. Paper presented at the 4th International Society of Child Indicators, Seoul, Korea. Recuperado de [http://isc2013.org/?page\\_id=1993](http://isc2013.org/?page_id=1993)
- Ben-Arieh, A., & Fronese, I. (2007). Indicators of children's well-being - Concepts, indices and usage. *Social Indicators Research*, 80(1), 1-4. doi: 10.1007/s11205-006-9069-z
- Ben-Arieh, A., Kaufman, H. N., Andrews, B. A., Goerge, R., Lee, B. J., & Aber, J. L. (2001). *Measuring and monitoring children's well-being*. The Netherlands: Kluwer.
- Ben-Arieh, A., & Shimon, E. (2014). Subjective well-being and perceptions of safety among Jewish and Arab children in Israel. *Children and Youth Services Review*, 44, 100-107. doi:10.1016/j.childyouth.2014.05.017
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79. doi: 10.1023/a:1021864432505

- Bernal, J. & Acosta, A. (2016). *Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country*. Children's Worlds.
- Bernal, J., Nairobis Y., & Roldan, O. (2015). *Children's Worlds National Report Colombia*. Colombia: International Centre for Education and Human Development CINDE.
- Blanco, A., & Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. In A. Blanco & J. Rodríguez (Eds.), *Intervención psicosocial* (pp. 4-44). España: Pearson.
- Borgonovi, F. (2015). *¿Afectan las relaciones profesor-alumno al bienestar de los estudiantes en la escuela?* OECD: PISA in Focus
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385-400. doi: 10.1080/01650250444000072
- Bradshaw, J., & Barnes, H. (1999). How do nations monitor the well-being of their children. Paper presented at the Child Well-being in Rich and Transition Countries. Luxemburg
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177. doi: 10.1007/s11205-006-9024-z
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556. doi: 10.1016/j.chilyouth.2010.05.010
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351. doi: 10.1007/s12187-009-9037-7
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods y Research*, 21(2), 230-258.
- Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being, implications for conceptualization, operationalization, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(3), 290-314. doi: 10.1177/1088868310391271
- Byrne, B. (2012). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Casas, F. (1997). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575. doi: 10.1007/s12187-010-9093-z
- Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. En G. de Castro (Coord.), *El bienestar una conversación actual de la humanidad* (pp. 17-34). Barcelona: Educo, Icaria Editorial, UB Cambio social y cooperación en el siglo XXI.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Băltătescu, S., y 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.
- Casas, F., & Bello, A. (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1º de ESO?* España: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar\\_infantil\\_subjetivo\\_en\\_Espakua.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_Espakua.pdf)
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I., Gonzalez, M., & Hatos, A. (2013). School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665-681. doi: 10.1007/s11205-012-0025-9
- Casas, F., Bello, A., Gonzalez, M., & Aligue, M. (2013). Children's Subjective Well-Being Measured Using a Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being? *Child Indicators Research*, 6(3), 433-460. doi: 10.1007/s12187-013-9182-x
- Casas, F.; Coenders, G.; Cummins, R.A.; González, M.; Figuer, C., & Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9 (197-205). doi: 10.1007/s10902-007-9044-7
- Casas, F., Coenders, G., Gonzalez, M., Malo, S., Bertran, I., & Figuer, C. (2012c). Testing the Relationship Between Parents' and Their Children's Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1031-1051. doi: 10.1007/s10902-011-9305-3
- Casas, F., Gonzalez, M., Figuer, C., & Malo, S. (2009). Satisfaction with Spirituality, Satisfaction with Religion and Personal Well-Being among Spanish Adolescents and Young University Students. *Applied Research in Quality of Life*, 4(1), 23-45. doi: 10.1007/s11482-009-9066-

- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 1-21. doi: 10.1007/s12187-014-9293-z
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012a). Subjective Indicators of Personal Well-Being among Adolescents. Performance and Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1-28. doi: 10.1007/s12187-011-9119-1
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., Gonzalez, M., Malo, S., Bertran, I., . . . Valdenegro, B. (2012b). Testing the Personal Wellbeing Index on 12-16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482. doi: 10.1007/s11205-011-9781-1
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Bedin, L., Abs, D., . . . Valdenegro, B. (2014). Reconsidering Life Domains that Contribute to Subjective Well-Being Among Adolescents with Data from Three Countries. *Journal of Happiness Studies*. doi:DOI 10.1007/s10902-014-9520-9
- Castilla-Peón, M. F. (2014). Bienestar infantil: ¿es posible medirlo? *Boletín médico del Hospital Infantil de México* 71(1), 61-64.
- Centro de Estudios de la Niñez (CEN). (2012). *Niños, Niñas y Derechos Humanos: nuevos actores y nuevas visiones. Principales resultados de la Encuesta Nacional de Derechos Humanos y Niños, Niñas y Adolescentes*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Centro de Estudios de la Niñez (CEN). (2014). *Niñez y adolescencia en Chile: las cifras. Datos estadísticos y principales estudios*. Santiago: LOM.
- Chavarria, M., & Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chaves, C., Vazquez, C., & Hervas, G. (2013). Benefit finding and well-being in children with life threatening illnesses: An integrative study. *Terapia Psicológica*, 31(1), 59-68.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. doi:10.1080/10705510701301834

- Cheung, G.W. & Rensvold, R.B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255.
- Chile, Congreso Nacional (2009). *Ley 20379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”*. Santiago: Autor.
- Chile, Consejo Nacional de la Infancia (2015). *Informe Final de Resultados “Yo opino, es mi derecho”. Niños, niñas y adolescentes construimos el país que soñamos*. Santiago: Autor.
- Chile, Consejo Nacional de la Infancia (2016). *Boletín N°1. Información y análisis estadístico sobre niñez y adolescencia*. Santiago: Autor.
- Chile, Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2012). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. Santiago: Autor. Recuperado de [http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files\\_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf](http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf)
- Chile, Gobierno de Chile (2000). *Política Nacional a favor de la Infancia y Adolescencia*. Santiago: Autor.
- Chile, Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2013). *Representaciones de la felicidad*. Santiago: INJUV. Santiago: Autor. Recuperado de [http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files\\_mf/presentacionfelicidadenjpg.pdf](http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/presentacionfelicidadenjpg.pdf)
- Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (2016). *Sistema Nacional de Asignación con Equidad. SINAE 2016*. Santiago: Unidad de Estudios Departamento de Planificación y Estudios, JUNAEB.
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2015a). *Encuesta CASEN 2013. Presentación niños, niñas y adolescentes*. Santiago: Autor. Recuperado de [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/grupos\\_poblacion.php](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/grupos_poblacion.php)
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2015b). *Protección social para todos y todas*. Santiago: Autor. Recuperado de [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/cuadernillo\\_SPS.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/cuadernillo_SPS.pdf)
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes*. Santiago: Autor. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/eanna/Manual\\_cuestionario\\_EANNA.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/eanna/Manual_cuestionario_EANNA.pdf)



- Chile, República de Chile (2015). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley de Sistema de Garantías de los Derechos de la Niñez*. Santiago: Autor.
- Chile, Servicio Nacional de Menores (2013). *Informe nacional 5º consulta "Mi opinión cuenta 2013"*. Santiago: Autor.
- Chile, Servicio Nacional de Menores (2015). *Anuario estadístico 2015*. Santiago: Autor.
- Chile, Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (2014). *Décimo Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar. Principales Resultados Nacionales*. Santiago: Autor.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645. doi: 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. (2015). Gender Differences in Happiness and Life Satisfaction Among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept. *Social Indicators Research, 1*-17. doi: 10.1007/s11205-015-0867-z.
- Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2008). The Impact of Residential Context on Adolescents' Subjective Well Being. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*(6), 558-575. doi: 10.1002/casp.972
- Cillero, M. (1994). Evolución histórica de la consideración jurídica de la infancia y adolescencia en Chile. F. Pilotti (Coord.), *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile* (pp. 25-37). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Clair, A. (2012). The Relationship between Parent's Subjective Well-Being and the Life Satisfaction of Their Children in Britain. *Child Indicators Research, 5*(4), 631-650. doi: 10.1007/s12187-012-9139-5
- Coenders, G., Batista-Foguet, J.M., & Saris, W. (2005). *Temas avanzados en modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Comité de los Derechos del Niño (2015). *Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Chile*. Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/04/Recomendaciones-espanol-oficial.pdf>

- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190. doi: 10.1023/a:1024704320683
- Cummins, R.A., & Gullone, E. (2000). Why we should not use 5 -point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities, 74-93. Singapore. National University of Singapore.
- Cummins, R., & Lau, A. (2005). Personal wellbeing index–school children (English) 3rd Edition. Victoria, Australia: Deakin University. Recuperado de [http://www.excellenceforchildandyouth.ca/sites/default/files/meas\\_attach/Personal\\_Wellbeing\\_Index\\_-\\_School-Age\\_Children\\_\(PWI-SC\)\\_m.pdf](http://www.excellenceforchildandyouth.ca/sites/default/files/meas_attach/Personal_Wellbeing_Index_-_School-Age_Children_(PWI-SC)_m.pdf)
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnakov-Rasmussen, V. (2004). C. Currie (Ed.). *Young people's health in context*. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. Recuperado de <http://www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/prelims-part1.pdf>
- Da Lomba, T. O. (2014). *Factores Asociados ao ajuste Escolar eo Bem-Estar Psicologico dos Adolescentes em Cabo Verde*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318. doi: 10.3200/JOER.102.4.303-320
- Davern, M. T., Cummins, R. A., & Stokes, M. A. (2007). Subjective wellbeing as an affective-cognitive construct. *Journal of Happiness Studies*, 8(4),429–449. doi: 10.1007/s10902-007-9066-1
- Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents Perceived Quality Of Life. An Exploratory Investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185-199. doi: 10.1016/0022-4405(94)90010-8
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their well-being* Recuperado de <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Children's%20voices%20on%20wellbeing.pdf>

- Díaz, M., Merino, A., & Castellanos, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497-527. doi: 10.1007/s11205-012-0076-y
- 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. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J., & Frosch, C. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Infancy*, 3(2), 153-174. doi: 10.1207/S15327078IN0302\_3
- Diener, M. L., & Diener McGavran, M. B. (2008). What makes people happy?: A developmental approach to the literature on family relationships and well-being. In M. E. R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being* (pp. 347-375). New York, NY, US: Guilford Press.
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The Characteristics of Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555-569. doi: 10.1007/s11205-015-0921-x
- Dinisman, T., & Ress, G. (2014). *Findings from the first wave of data collection*. Recuperado de [http://www.isciweb.org/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/FirstWaveReport\\_FINAL\(2\).pdf](http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/FirstWaveReport_FINAL(2).pdf)
- do Santos, B., Calza, J., Schütz, F., & Sarriera, J. (2013). Influências da Escola no Bem-Estar no Infantil. En Garcia, A., Pereira, F. N., & De Oliveira, M. S. P. (Eds.), *Relações Interpessoais E Sociedade* (pp. 60-79). Rio de Janeiro: Centro Internacional de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal CIPRI/UFES.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' Satisfaction with School Experiences: Relationships with Demographics, Attachment Relationships, and School Engagement Behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. doi: 10.1002/pits.20488
- Elvas, S., & Moniz, M. J. V. (2010). Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*, 28(3), 451-464.
- Fanjul, G. (2014). *Los niños de la recesión: El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos*. Recuperado de [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/report\\_card\\_12.\\_los\\_ninos\\_de\\_la\\_recesio\\_n.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/report_card_12._los_ninos_de_la_recesio_n.pdf)

- Farrell, A. D., Valois, R. F., Meyer, A. L., & Tidwell, R. P. (2003). Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. *Journal of Primary Prevention, 24*(2), 143-167. doi: 10.1023/A:1025992328395
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research, 80*(1), 5-29. doi: 10.1007/s11205-006-9019-9
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked about Their Well-being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research, 2*(1), 57-77. doi: 10.1007/s12187-008-9025-3
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research, 5*(3), 423-435. doi: 10.1007/s12187-012-9150-x
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. New York: Sage.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Nueva York: Autor. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_4266.html](http://www.unicef.org/spanish/publications/index_4266.html)
- Frønes, I. (2007). Theorizing indicators. *Social Indicators Research, 83*(1), 5-23. Doi: 10.1007/s11205-006-9061-7
- Funk III, B. A., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample. *Journal of Happiness Studies 7*(1), 41-54. doi:10.1007/s10902-005-0869-7
- Galindez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología, 31*(1), 79-87. doi: 10.1174/021093910790744617
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (1997). Children's reports of their life satisfaction - Convergence across raters, time and response formats. *School Psychology International, 18*(3), 229-243. doi: 10.1177/0143034397183004
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents'. *Behaviour Change, 17*(3), 178-195. doi: 10.1375/behc.17.3.178
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 192-205. doi: 10.1521/scpq.18.2.192.21858

- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135-160. doi: 10.1023/a:1007059227507
- Gilman, R., Huebner, E., Tian, L., Park, N., O'Byrne, M., Schiff, M., ... Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 142-154. doi: 10.1007/s10964-007-9172-8
- Gongora, V., & Castro, A. (2014). Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1277-1291. doi: 10.1080/13676261.2014.918251
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2016). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 1-26. Doi: 10.1007/s10902-016-9717-1
- González, M., Figuer, C., Malo, S., & Casas, F. (2014). Personal well-being and interpersonal communication of 12–16 year-old girls and their own mothers: Gender and intergenerational issues. In *Gender, Lifespan and Quality of Life* (pp. 7-24). Springer Netherlands.
- Goswami, H. (2013). Children's Subjective Well-being: Socio-demographic Characteristics and Personality. *Child Indicators Research*, 7(1), 119-140. doi: 10.1007/s12187-013-9205-7
- Gray, R. S., Chamrathirong, A., Pattaravanich, U., & Prasartkul, P. (2013). Happiness among adolescent students in Thailand: Family and non-family factors. *Social indicators research*, 110(2), 703-719. doi: 10.1007/s11205-011-9954-y
- Grigoras, B. (2013). The subjective well-being of children. Doctoral dissertation: Babes Bolyai University, Cluj Napoca, Romania.
- Gross-Manos, D., Shimoni, D., & Ben-Arieh, A. (2014). Subjective Well-Being Measures Tested with 12-Year-Olds in Israel *Child Indicators Research*. doi:10.1007/s12187-014-9282-2
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2005). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2015). *World happiness report 2015*. New York: Sustainable

Development Solutions Network.

- Herrera-Seda, C., & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 71-84.
- Holte, A., Barry, M. M., Bekkhus, M., Borge, A. I. H., Bowes, L., Casas, F., ... & Zachrisson, H. D. (2013). Psychology of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 555-631). New York: Springer Netherlands.
- Homel, R., & Burns, A. (1987). Is this a good place to grow up in? Neighbourhood quality and children's evaluations. *Landscape and Urban Planning*, 14(1), 101-116.
- Homel, R., & Burns, A. (1989). Environmental quality and the well-being of children. *Social Indicators Research*, 21(2), 133-158.
- Hoy, B. D., Suldo, S. M., & Mendez, L. R. (2013). Links Between Parents' and Children's Levels of Gratitude, Life Satisfaction, and Hope. *Journal of Happiness Studies* 14(4), 1343-1361. doi:10.1007/s10902-012-9386-7
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling-a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the students' life satisfaction scale. *School Psychology International* 12(3), 231-240.
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149-160.
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. Recuperado de [http://www.psych.sc.edu/faculty/Scott\\_Huebner](http://www.psych.sc.edu/faculty/Scott_Huebner)
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. doi: 10.1177/0143034300213005

- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60(1-3), 115-122. doi:10.1023/A:1021252812882
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *California School Psychologist*, 9(1), 127-134. doi: 10.1007/BF03340913
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. doi:10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F., & Suldo, S. M. (2006). A review of the brief multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 79(3), 477-484. doi: 10.1007/s11205-005-5395-9
- Huebner, E.S., Suldo, S.M. & Valois, F. (2003). Psychometric properties of two Brief Measures of Children's Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). Recuperado de [http://www.childtrends.org/Files/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDConfHSVP.pdf](http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfHSVP.pdf)
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., & Zullig, K. (2004). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351-356. doi: 10.2466/pr0.94.1.351-356
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93. doi: 10.1002/pits.10140
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F., & Drane, J. W. (2006). The brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students. *Applied Research in Quality of Life* 1(2), 211-216. doi:10.1007/s11482-006-9016-9
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24. doi:10.1007/s10902-004-1170-x
- Hur, Y., & Testerman, R. (2012). An Index of Child Well-Being at a Local Level in the U.S.: The

- Case of North Carolina Counties. *Child Indicators Research*, 5(1), 29-53. doi: 10.1007/s12187-010-9087-x
- International Wellbeing Group. (2006). *Personal wellbeing index*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Ito, A., & Smith, D. C. (2006). Predictors of school satisfaction among Japanese and U.S. youth. *The Community Psychologist*, 38(1), 19–21.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Parent Attachment and Early Adolescents' Life Satisfaction: The Mediating Effect of Hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340-352. doi: 10.1002/pits.21680
- Juretić, J., Dussailant, F., Saieg, G., Martin, M.P., Estrada, F., Fuenzalida, J., & Castro, C. (2015). Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia. Santiago: UNICEF.
- Juretic, J. & Fuenzalida, J. (2015). *Diseño Institucional de un nuevo Sistema de Protección Integral de la Infancia y Adolescencia en Chile: Principios y componentes esenciales*. Centro de Sistemas Públicos (CSP) del Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile: Santiago.
- Jutras, S., & Lepage, G. (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to children's psychological wellness. *Journal of Community Psychology*, 34(3), 305-325. doi: 10.1002/jcop.20101
- Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. London: Sage Publications.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50. doi: 10.1080/01443410120101233
- Kickbush, I., Gordon, J., & OToole, L. (2012). Learning for Well-being: a policy priority for children and youth in Europe. A Process for Change. *Improving the Quality of Childhood in Europe 2012*, 137-169.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3° Ed.). London: The Guilford Press.
- Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. (2014). International Variation in Child Subjective Well-



- Being. *Child Indicators Research*, 7(1), 1-20. doi: 10.1007/s12187-013-9213-7
- Kwan, Y. (2008). Life satisfaction and family structure among adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 86(1), 59-67. doi: 10.1007/s11205-007-9092-8
- Larraín, S. (2011). De Objeto de Protección a Sujeto de Derecho. En F. Cousiño & A. Foxley (Eds.), *Políticas Públicas para la Infancia* (pp. 93-98). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A., & McPherson, W. (2005). An investigation into the crosscultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 72(3), 403-432. doi:10.1007/s11205-004-0561-z
- Layard, R., & Dunn, J. (2009). *A good childhood: Searching for values in a competitive age*. Penguin UK: The Children's Society.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175. doi: 10.1007/s12187-014-9285-z
- Leung, J. P., & Zhang, L. W. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 99-104.
- Lira, E. (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales. 3er Taller organizado por el Comité Asesor de Bioética de FONDECYT-CONICYT*. Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616
- Luna, A., Laca, F., & Cruz, M. (2013). Conflictos con los Padres y Satisfacción con la Vida de Familia en Adolescentes de Secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 873-885.
- Luna, A., Laca, F., & Mejía, J. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190. doi: 10.1002/pits.20288
- Man, P. (1991). The Influence of Peers and Parents on Youth Life Satisfaction in Hong-Kong. *Social Indicators Research*, 24(4), 347-365. doi: 10.1007/bf00383734

- Manterola, D. & Otzen, T. (2009). Estudios observacionales: los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *Revista Médica Clínica las Condes*, 20(4), 539-548.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & López, S. J. (2007). Validation of a Portuguese version of the students' life satisfaction scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2(2), 83-94. doi: 10.1007/s11482-007-9031-5
- Marsh, H. D., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morín, A. J., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological assessment*, 22(3), 471. doi: 10.1037/a0019227
- McDougall, J., Wright, V., Nichols, M., & Miller, L. (2013). Assessing the psychometric properties of both a global and a domain-specific perceived quality of life measure when used with youth who have chronic conditions. *Social Indicators Research*, 114(3), 1243-1257.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance, *Psychometrika*, 58(4), 525-543.
- Miller, G. A. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24(12), 1063.
- Montserrat, C., Dinisman, T., Bălătescu, S., Grigoraș, B. a., & Casas, F. (2014). The Effect of Critical Changes and Gender on Adolescents' Subjective Well-Being: Comparisons Across 8 Countries. *Child Indicators Research*, 1-21. doi: 10.1007/s12187-014-9288-9
- Moyano, E. & Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Muñoz, A., Toloza, Y. D. P., & Jiménez, A. (2012). Calidad de vida familiar y bienestar subjetivo en jóvenes con discapacidad intelectual de un establecimiento con educación especial y laboral de la Ciudad de Talca. *Interdisciplinaria* 29(12), 271-286.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas (2011b). *Human development index*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/reports/>.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing practice* 9(3), 166-175. doi:10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x
- Neto, F. (1993). The Satisfaction with Life Scale - Psychometrics Properties in an Adolescent

- Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134. doi: 10.1007/bf01536648
- Newland, L. A., Lawler, M. J., Giger, J. T., Roh, S., & Carr, E. R. (2015). Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the United States. *Child Indicators Research*, 8(1), 177-198. Doi: 10.1007/s12187-014-9287-x
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 35-60. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007496.42095.2c
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901. doi: 10.1007/s10964-010-9599-1
- Ochaíta, E., Agustín, S., & Espinosa, M. A. (2010). Indicadores de bienestar infantil: la teoría de derechos y necesidades de la infancia como marco teórico y organizativo. En UNICEF (Ed.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (pp. 34-51). España: UNICEF.
- O'Hare, W. P., & Gutierrez, F. (2012). The Use of Domains in Constructing a Comprehensive Composite Index of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 5(4), 609-629. doi: 10.1007/s12187-012-9138-6
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009). Comparative Child Well-being across the OECD. En Autor Doing better for children (pp. 22-63). Recuperado de <http://www.oecd.org/els/family/43570328.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) (2015). *Cómo va la Vida Chile*. Santiago: Autor.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 313-327.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J., & Torres, J. (2014). *Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil*. Recuperado de [http://www.isciweb.org/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/ISCWeBChile\\_2014.pdf](http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/ISCWeBChile_2014.pdf)
- Oyarzún, A., Dávila, ó., Ghiardo, F. & Hatibovic, F. (2008). *¿Enfoque de Derechos o Enfoque de*

- Necesidades?* Santiago de Chile: SENAME, Ediciones Cidpa.
- Pardo, A., & Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456. doi: 10.1177/0022022105275961
- Pautassi, L. C., & Royo, L. (2012). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological assessment*, 5(2), 164.
- Paxton, R. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2006). Opportunity for adult bonding/meaningful neighborhood roles and life-satisfaction among USA middle school students. *Social Indicators Research*, 79(2), 291-312. doi: 10.1007/s11205-005-4129-3
- Petito, F., & Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 17(3), 196-207. doi: 10.1375/bech.17.3.196
- Pilotti, F. (1994). *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature *Journal of Positive Psychology*, 4(2), 128-144. doi: 10.1080/17439760802650816
- Proctor, C., Linley, A., & Maltby, J. (2008). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2012). *Desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/>
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. doi: 10.1007/s12187-008-9027-1

- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H., & Keung, A. (2010). *Understanding children's well-being: A national survey of young people's well-being*. London, UK: The Children's Society. Recuperado de <http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf>
- Rees, G., & Dinisman, T. (2014). Comparing Children's Experiences and Evaluations of Their Lives in 11 Different Countries. *Child Indicators Research*, 1-27. doi: 10.1007/s12187-014-9291-1
- Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). Developing an index of children's subjective well-being in England. London, UK: The Children's Society.
- Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A., & Main, G. (2012). *The good childhood report 2012: A review of our children's well-being*. Recuperado de [http://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/tcs/good\\_childhood\\_report\\_2012\\_final\\_0.pdf](http://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/tcs/good_childhood_report_2012_final_0.pdf)
- Rees, G. & Main, G. (eds) (2015) *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Rodrigues, A. Sarriera, J., Bedin, L., Wachholz, M., & Zanatta, T. (2014, Septiembre). Índice de Senso de Comunidade para crianças brasileiras. 5° Conferencia Internacional de Psicologia Comunitaria. Fortaleza – Brasil.
- 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. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Samdal, O., Dur, W., & Freeman, J. (2004). Life circumstances of young people - school. *Young people's health in context. health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report of the 2001/02 survey*, 42-51.
- San Martín, J. L., & Barra, E. (2013). Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. *Terapia psicológica*, 31(3), 287-291. doi: 10.4067/s0718-48082013000300003
- Sarriera, J. C., Casas, F., Alfaro, J., Bedin, L., Wachholz Strelhow, M. R., Abs, D., . . . Oyarzun, D. (2014). Psychometric Properties of the Personal Wellbeing Index in Brazilian and Chilean Adolescents Including Spirituality and Religion. *Psicologia-Reflexao E Critica*, 27(4), 710-719. doi: 10.1590/1678-7153.201427411

- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M. R., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2015). Material resources and children's subjective well-being in eight countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 199-209. doi: 10.1007/s12187-014-9284-0.
- Sarriera, J., Friedrich, F., Galli, F., Bedin, L., Wachholz, R., & Zanatta, T. (2014). *Bem-estar na infância e fatores psicossociais associados*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sarriera, J., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L. R., Mozobancyk, S., & Bedin, L. (2012). Bienestar subjetivo de los adolescentes: un estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273-280. doi:10.5093/in2012a24
- Sarriera, J., Schütz, F., Calza, T., & Strelhow, R. (2013, mayo). Children's Global Satisfaction with Life: Importance of Family, School and Relationships with Others. *4th International Society for Child Indicators (ISCI) International Conference*, Seoul National University, Seoul, South Korea. Recuperado de [http://isci.chapinhall.org/?page\\_id=1993](http://isci.chapinhall.org/?page_id=1993)
- Save the Children UK (2011). *The child development index: holding government to account for children's well-being*. London: Autor. Recuperado de <http://www.savethechildren.org.uk/en/7129.htm>
- Schütz, F. F., Sarriera, J. C., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). El bienestar subjetivo de los niños en acogimiento residencial: Comparación entre niños acogidos en instituciones y niños que viven con sus familias. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30.
- Schwarz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K., . . . Peltzer, K. (2012). Does the Importance of Parent and Peer Relationships for Adolescents' Life Satisfaction Vary Across Cultures? *Journal of Early Adolescence*, 32(1), 55-80. doi: 10.1177/0272431611419508
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understand of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. doi: 10.1023/a:1021326822957
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, 73(3), 355-374. doi: 10.1007/s11205-004-2011-3

- Sellstrom, E., & Bremberg, S. (2006). The significance of neighbourhood context to child and adolescent health and well-being: A systematic review of multilevel studies. *Scandinavian Journal of Public Health, 34*(5), 544-554. doi: 10.1080/14034940600551251
- Sepúlveda, A., Santibáñez, D., Díaz, D., Contreras, N., Valverde, F., & Cortés, A. (2015). *Infancia Cuenta en Chile 2015. Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago: Observatorio Niñez y Adolescencia. Recuperado de <http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/2015/11/06/infancia-cuenta-en-chile-2015/>
- Sepúlveda, A., Santibáñez, D., Díaz, D., Latorre A., & Valverde, F. (2014). *Infancia Cuenta en Chile 2014. Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago: Observatorio Niñez y Adolescencia. Recuperado de [http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia\\_Cuenta\\_Chile\\_2014\\_2do\\_Informe.pdf](http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia_Cuenta_Chile_2014_2do_Informe.pdf)
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review, 29*(4), 485-502.
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A Prospective Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescent Global Life Satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(1), 107-114. doi: 10.1111/ajop.12006
- Staab, S. (2013). *La protección social para la infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Steiger, J. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*(2), 173-180
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*(2), 93-105. doi: 10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567-582. doi: 10.1177/0143034306073411
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 56-69. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.56
- Tello, C. (2003). Niños, adolescentes y el Sistema Chile Solidario: ¿una oportunidad para construir

- un nuevo actor estratégico de las políticas públicas en Chile? *Revista de derechos del niño* 3(4), 9-52.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011a). Subjective wellbeing and homeostatically protected mood: Theory validation with adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(5), 897–914. doi:10.1007/s10902-010-9235-5.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011b). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418. doi: 10.1007/s11205-010-9668-6
- Tomyn, A. J., Norrish, J. M., & Cummins, R. A. (2013). The Subjective Wellbeing of Indigenous Australian Adolescents: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 110(3), 1013-1031. doi: 10.1007/s11205-011-9970-y
- Tomyn, A. J., Tyszkiewicz, M. D. F., & Cummins, R. A. (2013). The Personal Wellbeing Index: Psychometric Equivalence for Adults and School Children. *Social Indicators Research*, 110(3), 913-924. doi: 10.1007/s11205-011-9964-9
- Tonon, G., Mikkelsen, C., Rodriguez de la Vega, L., & Toscano, W. (2016). Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country. *Children's Worlds*.
- Vaqué, C., González, M., & Casas, F. (2012). Food indicators and their relationship with 10 to 12 year-olds' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 5(4), 735-752. doi: 10.1007/s12187-012-9149-3
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(1), 87-116.
- Veliz-Burgos, A., & Apocada, P. M. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. doi: 10.1023/a:1016279602893
- Weber, M., Ruch, W., & Huebner, E. S. (2013). Adaptation and Initial Validation of the German Version of the Students' Life Satisfaction Scale (German SLSS). *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 105-112. doi: 10.1027/1015-5759/a000133



- Wilmes, J., & Andresen, S. (2014). What does “Good Childhood” in a Comparative Perspective Mean? An Explorative Comparison of Child Well-Being in Nepal and Germany. *Child Indicators Research*, 1-15. doi: 10.1007/s12187-014-9292-0
- Wilson, S. M., Henry, C. S., & Peterson, G. W. (1997). Life satisfaction among low-income rural youth from Appalachia. *Journal of Adolescence*, 20(4), 443-459. doi: 10.1006/jado.1997.0099
- World Health Organization WHO (2012). *European Health Report – Charting the way to well-being*. Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Zullig, K., Valois, R., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2005). Associations Among Family Structure, Demographics, and Adolescent Perceived Life Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 195-206. doi: 10.1007/s10826-005-5047-3

## **Anexo N°1: Tratamiento de los datos**

Se eliminaron casos de la base de datos ISCWeB Chile debido a que presentaron:

- 1) Edades fuera del rango esperado en 5° y 7° básico ( $n= 12$  con 8 años,  $n= 18$  con 9 años y  $n= 57$  con 14 años) ( $n=87$ ).
- 2) Un alto número de casos perdidos o patrones sistemáticos de respuesta para más de un conjunto de preguntas ( $n=20$ ).
- 3) En total se eliminaron 107 casos de la base de datos ISCWeB Chile.
- 4) Se calcularon las frecuencias de las variables de ISCWeB Chile y dado que los valores perdidos no excedían el 5% se seleccionó un procedimiento de imputación.
- 5) Los datos perdidos de ISCWeB Chile fueron sustituidos por regresión en IBM-SPSS v21.

Anexo N°2: Cuestionario ISCWeB<sup>5</sup>



Somos un grupo de investigadores de la Universidad del Desarrollo y nos interesa conocer las opiniones y puntos de vista de los chicos y chicas de tu edad.

Estaremos muy agradecidos si nos haces el favor de contestar este cuestionario. El cuestionario es ANÓNIMO, es decir, nadie sabrá qué has contestado.

No hay respuestas buenas ni malas, sólo nos interesa saber tus opciones, opiniones y evaluaciones, de forma confidencial. No tienes que responder las preguntas que no quieras.

Te pedimos que, a cada pregunta, hagas una cruz al cuadradito o un círculo alrededor del número de la opción de respuesta que mejor corresponda a tu situación o posición personal.

Nombre del Colegio: \_\_\_\_\_ RBD \_\_\_\_\_

¿Colegio es mixto?    Sí     No

Comuna: \_\_\_\_\_ Municipal  Subvencionado  Particular

Curso: \_\_\_\_\_

Fecha de hoy: ...../...../.....

---

<sup>5</sup> Extracto del Cuestionario en el que se presentan los *ítems* que se utilizaron en esta investigación.

## Sobre ti

1. Mi edad es de \_\_\_\_\_ años.

2. Soy: Niño  Niña

3. Vivo en la ciudad de: .....

## Sobre tu familia

¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de estas frases?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento seguro/a en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un lugar tranquilo para estudiar en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis padres (o las personas que me cuidan) me escuchan y me tienen en cuenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo pasamos bien todos juntos en mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con cada una de estas cosas de tu vida?	0 = Totalmente Insatisfecho											10 = Totalmente Satisfecho										
La casa donde vives	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las personas que viven contigo en casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las personas de toda tu familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tu vida familiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con	0 = Totalmente Insatisfecho											10 = Totalmente Satisfecho											
Todas las cosas que tienes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												

**Sobre tus amigos y otras personas**

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con cada una de estas cosas de tu vida?	0 = Totalmente Insatisfecho											10 = Totalmente Satisfecho											
Tus amigos y amigas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Las personas que viven en tu barrio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Tus relaciones con las personas, en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												

**Sobre el barrio en el que vives**

<b>¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de estas frases?</b>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En el barrio donde vivo hay suficientes espacios para jugar y divertirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento seguro/a cuando camino por las calles del barrio donde vivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con cada una de estas cosas de tu vida?	0 = Totalmente Insatisfecho											10 = Totalmente Satisfecho										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
Cómo te tratan cuando vas al médico																						
Los espacios al aire libre que los niños y niñas pueden usar en tu barrio																						
El barrio donde vives, en general																						

### Sobre el colegio o el liceo al que vas

¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de estas frases?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta ir al colegio o liceo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores me tratan bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento seguro/a en el colegio o liceo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con cada una de estas cosas de tu vida?	0 = Totalmente Insatisfecho											10 = Totalmente Satisfecho										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
El colegio o liceo al que vas																						
Los otros chicos y chicas de tu clase																						
Tus notas en el colegio o liceo																						

Tu experiencia en el colegio o liceo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

### Más cosas sobre ti

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con cada una de estas cosas de tu vida?	0 = Totalmente Insatisfecho						10 = Totalmente Satisfecho					
	Cómo utilizas tu tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La libertad que tienes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Las oportunidades que tienes en la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tu salud	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Cómo te ves a ti mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Contigo mismo/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Las cosas que haces en tu tiempo libre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Cómo te escuchan los adultos en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Lo seguro/a que te sientes de ti mismo/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Toda tu vida, en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

### Cómo te sientes contigo

¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con cada una de estas cosas de tu vida?	0 = Totalmente Insatisfecho						10 = Totalmente Satisfecho					
	Lo seguro/a que te sientes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las cosas en las que quieres ser bueno/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Las cosas que haces fuera de tu casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Lo que te puede pasar más adelante en tu vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

<b>Durante las dos últimas semanas, la mayoría del tiempo, ¿cuán feliz te has sentido?</b>	0 = Totalmente Infeliz					10 = Totalmente Feliz				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**Sobre tu vida y tu futuro**

<b>¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de estas frases?</b>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi vida va bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi vida es como yo quiero que sea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría tener otro tipo de vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una buena vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo lo que quiero en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi vida es mejor que la de otros chicos y chicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





