



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Medicina -Programa de Doctorado en Salud Mental

## **Efecto de la Escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente**

Tesis para optar al grado de Doctor en Salud Mental

MARIAVICTORIA BENAVENTE DELGADO  
CONCEPCIÓN-CHILE  
DICIEMBRE, 2017

Profesor Guía: Dr. Félix Cova Solar  
Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Concepción

Dr. Jaime Alfaro Insunza  
Facultad de Psicología  
Universidad del Desarrollo

## TABLA DE CONTENIDOS

|   |             |
|---|-------------|
| <b>INDICE DE TABLAS.....</b>  | <b>IV</b>   |
| <b>INDICE DE FIGURAS .....</b>  | <b>VII</b>  |
| <b>I RESUMEN.....</b>   | <b>VIII</b> |
| <b>II INTRODUCCIÓN .....</b>  | <b>1</b>    |
| <b>III MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>6</b>    |
| 1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL ESTUDIO DEL BIENESTAR EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA .....  | 6           |
| 2. MEDICIÓN DEL BIENESTAR EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.....  | 15          |
| 3. INVESTIGACIONES SOBRE BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA.....  | 24          |
| 4. VARIABLES DE LA ESCUELA Y SU EFECTO EN EL BIENESTAR.....   | 32          |
| <b>IV HIPÓTESIS DE TRABAJO.....</b>   | <b>50</b>   |
| <b>V OBJETIVOS.....</b>   | <b>52</b>   |
| <b>VI MÉTODO.....</b>   | <b>55</b>   |
| 1. DISEÑO.....  | 55          |
| 2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA.....   | 58          |
| 3. ANTECEDENTES ESCOLARES DE LA MUESTRA.....  | 61          |
| 4. VARIABLES DEL ESTUDIO.....   | 62          |
| 5. INSTRUMENTOS.....  | 63          |
| 6. PROCEDIMIENTO.....   | 74          |
| 7. ANÁLISIS DE DATOS.....   | 76          |
| 8. ASPECTOS ÉTICOS.....   | 77          |
| <b>VII RESULTADOS.....</b>  | <b>78</b>   |
| 1. TRATAMIENTO DE LOS DATOS FALTANTES.....  | 78          |
| 2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS POR ESCALA.....  | 80          |
| 3. COMPARACIONES DE MEDIAS PARA LAS ESCALAS DE BIENESTAR Y VARIABLES DE LA ESCUELA.....   | 85          |
| 4. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO.....   | 152         |
| 5. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....   | 155         |
| 6. EFECTO DEL NIVEL DE VULNERABILIDAD EN LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE LA ESCUELA Y LA SATISFACCIÓN GLOBAL CON LA VIDA...168 |             |
| 7. ANÁLISIS MULTINIVEL PARA SATISFACCIÓN GLOBAL CON LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES (SLSS).....  | 173         |

|   |            |
|---|------------|
| <b>VIII DISCUSIÓN.....</b>                            | <b>180</b> |
| <b>IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>             | <b>206</b> |
| <b>X ANEXOS.....</b>                                  | <b>234</b> |
| ANEXO 1. INSTRUMENTO UTILIZADO.....                   | 234        |
| ANEXO 2. ARTÍCULOS DERIVADOS DEL ESTUDIO.....         | 242        |
| ANEXO 3. CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO..... | 293        |



## ÍNDICE DE TABLAS

| <b>Tabla</b> |   | <b>página</b> |
|--------------|---|---------------|
| 1            | Distribución de la muestra según edad   | 59            |
| 2            | Porcentaje de datos faltantes por escala  | 78            |
| 3            | Comparación Bienestar por ámbitos según edad  | 87            |
| 4            | Bienestar subjetivo en la escuela según edad  | 90            |
| 5            | Prueba t comparación por sexo, satisfacción global con la vida (SLSS)   | 94            |
| 6            | Comparación ámbitos de bienestar (IGSA) según sexo  | 96            |
| 7            | Comparación por sexo bienestar subjetivo en la escuela  | 98            |
| 8            | Comparación satisfacción global con la vida (SLSS) por curso  | 100           |
| 9            | Comparación por curso en la satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA)   | 102           |
| 10           | Comparación bienestar subjetivo en la escuela por curso   | 105           |
| 11           | Comparación por curso variables de la escuela   | 107           |
| 12           | Comparación dependencia del establecimiento satisfacción global con la vida (SLSS)  | 109           |
| 13           | Comparación bienestar por ámbitos (IGSA) según dependencia del establecimiento  | 112           |
| 14           | Comparación bienestar en la escuela y dependencia del establecimiento   | 115           |
| 15           | Comparación afectos y dependencia del establecimiento educacional   | 118           |
| 16           | Comparación metodologías usadas por los profesores según dependencia del establecimiento  | 119           |
| 17           | Comparación satisfacción global con la vida (SLSS) y el porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza que recibe el establecimiento | 121           |
| 18           | Comparación bienestar por ámbitos (IGSA) y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento                          | 125           |
| 19           | Comparación bienestar subjetivo en la escuela y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento                     | 129           |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 20    | Comparación afectos positivos, negativos y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento                     | 134 |
| 21    | Comparación metodologías usadas por los profesores y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento.          | 136 |
| 22    | Comparación ámbitos de satisfacción con la vida (IGSA) y escuelas de solo hombres, mujeres y mixtos.                                   | 140 |
| 14023 | Comparación número de alumnos por curso en escalas del bienestar y variables de la escuela.  | 142 |
| 24    | Comparaciones de medias estudiantes suspendidos, repitentes y expulsados y aquellos que no han tenido estas experiencias escolares.    | 144 |
| 25    | Diferencias de medias para estudiantes con historia de suspensión, repitencia o expulsión por escala y estudiantes sin esta condición. | 147 |
| 26    | Correlaciones entre el promedio de notas y las variables del estudio   | 151 |
| 27    | Correlaciones entre las variables de los estudiantes y bienestar.  | 153 |
| 28    | Correlaciones entre variables de la escuela y bienestar.   | 154 |
| 29    | Modelo de regresión variables de los estudiantes y satisfacción global con la vida (SLSS).   | 157 |
| 30    | Modelo de regresión variables de la escuela y satisfacción global con la vida (SLSS).  | 158 |
| 31    | Modelo de regresión variables de los estudiantes y satisfacción con ámbitos de la vida (IGSA).   | 160 |
| 32    | Modelo de regresión variables de la escuela y satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA).   | 161 |
| 33    | Modelo de regresión variables de los estudiantes y afectos positivos.  | 162 |
| 34    | Modelo de regresión variables de la escuela y afectos positivos.   | 163 |
| 35    | Modelo de regresión variables de los estudiantes y afectos negativos.  | 164 |
| 36    | Modelo de regresión variables de la escuela y afectos negativos.   | 165 |
| 37    | Modelo de regresión variables de los estudiantes y satisfacción con la escuela.  | 166 |
| 38    | Modelo de regresión variables de la escuela y satisfacción con la escuela.   | 167 |

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 39 | Análisis de regresión de las variables de la escuela en diferentes grupos según el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento. | 170 |
| 40 | Varianza de los componentes del modelo nulo o incondicional.   | 174 |
| 41 | Efectos estimados variables estudiantes.   | 175 |
| 42 | Varianza de los componentes del modelo de los estudiantes.   | 176 |
| 43 | Efectos estimados variables modelo escuela.  | 177 |
| 44 | Varianza de los componentes del modelo escuela.  | 179 |



## ÍNDICE DE FIGURAS

| Figura |  | Página |
|--------|--|--------|
| 1      | Efecto de interacción entre la satisfacción con la escuela y el porcentaje de alumnos prioritarios que recibe el establecimiento | 172    |



## **I Resumen**

En las últimas décadas el Bienestar Subjetivo en la infancia y la adolescencia se ha constituido en objeto de intensa atención de investigadores en distintos países. Esto ha permitido documentar, cada vez con mayor claridad, su relación con distintos ámbitos de la vida de los niños, niñas y adolescentes; dentro de éstos, con su salud mental (Möller, Heller y Paulus, 2007; Castaños y Sánchez, 2015).

En la infancia y adolescencia la investigación en Bienestar Subjetivo ha tenido como objetivo comprender su naturaleza, evolución y principales determinantes; en relación a éste último aspecto se han reportado influencias en distintos niveles: individuales, familiares y sociales. Respecto de las influencias sociales, especial atención se le ha dado al sistema escolar (Holte et al., 2015; García, Marande, Schneider y Blanchard; Garbarino, 2015; Kagitcibasi, 2015).

La escuela es el contexto natural en el que transcurre el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Como dispositivo social tiene entre sus funciones agregar valor a las competencias, habilidades y características de sus estudiantes, considerando su realidad psicosocial de origen, pero intentando que ésta no sea un condicionante fundamental de sus logros (Murillo, 1996). En este sentido, se constituye en el espacio idóneo para la implementación de iniciativas que no solo busquen agregar valor en lo académico, sino también en la esfera de lo personal y, por tanto, en el bienestar percibido por los y las estudiantes (García, Marande, Schneider y Blanchard, 2015).

El presente trabajo buscó establecer los efectos diferenciales de variables de la escuela en el Bienestar Subjetivo de sus estudiantes. Se examinó el efecto del clima escolar, el tipo de metodologías usadas por los profesores y características del establecimiento educacional en relación a su efecto en el bienestar subjetivo adolescente. Para el logro de este objetivo, se utilizó una metodología de tipo cuantitativa y un diseño de análisis multinivel, que permite analizar variables individuales considerando el contexto en el cual las personas se desenvuelven (Andreu, 2011), para este trabajo, el contexto escolar.

Los resultados indican que existe un efecto de la escuela en la satisfacción global con la vida de los estudiantes, la cual pudo estimarse en un 5.9%. La variable más significativa ligada a la escuela para comprender el bienestar es la satisfacción con la escuela y el clima escolar. Estos indica que dimensiones más “subjetivas” como la

percepción de la calidad de las relaciones y de distintos aspectos ligados a la vida al interior de la comunidad escolar tienen una influencia mayor en el bienestar de los estudiantes que aspectos más “objetivos” como la cantidad de estudiantes por profesor. En relación a estos últimos aspectos, se observó que los establecimientos educacionales más grandes y que tienen menor porcentaje de estudiantes suspendidos y prioritarios son los que aparecen relacionados con mayor efecto positivo en la satisfacción global con la vida de sus estudiantes.

Se espera que los resultados contribuyan al conocimiento de la relación entre escuela y bienestar con el propósito de generar insumos para la implementación de intervenciones que aporten al mejoramiento de los niveles de bienestar de los estudiantes, con las consecuencias positivas que esto puede tener en distintos ámbitos, incluida la salud mental.



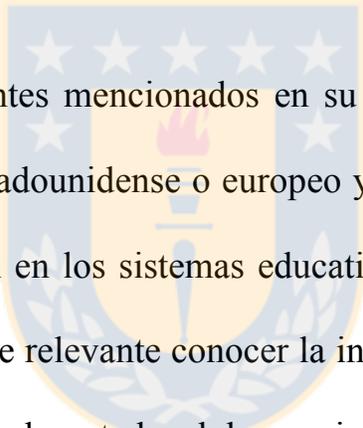
## II Introducción

A partir de la revisión de los antecedentes teóricos es posible señalar que el estudio del bienestar en la infancia y la adolescencia ha crecido sustancialmente en los últimos años. Los autores coinciden en que este interés y crecimiento ha sido impulsado por la convención de los Derechos del Niño y por la concepción de la importancia de proponerse objetivos para infancia más allá de la supervivencia y que tengan como centro al niño y sus propias percepciones, opiniones y experiencias de vida.

Junto con el crecimiento del interés por el estudio del bienestar se han desarrollado formas de medición que buscan explorar el estado del bienestar ya sea de manera global o en este último caso lo que se busca es capturar la percepción de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes en distintas áreas de su vida como la familia, el barrio o la escuela.

En particular, el ámbito escolar, ha sido objeto de estudio de varias investigaciones por su relevancia en la vida de los niños y niñas. Los autores han evaluado distintos aspectos de la vida escolar para conocer su influencia en la satisfacción global con la vida y en el bienestar en general, desde variables que podríamos denominar objetivas, como la proporción de

estudiantes por profesor o el tamaño de los establecimientos, a otras variables que podríamos denominar relacionales o subjetivas, como el clima escolar o la calidad de las relaciones con los profesores o compañeros. Los estudios que han abordado esta relación desde una perspectiva multinivel han encontrado en torno al 5% la influencia de las características de la escuela de pertenencia a las diferencias entre las puntuaciones en las escalas de bienestar.



Los estudios antes mencionados en su mayoría han sido llevados a cabo en contextos estadounidense o europeo y considerando las diferencias culturales que existen en los sistemas educativos de las distintas naciones, resulta particularmente relevante conocer la influencia de las variables de la escuela en el bienestar durante la adolescencia en nuestro contexto.

Una de las características de nuestro sistema escolar es la segregación por clases sociales; en este sentido, es interesante conocer cómo la influencia de las variables de la escuela en el bienestar puede variar según los diferentes contextos escolares en nuestra realidad. La pregunta acá es cómo la influencia de las variables de la escuela en la satisfacción con la vida de los adolescentes varía según el contexto socioeconómico de la escuela. Hasta ahora no ha habido estudios que aborden tal pregunta de

investigación; la mayoría de los estudios aborda las relaciones sin considerar los elementos del contexto en el cual se dan tales relaciones entre variables de la escuela y el bienestar.

Pensando en el tiempo que los niños, niñas y adolescentes pasan en el contexto escolar, la contribución que la escuela pueda hacer a la satisfacción con la vida es muy relevante con miras a desarrollar intervenciones tendientes a mejorar los niveles de bienestar de nuestros estudiantes y con ello contribuir a su salud mental. En este sentido, la escuela puede transformarse en un dispositivo para la promoción del desarrollo, el bienestar y la salud mental en la adolescencia.

El estudio llevado a cabo con el objetivo de responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera variables de la escuela interactúan entre sí y con variables del contexto psicosocial para favorecer el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia? El objetivo general propuesto para la presente investigación fue Establecer la relación de variables de la escuela (características del establecimiento educacional, rol docente en el aula, satisfacción con la escuela, promedio de notas y clima escolar) con el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia considerando el eventual efecto moderador del nivel de vulnerabilidad socioeconómica del establecimiento

educacional. Para lograr tal objetivo se diseñó un estudio de tipo cuantitativo, transversal con un modelo de análisis de tipo multinivel. Un total de 1332 estudiantes de primero a tercero medio de la comuna de Concepción participaron en este estudio, pertenecientes a 21 establecimientos educacionales.

A continuación se presenta una primera sección que incluye la revisión de los principales antecedentes teóricos acerca del contexto para el estudio del bienestar en la infancia y adolescencia, luego se realiza una revisión sobre cómo ha sido medido histórica y actualmente el bienestar, los principales hallazgos sobre las variables que influyen en el bienestar subjetivo en la adolescencia para finalizar con los estudios que han explorado en particular en la relación entre la escuela y el bienestar.

En la segunda sección se explicitan las hipótesis del estudio, así como también los objetivos tanto general como específicos. Para a continuación dar cuenta del diseño escogido para dar alcance a los objetivos y poner a prueba las hipótesis formuladas. Luego se despliegan los resultados obtenidos en el presente estudio, para a continuación discutirlos a la luz de las formulaciones teóricas de los autores, junto con esto se realizan un

listado de sugerencias para la educación que se desprenden de los resultados del presente estudio.



### III Marco teórico

#### 1. Antecedentes y contexto del estudio del Bienestar en la Infancia y Adolescencia.

Durante los años 1960 comienza un movimiento denominado de los indicadores sociales. Muchos autores están de acuerdo en que este movimiento se origina a partir del libro “Indicadores Sociales”, editado por Bauer en 1966. Se ha atribuido este surgimiento conjunto de nuevos intereses científicos al contexto propio de las sociedades industriales avanzadas, las que darían mayor prioridad a los valores pos materialistas que a los valores materialistas (Casas, 2011).

Los indicadores sociales nacen como instrumentos para medir el cambio social y como un medio para mejorar las decisiones relacionadas con las políticas destinadas a incrementar la calidad de vida de la sociedad. Estos indicadores se originan en un contexto en el que existe un planteamiento que argumenta que los indicadores subjetivos son tan válidos como los indicadores objetivos para definir las políticas públicas, ya que estos últimos permiten medir el impacto social de los programas de

intervención en niños y adolescentes. En este sentido, son un concepto clave en las ciencias sociales; en relación a los niños y la infancia han sido utilizados para evaluar condiciones de vida, bienestar y las políticas implementadas (Casas, 2004; 2011; 2015; Lippmann, 2007).

Sin embargo, la articulación de indicadores objetivos y subjetivos no es una tarea fácil ya que muchas veces estos pueden mostrar direcciones diferentes o incluso opuestas, debido a que las personas tienen percepciones diferentes de la realidad y los agentes sociales y ciudadanos no son la excepción (Casas, 2004; 2011).

Según los informes desarrollados por Bradshaw, Hoelscher y Richardson (2007), existe la necesidad de desarrollar indicadores objetivos y subjetivos sobre infancia que contemplen:

- El uso de indicadores de resultado y mediciones directas del bienestar más que el uso de indicadores indirectos.
- Hacer del niño (en vez de los padres, la familia o el hogar) la unidad de análisis siempre que sea posible.
- Dar prioridad a indicadores del bienestar actual de los niños más que a indicadores de bienestar futuro o de realización como adultos.

- Usar indicadores sobre sus sentimientos y su vida, lo que se suele denominar indicadores subjetivos. Ello implica la utilización de estudios sobre percepciones/representaciones de los niños y adolescentes.

En relación a la historia del surgimiento de los indicadores sociales en la infancia Ben-Arieh (2008) plantea 5 hitos al inicio de este movimiento:

1. El reconocimiento de los derechos de los niños por la Convención de las Naciones Unidas.
2. La nueva sociología de la infancia.
3. La perspectiva ecológica del desarrollo infantil.
4. Las nuevas perspectivas metodológicas en los estudios sobre infancia: la valoración de los puntos de vista de los niños, aceptándolos como unidad de observación y análisis en muchos países.
5. El deseo de mejorar las decisiones sobre políticas sociales basadas en la recolección y diseminación probada de datos en los ámbitos de la vida de niños y adolescentes.

Uno de los objetivos centrales del movimiento de los indicadores sociales fue evaluar el impacto de los programas sociales y el logro de los objetivos que se planteaban. Para la infancia el objetivo fue proporcionar una mejor comprensión de los cambios en las políticas sociales y los cambios en las tendencias sociodemográficas en el bienestar en la infancia (Ben Arieh, 2006).

En el contexto interdisciplinario del movimiento de los indicadores sociales surgió el concepto "calidad de vida". Éste emerge del postulado que los cambios sociales positivos incluyen no solo elementos observables o materiales, sino también aspectos psicosociales, esto es las percepciones, aspiraciones, evaluaciones, necesidades, satisfacciones y representaciones sociales que los miembros de todo conjunto social experimentan en relación a su entorno y la dinámica social en que se encuentran inmersos, incluyendo los servicios que les ofrecen y las intervenciones de las que son destinatarios y que emanan de las políticas sociales (Casas, 1998; Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2015).

Por definición, evaluar la calidad de vida implica la medida de características materiales y no materiales en la población. A fines de los años setenta se definió la calidad de vida no material (psicosocial) como las

percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas (Ben-Arieh, 2008; Casas, 2004; 2011; Lippman, 2007). El concepto de "calidad de vida" incluía no solo la ausencia de aspectos negativos de la vida sino la presencia de aspectos positivos (Casas, 2015). Desde esta perspectiva existe una relación importante entre el concepto de calidad de vida y Derechos Humanos toda vez que refieren a cambios sociales deseables y éstos se han convertido a nivel mundial en un referente de bienestar social ampliamente consensuado (Casas, 2004).

Los autores coinciden en que las medidas que se basan en las tasas de mortalidad infantil, programas de inmunización entre otros, son necesarias pero no suficientes para conocer el estado de la calidad de vida en la infancia más allá de la supervivencia. La medida de factores de riesgo o conductas riesgosas y su ausencia no implica necesariamente la presencia de factores protectores o conductas positivas; la ausencia de problemas no necesariamente implica la presencia de un crecimiento apropiado o exitoso (Ben-Arieh, 2006; Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2015; Casas, 2015)

El estudio de la calidad de vida se apartó de la lógica de los tiempos que sostenía que solo se debía intervenir cuando las cosas iban mal. Si las cosas iban bien, nada debía hacerse. Pero el concepto de prevención pone

en duda este razonamiento: si existe la posibilidad de que algo salga mal, es justificable intervenir antes de que eso suceda (Casas, 2011). Los trabajos de Caplan (1964, citado en Casas, 2004) sobre promoción y prevención permitieron abrir un espacio para instalarlas como un nuevo reto para la intervención social y las políticas sociales.

Las investigaciones sobre indicadores sociales distinguen entre indicadores objetivos y subjetivos de la calidad de vida. Los indicadores objetivos refieren frecuentemente a condiciones materiales de vida directamente observables. En cambio, mediante indicadores subjetivos, se evalúan las percepciones de los individuos sobre las condiciones de sus vidas y su satisfacción con tales condiciones. El Bienestar Subjetivo es la dimensión psicológica y psicosocial de la calidad de vida, y hace referencia a la valoración subjetiva de las propias circunstancias de vida (Casas, 1999; Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2015).

El estudio del bienestar, desde la psicología, ha definido dos tradiciones: la perspectiva eudaimónica, próxima a la tradición humanista, de donde surge el concepto de Bienestar Psicológico, y la perspectiva hedónica donde está enmarcado el Bienestar Subjetivo (Diener, 2006; Casas, 2010; Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2015). Desde la

tradición hedónica se han definido algunos componentes básicos que se consideran intrínsecamente unidos al Bienestar Subjetivo: el componente afectivo o emocional, representado por el balance afectivo (afectos positivos y negativos) y el componente cognitivo referido a la evaluación de la satisfacción global con la vida y en ámbitos de ésta (Diener, 2006). En los hechos, éste último componente de satisfacción, referido a todo tipo de evaluaciones que las personas hacen tanto positivas como negativas de su vida, ha tenido particular relevancia en el estudio del Bienestar Subjetivo en la perspectiva hedónica. Es un concepto que engloba las diferentes valoraciones que las personas hacen acerca de sus vidas, las experiencias que viven y las circunstancias en las que viven.

Las ciencias de la salud no han estado fuera del movimiento del bienestar. Ya en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Organización Mundial de la Salud en Almá Ata, celebrada en 1978, se planteaba que la salud no es la mera ausencia de enfermedad, sino un completo estado de bienestar físico, mental y social (OMS, 2006). En este contexto las ciencias de la salud han contribuido al conocimiento del bienestar infantil, principalmente con la investigación en poblaciones

clínicas, antes y después de intervenciones médicas (Casas, 2010; Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2015).

En las últimas décadas se ha investigado crecientemente el Bienestar Subjetivo de niños, niñas y adolescentes en población general, no clínica. Mucho de esto implica el desarrollo y prueba de instrumentos psicométricos. Cabe señalar que desde la tradición eudaimónica casi no hay instrumentos específicos desarrollados para la valoración del bienestar desde esta perspectiva en niños o adolescentes (Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2015).

El estudio del Bienestar Subjetivo en niños y adolescentes tiene una idiosincrasia propia que lo hace más complejo que en otros grupos de edad. Los indicadores sobre el bienestar no varían no solo en función de variables contextuales sino también a partir de la fase del desarrollo en la que se encuentren los encuestados. Las formas de medición de sus percepciones deben ser adaptadas a sus capacidades cognitivas en creciente desarrollo (Casas, 2010; Frønes 2007).

Un claro ejemplo de cómo el estudio del Bienestar Subjetivo tiene una naturaleza propia en la infancia y adolescencia son las investigaciones que exploran la relación entre edad y bienestar (Casas, 2015; Casas et al.,

2015; Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henrich, 2007; Lee y Yoo, 2015). En estos estudios se ha observado que las puntuaciones de bienestar disminuyen entre los 10 y 16 años en muchos países; sin embargo, existen diferencias en esta trayectoria observándose, por ejemplo, que hay países donde las puntuaciones repuntan a los 15 años, como en Brasil, y otros en las que no vuelven a elevarse inclusive pasado los 18 años, como en Rumania (Casas, 2015).

Se ha observado que la disminución del Bienestar Subjetivo a inicios de la adolescencia es sensible al sexo o género. En los hombres, los aspectos relacionados con la escuela, y, en las mujeres, con su cuerpo y con el ejercicio físico, son los que puntúan más bajo (Goldbeck et al., 2007).

Una hipótesis que se han propuesto para esta trayectoria del bienestar es que el estrés se incrementa con la edad en la adolescencia, relacionado principalmente con las exigencias escolares. También se ha relacionado con el aumento de la incidencia de sintomatología depresiva luego de los 13 años (en mujeres especialmente), particularmente en adolescentes que viven en entornos urbanos de países industrializados. Otra hipótesis que se ha planteado es que con el progreso de la adolescencia, el optimismo vital

extremo descrito en etapas anteriores, va lentamente variando hacia una evaluación más realista de la vida (Casas, 2015).

## 2. Medición del Bienestar en la Infancia y Adolescencia

La preocupación por monitorear la situación en la infancia no es nueva: Unicef publica desde 1979 el reporte estado de la infancia en el mundo. Sin embargo, en los últimos años, el esfuerzo por medir el estado de la infancia ha crecido (Ben-Arieh, 2006); los investigadores en el área creen que la Convención de los Derechos del Niño (1989) es uno de los factores relevantes que impulsó este crecimiento. Lo anterior ha llevado a un aumento de los reportes de países sobre sus niveles de bienestar en niños y niñas (Alfaro, et al., 2016; Huebner, 2004; O'Hare y Gutierrez, 2012; Lamb y Land, 2014; Fernandes, Mendes y Teixeira, 2012).

Sobre la historia de la medición del bienestar en la infancia, Ben Arieh (2000; 2006; 2008) plantea que inicialmente se desarrollaron indicadores sobre el bienestar basados en la supervivencia infantil, tales como los programas de inmunización, tasas de mortalidad, escolarización, entre otros. Sin embargo, varios investigadores llamaron la atención sobre

la necesidad de proponerse metas que fueran más allá de los mínimos necesarios para salvar vidas y apuntaran hacia la calidad de vida en la infancia.

La pronta comprensión de que la ausencia de problemas no implica el crecimiento de una sociedad, llevó a establecer indicadores positivos de bienestar en la infancia y adolescencia (Lippmann, 2007). A pesar de lo anterior, en la medición del bienestar persistía aún una perspectiva adultocéntrica, toda vez que, el centro estaba puesto en el *Well becoming* y no en el *Well being*. Esta perspectiva sugiere que los niños deben ser preparados para ser ciudadanos productivos y éticos de su comunidad, desconociendo su estatus de ciudadanía en la infancia y adolescencia. Si bien este enfoque en la medición de bienestar aún prevalece, ya no es el único que existe (Ben-Arieh, 2008; Casas, 2011; Casas, 2015).

En 1996 surge un grupo internacional llamado “Measuring and Monitoring Child Well- Being: Beyond Survival”, que se propone crear indicadores internacionales de la calidad de vida de los niños que vayan más allá de la supervivencia y obtener estos indicadores desde la perspectiva de los niños intentando superar la perspectiva del *Well becoming* e incorporando al niño y su percepción, de la realidad que vive,

como unidad de análisis. Esto llevó a expandir los indicadores del bienestar hacia habilidades personales, de conexión social, seguridad y actividades infantiles entre otros (Ben-Arieh, 2008; Lippman, 2007).

Una vez expandida la capacidad de medición y, con un constante crecimiento de la disponibilidad de datos sobre el bienestar en la infancia, un desafío que se ha planteado es la construcción de índices sintéticos que den cuenta de la situación de la infancia pero, al mismo tiempo, faciliten la toma de decisiones para el establecimiento y seguimiento de políticas que la beneficien, así como permitan la comparación entre países y regiones (Ben Arieh, 2008; O'Hare, 2015; O'Hare y Gutierrez, 2012; UNICEF, 2007).

Tres avances principales ha habido en el campo de la medición del bienestar: 1) Incremento de la investigación focalizada en los niños, 2) Medición más allá de la supervivencia y con medidas multidimensionales y 3) Creación de índices de bienestar más que el uso de varias medidas aisladas (Fernandes, Mendes y Teixeira, 2012).

La Unicef ha intentado incorporar avances en la medición sobre la situación de la infancia, desde la pobreza de ingresos como una medida indirecta del bienestar infantil general (Unicef, 2005; 2008), hacia medir y comparar el bienestar infantil en seis dimensiones: bienestar material, salud

y seguridad, educación, relaciones familiares y entre iguales, conductas y riesgos y percepción subjetiva de bienestar entre los adolescentes (Unicef, 2012).

Durante el año 2014 se conocieron los resultados del International Survey of Children Well Being (ISCWeB), en el cual participó Chile junto con otros 13 países. Se realizó una aplicación masiva de instrumentos destinados a obtener medidas sobre el bienestar en niños y niñas de 8 a 12 años. Los resultados en el grupo de mayor edad muestran que, respecto de la satisfacción global, Chile ocupa la posición número 8 de un total de 11 naciones, ordenadas desde mayor a menor satisfacción, siendo superada solo por Brasil, Corea del Sur y Uganda. En relación a la satisfacción con la escuela, los niños y niñas de 12 años muestran mayor satisfacción con su experiencia escolar y menor satisfacción con las tareas escolares (Alfaro et al., 2016; Dinisman y Rees, 2014).

Actualmente, existen tres formas extendidas de medir el bienestar: a través de un ítem único de satisfacción global, mediante una propuesta multi- ítem, pero que tenga a la base una estructura monofactorial, y a través de múltiples ítems que tengan a la base una estructura de varios factores o ámbitos de la vida (Casas, et al., 2015).

La medición del Bienestar Subjetivo en la infancia implica la evaluación de las experiencias que viven los niños en los diferentes contextos en los que se desarrollan como la escuela, la familia y la comunidad. Es así como el bienestar en la infancia y adolescencia puede considerarse como un índice compuesto por experiencias de vida en diferentes contextos y dimensiones. Desde esta perspectiva los investigadores han argumentado que usar una escala de un ítem presentaría limitaciones (Adamson, 2007; Lee y Yoo, 2015; O'Hare y Gutierrez, 2012).

La propuesta para la medición del Bienestar Subjetivo en una estructura monofactorial se ha llevado a cabo a través de la evaluación de uno de sus componentes cognitivos: satisfacción global con la vida. La satisfacción global con la vida ha sido asociada a distintos resultados vinculados al desarrollo y la salud mental de los adolescentes. Así se evidencia que la alta satisfacción con la vida se relaciona positivamente con la salud física, la salud mental, las buenas relaciones interpersonales y el éxito educativo (Park, 2004). Además, se relaciona con la ausencia de conductas de riesgo tales como el abuso de sustancias, la violencia, la agresión y la victimización sexual (Proctor, Linley y Maltby, 2009). Por el contrario, una menor satisfacción con la vida de los adolescentes se

relaciona con diversos problemas psicológicos y sociales, tales como síntomas depresivos, comportamiento violento y agresivo, el uso de sustancias, intentos de suicidio, ideas de suicidio, baja autoestima y falta de armonía en las relaciones (Furr y Funder, 1998; Suldo y Huebner, 2004; Valois, Zullig, Huebner, y Drane, 2009; Valois, Zullig, Huebner, y Drane, 2004; Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann, y Drane, 2001). Se ha observado una posible función de la satisfacción con la vida como un amortiguador (buffer) contra los efectos negativos del estrés y desarrollo de conductas psicopatológicas (Suldo y Huebner, 2004).

El Bienestar Subjetivo es un componente clave en el logro de una adecuada salud mental (Dominguez-Guedea, 2016) y es un factor determinante de muchos resultados positivos en la vida de niños, niñas y adolescentes. Así, la incorporación de medidas de satisfacción con la vida en la evaluación e implementación de programas educativos y sociales es una importante contribución para establecer los efectos diferenciales y el impacto de este tipo de servicios en la calidad de vida y la salud positiva de los jóvenes. (Proctor, Maltby y Linley, 2011).

La Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (SLSS) es una de las escalas de uso más amplio en niños, niñas y adolescentes. Fue creada en

1991 por Huebner a partir de la escala de Satisfacción con la Vida en adultos de Diener, SWLS (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) con el fin de medir la satisfacción con la vida en forma global de niños y adolescentes entre 8-18 años de edad. La primera traducción y adaptación al castellano fue realizada en 2010 por Galindez y Casas, para adolescentes entre 11 y 17 años. La SLSS consta de 7 ítems con 6 opciones de respuesta, que va desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo (Weber, Ruch y Huebner, 2013). En Chile ha mostrado un nivel de ajuste aceptable en niños y niñas de 8 a 12 años (Alfaro et al., 2016).

Respecto a la satisfacción con ámbitos de la vida, que corresponde al otro componente cognitivo del Bienestar Subjetivo, O'Hare y Gutierrez (2012) revisaron 19 publicaciones, llegando a la conclusión de que muchas incorporaban los mismos ámbitos. Esos ámbitos fundamentales serían: salud, educación, recursos materiales, bienestar emocional o espiritual, relaciones sociales, seguridad, familia y barrio o ambiente; sin embargo, no hay consenso absoluto entre los autores sobre cuáles serían los ámbitos que deberían ser incluidos (Casas, 2015). Los ámbitos de la vida de los niños y niñas que serán considerados para medir su bienestar habitualmente variarán según la dependencia administrativa o institucional de la que éstos

emanen o en relación a la teoría en la que se basen o a la perspectiva política desde donde se originan (Frønes, 2007).

Se han desarrollado hasta la fecha diferentes medidas de bienestar que intentan capturar la satisfacción en áreas:

- Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (Huebner 1994; Seligson, Huebner y Valois, 2003), que incluye los ámbitos: familia, escuela, amigos, sí mismo y condiciones materiales. Este instrumento ha sido utilizado en Chile y validado para población infantil (Alfaro, Guzmán, García, Sirlopú, Glauditz y Oyanedel, 2015).
- Índice de Bienestar Personal (PWI) desarrollado por Cummins (2003), incluye las siguientes dimensiones: condiciones de vida, salud, logros en la vida, relaciones, vínculos con la comunidad, seguridad en el futuro y espiritualidad o religiosidad. Este instrumento ha sido validado en Chile en población adolescente (Alfaro, Valdenegro y Oyarzún, 2013) y en su versión para escolares (Alfaro, Guzmán, García, Sirlopú, Reyes y Varela, 2015).

- Más recientemente se ha desarrollado la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS, Tian, Wang y Huebner, 2015), que explora el ámbito de la vida escolar en población adolescente.

Un estudio que tuvo como objetivo valorar los ámbitos de satisfacción en población adolescente de entre 14 y 16 años en Chile, Brasil y España, encontró que los ítems que están más relacionados con el Bienestar Subjetivo serían el lugar donde vive y la vida familiar, de la escala BMSLSS (Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale), y la seguridad y condiciones de vida del PWI (Personal Well Being Index) (Casas et al., 2015).

En el ámbito de la experiencia escolar y su contribución a la satisfacción global, Alfaro, Guzmán, Reyes, García, Varela y Sirlopú (2015), encontraron que ésta contribuye escasamente a explicar la variabilidad de los puntajes de satisfacción global con la vida. Plantean la importancia de medir de manera multidimensional la satisfacción con la escuela para conocer su contribución a la satisfacción con la vida, ya que intentar explicarla sólo a partir de la experiencia escolar resulta insuficiente.

### 3.- Investigaciones sobre Bienestar Subjetivo en la Adolescencia

La investigación acumulada sobre el Bienestar en la Adolescencia ha incluido tanto la evaluación global como por ámbitos y han sido múltiples las variables que se han relacionado con este constructo. Dentro de ellas, las variables demográficas han concentrado el interés de muchos investigadores; sin embargo, sus reportes indican que se encuentran débilmente relacionadas con el Bienestar Subjetivo (Gadermann, Schonert-Reichl y Zumbo, 2010; Huebner, 2004; Huebner, Suldo, Smith y Mc Knight 2004; Huebner, Suldo y Valois, 2005).

La investigación ha mostrado una relación débil entre el nivel socioeconómico y el Bienestar Subjetivo en la población adulta. La relación entre estas dos variables, si bien no acentuada, también se observa en el caso de los niños y niñas. Niños y niñas sometidos a ambientes deprivados tienen una evaluación más negativa de su bienestar, relacionado con la dificultad para participar en actividades en su comunidad y con el estrés familiar. Se ha constatado una relación directa entre la percepción de recursos económicos disponibles y los niveles de bienestar, excepto en países asiáticos probablemente por el denominado “sesgo asiático”. En el

análisis de la relación entre nivel socioeconómico y bienestar es importante considerar el impacto de otras variables tales como la cultura y la religión (Sarriera et al., 2015).

Resultados de un estudio realizado con 864 niños, niñas y adolescentes de 9 a 18 años en el noreste de Brasil concluye que cuanto mayor sea la situación de desventaja social (medida en este estudio a través de un índice de pobreza multidimensional) menores serán las puntuaciones en las escalas de bienestar subjetivo (Abreu, 2017, citado en Sarriera y Bedin, 2017). Otro estudio realizado con 543 adolescentes brasileños y sus padres indica que las medias de bienestar fueron más bajas para los participantes de clase media baja en comparación con las clases media y alta, entre quienes no se observaron diferencias significativas (Bedin y Sarriera, 2014).

En otro estudio, donde se buscó establecer la relación entre estresores psicosociales, sentido de comunidad y bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes, los resultados indican que los alumnos de las escuelas públicas (desfavorecidos socioeconómicamente) de contextos urbanos están más expuestos al estrés cotidiano, puntúan más bajo en satisfacción con ámbitos específicos de la vida y sentido de comunidad, siendo este último

un indicador importante en la evaluación del bienestar de la población estudiada (Abreu et al., 2016).

Oyanedel, Alfaro y Mella (2015), en un estudio realizado en Chile, concluyen que no existe una relación clara entre el nivel socioeconómico (medido a través del índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento de pertenencia del estudiante) y el bienestar subjetivo. Estos autores subrayan la importancia de realizar más estudios que permitan explorar con mayor profundidad esta relación.

Respecto de la edad y el sexo, se han reportado algunas diferencias parciales. Sobre éste último se ha encontrado que las mujeres estarían más satisfechas con las cosas que aprenden, la familia y los amigos, mientras que los hombres con la actividad física que realizan. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas a nivel de la satisfacción global (Strelhow, Oliveira y Gonçalves, 2010; Ma y Huebner, 2008).

En relación a la edad, el Bienestar Subjetivo de manera global decrece en la adolescencia. La edad correlaciona bajo y negativamente con las escalas de bienestar subjetivo PWI, SWLS, BMSLSS tipo multi ítem (Casas et al., 2012). En Chile el ítem que decrece de manera más significativa es el de seguridad personal (Casas et al., 2015).

Esta disminución se ha asociado a los cambios vividos durante la adolescencia; los investigadores coinciden en que hacen falta estudios longitudinales para poder evaluar y comprender mejor la magnitud de los cambios subjetivos en el bienestar de las personas, y su disminución a lo largo de la adolescencia (Coenders, Casas, Figuer y González, 2005; Casas et al., 2007; Sarriera et al., 2012; Goldbeck et al., 2007). González-Carrasco, Casas, Malo, Viñas y Dinisman (2016) encontraron, en un estudio longitudinal, que el inicio de esta disminución comienza a los 11, 12 años, es más marcada en mujeres que en hombres, y que las escalas de bienestar por ámbitos de la vida tipo multi-ítem son más sensibles para capturar este descenso que las escalas de ítem único. En este sentido, los autores han asociado que la capacidad para capturar el efecto de la edad en las encuestas de satisfacción con la vida dependen de la amplitud de las escalas de respuesta utilizada (Holte et al., 2014) y del diseño utilizado (González-Carrasco et al., 2016).

La familia ha sido ampliamente estudiada y su impacto en el Bienestar Subjetivo tanto de niños, niñas como en adolescentes, ha sido considerado como el más influyente, por sobre el del grupo de pares o la escuela. Es así como altos niveles de bienestar han sido asociados a

participación parental, relaciones positivas con los hijos y apoyo social parental (Ash y Huebner, 2001; Gilman y Huebner, 2006; Leung y Zhang, 2000). Suldo y Huebner (2004a) estudiaron la relación entre estilo parental autoritativo (que incluye las dimensiones apoyo social, severidad en la supervisión y concesión de autonomía psicológica), conductas externalizantes /internalizantes y el Bienestar Subjetivo, encontrando que la satisfacción vital media entre el estilo parental autoritativo y los problemas de conducta, y entre el apoyo social parental y los problemas de conducta. Además, bajos niveles de Bienestar Subjetivo se han asociado a un alto nivel de conflicto y desacuerdos al interior de la familia y altos niveles de estrés familiar (Ash y Huebner, 2001; Bradley y Corwyn, 2004).

La percepción de la participación familiar está relacionada con el Bienestar Subjetivo, en particular, pasar buen tiempo como familia, aprender juntos, escuchar lo que los niños tienen que decir, tener un espacio propio en la casa y una relación padre- hijo que traiga satisfacción (González et al., 2015). Se ha observado que la calidad de la relación con los padres explica un 9.3% de la variabilidad en los puntajes de Bienestar Subjetivo, mientras que el Bienestar Subjetivo de los padres explica un 2% (Clair, 2012).

Otros estudios han relevado el valor de las relaciones interpersonales para el Bienestar Subjetivo; es así como la pertenencia a un grupo de pares y la relación con los adultos de la familia y la escuela aparecen como los predictores más importantes para la satisfacción con la vida (Gadermann et al., 2015). Leversen, Danielsen, Birkeland y Samdal (2012) observaron que las actividades de tiempo libre están asociadas a la satisfacción con la vida mediada por la competencia para tales actividades y la satisfacción con las relaciones íntimas.

Nickerson y Nagle (2004) encontraron que la satisfacción con la familia decrece a medida que aumenta el grado escolar; los adolescentes están menos satisfechos con su familia que los niños y preadolescentes. Huebner y colaboradores (2004) concluyeron que a pesar de esta disminución, los padres y profesores juegan un rol más importante que el grupo de pares en la satisfacción con la vida de niños, niñas y adolescentes.

Bradshaw (2015) concluye que hasta un 19% de la variabilidad en las puntuaciones de satisfacción se puede explicar por variables demográficas como edad, sexo, constitución familiar, raza o discapacidad, quedando un alto porcentaje sin explicación.

La influencia de la personalidad ha llegado a explicar un 35% de la variabilidad de los puntajes en escalas de Bienestar Subjetivo, sobre todo los rasgos asociados a la estabilidad emocional (Bradshaw, 2015). Rigby y Huebner (2005) encontraron, en adolescentes entre 12 y 18 años, que la satisfacción correlaciona positivamente con estabilidad emocional, pero no con la extraversión. Sobre esta última característica Fogle, Huebner y Laughlin (2002) encontraron que la extraversión influye en la satisfacción, pero mediada por la autoeficacia social.

Otras variables ligadas a las competencias personales y características de la personalidad de los adolescentes tales como autoestima, control emocional, apoyo social percibido, estabilidad emocional, autoeficacia, resiliencia, competencias interpersonales y sentido de propósito han sido incorporadas en estudios sobre el bienestar, encontrando correlaciones significativas entre éstas y las puntuaciones de satisfacción durante la adolescencia (Deneve y Cooper, 1998; Leffert, Benson y Scales, 1998; Fogle, Huebner y Laughlin, 2001; Rigby y Huebner, 2005; San Martín y Barra, 2013; Chavarría y Barra, 2013; Holte et al., 2015). Varios autores coinciden en que la autoestima sería la variable que mejor predice la

satisfacción con la vida, explicando alrededor de un 30,4% de la varianza de ésta (Gutierrez y Gonçalves, 2013; Holte et al., 2015).

Por otro lado, también ha sido estudiado el efecto del Bienestar Subjetivo como moderador de las situaciones vitales estresantes. Es así como Suldo y Huebner (2004b) encontraron que la satisfacción vital modera la relación entre los efectos negativos del estrés y los problemas de conducta externalizantes en adolescentes de 12 a 18 años.

Los factores protectores como tener un barrio seguro y donde sentirse apoyado, tener un ambiente seguro en la escuela, padres que supervisan las amistades de los adolescentes están fuertemente relacionados con el bienestar (Moore y Ramirez, 2015).

Muchos de los hallazgos sobre factores que afectan al bienestar varían según la cultura (como, por ejemplo, es el caso de la autoestima), pero lo que se ha encontrado que se ve menos afectado por la cultura es la importancia de las relaciones interpersonales en el bienestar subjetivo (Casas, 2011).

#### 4.- Variables de la Escuela y su efecto en el Bienestar

Si bien el bienestar es un fenómeno individual, está siempre en conexión con el contexto interpersonal, social, familiar e institucional y presenta especificidades situacionales (McGraw, Moore, Fuller y Bates, 2008). De allí que la evaluación del Bienestar Subjetivo de niños y adolescentes debe atender a la diversidad de contextos vitales (escuela, familia, comunidad) en que se desenvuelven (Lee y Yoo, 2015; O'Hare, y Gutierrez, 2012). La evaluación de estos ámbitos específicos de la vida de los adolescentes puede ser un aporte para entender el funcionamiento global actual de estos (Nickerson y Nagle, 2004).

Para niños y adolescentes, la escuela representa un ámbito particularmente relevante en su vida, tanto por el tiempo diario que pasan en ella como por las oportunidades de aprendizaje y de experiencias que provee, constituyéndose en un ámbito central para la comprensión del bienestar y salud mental en la infancia y adolescencia (Liu, Mei, Tian, y Huebner, 2015).

Para Noddings (2003) una educación de buena calidad debe preocuparse no solo de los aprendizajes académicos sino también de la

felicidad de sus estudiantes en la escuela y de su satisfacción escolar. Murillo (2003) y Braslasky (2004), citados en Cornejo y Redondo (2007) plantean que para que una escuela sea considerada eficaz debe promover de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. En esta definición se recogen cuatro planteamientos básicos: equidad, perdurabilidad, valor añadido y desarrollo integral de los estudiantes. De esta manera no podría ser considerada como eficaz una escuela que solo se centra en la obtención de logros académicos, dejando de lado el desarrollo valórico, socioafectivo, personal y el bienestar y satisfacción de sus estudiantes.

En el marco de la reforma educacional en Chile, se ha planteado la necesidad de orientar las políticas educativas no sólo hacia el logro académico sino que considerando la necesidad de generar un adecuado clima de convivencia escolar que favorezca y potencie el desarrollo integral de los estudiantes (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

La satisfacción escolar es definida como la evaluación cognitiva y subjetiva sobre la calidad percibida de la vida escolar (Tian, 2008). Como un aspecto de la satisfacción con la vida en general, provee de una

evaluación de un área importante en la vida diaria de los niños y adolescentes y ha probado ser un constructo relevante para la comprensión del funcionamiento de los estudiantes en la escuela y de su calidad de vida en general (Elmore y Huebner, 2010; Eryilmaz, 2012; Huebner, 1994).

Se ha documentado que de los ámbitos de satisfacción con la vida de los estudiantes, la satisfacción con la escuela es el ámbito que recibe la menor valoración en comparación con los otros ámbitos de la vida de los adolescentes. Según Huebner, Drane, y Valois (2000), un cuarto de los estudiantes encuestados en su estudio se sienten insatisfechos con la escuela. La insatisfacción con la escuela se ha argumentado como la razón más común para el abandono escolar y, también, ha sido relacionada, con la conducta en la escuela: a menor satisfacción con la escuela, mayor presencia de conductas internalizantes y externalizantes (Baker y Maupin, 2009; De Santis King, Huebner, Suldo, y Valois, 2007; Huebner, Gilman, Reschly, y Hall, 2009).

Si bien a nivel global la relación entre la edad, nivel de escolaridad y satisfacción con la vida es débil, se ha observado que la satisfacción con la escuela disminuye con la edad y curso. Niños y niñas en cursos avanzados de primaria y secundaria informan niveles positivos de satisfacción global

con la vida; sin embargo, es en relación al ámbito escolar donde presentan mayor insatisfacción (Elmore y Huebner, 2010; Huebner et al., 2000; Huebner, Valois, Paxton y Drane, 2005; Liu et al., 2015). Esta disminución se ha asociado al incremento de la carga académica y personal y la reducción de la atención personalizada de la secundaria (De Santis King et al., 2007).

La relación entre la satisfacción con la escuela y edad es sensible al género: la disminución de las puntuaciones en las escalas de satisfacción con la escuela comienzan más temprano para las niñas que en los niños (Bradshaw, Keung, Rees y Goswami, 2011). Otros estudios han reportado que la satisfacción con la escuela, medida con la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS), es mayor en las mujeres que los hombres (Liu et al., 2015).

Una alta satisfacción con la escuela ha sido asociada con variables psicológicas positivas como la esperanza (Castro Solano, 2011; Huebner y Gilman, 2006), locus de control (Huebner, Ash y Laughlin, 2001), afectos positivos (Verkuyten y Thijs, 2002), satisfacción global con la vida (Huebner, 1994), la autoestima (Huebner y Gilman, 2006) y con bajos niveles de ansiedad, depresión y estrés (Huebner et al., 2001; Huebner y

McCullough, 2000; McGraw et al., 2008). También ha sido asociada significativamente a variables del ambiente; por ejemplo, los adolescentes que reciben apoyo de ambos padres están más satisfechos con la escuela (De Santis King et al., 2007; Elmore y Huebner, 2010; Huebner et al., 2001; Nickerson y Nagle, 2004; Whitley, Huebner, Hills y Valois, 2012). Sin embargo, la relación entre la satisfacción escolar y variables demográficas tales como género, etnia y nivel socioeconómico es débil (De Santis King et al., 2007; Elmore y Huebner, 2010; Huebner et al., 2001).

Verkuyten y Thijs (2002) concluyen que las autopercepciones, como la autoestima social percibida y la competencia académica autopercebida tienen un rol mediador en la relación entre la victimización en la escuela, resultados académicos y la satisfacción con la escuela. Sin embargo, señalan que la satisfacción escolar no solo está determinada por características individuales, porque los niños que comparten una clase y ciertas características de la estructura de la misma, tienen niveles similares de satisfacción escolar. Un 7.1% de la variabilidad de los puntajes en satisfacción con la escuela es explicada por la clase a la que el niño pertenece. Asimismo los resultados muestran un efecto directo e independiente del clima académico en la satisfacción escolar. Los

estudiantes que asisten a clases que tienen un buen clima académico y que les ofrecen oportunidades de aprender y desarrollar sus capacidades presentan mayor satisfacción con su escuela.

En relación a la escuela, recogiendo los trabajos realizados que abordan variables del contexto escolar y su relación con el bienestar en la adolescencia, es posible mencionar que su estudio ha involucrado el análisis de las características del establecimiento educacional, por ejemplo, la oferta de actividades extracurriculares o la cantidad de alumnos por cada profesor, hasta variables ligadas a aspectos sociales y culturales de la escuela como por ejemplo, la relación entre compañeros o el nivel de involucramiento de las familias en los procesos educativos de los estudiantes (García et al., 2015).

Dentro de las variables asociadas a las características del establecimiento educacional se ha encontrado que la *disposición de la sala de clases* puede favorecer el contacto interpersonal entre los compañeros, favoreciendo el desarrollo de lazos de mayor cooperación entre éstos (Van den Berg et al., 2012).

Hawkins, Kosterman, Catalano, Kill y Abbott (2008), han estudiado el *tamaño de la escuela* y su influencia en la adaptación social, encontrando

que en escuelas pequeñas se producen mayores vínculos entre los estudiantes y la escuela, aumentando la motivación para el aprendizaje, el logro y el compromiso. Sin embargo, en una comunidad más pequeña, las consecuencias de ser rechazado por un grupo social también son mayores porque no hay muchos grupos sociales disponibles.

Sobre la *proporción entre el número de estudiantes por profesor*, existe consenso en que entre 25 y 30 alumnos producen diferencias más tangibles respecto de escuelas más grandes tanto en el logro académico como en el clima escolar positivo (Bennett, 1998; Goldstein, Yang, Omar, Turner y Thompson, 2000).

El *tiempo de recreo y la disponibilidad de actividades extracurriculares* también han sido estudiadas en su relación con el desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, observándose que ambos son esenciales para el bienestar físico de los niños y para la formación y consolidación de las relaciones interpersonales así como también para la exploración de intereses personales (Eccles y Rosser, 2011).

Un estudio multinivel, en el que se incluyó el nivel país y escuela, demostró que hay mayor correlación intraclase entre los niños respecto de

la escuela que del país. Siguiendo el modelo ecológico, el bienestar se vería afectado por los niveles micro (familia) y meso (escuela) más que por el macro (país) (Klocke, Clair y Bradshaw, 2014).

La satisfacción se relaciona con el ambiente familiar, las relaciones familiares, el involucramiento de los padres, la calidad del vecindario, el clima escolar (0.50), la satisfacción escolar (0.57) y la relación con los pares. Está menos relacionado con los recursos financieros de la familia, la relación con los profesores (0.38) y el estrés de la vida (Newland et al., 2015).

El ítem que mejor resume la satisfacción con la escuela es “satisfacción con mi vida como estudiante”. El área satisfacción con la escuela contribuye a explicar un 2,5% de variabilidad de la satisfacción con la vida. Los resultados sugieren que la satisfacción con la escuela está altamente relacionada con la satisfacción con los profesores, pero esta está débilmente relacionada con la satisfacción con la vida como un todo, mientras que la satisfacción con los compañeros y con los amigos de clase está relacionado con la satisfacción con la vida como un todo, pero débilmente relacionada con la satisfacción con la escuela (Casas, Baltatescu, Bertran, González y Hatos, 2013).

Recientemente Casas y González (2017) encontraron que la satisfacción con las relaciones interpersonales al interior de la escuela es importante a la hora de que los estudiantes evalúen su calidad de vida escolar. Concluyen que cuando la satisfacción con los profesores y compañeros es alta, los niños pueden considerar la escuela como un solo mundo; sin embargo, cuando una de las dos dimensiones (relacionadas con el aprendizaje o relacionadas con los compañeros de clase) no proporciona una alta satisfacción, los niños tienden a representar a la escuela como dos mundos

Respecto a las variables sociales y culturales, varios autores coinciden en que el rol del profesor tiene un impacto central en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar, y esta influencia se observaría en distintas dimensiones de la relación profesor-alumno. A pesar de que Wentzel (2002) concluye que el valor que los adolescentes asignan a la figura del profesor tiende a disminuir en la secundaria, Chu, Saucer y Hafner (2010) encontraron, en un meta análisis de 246 estudios, que al comparar el apoyo de la familia, de los amigos y el *apoyo del profesor*, esta última variable era la que estaba más fuertemente relacionada con el bienestar. En esta misma línea, Gutierrez y Gonçalves (2013), destacan que

las variables que mejor predicen la satisfacción con la escuela es la relación con el profesor y en segundo lugar el apoyo de la familia

También se ha estudiado la influencia que tiene el *tipo de retroalimentación dada por el profesor* en las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en escalas de popularidad, concluyendo que los elogios positivos y dados de manera pública son los que tienen mayor impacto en la valoración social positiva que realizan los estudiantes de ellos mismos y de los otros (García et al., 2015).

Existe evidencia de una correlación positiva entre la *confianza y optimismo del profesor* como también las *altas expectativas* que tengan de sus estudiantes y un ambiente que favorece el desarrollo de éstos ya que genera un clima escolar positivo y mayores logros académicos (Beard, Hoy y Woolfolk, 2010; García et al., 2015; Luna, 2013).

Por otra parte, *el estilo de liderazgo y la capacidad del profesor para organizar la clase* también ha sido estudiada en relación al desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes, es así como el establecimiento de reglas claras, las metodologías que favorecen la participación y la cooperación y la organización adecuada de los contenidos se ha correlacionado con el logro de mejores rendimientos, un mayor nivel de

ajuste, menor cantidad de conductas disruptivas y como un factor promotor de la autonomía de los estudiantes (Eccles y Roeser, 2011; Garcia et al., 2015).

La satisfacción con la escuela correlaciona positivamente con todas las variables de apoyo social desagregado como apoyo de los padres, del profesor y de los compañeros de clase. Los estudiantes muestran mejores niveles de satisfacción cuando los profesores muestran un rol activo en proteger el clima de su clase e intervienen tempranamente en situaciones de agresión escolar entre pares (Verkuyten y Thijs, 2002). Las relaciones con adultos significativos, padres y profesores es la variable más importante en la correlación con la felicidad de los adolescentes (Burton y Phipps, 2008).

Liu et al. (2015), encontraron que el apoyo social percibido por el estudiante de parte de los profesores y compañeros de clase es fundamental para explicar la satisfacción con la escuela, destacándose como los predictores más relevantes de ésta. Sin embargo, la relevancia de estos aspectos varió según la edad. En los estudiantes de educación primaria (correspondiente a estudiantes de 9 a 12 años) y de enseñanza media superior (estudiantes de 16 a 18 años) fue más importante el apoyo del profesor, mientras que en el grupo educación media (edades de 13 a 15

años) fue más importante el apoyo de los compañeros de clase. Los estudiantes que experimentan más apoyo de sus compañeros de clase presentan una balanza de afectos más positiva que los que no lo experimentan de este modo.

Asimismo, estos autores observaron que el género tiene un efecto moderador en la influencia del apoyo social en la satisfacción con la escuela. En el grupo de educación primaria, en los hombres tuvo más influencia el apoyo del profesor en la satisfacción con la escuela que en las mujeres. En el grupo de educación media: el apoyo de los compañeros de clase influía en la satisfacción con la escuela solo en mujeres y no así en hombres. En el grupo de los mayores no tuvo una influencia el género en la relación entre apoyo y satisfacción con la escuela (Liu et al., 2015).

La mayoría de los estudios sobre satisfacción con la escuela se han realizado con población de otros países tales como China (Liu et al., 2015; Tian, Liu, Huang y Huebner, 2013), Corea del Sur (Park, 2005), Estados Unidos (Okun, Braver y Weir, 1990) u Holanda (Verkuyten y Thijs, 2002). Los autores coinciden en que los resultados muestran diferencias según países debido, en parte, a las características culturales que tienen los modelos educativos en las distintas naciones. En Chile, Alfaro et al., (2016)

han informado que en estudiantes de 9 a 14 años el promedio de satisfacción con la escuela es de 7.95 en una escala de 0 a 10 puntos; no observaron diferencias significativas por sexo pero sí por curso: los estudiantes de quinto básico presentaban mayor satisfacción con su escuela que los alumnos de cursos superiores. También observaron diferencias significativas por dependencia del establecimiento: los estudiantes de escuelas de dependencia municipal presentaban mayor satisfacción que aquellos que asisten a escuelas de dependencia compartida o particulares.

En cuanto la balanza de afectos, los afectos positivos y negativos están relacionados con la satisfacción escolar. La presencia de afectos positivos en la escuela es fundamental para la satisfacción escolar, experimentar emociones positivas en el contexto escolar favorece desplegar conductas más adaptativas en el contexto escolar, lo cual facilita la satisfacción con las experiencias escolares (Bordwine y Huebner, 2010).

Klocke y colaboradores (2013) realizaron un estudio multinivel, relacionando las políticas de infancia (nivel macro), la escuela (meso) y la familia (micro), encontrando que solo la familia y la escuela tienen un impacto en el bienestar. En otro estudio se determinó que las variables familiares explican un 40% de la variabilidad de los niveles de bienestar en

la adolescencia, mientras que la sensación de seguridad en la escuela y la frecuencia con la que realizan actividades con los pares explica un 9% adicional (JooLee y Sang Yoo, 2015).

También la *experiencia escolar* ha sido relacionada con el bienestar. Sobre las experiencias positivas de ajuste escolar, la evidencia muestra una relación entre la obtención de buenos *resultados académicos* y más altas puntuaciones en las escalas de satisfacción. En Chile, Bilbao, Oyanedel, Ascorra y López (2013) reportaron que existe una influencia entre el Bienestar Subjetivo y el rendimiento académico en alumnos de segundo medio, de modo que cuando el Bienestar aumentaba en una desviación estándar, el logro escolar (asistencia y aprobación del año escolar) aumentaba en 0,10 de una desviación estándar, controlando el nivel socioeconómico, y cuando el Bienestar Subjetivo aumentaba en 1 desviación estándar el rendimiento académico, medido como las notas, se eleva en 0,02 desviaciones estándar.

Mesurado, 2010 (en Alfaro et al., 2014), encontró que existe una relación entre la experiencia escolar (interés por las tareas, percepción de habilidades para desarrollar las tareas y percepción de desafío) y la generación de la experiencia óptima, entendida como un estado mental de

satisfacción. Luna (2013), por su parte, reportó que existen diferencias en los niveles de satisfacción escolar entre los estudiantes repitentes y los que no han repetido de curso y entre los alumnos que han sido expulsados y los que no han tenido esta experiencia.

Otro aspecto relacionado con la vida escolar que ha sido estudiado es el impacto de las *relaciones con los pares*. Los resultados muestran que la alta satisfacción con los compañeros de clase (Casas, Baltatescu, Bertran, González y Hatos, 2013) y la calidad de la relación con los pares (Leung y Zhang, 2000) está relacionada con la satisfacción con la vida escolar. Otros estudios muestran que esta influencia nunca logra superar al impacto de la relación que los adolescentes establecen con sus padres y profesores (Huebner et al., 2004; Gutierrez y Gonçalves, 2013).

Luna (2013) llevó a cabo un estudio en el contexto escolar de 202 adolescentes entre 12 y 18 años encontrando que la autoestima familiar explica un 13,9% de la varianza en la satisfacción global con la vida y que es la variable que mejor la predice, en conjunto con la autoestima académica y la aplicación ecuánime de las normas y la satisfacción escolar. Finalmente concluye que la autoestima familiar influye en la satisfacción escolar, mediada por la satisfacción global con la vida.

El *clima escolar* también ha sido objeto de interés en los estudios sobre Bienestar. Los investigadores plantean que éste incluiría tres dimensiones: las normas de convivencia, las relaciones de apoyo (entre profesor y alumno y entre pares) y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones que les afectan (García et al., 2015; Benbenishty y Astor (2005), citado en Alfaro et al., 2015). Sobre las normas de convivencia, la evidencia muestra que si éstas están definidas claramente, son conocidas por la comunidad escolar y hay una participación activa de los estudiantes en su establecimiento, favorecen un clima positivo para el desarrollo de los estudiantes, mejorando su autonomía, reduciendo los niveles de violencia escolar y los problemas conductuales (Luna, 2013; García et al., 2015; Eccles y Roeser, 2011; Leffert et al., 1998).

La participación activa de los estudiantes en las comunidades escolares también ha sido considerada una variable importante, para evitar la deserción, aumentar la motivación escolar, una mayor adhesión a las normas establecidas, mejores indicadores de logro y disminución de la violencia escolar (Alfaro et al., 2015; García et al., 2015; Bilbao et al., 2013; Eccles y Roeser, 2011).

Uno de los aspectos que se ha considerado relevante a la hora de aislar los efectos de la escuela en el bienestar han sido las variables psicosociales de origen de los alumnos. Se plantea que la escuela no afecta de igual manera a todos sus estudiantes; más probablemente tendrá un efecto mayor sobre los niños, niñas y adolescentes que provienen de ambientes más vulnerables o deprivados (García, et al., 2015).

A partir de la revisión presentada es posible concluir que la escuela tiene efectos de diversa magnitud en el Bienestar Subjetivo de sus estudiantes. En este sentido, generar conocimiento sobre esta relación ofrece una oportunidad para concebir la escuela no solo como un espacio que permita el aprendizaje sino también como fuente de desarrollo integral para sus estudiantes, en particular para los más vulnerables.

No obstante lo anterior, investigadores en el área coinciden en la existencia de importantes obstáculos metodológicos y conceptuales al abordar el estudio del impacto de la escuela en el bienestar. La dificultad para generar estudios multinivel, que puedan dar cuenta de modelos explicativos o comprensivos sobre cómo estas variables funcionan dinámicamente en el contexto escolar, y el impacto de cada una en interjuego con las demás, han sido descritos como algunos de los desafíos

en el estudio de la relación escuela y bienestar (García et al., 2015; Kyriakides, et al., 2010).

Esta dificultad para poder aislar el efecto de la escuela en el bienestar adolescente, junto con el interés relativamente reciente de los investigadores en el tema, ha influido en que, en nuestro contexto, existan solo estudios parciales, que no han considerado la interacción de las variables de la escuela y los estudiantes, o lo han hecho solo en función de resultados académicos. Este vacío en el conocimiento dificulta desarrollar intervenciones con fundamento científico, que tengan como objetivo favorecer el Bienestar Subjetivo en los adolescentes desde el sistema escolar. Considerando estos elementos, la presente investigación se planteó como pregunta: ¿de qué manera las variables de la escuela interactúan entre sí y con variables del contexto socioeconómico para favorecer el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia?

## IV Hipótesis de trabajo

1. Las características del establecimiento educacional, el clima escolar, el rol docente en el aula, el promedio de notas y la satisfacción escolar se relacionarán con el Bienestar Subjetivo Adolescente (medido como afectos positivos, afectos negativos, satisfacción global con la vida y satisfacción por ámbitos de la vida).
2. De las dimensiones estudiadas de la escuela, aquellas que consideran variables relacionales como el clima escolar, el rol docente en el aula y la satisfacción con la escuela, explicarán una mayor proporción de la varianza del Bienestar Subjetivo Adolescente (medido como afectos positivos, afectos negativos, satisfacción global con la vida y satisfacción por ámbitos de la vida) que las variables correspondientes a las características del establecimiento educacional (número de matrícula, proporción de alumnos por cada profesor, porcentaje de estudiantes prioritarios y porcentaje de estudiantes suspendidos).
3. La relación entre la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes que recibe el establecimiento y las puntuaciones globales de

Bienestar Subjetivo (balance afectivo, satisfacción global con la vida y por ámbitos) será inversamente proporcional: aquellos establecimientos con mayor porcentaje de estudiantes prioritarios tendrán estudiantes con menores puntuaciones en Bienestar.

4. El nivel de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes que recibe la escuela tendrá un efecto moderador en el impacto de las variables de la escuela en la satisfacción global con la vida, de modo que a mayor porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza que reciba el establecimiento educacional, las dimensiones de la escuela tendrán un impacto mayor en la satisfacción global con la vida de sus estudiantes.
5. Existirá un efecto de interacción entre los predictores del nivel escuela y los del nivel de los estudiantes, de modo que la relación entre los predictores de primer nivel y la satisfacción global con la vida de los estudiantes variará en función a las características de las escuelas (segundo nivel).

## V Objetivos

### Objetivo General

Establecer la relación de variables de la escuela (características del establecimiento educacional, rol docente en el aula, satisfacción con la escuela, promedio de notas y clima escolar) con el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia considerando el eventual efecto moderador del nivel de vulnerabilidad socioeconómica del establecimiento educacional.

### Objetivos Específicos

1. Determinar el porcentaje de varianza explicada del Bienestar Subjetivo Adolescente (medido como afectos positivos, afectos negativos, satisfacción global con la vida y satisfacción por ámbitos de la vida) a partir de las dimensiones de la escuela (características del establecimiento educacional, rol docente en el aula, satisfacción con la escuela, promedio de notas y clima escolar).

2. Evaluar el efecto diferencial de las características del establecimiento educacional (número de matrícula, proporción de alumnos por cada profesor, porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento y porcentaje de estudiantes suspendidos) y relacionales (rol docente en el aula, satisfacción escolar y clima escolar) con el Bienestar Subjetivo Adolescente (medido como afectos positivos, afectos negativos, satisfacción global con la vida y satisfacción por ámbitos de la vida).
3. Establecer la relación entre el porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza que recibe el establecimiento y el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia (medido como afectos positivos, afectos negativos, satisfacción global con la vida y satisfacción por ámbitos de la vida).
4. Analizar la vulnerabilidad socioeconómica como variable moderadora del efecto de la escuela en la satisfacción global con la vida de los estudiantes.
5. Conocer si existe un efecto de interacción entre los predictores del nivel escuela y los del nivel de los estudiantes, para determinar si la relación entre los predictores de primer nivel y la satisfacción global

con la vida de los estudiantes varía en función a las características de las escuelas (segundo nivel).



## VI Método

### 1. Diseño

El diseño metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo, correlacional-transversal, no experimental. La medición de las variables se realizó en un solo momento y buscó asociar las variables propuestas y sus posibles interacciones en un patrón predecible (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El modelo de análisis que se utilizó fue multinivel. Este tipo de diseño ha sido ampliamente utilizado en estudios de eficacia escolar y en ciencias sociales, ya que tiene como objetivo modelar estadísticamente la influencia de variables contextuales sobre las actitudes o los comportamientos medidos a nivel individual (Murillo, 1999; Ruiz de Miguel, 2009; Andreu, 2011). Desde el punto de vista estadístico, el análisis multinivel, también denominado análisis jerárquico, permite resolver la limitación del uso de modelos de regresión múltiple que invalidan la hipótesis de independencia de las mediciones cuando se presenta mayor homogeneidad entre individuos de un mismo grupo respecto a individuos de

distintos grupos. Esta similitud entre los individuos dentro de los grupos establece una estructura de correlación intracontextual (correlación intraclase) que impide el cumplimiento de la hipótesis de independencia sobre la que están basados los modelos de regresión tradicionales e invalida, por tanto, sus métodos de estimación, lo que se traduce en estimaciones incorrectas de los errores estándar (Goldstein, 2011).

Para la presente investigación se llevó a cabo un estudio de dos niveles. En el primer nivel se midió la variable dependiente: Satisfacción global con la vida y como predictores del primer nivel se consideró clima escolar, rol docente en el aula, satisfacción escolar y el promedio de notas. Para el segundo nivel se incluyeron como predictores las características del establecimiento: número de matrícula, cantidad de estudiantes por curso, porcentaje de estudiantes prioritarios del establecimiento y porcentaje de estudiantes suspendidos en el último año.

En este tipo de estudios las unidades muestrales se encuentran anidadas en sus grupos de pertenencia. Para el presente estudio el universo estuvo constituido por adolescentes hombres y mujeres de 14 a 17 años que asistían a establecimientos educacionales de la comuna de Concepción y las

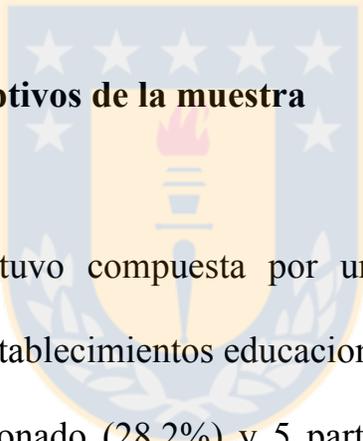
unidades muestrales fueron, por tanto, los adolescentes anidados en sus respectivos establecimientos educacionales.

Sobre el tamaño de la muestra, en los estudios jerárquicos, hay autores que sugieren su cálculo basado en el conocimiento a priori de la correlación intraclase y la relación entre las varianzas de los niveles que se incluyen en el estudio (Snijders, 1993; Cohen, 1998; Pérez, 2011). También se han desarrollado sugerencias teóricas para tamaños muestrales. Kreft (1996) (citado en Pérez, 2011), sugiere que si el interés del estudio son los efectos fijos del modelo, 10 grupos en el segundo nivel es suficiente, pero si el interés está en los efectos contextuales (segundo nivel), serán necesarios 30 grupos. Barón y Tellez (2004), sugieren que debe incluirse 20 observaciones por cada variable independiente. Por último, Maas y Hox (2005), plantean la regla 30/30, es decir, 30 grupos con 30 sujetos en cada grupo. Considerando las sugerencias de los investigadores y la accesibilidad a los establecimientos educacionales el tamaño muestral alcanzado para el presente estudio fue de 21 establecimientos educacionales y 60 adolescentes por cada establecimiento.

El acceso a la muestra se realizó por etapas, de manera intencionada para el segundo nivel. Así se buscó asegurar el máximo de variabilidad de

algunos de los predictores de los establecimientos educacionales como el número de estudiantes matriculados, número de estudiantes por profesor y porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento. Una vez seleccionados los establecimientos educacionales, se seleccionó de manera aleatoria cursos uno por cada nivel (primero, segundo y tercero medio) para cumplir con el criterio de edad de 14 a 17 años.

## 2. Resultados descriptivos de la muestra



La muestra estuvo compuesta por un total de 1332 estudiantes pertenecientes a 21 establecimientos educacionales 10 municipales (50.1%), 6 particular subvencionado (28.2%) y 5 particular privado (21.7%) de la comuna de Concepción. Los estudiantes cursaban primero (36.3%), segundo (32.3%) y tercer (31.4%) año de enseñanza media. Sus edades fluctuaron entre 13 y 19 años (ver tabla 1) ( $M = 15.4$ ,  $DE = 1.06$ ).

Tabla 1.

*Distribución de la muestra según edad.*

| Edad | N   | %    |
|------|-----|------|
| 13   | 19  | 1.4  |
| 14   | 311 | 23.3 |
| 15   | 396 | 29.7 |
| 16   | 459 | 34.5 |
| 17   | 113 | 8.5  |
| 18   | 27  | 2    |
| 19   | 7   | 0.5  |

Fuente: Elaboración propia

Un 59.2% vive con ambos padres, un 37% con el padre o la madre y un 3.8% con otros familiares. Un 77.9% vive con sus hermanos. Un 37.1% de los estudiantes vive en hogares en los que trabaja el padre y la madre, un 34.8% vive en hogares donde solo uno de los padres sostiene económicamente a la familia y un 28.1% de los participantes declara que otro familiar distinto de sus padres es quien provee económicamente a su grupo familiar.

Sobre un 90% de los estudiantes tiene acceso a computador, internet y celular, mientras que un 88% tiene acceso a libros en su casa. Un 53.8% realiza alguna actividad de tiempo libre a la que dedica en promedio 5.2 horas a la semana. La actividad más frecuentemente realizada por los participantes es deporte (25,4%), seguida por participar en grupos religiosos (13,2%) y scout (6.2%). Un 24.7% de los estudiantes cuida de otro familiar. De éstos un 72.7% cuida a sus hermanos, seguido por un 9.2% que cuida de sus abuelos y un 8.9% que cuida de sus sobrinos. La gran mayoría de los estudiantes (un 83,3%) colabora con tareas domésticas. Un 67% de los estudiantes lee por placer; el mismo porcentaje ocupa el computador para actividades no escolares; los que leen dedican en promedio 4 ( $DE = 4.54$ ) horas semanales a esta actividad, los que ocupan el computador para actividades no escolares lo hacen en promedio 8.4 ( $DE = 10.2$ ) horas a la semana.

### 3. Antecedentes escolares de la muestra

En relación a los antecedentes escolares, un 26.8% de la muestra ha repetido de curso. Un 8.4% registra historia de expulsión y un 18.6% ha sido suspendido durante el último año escolar. Los colegios de dependencia municipal son los que concentran mayor porcentaje de estudiantes con estas experiencias escolares con un 42,2% (establecimientos de dependencia subvencionado, 10.4%; dependencia particular 12.5%) de estudiantes que han repetido, un 14.1% que han sido expulsados de otros establecimientos (dependencia subvencionado, 3.8%; dependencia particular, 3.8%) y un 27.8% que ha sido suspendido (dependencia subvencionado 7.7%; dependencia particular 11.8%).

Un 12.1% recibe apoyo pedagógico en su establecimiento educacional. De este grupo, un 45.1% participa en actividades ligadas a los programas de integración escolar, un 36.8% va a reforzamiento de matemáticas y un 10,5% a clases de reforzamiento de inglés.

Un 77.1% de los participantes realiza tareas escolares en casa; a esta actividad dedican en promedio 5.2 horas a la semana ( $DE = 5.37$ ). Los estudiantes de colegios subvencionados son los que dedican más tiempo con

un total de 6.7 ( $DE = 6.8$ ) horas, mientras que en los establecimientos municipales los estudiantes dedican en promedio 3.6 horas a la semana ( $DE = 3.2$ ). Los estudiantes de colegios particulares dedican en promedio 5.7 horas a la semana ( $DE = 5.3$ ).

#### 4. Variables del estudio

Las variables que se incluyeron en el presente estudio fueron:

Bienestar subjetivo de los estudiantes, que incluye la satisfacción global con la vida, la satisfacción con ámbitos de la vida y la balanza de afectos.

Variables relativas al sistema escolar: percepción del clima escolar del establecimiento, satisfacción escolar, percepción de los estudiantes de las metodologías usadas por los profesores en los que estos actúan como mediadores del aprendizaje, y promedio de notas. También se incluyeron variables de la escuela como el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento, el número de estudiantes por profesor, la matrícula del establecimiento y el porcentaje de estudiantes suspendidos de la escuela.

## 5. Instrumentos

5.1 Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (SLSS) Instrumento creado por Huebner (1991) para medir la satisfacción global con la vida en niños y adolescentes de 8 a 18 años. Consta de 7 ítems con 6 opciones donde 1 corresponde a muy en desacuerdo y 6 a muy de acuerdo. La suma de puntajes de cada respuesta entrega un índice global de satisfacción que puede ir entre 7 a 42 puntos. Diversos estudios (Huebner, 1991; Galindez y Casas, 2010; Chaves, Vasquez y Hervas, 2013; Weber, Ruch y Huebner, 2013) han reportado altos índices de confiabilidad ( $\alpha = .79 - .89$ ). En una investigación comparativa entre países en la que participó Chile, se reportó un  $\alpha$  de .77 (Casas, Alfaro, Sarriera, Bedin, Grigoras, Baltatescu, Malo y Sirlopú, 2015). Para la presente muestra presentó un alfa de Cronbach de .82 y las correlaciones entre los ítems y el puntaje total de la prueba variaron entre .51 y .80. Los índices de ajuste de la escala fueron adecuados y se encuentran artículo “Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes chilenos” elaborado con datos del presente estudio

y enviado en la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP), el cual se adjunta en el anexo 2 del presente trabajo.

5.2 Índice General de Satisfacción por Ámbitos (IGSA) (General Domain Satisfaction Index- GDSI) Instrumento elaborado por Casas, Bello, González y Aligué (2013). Incluye 17 preguntas con respecto a la satisfacción de los encuestados con los aspectos específicos de su vida, añadiendo los 8 ítems del PWI8 adaptado. El PWI es una escala creada por Cummins y colaboradores (2003) y adaptado por el International Wellbeing Group (2006) el cual abarca la percepción de satisfacción referida a 8 áreas o ámbitos de la vida de niños, niñas y adolescentes. Los 25 ítems del IGSA se agrupan en los siguientes ocho índices de ámbitos de satisfacción: hogar, cosas materiales, relaciones interpersonales, zona donde vives, salud, organización del tiempo, instituto o colegio, y satisfacción personal. La escala de respuesta va de 0 a 10 puntos. Se calcula la media aritmética de los 8 índices de ámbitos de la vida obteniendo el Índice Global de Satisfacción por Ámbitos (IGSA). Los ocho índices de satisfacción con los ámbitos de la vida forman un conjunto coherente de medidas, ya que mantienen una correlación significativa y moderada entre sí (Casas, et al.,

2013). En este estudio presentó un alfa de Cronbach de .95 y las correlaciones entre los ítems con el puntaje de la prueba global variaron entre .49 y .76.

### 5.3 Escala de Afectividad Positiva y Negativa (Positive and Negative Affect

Schedule PANAS). Fue elaborada por Watson, Clark y Tellegen en 1988.

Consta de 20 ítems que miden afectos del último mes, dividido en dos dimensiones de diez ítems cada una, sobre emociones positivas y sobre emociones negativas con un rango de respuesta de 4 categorías, en donde: 1= “Nada o ligeramente” y 4= “Mucho”. Los puntajes en cada subescala de afectos positivos y negativos, corresponde a la sumatoria de las puntuaciones obtenidas en cada subescala, el cual puede ir desde 10 a 40 puntos. La balanza de afectos se obtiene restando el puntaje de los afectos negativos al puntaje obtenido en los afectos positivos; esta puntuación puede variar desde -30 a 30 puntos. Sandín et al. (1999) realiza la primera traducción de la escala para población española adulta y luego el mismo autor en 2003 realiza la adaptación para población no clínica adolescente de 12 a 17 años obteniendo un buen comportamiento psicométrico de la escala en esta población. En el estudio de Bilbao et al., 2013, fue puesta a prueba

su confiabilidad en una muestra de adolescentes chilenos obteniendo un  $\alpha$  de .80 para la escala total, con una estructura de dos factores, para Afectividad Negativa ( $\alpha = .81$ ) y Afectividad Positiva ( $\alpha = .83$ ).

Para el presente estudio se utilizó la traducción en español de Sandín 2003. Se evaluó cualitativamente el funcionamiento de la escala y comprensibilidad de los reactivos a través entrevistas cognitivas (Smith-Castro y Molina, 2011). Se realizaron 8 entrevistas, utilizando el criterio de saturación para definir su número de entrevistas. Como resultado de estas entrevistas, se modificó el ítem “Me he sentido orgulloso” por “Me he sentido orgulloso (de algo)” ya que no había consenso en los entrevistados respecto de la connotación positiva de la primera afirmación. La escala total presentó un alfa de Cronbach de .75; para la escala de afectos positivos fue de .84 y para la de los afectos negativos fue de .83. Las correlaciones entre los ítems y el puntaje total de balanza de afectos fueron desde .27 a .60. El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2 = 563$ ,  $gl = 156$ ,  $p < .01$ ; CFI = .96; TLI = .94; NFI = .93; RMSEA = .044 [90% C.I. .040- .048]; SRMR = .045).

5.4 Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) (Tian, Wang et al., 2015). La escala cuenta con dos subescalas, una de satisfacción escolar (School Satisfaction), que consta de 6 ítems, que explora el nivel de acuerdo del estudiante con su satisfacción en relación a cada una de las dimensiones de la vida escolar que el instrumento explora. La segunda subescala, de afectos en la escuela (Affect in School), presenta dos ítems que tienen como objetivo medir el componente afectivo del Bienestar Subjetivo en la escuela, a través del balance entre los afectos positivos y negativos predominantes en el contexto escolar. El puntaje final de la subescala de satisfacción con la escuela se obtiene promediando los puntajes de los 6 ítems y el puntaje de la subescala de afectos en la escuela se obtiene restando el puntaje de los afectos negativos a los afectos positivos. Finalmente los puntajes de la subescala de satisfacción con la escuela y de la subescala de afectos en la escuela se suman obteniendo el puntaje del Bienestar Subjetivo en la escuela.

Para la correcta utilización de esta escala, los ítems fueron traducidos al castellano utilizando el método de traducción cruzada. Posteriormente, se realizaron entrevistas cognitivas (Smith- Castro y Molina, 2011) a un grupo de estudiantes que contaban con las características de la muestra definitiva

para ver su adecuación y comprensibilidad. Considerando el criterio de saturación, se realizaron un total de 10 entrevistas. Este proceso indicó que el ítem 2 debía ser modificado de “My school is provided with good school rules and facilities”. Este fue traducido y adaptado como “Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento” y “Mi colegio/liceo tiene una buena infraestructura”. Debido a que en el sistema de educación chileno cada uno de estos conceptos (reglamento e infraestructura) no dependen de la misma administración, resultaba confuso para los estudiantes establecer un nivel de acuerdo con la afirmación cuando las reglas dependen del establecimiento y la infraestructura puede depender del municipio o de la administración de fondos realizada por particulares con distintos grados de participación de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2004). Así la subescala Satisfacción con la Escuela quedó finalmente con 7 ítems. Tanto las instrucciones como las categorías de respuestas se mantuvieron igual al instrumento original.

En la presente muestra la escala total obtuvo un alfa de Cronbach de .79, las correlaciones entre los ítems con el puntaje total variaron entre .38 y .89; los índices de ajuste de la escala son adecuados y se encuentran en el artículo “Propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar

Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una muestra de adolescentes chilenos” elaborado con datos del presente estudio y aceptado en la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP), el cual se adjunta en el anexo 2 del presente trabajo.

5.5 Inventario de Identificación de Conductas del Rol del profesor como Mediador del aprendizaje (ICRM). Desarrollado por Zuñiga et al., 2003 (citado en Ascorra y Crespo, 2004), este inventario posee cuatro factores. Dos corresponden al eje metodológico: metodología grupal (favorecer la interacción entre pares) y metodología adaptada a las necesidades del alumno (consideración del conocimiento previo de los sujetos). Los otros dos corresponden al eje afectivo (comunicación de altas expectativas) y profesional (capacidad autoreflexiva). Consta de 21 ítems y se responde en una escala de formato Likert (Ascorra y Crespo, 2004). El ICRM fue utilizado en el estudio de Alfaro, Bilbao y Oyanedel (2015), presentando un alfa de Cronbach de 0.85 para la escala total, mostrando un buen comportamiento en distintas poblaciones escolares. El análisis factorial mostró una estructura de cuatro dimensiones adecuándose a la propuesta teórica. Para la presente muestra la escala total presentó un alfa de

Cronbach de .94. Para la dimensión metodología grupal el alfa de Cronbach fue de .84, para la dimensión metodología adaptada a las necesidades de los estudiantes fue de .88, para comunicación de expectativas positivas fue .86, y para la dimensión capacidad autoreflexiva de los profesores fue de .86. Las correlaciones entre ítems y con el puntaje de la prueba global fueron todas significativas y variaron desde .62 a .72. El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2 = 738$ ,  $gl = 175$ ,  $p < .01$ ; CFI = .96; TLI = .96; NFI = .95; RMSEA = .049 [90% C.I. .046-.053]; SRMR = .036).

5.6 Escala de Clima Escolar: creada por Astor y Benbenishty (2005) y adaptada a estudiantes chilenos por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014), quienes observaron positivos indicadores de validez para su uso en esta población. Mide tres dimensiones: claridad de normas y políticas, la participación, y relaciones positivas y de apoyo con adultos. Está compuesto por 18 ítems que se responden en una escala de formato Likert donde 1 corresponde a “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Su nivel de confiabilidad en población escolar chilena ha sido reportada  $\alpha = .89$ . En el mismo estudio de López et al., se informa que la solución de 3

factores propuesta inicialmente por los autores tiene un buen ajuste. Para la presente muestra la escala total presentó un alfa de Cronbach de .93. El alfa de Cronbach de la dimensión participación fue .85, para normas y políticas claras fue .80 y para relaciones positivas y de apoyo fue .86. Las correlaciones entre los ítems y el puntaje de la prueba total de varió desde .58 a .75. El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2 = 487$ ,  $gl = 120$ ,  $p < .01$ ; CFI = .97; TLI = .96; NFI = .96; RMSEA = .048 [90% C.I. .044- .052]; SRMR = .030).

5.7 Porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento. Los estudiantes prioritarios son aquellos que, por su situación socioeconómica, se les hace más difícil llevar a cabo su proceso educativo. Un alumno es considerado prioritario si cumple con alguna de las tres siguientes condiciones: pertenecer al programa Chile Solidario, estar dentro del tercio más vulnerable según la ficha de protección social (estar bajo el puntaje de corte regional) o pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (Ministerio de Educación, (MINEDUC), 2011; Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 2005; 2015). Cada año, a comienzos del año escolar, cada familia completa una encuesta a partir de la cual se define el

porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento. Este porcentaje es publicado en la página web de la JUNAEB cada año.

5.8 Características del Establecimiento Educativo: Está constituido por el número de estudiantes matriculados al inicio de cada año escolar, el número de estudiantes en promedio por cada profesor y el número de actividades extracurriculares ofertadas por el establecimiento educativo al que asisten los adolescentes participantes del estudio. Estas se recogieron mediante la aplicación de un instrumento a los estudiantes y a las autoridades correspondientes en los establecimientos educativos. En el anexo 1 “Instrumentos” se puede ver una versión de los instrumentos que fueron utilizados.

| Variable                            | Instrumento  |
|-------------------------------------|--|
| Satisfacción global con la vida     | Escala de satisfacción con la vida de los estudiantes SLSS |
| Satisfacción con ámbitos de la vida | Índice General de Satisfacción por Ámbitos (IGSA)          |

---

|   |  |
|---|--|
| Afectos positivos y negativos   | Escala de Afectividad Positiva y Negativa (Positive and Negative Affect Schedule PANAS)              |
| Satisfacción escolar  | Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS)                        |
| Metodologías usadas por los profesores en los que funcionan como mediadores del aprendizaje | Inventario de Identificación de Conductas del Rol del profesor como Mediador del aprendizaje (ICRM). |
| Clima escolar.  | Escala de Clima Escolar  |
| Promedio de notas y porcentaje de estudiantes suspendidos.                                  | Encuesta realizada a los estudiantes.  |
| Porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento.                       | <a href="https://www.junaeb.cl/ive">https://www.junaeb.cl/ive</a>                                    |
| Tamaño de la escuela (matrícula) y cantidad de alumnos por profesor.                        | <a href="http://datosabiertos.mineduc.cl">http://datosabiertos.mineduc.cl</a>                        |

---

Fuente: Elaboración propia

## 6. Procedimiento

Inicialmente se identificó a aquellos establecimientos que contaban con las características deseadas en términos de variabilidad de número de estudiantes por cada profesor, matrícula anual y oferta de actividades extracurriculares, para asegurar la heterogeneidad de los establecimientos educacionales. En esta primera selección se descartó la variable oferta de actividades extracurriculares ya que no lograba diferenciar a los establecimientos, ya que todos ofertaban actividades de este tipo en una variedad similar entre colegios.

Una vez realizada la selección de establecimientos a partir del número de estudiantes por profesor, número de matrícula anual y porcentaje de estudiantes prioritarios que asisten a los establecimientos educacionales.

Inicialmente se contactó a la Dirección de Administración de Educación Municipal de la comuna de Concepción, así se obtuvo acceso a los establecimientos municipales de la comuna, los colegios de dependencia subvencionada y particular se contactaron uno a uno hasta completar una muestra de 21 establecimientos. Se sostuvieron entrevistas con los directores de los colegios para invitarlos a participar del estudio, una vez obtenida la autorización se seleccionó al azar un curso por cada nivel

primero, segundo y tercero medio, ya que estos cursos corresponden formalmente con las edades establecidas para el estudio. Luego se visitaron las reuniones de apoderados de cada curso sorteado en los distintos establecimientos y se contactó al padre, madre o apoderado de los estudiantes para solicitar su consentimiento informado. Además los participantes firmaron un asentimiento informado, quienes rechazaron participar no fueron incluidos en el estudio independientemente de la autorización obtenida de sus padres.

Antes de iniciar la recogida de datos se pusieron a prueba algunos instrumentos que por no haber sido utilizados previamente con adolescentes, cabían dudas acerca de la comprensión de los ítems por parte de los estudiantes, este fue el caso de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) y de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS).

Una vez obtenidos los permisos y puestos a prueba los instrumentos, estos fueron administrados en una sola sesión, en el horario regular de clases, en el establecimiento educacional, se cauteló en todo momento la confidencialidad de los cuestionarios.

Se preparó la base de datos mediante el proceso de doble digitación para asegurar la fidelidad de estos.

## 7. Análisis de datos

Inicialmente se inspeccionaron los datos faltantes y se realizaron imputaciones mediante regresión. Con la base completa se realizaron análisis mediante el uso de técnicas descriptivas, análisis bivariado y multivariado. Para analizar el nivel de ajuste de las escalas a la muestra, se utilizaron los siguientes índices de ajuste: *Comparatve Fit Index* CFI .95 (Batista- Foget y Coender, 2000; Byrne, 2010); *Tucker- Lewis Coefficient* TLI superior a .90 (Bentler, 1992); *Normal Fit Index* NFI igual o superior a .95 (Hu y Bentler, 1999); *Root Mean Square Error of Approximation* RMSEA .08 (Browne y Cudeck, 1993) y *Standardized Root Mean Square Residual* SRMR .08 (Hu y Bentler, 1999). El análisis de datos se realizó utilizando el software estadístico para las ciencias sociales (*IBM SPSS*<sup>®</sup>) versión 22. Para calcular el tamaño del efecto se utilizó el programa *G\* Power* 3.1.6. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizó el programa *Amos*<sup>™</sup> 19 y para el análisis multinivel se utilizó el programa

Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (HLM) versión 7 y la función Modelos lineales mixtos del *IBM SPSS*<sup>®</sup> versión 22.

## 8. Aspectos éticos

Para el acceso a los adolescentes fue necesaria la aceptación del consentimiento informado por parte de uno de los padres o representantes legales del adolescente, así como el asentimiento informado de éste último. En el anexo 3 “asentimiento y consentimiento informado” se encuentra un ejemplar de cada uno de estos documentos.

Se resguardó la identidad de los adolescentes y de los establecimientos que participaron en esta investigación. Se utilizó un número para identificar a los adolescentes y los establecimientos.

Se realizó la entrega de resultados a los establecimientos participantes mediante un informe escrito así como la difusión de resultados en una invitación abierta a la cual fueron invitados directivos, profesores, estudiantes y apoderados, realizada el 04 de mayo del presente, con el objetivo de asegurar la difusión de los resultados entre quienes pueden beneficiarse directamente de éstos.

## VII. Resultados

### 1. Tratamiento de los datos faltantes

Se analizó los datos perdidos encontrando que en ninguna de las escalas superaba el 10% de pérdidas. Igualmente se analizó el patrón de distribución de los datos faltantes determinándose que presentaba un patrón al azar (MAR). Siguiendo las recomendaciones de Cuesta et al., (2013) para bases con pérdidas de menos del 10% y al azar, los datos faltantes fueron imputados mediante proceso de regresión.

Tabla 2.

*Porcentaje de datos faltantes por escala*

| Escala   | Porcentaje de los cuestionarios con datos faltantes | Porcentaje de datos con faltantes respecto del total de datos |
|--|---|---|
| Satisfacción con la vida de los estudiantes (SLSS) | 3.68  | 0.88  |

---

|   |      |      |
|---|------|------|
| Índice General de   | 9.76 | 0.85 |
| Satisfacción por Ámbitos (IGSA)   |      |      |
| Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS)   | 5.48 | 0.71 |
| Escala breve de bienestar subjetivo en la escuela (BASWBSS)   | 3.67 | 0.88 |
| Inventario de Identificación de Conductas del Rol del profesor como Mediador del aprendizaje (ICRM) | 6.08 | 1.31 |
| Escala de Clima Escolar   | 6.83 | 1.98 |

---

Fuente: Elaboración propia

## 2. Resultados descriptivos por escala

### 2.1. Satisfacción global con la vida (SLSS)

En promedio la muestra obtuvo 4.28 puntos ( $DE = 1.0$ ) en una escala que puede ir desde 1 a 6 puntos. El ítem con el que los estudiantes muestran un mayor nivel de acuerdo es “Tengo una buena vida” ( $M = 5.02$ ;  $DE = 1.23$ ) seguido por “Mi vida va bien” ( $M = 4.76$ ;  $DE = 1.22$ ). El ítem con el que muestran menor nivel de acuerdo es “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida” ( $M = 3.0$ ;  $DE = 1.76$ ), seguido por “Me gustaría tener otro tipo de vida” ( $M = 3.99$ ;  $DE = 1.83$ ).

### 2.2. Escala de Satisfacción con ámbitos de la vida (IGSA)

En promedio la muestra obtuvo 7.62 puntos ( $DE = 1.61$ ) en una escala que puede ir desde 0 a 10 puntos. El ámbito que es evaluado de manera más satisfactoria por los estudiantes es el de las cosas materiales ( $M = 8.66$ ;  $DE = 1.92$ ), seguido por la satisfacción con la salud ( $M = 8.44$ ;  $DE = 1.87$ ); en tercer lugar se encuentra la satisfacción con la familia y el hogar ( $M = 8.34$ ;  $DE = 1.84$ ). Los ámbitos que reciben una evaluación menos positiva por parte de los adolescentes es la zona donde viven ( $M = 6.67$ ;  $DE$

= 2.63), seguido por la evaluación que hacen de la escuela ( $M = 7.25$ ;  $DE = 1.93$ ) y por su satisfacción personal ( $M = 7.47$ ;  $DE = 2.01$ ).

### 2.3. Afectos positivos y negativos: Balanza de afectos

Para los afectos positivos el promedio de frecuencia de estos afectos fue de 27.4 puntos ( $DE = 0.84$ ) en una escala donde 1 es nunca y 4 es siempre<sup>1</sup>. En esta subescala el afecto positivo que los estudiantes experimentan con mayor frecuencia es “Siento que tengo vitalidad o energía” ( $M = 2.85$ ;  $DE = 0.89$ ), seguido por “Me intereso por la gente” ( $M = 2.84$ ;  $DE = 0.82$ ). Los afectos positivos con menor presencia son “Me he sentido despierto/a” ( $M = 2.61$ ;  $DE = 0.81$ ), seguido por “Me he sentido inspirado/a” ( $M = 2.64$ ;  $DE = 0.87$ ). En la subescala de afectos negativos la frecuencia de éstos en promedio fue de 22.4 puntos ( $DE = 0.80$ ) en una escala de 1 a 4 puntos. El afecto negativo que se presenta con mayor frecuencia es “Me he sentido estresado” ( $M = 2.68$ ;  $DE = 0.81$ ), seguido por “Me he sentido nervioso/a” ( $M = 2.50$ ;  $DE = 0.82$ ) y por “Me he sentido preocupado/a, agitado/a” ( $M = 2.40$ ;  $DE = 0.82$ ). La balanza de afectos para los estudiantes de la muestra fue positiva, de 5.08 ( $DE = 7.86$ ) en promedio.

---

<sup>1</sup> El puntaje corresponde a la sumatoria del puntaje obtenido en cada una de las subescalas de afectos positivos y negativos el cual puede variar desde 10 a 40 puntos.

## 2.4. Bienestar Subjetivo en la Escuela

En promedio la muestra obtuvo 6.78 ( $DE = 2.68$ ) puntos (en una escala que puede ir desde -6 a 12 puntos) en la escala de Bienestar con la Escuela. En la subescala de satisfacción con la escuela obtuvieron 4.62 puntos ( $DE = 0.86$ ) en una escala que puede ir desde 1 a 6 puntos. Para los afectos positivos el promedio fue de 4.46 puntos ( $DE = 1.27$ ) y para los afectos negativos en la escuela fue de 2.30 puntos ( $DE = 1.20$ ) ambos en una escala que puede ir desde 1 a 6 puntos. En la subescala balanza de afectos obtuvieron 2.16 puntos ( $DE = 2.19$ ) en una escala que puede ir desde -6 a 6 puntos.

El ítem de la escala satisfacción con la escuela con el que mostraron mayor nivel de acuerdo fue “me llevo bien con mis compañeros” ( $M = 5.08$ ;  $DE = 1.18$ ), seguido de “la calidad de enseñanza de los profesores es buena” ( $M = 4.9$ ;  $DE = 1.16$ ). El ítem que recibe mayor nivel de desacuerdo es “Me va bien en el colegio/liceo” ( $M = 4.33$ ;  $DE = 1.13$ ), seguido por “Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento” ( $M = 4.34$ ;  $DE = 1.40$ ).

## 2.5. Inventario de Identificación de las Conductas del Rol de Profesor como Mediador del Aprendizaje (ICRM)

En promedio los estudiantes puntuaron en 3.39 puntos ( $DE = 0.77$ ) en una escala que va desde 1 punto, que equivale a nunca, a 5 puntos que equivale a siempre, en relación a la frecuencia con la que los profesores realizan conductas donde actúan como mediadores en el proceso de aprendizaje. La conducta que los profesores realizan con mayor frecuencia es “Los profesores nos dicen que a pesar de que aprendemos de diferentes maneras, todos podemos aprender” ( $M = 3.91$ ;  $DE = 1.14$ ), seguido de “Los profesores nos dicen que todos tenemos la capacidad de aprender aunque a veces nos saquemos malas notas” ( $M = 3.89$ ;  $DE = 1.15$ ) y de “Los profesores nos enseñan a dar argumentos a nuestras respuestas” ( $M = 3.77$ ;  $DE = 1.07$ ). En tanto las conductas que con menos frecuencia los profesores realizan serían “Si el curso demuestra poco interés en un tema, los profesores buscan algo más entretenido para la próxima clase” ( $M = 2.68$ ;  $DE = 1.21$ ), seguido por “Los profesores nos preguntan cuáles son los temas de nuestro interés, incorporándolos en la clase” ( $M = 2.92$ ;  $DE = 1.21$ ) y “Cuando traemos información nueva, los profesores proponen compartirla con los demás” ( $M = 3.00$ ;  $DE = 1.07$ ).

Respecto de las dimensiones, los estudiantes reportan que, en promedio, sus profesores lo que menos utilizan son metodologías adaptadas a las necesidades de sus estudiantes ( $M = 2.97$ ;  $DE = 0.93$ ), en segundo lugar metodologías grupales ( $M = 3.23$ ;  $DE = 0.96$ ), luego se encuentra la evaluación que realizan los estudiantes de la capacidad autoreflexiva de sus profesores ( $M = 3.55$ ;  $DE = 0.81$ ). Lo que con mayor frecuencia realizan los profesores es comunicar expectativas positivas a sus estudiantes ( $M = 3.75$ ;  $DE = 0.93$ ).

## 2.6. Clima escolar

La muestra presenta en promedio 3.53 puntos ( $DE = 0.72$ ) en una escala de acuerdo que va desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 puntos (muy de acuerdo) con afirmaciones que reflejan un buen clima escolar. El ítem que recibe mayor acuerdo es “Mis profesores me respetan” ( $M = 4.03$ ;  $DE = 0.99$ ), seguido por “En mi colegio hay reglas claras y conocidas contra la violencia” ( $M = 3.80$ ;  $DE = 1.03$ ). El ítem que recibe menos acuerdo es “Obedecer las reglas en mi liceo o colegio trae beneficios” ( $M = 3.19$ ;  $DE = 1.15$ ), seguido por “Me siento cómodo/a hablando con mis profesores cuando tengo un problema” ( $M = 3.25$ ;  $DE = 1.20$ ).

En relación a las dimensiones de la escala, los estudiantes están en mayor grado de acuerdo con las afirmaciones que indican que existen en sus establecimientos normas y políticas claras en contra de la violencia ( $M = 3.63$ ;  $DE = 0.87$ ); seguido por las relaciones positivas con sus profesores y otros adultos del colegio ( $M = 3.52$ ;  $DE = 0.80$ ); con lo que están en menor grado de acuerdo es con el nivel de participación que tienen en la toma de decisiones al interior de sus establecimientos educacionales ( $M = 3.45$ ;  $DE = 0.78$ ).

### **3. Comparaciones de medias para las escalas de bienestar y variables de la escuela**

#### 3.1. Diferencias en los puntajes de bienestar y variables de la escuela según edad

Para esta comparación se crearon 4 grupos de edad grupo 1= 13, 14 años; grupo 2= 15 años; grupo 3= 16 años y grupo 4=17, 18, 19 años.

Respecto de la satisfacción global con la vida (SLSS), el grupo de menor edad realiza una evaluación más satisfactoria de su vida como un todo ( $M = 4.38$ ;  $DE = 0.98$ ) que el grupo de 17 a 19 años ( $M = 4.11$ ;  $DE =$

1.13;  $F = (3,1331) = 2.62$ ,  $p = .05$ ), sin embargo el tamaño del efecto fue pequeño ( $d = 0.13$ ).

En relación al bienestar por ámbitos de la vida (IGSA), el grupo 1 de 13 a 14 años ( $M = 7.86$ ;  $DE = 1.56$ ) se encuentra más satisfecho que el grupo de los mayores ( $M = 7.3$ ;  $DE = 1.92$ ) ( $F (3,1331) = 4.57$ ,  $p = .003$ ). En la tabla 3 se pueden observar los ámbitos en los existen diferencias estadísticamente significativas por grupo de edad. En el ámbito de las cosas materiales el grupo de estudiantes de menor edad es el que se encuentra más satisfecho en comparación con el grupo 4, asimismo es el que está más satisfecho con la escuela en comparación con los otros tres grupos de edad. En relación a la satisfacción con la salud, el grupo de estudiantes de mayor edad es el que se encuentra menos satisfecho en comparación con los otros 3 grupos de edad.

Tabla 3.

*Comparación Bienestar por ámbitos según edad*

| Bienestar por Ámbitos                           | M (DE)         |                |                |                | F                  | p   | d                |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|---|------------------|
|   | G1             | G2             | G3             | G4             |                    |   |                  |
| Satisfacción con la familia y el hogar          | 8.49<br>(1.78) | 8.32<br>(1.75) | 8.34<br>(1.82) | 8.00<br>(2.22) | $F(3,1331) = 2.44$ | $p = .062$  |                  |
| Satisfacción con las cosas materiales           | 8.76<br>(1.77) | 8.70<br>(1.84) | 8.73<br>(1.80) | 8.09<br>(2.58) | $F(3,1331) = 5.01$ | $p = .02$<br>Grupo 1 y 4, $p = .002$<br>(IC95 = .18-1.18) | 0.15<br><br>0.31 |
| Satisfacción con las relaciones interpersonales | 8.00<br>(1.78) | 7.71<br>(1.94) | 7.71<br>(1.99) | 7.52<br>(2.20) | $F(3,1331) = 2.66$ | $p = .057$  |                  |
| Satisfacción con la zona donde vive             | 7.05<br>(2.46) | 6.55<br>(2.77) | 6.56<br>(2.59) | 6.47<br>(2.67) | $F(3,1331) = 3.11$ | $p = .051$  |                  |
| Satisfacción con la salud                       | 8.77<br>(1.56) | 8.39<br>(1.87) | 8.45<br>(1.86) | 7.84<br>(2.32) | $F(3,1331) = 8.68$ | $p < .001$  | 0.18             |

---

|                  |        |        |        |        |                              |      |
|------------------|--------|--------|--------|--------|------------------------------|------|
|                  |        |        |        |        | Grupo 1 y 2 $p = .036$       |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .02-.75), $d = 0.11$ |      |
|                  |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$      |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .44-1.41), $d =$     |      |
|                  |        |        |        |        | 0.27                         |      |
|                  |        |        |        |        | Grupo 2 y 4, $p < .014$      |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .07- 1.41), $d =$    |      |
|                  |        |        |        |        | 0.15                         |      |
|                  |        |        |        |        | Grupo 3 y 4, $p = .003$      |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .15-1.07),           |      |
| Satisfacción con | 7.75   | 7.49   | 7.62   | 7.70   | $F(3.1331) = 92, p = .43$    |      |
| la organización  | (2.23) | (2.28) | (2.16) | (2.41) |                              |      |
| del tiempo       |        |        |        |        |                              |      |
| Satisfacción con | 7.67   | 7.17   | 7.15   | 6.79   | $F(3,1331) = 8.9, p < .001$  | 0.16 |
| la escuela       | (1.75) | (1.83) | (1.98) | (2.23) | Grupo 1 y 2, $p = .003$      |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .13-.88)             |      |
|                  |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p = .001$      |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .16-.89)             |      |
|                  |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$      |      |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .39-1.39)            |      |
| Satisfacción     | 7.62   | 7.42   | 7.50   | 7.13   | $F(3.1331) = 2.11, p =$      |      |

---

---

|          |        |        |        |        |                              |
|----------|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
| Personal | (2.03) | (1.96) | (1.91) | (2.41) | .096                         |
| Total    | 7.86   | 7.57   | 7.61   | 7.3    | $F(3,1331) = 4.57, p = 0.24$ |
|          | (1.56) | (1.57) | (1.55) | (1.92) | .003                         |
|          |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p = .003$      |
|          |        |        |        |        | (IC95 = .14-.98)             |

---

Fuente: Elaboración propia

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ ; Grupos edad G1= 13, 14 años; G2= 15 años; G3= 16 años y G4=17, 18, 19 años.

En relación a los afectos positivos y negativos no se observan diferencias significativas por grupo de edad.

Sobre la evaluación que los estudiantes hacen del bienestar percibido en la escuela se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de 13 a 14 años y el de 15 años, así como también entre el grupo 1 y el de los estudiantes mayores, en ambos casos favorable para el grupo de adolescentes de menor edad. En los ítems “me va bien en el colegio”, “mi colegio tiene un buen reglamento”, “mi colegio tiene buena infraestructura, “la calidad de la enseñanza de los profesores es buena” y “la exigencia de las tareas que nos dan es adecuada” se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en todos los casos favorables para los estudiantes de menor edad (ver tabla 3).

Respecto de las subescalas de satisfacción escolar y balanza de afectos en la escuela, los estudiantes menores realizan una evaluación más positiva de su satisfacción con la escuela en comparación con los otros tres grupos; sin embargo en la balanza de afectos en la escuela, no existen diferencias estadísticamente significativas según edad (ver tabla 4).

Tabla 4.

*Bienestar Subjetivo en la escuela según edad*

| Bienestar Subjetivo en la Escuela         | M (DE)         |                |                |                | F   | d    |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|---|------|
|   | G1             | G2             | G3             | G4             |   |      |
| Me va bien en el colegio/liceo            | 4.41<br>(1.17) | 4.74<br>(1.11) | 4.33<br>(1.11) | 4.06<br>(1.06) | $F(3,1331) = 3.63, p = .01$<br>Grupo 1 y 4 $p = .012$<br>(IC95 = .05-.64)<br>Grupo 2 y 4 $p = .018$<br>(IC95 = .04-.61) | 0.28 |
| Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento | 4.74<br>(1.21) | 4.28<br>(1.45) | 4.20<br>(1.39) | 4.04<br>(1.52) | $F(3,1331) = 13.31, p < .001$<br>Grupo1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .19-.73)<br>Grupo1 y 3, $p < .001$                   | 0.30 |

---

|                 |        |        |        |        |                              |      |
|-----------------|--------|--------|--------|--------|------------------------------|------|
|                 |        |        |        |        | (IC95 = .28-.80)             |      |
|                 |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$      |      |
|                 |        |        |        |        | (IC95 = .33-1.06)            |      |
| Mi              | 4.64   | 4.44   | 4.26   | 4.04   | $F(3,1331) = 7.39, p < .001$ | 0.26 |
| colegio/liceo   | (1.37) | (1.42) | (1.52) | (1.66) | Grupo 1 y 3, $p < .01$       |      |
| tiene una       |        |        |        |        | (IC95 = .10-.66)             |      |
| buena           |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$      |      |
| infraestructura |        |        |        |        | (IC95 = .22-.99)             |      |
|                 |        |        |        |        | Grupo 2 y 4, $p = .03$       |      |
|                 |        |        |        |        | (IC95 = .02-.77)             |      |
| Tengo buenas    | 4.96   | 4.78   | 4.76   | 4.65   | $F(3,1331) = 2.85, p = .063$ |      |
| relaciones con  | (1.12) | (1.25) | (1.33) | (1.32) |                              |      |
| mis             |        |        |        |        |                              |      |
| profesores      |        |        |        |        |                              |      |
| Me llevo bien   | 5.20   | 5.02   | 5.03   | 5.14   | $F(3,1331) = 1.80, p = .145$ |      |
| con mis         | (1.04) | (1.20) | (1.25) | (1.17) |                              |      |
| compañeros      |        |        |        |        |                              |      |
| La calidad de   | 5.15   | 4.88   | 4.77   | 4.82   | $F(3,1331) = 7.27, p < .001$ | 0.17 |
| enseñanza de    | (1.05) | (1.12) | (1.25) | (1.12) | Grupo 1 y 2, $p = .011$      |      |
| los profesores  |        |        |        |        | (IC95 = .04-.50).            |      |
| es buena        |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$      |      |

---

---

|                |        |        |        |        |                                      |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------------------------------------|
|                |        |        |        |        | (IC95 = .16-.60).                    |
|                |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p = .027$              |
|                |        |        |        |        | (IC95 = .02-.63)                     |
| La exigencia   | 4.75   | 4.43   | 4.34   | 4.47   | $F(3,1331) = 5.85, p = .001$         |
| de las tareas  | (1.26) | (1.44) | (1.48) | (1.33) | Grupo 1 y 2, $p = .011$              |
| que nos dan    |        |        |        |        | (IC95 = .05-.60).                    |
| es adecuada    |        |        |        |        | Grupo 1 y 3 $p < .001$               |
|                |        |        |        |        | (IC95 = .14-.68).                    |
| Me siento      | 4.59   | 4.36   | 4.48   | 4.30   | $F(3,1331) = 2.82, p = .083$         |
| bien en el     | (1.25) | (1.27) | (1.25) | (1.33) |                                      |
| colegio/liceo  |        |        |        |        |                                      |
| Me siento mal  | 2.22   | 2.36   | 2.28   | 2.36   | $F(3,1331) = 0.99, p = .396$         |
| en el          | (1.17) | (1.20) | (1.19) | (1.32) |                                      |
| colegio/liceo  |        |        |        |        |                                      |
| Satisfacción   | 4.84   | 4.60   | 4.53   | 4.46   | $F(3, 1331) = 10.64, p < .001.$ 0.17 |
| con la escuela | (0.76) | (0.82) | (0.93) | (0.89) | Grupo 1 y 2 $p = .01$                |
|                |        |        |        |        | (IC95 = .067-.40)                    |
|                |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$              |
|                |        |        |        |        | (IC95 = .15-.47)                     |
|                |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$              |
|                |        |        |        |        | (IC95 = .15-.60)                     |

---

---

|           |       |        |        |        |        |                               |      |
|-----------|-------|--------|--------|--------|--------|-------------------------------|------|
| Balace    | de    | 2.37   | 2.00   | 2.21   | 1.94   | $F(3,1331) = 2.29, p = .077$  |      |
| afectos   | (-6 a | (2.15) | (2.20) | (2.16) | (2.33) |                               |      |
|           | +6)   |        |        |        |        |                               |      |
| Bienestar |       | 7.21   | 6.6    | 6.73   | 6.4    | $F(3,1331) = 4.47, p = .004.$ | 0.11 |
| Subjetivo | (-6   | (2.53) | (2.68) | (2.70) | (2,84) | Grupo 1 y 2, $p = .014$       |      |
|           | a 12) |        |        |        |        | (IC95 = .08-1.13)             |      |
|           |       |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p = .014$       |      |
|           |       |        |        |        |        | (IC95 = .11-1.51)             |      |

---

Fuente: Elaboración propia

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ ; Grupos edad G1= 13, 14 años; G2= 15 años; G3= 16 años y G4=17, 18, 19 años.

En relación al tipo de metodologías usadas por los profesores los estudiantes más jóvenes perciben de manera más frecuente que sus profesores utilizan metodologías en las que funcionan como mediadores del aprendizaje ( $M = 3.56$ ;  $DE = 0.73$ ) en comparación con el grupo de 15 años ( $M = 3.28$ ;  $DE = 0.75$ ) y el grupo de 16 años ( $M = 3.33$ ;  $DE = 0.78$ ) ( $F(3,1331) = 8.98, p < .001, d = 0.18$ ). En relación al clima escolar, el grupo de 13 a 14 años percibe un clima escolar más favorable ( $M = 3.75$ ;  $DE = 0.65$ ) que el grupo de 15 años ( $M = 3.44$ ;  $DE = 0.71$ ), el grupo de 16 años ( $M = 3.49$ ;  $DE = 0.73$ ) y el grupo de estudiantes mayores ( $M = 3.44$ ;  $DE = 0.79$ ) ( $F(3, 1331) = 13.63, p < .001, d = 0.20$ ).

### 3.2. Diferencias en los puntajes de bienestar y variables de la escuela según sexo

En relación a la satisfacción global con la vida (SLSS), los hombres hacen una evaluación más positiva que las mujeres. Esta tendencia se observa en el puntaje total así como en todos los ítems de la escala de satisfacción con la vida, excepto en “Mi vida es mejor que la de otros jóvenes de mi edad” que no presenta diferencias estadísticamente significativas según sexo. En la tabla 5 se reportan las diferencias por sexo para cada ítem.

Tabla 5.

*Prueba t comparación por sexo, satisfacción global con la vida (SLSS)*

| SLSS                              | <i>M</i><br>hombres<br>( <i>DE</i> ) | <i>M</i><br>mujeres<br>( <i>DE</i> ) | <i>t</i><br><br>                               | <i>d</i> |
|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|----------|
| Mi vida va bien                   | 4.99<br>(1.10)                       | 4.58<br>(1.28)                       | $t(1309) = 6.29, p < .001$<br>(IC95 = .28-.54) | 0.34     |
| Mi vida es como yo quiero que sea | 4.42<br>(1.37)                       | 4.09<br>(1.50)                       | $t(1282) = 4.1, p < .001$<br>(IC95 = .17-.48)  | 0.23     |

|   |                |                |  |      |
|---|----------------|----------------|--|------|
| Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida(i)      | 3.12<br>(1.80) | 2.91<br>(1.73) | $t(1178) = 2.16, p = .031$<br>(IC95 = .02-.41) | 0.12 |
| Me gustaría tener otro tipo de vida(i)              | 4.14<br>(1.78) | 3.89<br>(1.85) | $t(1324) = 2.47, p = .014$<br>(IC95 = .05-.45) | 0.14 |
| Tengo una buena vida                                | 5.11<br>(1.15) | 4.94<br>(1.28) | $t(1288) = 2.58, p = .010$<br>(IC95 = .04-.30) | 0.14 |
| Tengo lo que quiero en la vida                      | 4.68<br>(1.35) | 4.52<br>(1.36) | $t(1330) = 2.11, p = .04$<br>(IC95 = .01-.31)  | 0.12 |
| Mi vida es mejor que la de otros jóvenes de mi edad | 4.46<br>(1.46) | 4.30<br>(1.58) | $t(1276) = 1.94, p = .053$                     |      |
| Total   | 4.40<br>(0.91) | 4.18<br>(1.07) | $t(1310) = 4.12, p < .001$<br>(IC95 = .12-.33) | 0.22 |

Fuente: Elaboración propia

Al comparar la evaluación que hombres y mujeres hacen por ámbitos del bienestar (IGSA), los hombres también obtienen puntuaciones más altas en todos los ámbitos excepto en la satisfacción con las cosas materiales,

ámbito que no registra diferencias estadísticamente significativas por sexo.

Las diferencias por ámbito de la vida se encuentran en la tabla 6.

Tabla 6.

*Comparación ámbitos de bienestar (IGSA) según sexo*

| Bienestar por Ámbitos                           | <i>M</i>                 | <i>M</i>                 | <i>t</i>                                       | <i>d</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|--|----------|
|   | hombres<br>( <i>DE</i> ) | mujeres<br>( <i>DE</i> ) |  |          |
| Satisfacción con la familia y el hogar          | 8.54<br>(1.60)           | 8.18<br>(1.99)           | $t(1324) = 3.69, p < .001$<br>(IC95 = .17-.56) | 0.20     |
| Satisfacción con las cosas materiales           | 8.7<br>(1.82)            | 8.63<br>(1.98)           | $t(1330) = .71, p = .5$                        |          |
| Satisfacción con las relaciones interpersonales | 7.94<br>(1.81)           | 7.63<br>(2.05)           | $t(1295) = 3.0, p = .003$<br>(IC95 = .11-.53)  | 0.16     |
| Satisfacción con la zona donde vive             | 6.91<br>(2.40)           | 6.49<br>(2.78)           | $t(1305) = 2.97, p = .003$<br>(IC95 = .14-.70) | 0.16     |
| Satisfacción con la salud                       | 8.60<br>(1.75)           | 8.32<br>(1.94)           | $t(1288) = 2.77, p = .006$<br>(IC95 = .08-.48) | 0.15     |
| Satisfacción con la organización del tiempo     | 8.04<br>(1.97)           | 7.31<br>(2.38)           | $t(1318) = 6.08, p < .001$<br>(IC95 = .49-.96) | 0.33     |
| Satisfacción con la escuela                     | 7.54<br>(1.78)           | 7.03<br>(2.01)           | $t(1296) = 4.9, p < 0.01$<br>(IC95 = .31-.72)  | 0.27     |

|                       |                |                |   |      |
|-----------------------|----------------|----------------|---|------|
| Satisfacción Personal | 8.00<br>(1.69) | 7.07<br>(2.15) | $t(1327) = 8.8, p < .001$<br>(IC95 = .72- 1.13) | 0.48 |
| Total                 | 7.96<br>(1.42) | 7.37<br>(1.70) | $t(1315) = 6.9, p < .001$<br>(IC95 = .42-.76)   | 0.38 |

Fuente: Elaboración propia

Respecto de la balanza de afectos, los hombres experimentan con mayor frecuencia afectos positivos ( $M = 28.2$ ;  $DE = 5.19$ ) que las mujeres ( $M = 26.8$ ;  $DE = 5.43$ ) ( $t(1330) = 4.75, p < .001, d = 0.26$ ). Así también las mujeres experimentan con mayor frecuencia afectos negativos ( $M = 23.1$ ;  $DE = 4.88$ ) que los hombres ( $M = 21.3$ ;  $DE = 5.15$ ) ( $t(1330) = 6.7, p < .001, d = 0.28$ ).

Respecto del bienestar subjetivo en la escuela, las mujeres hacen una evaluación más positiva de la infraestructura de su colegio, de la relación con sus profesores y de la exigencia de las tareas que les asignan. Sin embargo los hombres reportan más frecuentemente sentirse bien en la escuela/liceo, teniendo una balanza de afectos más positiva que las mujeres. En el puntaje global de la escala los hombres experimentan mayor bienestar subjetivo en la escuela que las mujeres (Ver tabla 7).

Tabla 7.

*Comparación por sexo bienestar subjetivo en la escuela*

| <b>Escala</b>                                      | <b>Bienestar</b>               | <i>M</i>       | <i>M</i>       | <i>t</i>                                       | <i>d</i> |
|--|--------------------------------|----------------|----------------|--|----------|
|  | <b>subjetivo en la Escuela</b> | hombres        | mujeres        |  |          |
|  |                                | ( <i>DE</i> )  | ( <i>DE</i> )  |  |          |
| Me va bien en el colegio/liceo                     |                                | 4.40<br>(1.10) | 4.29<br>(1.15) | $t(1330) = 1.81, p = .07$                      |          |
| Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento          |                                | 4.32<br>(1.42) | 4.35<br>(1.39) | $t(1330) = .38, p = .70$                       |          |
| Mi colegio/liceo tiene una buena infraestructura   |                                | 4.28<br>(1.54) | 4.46<br>(1.43) | $t(1330) = 2.3, p = .02$<br>(IC95 = .03-.35)   | 0.12     |
| Tengo buenas relaciones con mis profesores         |                                | 4.69<br>(1.27) | 4.89<br>(1.25) | $t(1330) = 2.9, p = .004$<br>(IC95 = .07-.34)  | 0.16     |
| Me llevo bien con mis compañeros                   |                                | 5.11<br>(1.14) | 5.07<br>(1.20) | $t(1330) = .6, p = .56$                        |          |
| La calidad de enseñanza de los profesores es buena |                                | 4.83<br>(1.14) | 4.95<br>(1.17) | $t(1330) = 2.0, p = .05$                       |          |
| La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada |                                | 4.39<br>(1.37) | 4.55<br>(1.43) | $t(1330) = 2.03, p = .04$<br>(IC95 = .005-.31) | 0.11     |
| Me siento bien en el colegio/liceo                 |                                | 4.58<br>(1.24) | 4.36<br>(1.27) | $t(1330) = 3.06, p = .02$<br>(IC95 = .078-.35) | 0.18     |

|                                   |                |                |  |      |
|-----------------------------------|----------------|----------------|--|------|
| Me siento mal en el colegio/liceo | 2.14<br>(1.18) | 2.42<br>(1.21) | $t(1330) = 4.28, p < 0.01$<br>(IC95 = .15-.41) | 0.23 |
| Satisfacción con la escuela       | 4.57<br>(0.85) | 4.65<br>(0.87) | $t(1330) = 1.66, p = .10$                      |      |
| Balance de afectos (-6 a +6)      | 2.44<br>(2.13) | 1.95<br>(2.22) | $t(1330) = 4.12, p < .001$<br>(IC95 = .26-.73) | 0.23 |
| Bienestar Subjetivo (-6 a 12)     | 7.01<br>(2.63) | 6.6<br>(2.71)  | $t(1330) = 2.82, p = .005$<br>(IC95 = .13-.71) | 0.18 |

Fuente: Elaboración propia

No se observan diferencias estadísticamente significativas según sexo, en la percepción de los estudiantes del clima escolar en su establecimiento ni en la frecuencia en la que sus profesores funcionan como mediadores del aprendizaje.

### 3.3. Diferencias en los puntajes de bienestar y variables de la escuela según curso

No se observan diferencias en la satisfacción global con la vida (SLSS) en relación al curso en el que los estudiantes se encuentran. No obstante, los estudiantes de tercero medio están más de acuerdo con “Mi

vida va bien”, “Mi vida es como yo quiero que sea” y “Mi vida es mejor que la de otros niños de mi edad” en comparación con los estudiantes de segundo medio (ver tabla 8).

Tabla 8.

*Comparación Satisfacción global con la vida (SLSS) por curso.*

| SLSS   | M<br>(DE)      |                |                | F  | d    |
|--|----------------|----------------|----------------|--|------|
|  | G1*            | G2             | G3             |  |      |
| Mi vida va bien                                | 4.74<br>(1.26) | 4.60<br>(1.31) | 4.93<br>(1.06) | $F(2, 1331) = 7.95, p < .001$<br>Grupo 3 y 2 $p < .001$<br>(IC95 = .13-.53). | 0.14 |
| Mi vida es como yo quiero que sea              | 4.22<br>(1.45) | 4.11<br>(1.52) | 4.37<br>(1.38) | $F(2, 1331) = 3.67, p = .026.$<br>Grupo 3 y 2 $p = .021$<br>(IC95 = .03-.51) | 0.11 |
| Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida(i) | 2.98<br>(1.81) | 2.96<br>(1.75) | 3.07<br>(1.73) | $F(2, 1320) = .41, p = .67$  |      |
| Me gustaría tener                              | 3.93           | 4.10           | 3.96           | $F(2, 1325) = 1.08, p = .14$   |      |

---

|   |                |                |                |   |      |
|---|----------------|----------------|----------------|---|------|
| otro tipo de vida(i)                                | (1.86)         | (1.82)         | (1.79)         |   |      |
| Tengo una buena vida                                | 4.98<br>(1.27) | 4.96<br>(1.31) | 5.11<br>(1.07) | $F(2, 1331) = 2, p = .14$   |      |
| Tengo lo que quiero en la vida                      | 4.62<br>(1.33) | 4.50<br>(1.43) | 4.63<br>(1.30) | $F(2, 1331) = 1.26, p = .29$  |      |
| Mi vida es mejor que la de otros jóvenes de mi edad | 4.31<br>(1.58) | 4.26<br>(1.55) | 4.54<br>(1.43) | $F(2, 1331) = 3.92, p = .02$<br>Grupo 3 y 2 $p = .03$<br>(IC95 = .02-.52) | 0.12 |
| Total   | 4.25<br>(1.01) | 4.21<br>(1.07) | 4.37<br>(0.95) | $F(2, 1331) = 2.87, p = .06$  |      |

---

Fuente: Elaboración propia

\*Grupos: G1, primero medio; G2, segundo medio y G3, tercero medio.

Los estudiantes de segundo medio tienen puntuaciones en promedio más bajas que los que cursan primero y tercero medio al momento de hacer una evaluación de su vida en ámbitos (IGSA) y es el grupo más insatisfecho con la organización que hace de su tiempo. Este grupo se encuentra más satisfecho que los estudiantes de primero medio en el ámbito de las relaciones interpersonales, pero presentan medias más bajas cuando evalúan el barrio donde viven en relación a los estudiantes de primero medio;

asimismo, los estudiantes de segundo medio se encuentran menos satisfechos consigo mismos que los estudiantes de tercero medio (ver tabla 9).

Tabla 9.

*Comparación por curso en la satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA).*

| Bienestar por Ámbitos                           | M (DE)         |                |                | F   | d    |
|---|----------------|----------------|----------------|---|------|
|   | G1*            | G2             | G3             |   |      |
| Satisfacción con la familia y el hogar          | 8.32<br>(1.93) | 8.23<br>(1.82) | 8.46<br>(1.75) | $F(2, 1331) = 1.6, p = .2$  |      |
| Satisfacción con las cosas materiales           | 8.58<br>(1.99) | 8.75<br>(1.84) | 8.66<br>(1.91) | $F(2,1331) = .89, p = .4$   |      |
| Satisfacción con las relaciones interpersonales | 8.58<br>(1.99) | 8.75<br>(1.84) | 8.66<br>(1.91) | $F(2.1331) = 5.3, p = .005$<br>Grupo 1 y 2, $p = .004$<br>(IC95 = .10-.72)  | 0.15 |
| Satisfacción con la zona donde vive             | 6.94<br>(2.49) | 6.32<br>(2.82) | 6.71<br>(2.55) | $F(2, 1331) = 6.4, p = .002$<br>Grupo 1 y 2, $p = .001$<br>(IC95 = .2-1.03) | 0.19 |
| Satisfacción con la                             | 8.49           | 8.39           | 8.44           | $F(2, 1331) = .35, p = .71$   |      |

|   |        |        |        |                              |      |
|---|--------|--------|--------|------------------------------|------|
| salud                                       | (1.97) | (1.80) | (1.81) |                              |      |
| Satisfacción con la organización del tiempo | 7.71   | 7.36   | 7.79   | $F(2, 1331) = 4.6, p = .01$  | 0.13 |
|   | (2.25) | (2.35) | (2.09) | Grupo 1 y 2 $p = .05$        |      |
|   |        |        |        | (IC95 = 0003-.71)            |      |
|   |        |        |        | Grupo 3 y 2, $p = .01$       |      |
|   |        |        |        | (IC95 = .07- .80)            |      |
| Satisfacción con la escuela                 | 7.34   | 7.04   | 7.35   | $F(2, 1331) = 3.63, p = .03$ | 0.08 |
|   | (1.95) | (2.01) | (1.82) |                              |      |
| Satisfacción Personal                       | 7.55   | 7.25   | 7.59   | $F(2, 1331) = 3.9, p = .02$  | 0.11 |
|   | (2.06) | (2.11) | (1.85) | Grupo 3 y 2 $p = .04$        |      |
|   |        |        |        | (IC95 = .02- .68)            |      |
| Total                                       | 7.72   | 7.42   | 7.72   | $F(2, 1331) = 4.9, p = .008$ | 0.13 |
|   | (1.63) | (1.66) | (1.50) | Grupo 1 y 2, $p = .02$       |      |
|   |        |        |        | (IC95 = .04- .55)            |      |
|   |        |        |        | Grupo 3 y 2, $p = .02$       |      |
|   |        |        |        | (IC95 = .03- .56)            |      |

Fuente: Elaboración propia

\*Grupos: G1, primero medio; G2, segundo medio y G3, tercero medio.

Respecto de los afectos, los estudiantes de tercero medio experimentan con mayor frecuencia afectos positivos ( $M = 27.9$ ;  $DE = 5.44$ ) que los de segundo medio ( $M = 26.9$ ;  $DE = 5.27$ ) ( $F(2, 1331) = 4.44, p =$

.012,  $d = 0.19$ ). No se observan diferencias estadísticamente significativas para los afectos negativos.

En relación al bienestar subjetivo en la escuela, los estudiantes de tercero medio están más de acuerdo con la afirmación “Me va bien en el colegio/liceo” ( $M = 4.47$ ;  $DE = 1.05$ ) que los estudiantes de primero medio ( $M = 4.23$ ;  $DE = 1.18$ ) ( $F(2,1331) = 5.09$ ,  $p = .006$ ). Los estudiantes de primero medio son los más satisfechos con el reglamento que tiene en su colegio/liceo y con las exigencias de las tareas que les dan en comparación con los otros dos grupos. Los estudiantes de tercero medio se sienten más satisfechos con cómo se llevan con sus compañeros en comparación con los que cursan segundo medio, las diferencias se observan en la tabla 10.

Tabla 10.

*Comparación bienestar subjetivo en la escuela por curso*

| Escala   | Bienestar | M              |                |                | F   | d    |
|--|-----------|----------------|----------------|----------------|---|------|
|  |           | G1*            | G2             | G3             |   |      |
| <b>subjetivo en la Escuela</b>                   |           | <i>(DE)</i>    |                |                |   |      |
| Me va bien en el colegio/liceo                   |           | 4.23<br>(1.18) | 4.32<br>(1.22) | 4.47<br>(1.05) | $F(2,1331) = 5.09, p = .006.$<br>Grupo 3 y 1, $p = .004$<br>(IC95 = .06-.42)  | 0.12 |
| Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento        |           | 4.55<br>(1.38) | 4.18<br>(1.42) | 4.25<br>(1.37) | $F(2,1331) = 9.42, p < .001.$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .15-.59)<br>Grupo 1 y 3, $p = .003$<br>(IC95 = .08-.53) | 0.19 |
| Mi colegio/liceo tiene una buena infraestructura |           | 4.48<br>(1.48) | 4.37<br>(1.43) | 4.29<br>(1.53) | $F(2, 1331) = 1.91, p = .15$  |      |
| Tengo buenas relaciones con mis profesores       |           | 4.78<br>(1.25) | 4.77<br>(1.29) | 4.85<br>(1.23) | $F(2, 1331) = .52, p = .59$   |      |
| Me llevo bien con mis compañeros                 |           | 5.09<br>(1.16) | 4.96<br>(1.25) | 5.20<br>(1.11) | $F(2, 1331) = 4.14, p = .02.$<br>Grupo 3 y 2, $p = .013$  | 0.11 |

---

|  |                |                |                |  |
|--|----------------|----------------|----------------|--|
|  |                |                |                | (IC95 = .04-.42)   |
| La calidad de enseñanza de los profesores es buena | 4.98<br>(1.19) | 4.88<br>(1.15) | 4.82<br>(1.13) | $F(2,1331) = 2.22, p = .11$  |
| La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada | 4.67<br>(1.32) | 4.34<br>(1.50) | 4.40<br>(1.38) | $F(2, 1331) = 7.37, p = .001$<br>Grupo 1 y 2, $p = .001$<br>(IC95 = .11-.55).<br>Grupo 1 y 3, $p = .012$<br>(IC95 = .05-.49) |
| Me siento bien en el colegio/liceo                 | 4.49<br>(1.25) | 4.34<br>(1.32) | 4.53<br>(1.22) | $F(2, 1331) = 2.96, p = .052$  |
| Me siento mal en el colegio/liceo                  | 2.31<br>(1.22) | 2.35<br>(1.20) | 2.22<br>(1.18) | $F(2,1331) = 1.21, p = .3$   |
| Satisfacción con la escuela                        | 4.68<br>(0.87) | 4.55<br>(0.84) | 4.61<br>(0.88) | $F(2, 1331) = 2.85, p = .06$   |
| Balance de afectos (-6 a +6)                       | 2.18<br>(2.19) | 1.98<br>(2.27) | 2.31<br>(2.10) | $F(2, 1331) = 2.37, p = .09$   |
| Bienestar Subjetivo (-6 a 12)                      | 6.87<br>(2.68) | 6.53<br>(2.77) | 6.91<br>(2.57) | $F(2, 1331) = 2.66, p = .07$   |

---

Fuente: Elaboración propia

\*Grupos: G1, primero medio; G2, segundo medio y G3, tercero medio.

Los estudiantes que cursan primero medio opinan que de manera más frecuente que sus profesores utilizan metodologías adaptadas a las necesidades de sus estudiantes que los estudiantes de segundo medio. Los estudiantes de segundo medio realizan una evaluación más negativa del clima escolar de su establecimiento que los que cursan primero o tercero medio (ver tabla 11).

Tabla 11.

*Comparación por curso variables de la escuela*

|   | M<br>(DE)      |                |                | F  | d    |
|---|----------------|----------------|----------------|--|------|
|   | G1*            | G2             | G3             |  |      |
| Metodologías Adaptadas a las necesidades de los estudiantes | 3.56<br>(0.78) | 3.28<br>(0.77) | 3.39<br>(0.77) | $F(2, 1331) = 7.6, p = .001$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .08- .32)                             | 0.15 |
| Clima escolar   | 3.65<br>(0.72) | 3.40<br>(0.71) | 3.52<br>(0.70) | $F(2, 1331) = 14.08, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .14- .36)<br>Grupo 1 y 3, $p = .02$ | 0.18 |

---

(IC95 = .02- .24)

Grupo 3 y 2,  $p = .04$

(IC95 = .004- .24)

---

Fuente: Elaboración propia

\*Grupos: G1, primero medio; G2, segundo medio y G3, tercero medio.

#### 2.4. Diferencias en los puntajes de bienestar y variables de la escuela según dependencia del establecimiento educacional

En relación a la satisfacción global con la vida (SLSS), los estudiantes que provienen de establecimientos de dependencia municipal realizan una evaluación más negativa de su vida en comparación con los estudiantes de colegios subvencionados y particulares. Estas diferencias son estadísticamente significativas (ver tabla 12).

Tabla 12.

*Comparación dependencia del establecimiento satisfacción global con la vida (SLSS)*

| SLSS   | M<br>(DE)      |                |                | F   | d    |
|--|----------------|----------------|----------------|---|------|
|  | PP             | PS             | M              |   |      |
| Mi vida va bien                                | 5.08<br>(1.06) | 4.71<br>(1.21) | 4.64<br>(1.28) | $F(2, 1331) = 13.37, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .14-.59)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .23-.64) | 0.19 |
| Mi vida es como yo quiero que sea              | 4.63<br>(1.28) | 4.17<br>(1.41) | 4.10<br>(1.52) | $F(2, 1331) = 14.16, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .18-.72)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .29-.77) | 0.24 |
| Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida(i) | 3.40<br>(1.77) | 2.89<br>(1.68) | 2.89<br>(1.78) | $F(2, 1331) = 9.55, p < .001$<br>PP y PS, $p = .001$ (IC95 = .18-.84)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .21-.81)  | 0.24 |

|   |                |                |                |  |      |
|---|----------------|----------------|----------------|--|------|
| Me gustaría tener otro tipo de vida(i)              | 4.41<br>(1.74) | 3.96<br>(1.74) | 3.83<br>(1.88) | $F(2, 1331) = 10.35, p < .001$<br>PP y PS, $p = .005$ (IC95 = .11-.79).<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .27-.89)   | 0.25 |
| Tengo una buena vida                                | 5.43<br>(0.94) | 5.06<br>(1.13) | 4.81<br>(1.33) | $F(2, 1331) = 26.9, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .14-.59).<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .41-.82)<br>PS y M, $p = .004$ , (IC95 = .07-.44) | 0.25 |
| Tengo lo que quiero en la vida                      | 4.88<br>(1.18) | 4.67<br>(1.28) | 4.41<br>(1.44) | $F(2, 1331) = 13.18,7 p < .001$<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .24-.69).<br>PS y M, $p = .01$ (IC95 = .05-.46)  | 0.19 |
| Mi vida es mejor que la de otros jóvenes de mi edad | 4.84<br>(1.30) | 4.54<br>(1.50) | 4.06<br>(1.57) | $F(2, 1331) = 30.6, p < .001$<br>PP y PS, $p = .03$ (IC95 = .02-.58).<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .52-1.03)  | 0.32 |

---

|       |        |        |        |                                     |      |
|-------|--------|--------|--------|-------------------------------------|------|
|       |        |        |        | PS y M, $p < .001$ (IC95 = .24-     |      |
|       |        |        |        | .71)                                |      |
| Total | 4.66   | 4.28   | 4.11   | $F(2, 1331) = 32.11, p < .001$      | 0.23 |
|       | (0.86) | (0.98) | (1.04) | PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .2-.57) |      |
|       |        |        |        | PP y M, $p < .001$ (IC95 = .39-     |      |
|       |        |        |        | .72)                                |      |
|       |        |        |        | PS y M, $p = .03$ (IC95 = .02-.32)  |      |

---

Fuente: Elaboración propia

Grupos: PP, Particular Pagado; PS, Particular Subvencionado; M, Municipal.

Respecto del bienestar por ámbitos de la vida (IGSA), los estudiantes de establecimientos particulares son los que están más satisfechos en los distintos ámbitos de su vida. Esto se repite para el ámbito familiar, las relaciones interpersonales, con la escuela y consigo mismos. Por otra parte los estudiantes de establecimientos municipales son los más insatisfechos con las cosas materiales, el barrio donde viven y su salud. Los estudiantes de colegios subvencionados son los más insatisfechos con la organización que hacen de su tiempo (ver tabla 13)

Tabla 13.

*Comparación bienestar por ámbitos (IGSA) según dependencia del establecimiento.*

| Bienestar por Ámbitos                           | M (DE)         |                |                | F  | d    |
|---|----------------|----------------|----------------|--|------|
|   | PP             | PS             | M              |  |      |
| Satisfacción con la familia y el hogar          | 8.80<br>(1.34) | 8.33<br>(1.73) | 8.14<br>(2.04) | $F(2, 1331) = 13.47, p < .001.$<br>PP y PS, $p = .003$ (IC95 = .13-.81)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .36-.97)                                     | 0.15 |
| Satisfacción con las cosas materiales           | 9.23<br>(1.19) | 8.79<br>(1.66) | 8.34<br>(2.21) | $F(2, 1331) = 24, p < .001$<br>PP y PS, $p = .008$ (IC95 = .09-.79)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .58-1.21)<br>PS y M, $p = .001$ (IC95 = .16-.74) | 0.19 |
| Satisfacción con las relaciones interpersonales | 8.87<br>(1.12) | 8.45<br>(1.33) | 8.11<br>(2.01) | $F(2, 1331) = 19.6, p < .001.$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .27-.99)   | 0.19 |

---

|   |                |                |                |   |      |
|---|----------------|----------------|----------------|---|------|
|   |                |                |                | PP y M , $p < .001$ (IC95=.52-1.17)   |      |
| Satisfacción con la zona donde vive         | 7.76<br>(2.07) | 6.75<br>(2.58) | 6.15<br>(2.72) | $F(2, 1331) = 40.5, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .54-1.5)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = 1.18-2.04)<br>PS y M, $p = .001$ (IC95 = .20-.99) | 0.25 |
| Satisfacción con la salud                   | 9.12<br>(1.24) | 8.45<br>(1.74) | 8.14<br>(2.08) | $F(2, 1331) = 28.9, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .33-1.02)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .67-1.29)<br>PS y M, $p = .03$ (IC95 = .02-.59)  | 0.22 |
| Satisfacción con la organización del tiempo | 8.01<br>(2.02) | 7.20<br>(2.22) | 7.69<br>(2.31) | $F(2, 1331) = 11.6, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .40-1.23)<br>M y PS, $p = .002$ (IC95 = .15-.83)   | 0.21 |

---

|                             |                |                |                |  |      |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|--|------|
| Satisfacción con la escuela | 7.98<br>(1.58) | 7.11<br>(1.88) | 7.01<br>(2.02) | $F(2, 1331) = 27.9, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .51-1.22)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .65-1.29)   | 0.23 |
| Satisfacción Personal       | 8.04<br>(1.60) | 7.24<br>(1.99) | 7.34<br>(2.14) | $F(2, 1331) = 15.8, p < .001$ .<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .43-1.18)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .37-1.04) | 0.18 |
| Total                       | 8.26<br>(1.22) | 7.50<br>(1.54) | 7.41<br>(1.71) | $F(2,1331) = 30.4, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .45-1.04)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .58-1.1)     | 0.24 |

Fuente: Elaboración propia

Grupos: PP, Particular Pagado; PS, Particular Subvencionado; M, Municipal.

Respecto al bienestar subjetivo en la escuela los estudiantes de colegios particulares son los que experimentan con mayor frecuencia afectos positivos en la escuela. Los estudiantes de colegios municipales son los que se sienten menos satisfechos con su escuela; considerando las

medidas de balance de afectos y satisfacción con la escuela, son los que hacen una evaluación más negativa de su bienestar subjetivo en la escuela.

Los estudiantes de colegios particulares son los más satisfechos con su rendimiento escolar y con la relación que tienen con sus compañeros. Los estudiantes de colegios municipales están más más insatisfechos con el reglamento de su colegio, las relaciones con sus profesores y la calidad de enseñanza que reciben. Los estudiantes de colegios subvencionados son los más satisfechos con la infraestructura de su establecimiento (ver tabla 14).

Tabla 14.

*Comparación bienestar en la escuela y dependencia del establecimiento.*

| Escala                         | M              |                |                | F  | d    |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|--|------|
|                                | PP             | PS             | M              |  |      |
| Me va bien en el colegio/liceo | 4.71<br>(1.06) | 4.33<br>(1.19) | 4.18<br>(1.08) | $F(2, 1331) = 23, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .17-.59)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .34-.72) | 0.26 |
| Mi colegio/liceo tiene un buen | 4.44<br>(1.31) | 4.63<br>(1.33) | 4.13<br>(1.44) | $F(2, 1331) = 17.1, p < .001$<br>PP y M, $p = .003$ (IC95 = .09-.55)                                       | 0.24 |

|                  |        |        |        |                                      |      |
|------------------|--------|--------|--------|--------------------------------------|------|
| reglamento       |        |        |        | PS y M, $p < .001$ (IC95 = .29-.72)  |      |
| Mi colegio/liceo | 4.30   | 4.93   | 4.11   | $F(2, 1331) = 38.8, p < .001$        | 0.41 |
| tiene una buena  | (1.48) | (1.25) | (1.53) | PS y PP, $p < .001$ (IC95 = .36-.90) |      |
| infraestructura  |        |        |        | PS y M, $p < .001$ (IC95 = .59-1.03) |      |
| Tengo buenas     | 5.10   | 4.88   | 4.63   | $F(2, 1331) = 15.9, p < .001$        | 0.22 |
| relaciones con   | (1.08) | (1.21) | (1.33) | PP y M, $p < .001$ (IC95 = .27-.69)  |      |
| mis profesores   |        |        |        | PS y M, $p = .004$ (IC95 = .06-.45)  |      |
| Me llevo bien    | 5.38   | 5.06   | 4.97   | $F(2, 1331) = 13.1, p < .001$        | 0.20 |
| con mis          | (0.90) | (1.19) | (1.25) | PP y PS, $p = .001$ (IC95 = .10-.54) |      |
| compañeros       |        |        |        | PP y M, $p < .001$ (IC95 = .22-.62)  |      |
| La calidad de    | 5.19   | 5.10   | 4.66   | $F(2, 1331) = 29.7, p < .001$        | 0.27 |
| enseñanza de los | (0.89) | (1.19) | (1.25) | PP y M, $p < .001$ (IC95 = .33-.72)  |      |
| profesores es    |        |        |        | PS y M, $p < .001$ (IC95 = .26-.61)  |      |
| buena            |        |        |        |                                      |      |
| La exigencia de  | 4.68   | 4.51   | 4.38   | $F(2, 1331) = 4.8, p = .008$         | 0.14 |
| las tareas que   | (1.33) | (1.47) | (1.39) | PP y M, $p = .007$ (IC95 = .07-.54)  |      |
| nos dan es       |        |        |        |                                      |      |
| adecuada         |        |        |        |                                      |      |
| Me siento bien   | 4.87   | 4.41   | 4.30   | $F(2, 1331) = 20.7, p < .001$        | 0.29 |
| en el            | (1.17) | (1.28) | (1.26) | PP y PS, $p < .001$ , (IC95 = .22-   |      |

|                                   |                |                |                |   |      |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|---|------|
| colegio/liceo                     |                |                |                | .69) PP y M, $p < .001$ (IC95 = .35-.77)  |      |
| Me siento mal en el colegio/liceo | 2.09<br>(1.11) | 2.37<br>(1.20) | 2.35<br>(1.23) | $F(2, 1331) = 5.5, p = .004$<br>PS y PP, $p = .010$ (IC95 = .05-.50)<br>M y PP, $p = .007$ (IC95 = .06-.46)   | 0.15 |
| Satisfacción con la escuela       | 4.83<br>(0.74) | 4.78<br>(0.86) | 4.44<br>(0.88) | $F(2, 1331) = 31.3, p < .001$<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .25-.54)<br>PS y M, $p < .001$ (IC95 = .21-.47)   | 0.20 |
| Balance de afectos (-6 a +6)      | 2.78<br>(1.95) | 2.04<br>(2.29) | 1.96<br>(2.19) | $F(2, 1331) = 15.1, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .32-1.14)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .45-1.19)  | 0.43 |
| Bienestar Subjetivo (-6 a 12)     | 7.60<br>(2.29) | 6.82<br>(2.76) | 6.39<br>(2.71) | $F(2, 1331) = 21.4, p < .001$<br>PP y PS, $p < .001$ (IC95 = .29-1.28)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = .77-1.66)<br>PS y M, $p = .035$ (IC95 = .02-.84) | 0.19 |

Fuente: Elaboración propia

Grupos: PP, Particular Pagado; PS, Particular Subvencionado; M, Municipal.

Los estudiantes de los colegios particulares son los que más frecuentemente experimentan afectos positivos en comparación con los otros dos grupos ( $F(2, 1331) = 14.31, p < .001$ ). En relación a los afectos negativos, los estudiantes de colegios subvencionados son los que experimentan más frecuentemente afectos negativos que los de colegios particulares ( $F(2, 1331) = 4.97, p = .008$ ), esta diferencia no es estadísticamente significativa con el grupo de los municipales (ver tabla 15)

Tabla 15.

*Comparación afectos y dependencia del establecimiento educacional.*

| Escala             | M              |                |                | F  | d    |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|--|------|
|                    | (DE)           |                |                |  |      |
| balanza de afectos | PP             | PS             | M              |  |      |
| Afectos positivos  | 28.8<br>(5.03) | 27.4<br>(5.35) | 26.8<br>(5.42) | $F(2, 1331) = 14.31, p < .001$<br>PP y PS, $p = .002$ (IC95 = .45-2.44)<br>PP y M, $p < .001$ (IC95 = 1.1-2.9) | 0.99 |
| Afectos negativos  | 21.6<br>(4.69) | 22.8<br>(5.05) | 22.3<br>(5.22) | $F(2, 1331) = 4.97, p = .007$<br>PS y PP, $p = .005$ (IC95 = .3-2.2)   | 0.62 |
| Balanza de         | 7.23           | 4.55           | 4.45           | $F(2, 1331) = 14.1, p < .001$  | 0.16 |

---

|         |        |        |                                      |
|---------|--------|--------|--------------------------------------|
| afectos | (7.48) | (8.57) | (7.45)                               |
|         |        |        | PP y PS, $p < .001$ (IC95 = 1.2-4.1) |
|         |        |        | PP y M, $p < .001$ (IC95 = 1.5- 4.1) |

---

Fuente: Elaboración propia  
 Grupos: PP, Particular Pagado; PS, Particular Subvencionado; M, Municipal.

Los estudiantes de colegios municipales son los que evalúan de manera más negativa el clima escolar de sus establecimientos; asimismo son quienes opinan que de manera menos frecuente sus profesores utilizan metodologías centradas en las necesidades de los alumnos (ver tabla 16).

Tabla 16.

*Comparación metodologías usadas por los profesores según dependencia del establecimiento.*

|                    | <i>M</i>    |        |        | <i>F</i>                             | <i>d</i> |
|--------------------|-------------|--------|--------|--------------------------------------|----------|
|                    | <i>(DS)</i> |        |        |                                      |          |
|                    | PP          | PS     | M      |                                      |          |
| Metodologías       | 3.50        | 3.53   | 3.25   | $F(2, 1331) = 21, p < .001$          | 0.16     |
| Adaptadas a las    | (0.69)      | (0.72) | (0.82) | PP y M, $p < .001$ (IC95 = .12-      |          |
| necesidades de los |             |        |        | .38),                                |          |
| estudiantes        |             |        |        | PS y M, $p < .001$ (IC95 = .17- .40) |          |

---

|               |        |        |        |                                     |      |
|---------------|--------|--------|--------|-------------------------------------|------|
| Clima escolar | 3.71   | 3.62   | 3.41   | $F(2,1331) = 22.3, p < .001$        | 0.18 |
|               | (0.70) | (0.67) | (0.74) | PP y M, $p < .001$ (IC95 = .18-.42) |      |
|               |        |        |        | PS y M, $p < .001$ (IC95 = .11-.33) |      |

Fuente: Elaboración propia

Grupos: PP, Particular Pagado; PS, Particular Subvencionado; M, Municipal.

## 2.5. Diferencias en los puntajes de bienestar y variables de la escuela según porcentaje de estudiantes prioritarios (bajo la línea de la pobreza) que recibe el establecimiento educacional.

Para esta comparación se han creado 4 grupos: Grupo 1 formado por establecimientos educacionales que no reciben estudiantes prioritarios, grupo 2 que recibe hasta un 25% de estudiantes en esta condición, grupo 3 si tiene entre un 26% y hasta un 50% de estudiantes en primera prioridad y grupo 4 aquellos establecimientos que cuentan con sobre un 51% de estudiantes prioritarios.

En relación a la satisfacción global con la vida (SLSS), los estudiantes de establecimientos que no reciben estudiantes prioritarios son los que se sienten más satisfechos con su vida como un todo (ver tabla 17).

Tabla 17.

*Comparación satisfacción global con la vida (SLSS) y el porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza que recibe el establecimiento*

| SLSS                              | M<br>(DE)      |                |                |                | F  | d    |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--|------|
|                                   | G1*            | G2             | G3             | G4             |  |      |
| Mi vida va bien                   | 5.08<br>(1.06) | 4.71<br>(1.23) | 4.69<br>(1.23) | 4.56<br>(1.31) | $F(3, 1331) = 9.88, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .11-.63)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .15-.63)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .25-.79)  | 0.19 |
| Mi vida es como yo quiero que sea | 4.65<br>(1.27) | 4.17<br>(1.44) | 4.14<br>(1.47) | 4.03<br>(1.55) | $F(3, 1331) = 10.78, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .17-.80)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .23-.80)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .30-.94) | 0.24 |

|            |        |        |        |        |                                      |      |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------------------------------------|------|
| Me         | 3.39   | 2.79   | 2.91   | 2.98   | $F(3, 1331) = 6.52, p < .001$        | 0.23 |
| gustaría   | (1.77) | (1.66) | (1.78) | (1.78) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .22- |      |
| cambiar    |        |        |        |        | .98)                                 |      |
| muchas     |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p = .002$ (IC95 = .13- |      |
| cosas de   |        |        |        |        | .83)                                 |      |
| mi vida(i) |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p = .04$ (IC95 = .02-  |      |
|            |        |        |        |        | .80)                                 |      |
| Me         | 4.40   | 3.87   | 3.94   | 3.78   | $F(3, 1331) = 6.86, p < .001$        | 0.24 |
| gustaría   | (1.74) | (1.78) | (1.85) | (1.87) | Grupo 1 y 2, $p = .002$ (IC95 = .15- |      |
| tener otro |        |        |        |        | .94)                                 |      |
| tipo de    |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p = .004$ (IC95 = .11- |      |
| vida(i)    |        |        |        |        | .83)                                 |      |
|            |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 =      |      |
|            |        |        |        |        | .22- 1.03)                           |      |
| Tengo      | 5.42   | 5.08   | 4.89   | 4.74   | $F(3, 1331) = 17.47, p < .001$       | 0.25 |
| una buena  | (0.96) | (1.15) | (1.25) | (1.40) | Grupo 1 y 2, $p = .004$ (IC95 = .08- |      |
| vida       |        |        |        |        | .60)                                 |      |
|            |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 =      |      |
|            |        |        |        |        | .29-.77)                             |      |
|            |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .41- |      |
|            |        |        |        |        | .94) Grupo 2 y 4, $p = .005$ , (IC95 |      |

---

|           |        |        |        |        |                                      |            |      |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------------------------------------|------------|------|
|           |        |        |        |        |                                      | = .07-.60) |      |
| Tengo lo  | 4.88   | 4.68   | 4.47   | 4.38   | $F(3, 1331) = 8.45, p < .001$        |            | 0.19 |
| que       | (1.18) | (1.30) | (1.42) | (1.42) | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .14- |            |      |
| quiero en |        |        |        |        | .68)                                 |            |      |
| la vida   |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .20- |            |      |
|           |        |        |        |        | .80)                                 |            |      |
|           |        |        |        |        | Grupo 2 y 4, $p = .043$ (IC95 = .01- |            |      |
|           |        |        |        |        | .60)                                 |            |      |
| Mi vida   | 4.82   | 4.58   | 4.16   | 4.01   | $F(3, 1331) = 18.76, p < .001$       |            | 0.32 |
| es mejor  | (1.32) | (1.49) | (1.53) | (1.63) | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .36- |            |      |
| que la de |        |        |        |        | .95)                                 |            |      |
| otros     |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .47- |            |      |
| jóvenes   |        |        |        |        | 1.14)                                |            |      |
| de mi     |        |        |        |        | Grupo 2 y 3, $p = .001$ (IC95 = .13- |            |      |
| edad      |        |        |        |        | .71)                                 |            |      |
|           |        |        |        |        | Grupo 2 y 4, $p < .001$ (IC95 = .24- |            |      |
|           |        |        |        |        | .90)                                 |            |      |
| Total     | 4.66   | 4.25   | 4.17   | 4.07   | $F(3, 1331) = 20.29, p < .001$       |            | 0.22 |
|           | (0.85) | (1.00) | (1.03) | (1.03) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .19- |            |      |
|           |        |        |        |        | .62),                                |            |      |

---

---

Grupo 1 y 3,  $p < .001$  (IC95 = .30-.69)

Grupo 1 y 4,  $p < .001$  (IC95 = .37-.81)

---

Fuente: Elaboración propia

\*G1, establecimientos sin alumnos prioritarios; G2, colegios con hasta un 25% de estudiantes prioritarios; G3, establecimientos con desde un 26% hasta un 50% de estudiantes prioritarios; G4, colegios con sobre un 50% de estudiantes prioritarios.

Esto se repite para la evaluación que los estudiantes realizan de su vida en ámbitos (IGSA). Los adolescentes que asisten a establecimientos que no reciben estudiantes bajo la línea de la pobreza son los que en promedio, están más satisfechos con los distintos ámbitos de su vida (ver tabla 18).

Tabla 18.

*Comparación Bienestar por ámbitos (IGSA) y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento.*

| Bienes  | M      |        |        |        | F                                       | d    |
|---------|--------|--------|--------|--------|---|------|
|         | (DE)   |        |        |        |   |      |
| tar     | G1*    | G2     | G3     | G4     |   |      |
| por     |        |        |        |        |   |      |
| Ámbit   |        |        |        |        |   |      |
| os      |        |        |        |        |   |      |
| Satisfa | 8.80   | 8.34   | 8.28   | 7.94   | $F(3, 1331) = 10.5, p < .001$           | 0.17 |
| cción   | (1.35) | (1.69) | (1.94) | (2.15) | Grupo 1 y 2, $p = .014$ (IC95 = .06-    |      |
| con la  |        |        |        |        | .86) Grupo 1 y 3, $p = .001$ (IC95 =    |      |
| familia |        |        |        |        | .16-.88)                                |      |
| y el    |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .45-    |      |
| hogar   |        |        |        |        | 1.26)                                   |      |
| Satisfa | 9.23   | 8.80   | 8.40   | 8.35   | $F(3, 1331) = 14.8, p < .001$           | 0.19 |
| cción   | (1.19) | (1.65) | (2.09) | (2.30) | Grupo 1 y 2, $p = .04$ (IC95 = .02-.84) |      |
| con las |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .46 -   |      |
| cosas   |        |        |        |        | 1.21)                                   |      |
| materi  |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .45-    |      |
| ales    |        |        |        |        | 1.29)                                   |      |
|         |        |        |        |        | Grupo 2 y 3, $p = .02$ (IC95 = .04-     |      |

|         |        |        |        |        |  |      |
|---------|--------|--------|--------|--------|--|------|
|         |        |        |        |        | .77) Grupo 2 y 4, $p = .03$ (IC95 = .03-.86) |      |
| Satisfa | 8.34   | 7.77   | 7.56   | 7.50   | $F(3,1331) = 12.2, p < .001$                 | 0.21 |
| cción   | (1.69) | (1.85) | (1.98) | (2.16) | Grupo 1 y 2, $p = .002$ (IC95 = .16-1)       |      |
| con las |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .41-         |      |
| relacio |        |        |        |        | 1.17) Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 =        |      |
| nes     |        |        |        |        | .42-1.28)                                    |      |
| interpe |        |        |        |        |  |      |
| rsonale |        |        |        |        |  |      |
| s       |        |        |        |        |  |      |
| Satisfa | 7.76   | 6.85   | 6.18   | 6.14   | $F(3, 1331) = 27.7, p < .001$                | 0.25 |
| cción   | (2.06) | (2.55) | (2.68) | (2.79) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .35-         |      |
| con la  |        |        |        |        | 1.46).                                       |      |
| zona    |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = 1.07-        |      |
| donde   |        |        |        |        | 2.09)  |      |
| vive    |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95=1.05-          |      |
|         |        |        |        |        | 2.19) Grupo 2 y 3, $p = .002$ (IC95 =        |      |
|         |        |        |        |        | .17-1.17) Grupo 2 y 4, $p = .005$            |      |
|         |        |        |        |        | (IC95 = .15-1.28)                            |      |
| Satisfa | 9.11   | 8.37   | 8.31   | 8.03   | $F(3, 1331) = 18.3, p < .001$                | 0.21 |
| cción   | (1.25) | (1.85) | (1.88) | (2.20) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .34-         |      |

|         |        |        |        |        |                                       |      |
|---------|--------|--------|--------|--------|---------------------------------------|------|
| con la  |        |        |        |        | 1.14)                                 |      |
| salud   |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .43-  |      |
|         |        |        |        |        | 1.16)                                 |      |
|         |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .67-  |      |
|         |        |        |        |        | 1.49)                                 |      |
| Satisfa | 8.01   | 7.21   | 7.67   | 7.60   | $F(3, 1331) = 6.5, p < .001$          | 0.18 |
| cción   | (2.02) | (2.22) | (2.24) | (2.42) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .32-  |      |
| con la  |        |        |        |        | 1.29) Grupo 3 y 2, $p = .003$ (IC95 = |      |
| organi  |        |        |        |        | .03-.90)                              |      |
| zación  |        |        |        |        |                                       |      |
| del     |        |        |        |        |                                       |      |
| tiempo  |        |        |        |        |                                       |      |
| Satisfa | 7.98   | 7.12   | 7.12   | 6.83   | $F(3, 1331) = 19.9, p < .001$         | 0.22 |
| cción   | (1.58) | (1.89) | (1.92) | (2.14) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .45-  |      |
| con la  |        |        |        |        | 1.27)                                 |      |
| escuela |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .48-  |      |
|         |        |        |        |        | 1.23)                                 |      |
|         |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .73-  |      |
|         |        |        |        |        | 1.57)                                 |      |
| Satisfa | 8.04   | 7.26   | 7.45   | 7.13   | $F(3, 1331) = 11.5, p < .001$         | 0.17 |
| cción   | (1.62) | (1.99) | (2.03) | (2.27) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .34-  |      |

|        |        |        |        |        |   |      |
|--------|--------|--------|--------|--------|---|------|
| Person |        |        |        |        | 1.21) Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 =   |      |
| al     |        |        |        |        | .20- .98) Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 |      |
|        |        |        |        |        | = .46- 1.35)                            |      |
| Total  | 8.25   | 7.52   | 7.50   | 7.27   | $F(2,1331) = 21, p < .001$              | 0.23 |
|        | (1.23) | (1.54) | (1.63) | (1.81) | Grupo 1 y 2, $p < .001$ (IC95 = .38-    |      |
|        |        |        |        |        | 1.1)                                    |      |
|        |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 = .43-    |      |
|        |        |        |        |        | 1.1)                                    |      |
|        |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = .63-    |      |
|        |        |        |        |        | 1.3)                                    |      |

Fuente: Elaboración propia

\*G1, establecimientos sin alumnos prioritarios; G2, colegios con hasta un 25% de estudiantes prioritarios; G3, establecimientos con desde un 26% hasta un 50% de estudiantes prioritarios; G4, colegios con sobre un 50% de estudiantes prioritarios.

Para el bienestar subjetivo en la escuela, se observa nuevamente que los alumnos de colegios que no reciben a estudiantes prioritarios son los que presentan mayor bienestar en la escuela y son los que más frecuentemente experimentan afectos positivos en la escuela. Los estudiantes que asisten a establecimientos que tienen hasta un 25% de alumnos bajo la línea de la pobreza son los más satisfechos con la infraestructura de su colegio en comparación con los otros tres grupos. También son los más satisfechos con el reglamento de su colegio y la calidad de enseñanza de sus profesores en

comparación con los estudiantes de establecimientos que reciben sobre un 25% de alumnos bajo la línea de la pobreza (ver tabla 19)

Tabla 19

*Comparación bienestar subjetivo en la escuela y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento.*

| Escala                         |                | <i>M</i>       |                |                |   | <i>F</i> | <i>d</i> |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|----------|----------|
| Bienestar                      |                | <i>(DE)</i>    |                |                |   |          |          |
| subjetivo en la                | G1*            | G2             | G3             | G4             |   |          |          |
| Escuela                        |                |                |                |                |   |          |          |
| Me va bien en el colegio/liceo | 4.73<br>(1.02) | 4.32<br>(1.20) | 4.23<br>(1.08) | 4.13<br>(1.14) | $F(3, 1331) = 16.8, p < .001$               | 0.27     |          |
|                                |                |                |                |                | Grupo 1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .17-.65) |          |          |
|                                |                |                |                |                | Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .28-.72) |          |          |
|                                |                |                |                |                | Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .35-.85) |          |          |
| Mi colegio/liceo tiene un buen | 4.47<br>(1.28) | 4.61<br>(1.39) | 4.17<br>(1.41) | 4.18<br>(1.46) | $F(3, 1331) = 8, p < .001$                  | 0.22     |          |
|                                |                |                |                |                | Grupo 1 y 3, $p = .03$                      |          |          |

---

|                  |        |        |        |        |                               |      |  |
|------------------|--------|--------|--------|--------|-------------------------------|------|--|
| reglamento       |        |        |        |        | (IC95 = .02-.57)              |      |  |
|                  |        |        |        |        | Grupo 2 y 3, $p < .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .17-.71)              |      |  |
|                  |        |        |        |        | Grupo 2 y 4, $p = .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .12-.73)              |      |  |
| Mi colegio/liceo | 4.33   | 4.91   | 4.16   | 4.23   | $F(2, 1331) = 18.1, p < .035$ |      |  |
| tiene una buena  | (1.45) | (1.32) | (1.47) | (1.58) | .001                          |      |  |
| infraestructura  |        |        |        |        | Grupo 2 y 1, $p < .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .27-.90)              |      |  |
|                  |        |        |        |        | Grupo 2 y 3, $p < .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .47-1.03)             |      |  |
|                  |        |        |        |        | Grupo 2 y 4, $p < .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .36-1)                |      |  |
| Tengo buenas     | 5.13   | 4.81   | 4.66   | 4.70   | $F(2, 1331) = 9.1, p < .001$  | 0.22 |  |
| relaciones con   | (1.03) | (1.26) | (1.30) | (1.34) | Grupo 1 y 2, $p = .014$       |      |  |
| mis profesores   |        |        |        |        | (IC95 = .04-.58)              |      |  |
|                  |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .22-.71)              |      |  |
|                  |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$       |      |  |
|                  |        |        |        |        | (IC95 = .15-.71)              |      |  |
| Me llevo bien    | 5.38   | 5.01   | 5.01   | 4.98   | $F(2, 1331) = 8.1, p < .001$  | 0.19 |  |

---

|  |                |                |                |                |  |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|--|
| con mis compañeros                                 | (0.89)         | (1.23)         | (1.23)         | (1.24)         | Grupo 1 y 2, $p = .001$<br>(IC95 = .10-.54)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .14-.60)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .15-.67)  |
| La calidad de enseñanza de los profesores es buena | 5.20<br>(0.86) | 5.06<br>(1.15) | 4.77<br>(1.23) | 4.63<br>(1.24) | $F(2, 1331) = 15.6, p < .001$<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .20-.66)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .31-.82)<br>Grupo 2 y 3, $p = .003$<br>(IC95 = .007-.52)<br>Grupo 2 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .18-.68) |
| La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada | 4.69<br>(1.32) | 4.52<br>(1.40) | 4.37<br>(1.44) | 4.41<br>(1.43) | $F(2, 1331) = 3.6, p = .014$<br>Grupo 1 y 3, $p = .012$<br>(IC95 = .05-.60)  |
| Me siento bien                                     | 4.88           | 4.42           | 4.35           | 4.22           | $F(2, 1331) = 15.2, p < .029$  |

|                  |        |        |        |        |        |  |   |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--|---|
| en               | el     | (1.17) | (1.31) | (1.28) | (1.21) | .001   |   |
| colegio/liceo    |        |        |        |        |        |  | Grupo 1 y 2, $p < .001$ ,<br>(IC95 = .18-.72)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .27-.77)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .37-.93) |
| Me siento mal en | 2.08   | 2.32   | 2.40   | 2.32   |        | $F(2, 1331) = 4.3, p = .005$   | 0.14  |
| el colegio/liceo | (1.11) | (1.19) | (1.24) | (1.22) |        | Grupo 3 y 1, $p = .003$<br>(IC95 = .08-.55)  |   |
| Satisfacción con | 4.85   | 4.75   | 4.48   | 4.46   |        | $F(2, 1331) = 16.3, p < .001$  | 0.20  |
| la escuela       | (0.70) | (0.91) | (0.87) | (0.90) |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .2-.53).<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .19-.57)<br>Grupo 2 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .10-.43)<br>Grupo 2 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .10-.47) |   |
| Balance          | de     | 2.79   | 2.11   | 1.95   | 1.90   | $F(2, 1331) = 10.9, p < .001$  | 0.41  |

---

|                   |      |      |      |      |                               |                         |        |        |        |      |
|-------------------|------|------|------|------|-------------------------------|-------------------------|--------|--------|--------|------|
| afectos (-6 a +6) |      |      |      |      |                               | (1.94)                  | (2.29) | (2.23) | (2.14) | .001 |
|                   |      |      |      |      |                               | Grupo 1 y 2, $p < .001$ |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | (IC95 = .22-1.16)       |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | Grupo 1 y 3, $p < .001$ |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | (IC95 = .41- 1.27)      |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | Grupo 1 y 4, $p < .001$ |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | (IC95 = .41- 1.38)      |        |        |        |      |
| Bienestar         | 7.63 | 6.85 | 6.43 | 6.36 | $F(2, 1331) = 15.1, p < 0.19$ |                         |        |        |        |      |
| Subjetivo (-6 a   |      |      |      |      |                               | (2.26)                  | (2.77) | (2.74) | (2.68) | .001 |
| 12)               |      |      |      |      |                               | Grupo 1 y 2, $p = .002$ |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | (IC95 = .21-1.36)       |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | Grupo 1 y 3, $p < .001$ |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | (IC95 = .68-1.72)       |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | Grupo 1 y 4, $p = .035$ |        |        |        |      |
|                   |      |      |      |      |                               | (IC95 = .69-1.86)       |        |        |        |      |

---

Fuente: Elaboración propia

\*G1, establecimientos sin alumnos prioritarios; G2, colegios con hasta un 25% de estudiantes prioritarios; G3, establecimientos con desde un 26% hasta un 50% de estudiantes prioritarios; G4, colegios con sobre un 50% de estudiantes prioritarios.

Los estudiantes que asisten a establecimientos que no reciben alumnos bajo la línea de la pobreza son los que más frecuentemente experimentan afectos positivos y los que tienen una balanza de afectos más

positiva, también se observan diferencias entre los grupos para los afectos negativos (ver tabla 20).

Tabla 20.

*Comparación afectos positivos, negativos y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento*

| Escala            | M<br>(DE)      |                |                |                | F   | d    |
|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|------|
|                   | G1*            | G2             | G3             | G4             |   |      |
| Afectos positivos | 28.7<br>(5.09) | 27.5<br>(5.43) | 26.9<br>(5.26) | 26.9<br>(5.54) | $F(3, 1331) = 8.19, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p = .04$ (IC95 =<br>.05-2.4)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$ (IC95 =<br>.76-2.9)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 =<br>.67-3.4) | 0.88 |
| Afectos negativos | 21.6<br>(4.67) | 22.8<br>(4.93) | 21.9<br>(5.30) | 23.2<br>(5.11) | $F(3, 1331) = 6.17, p = .007$<br>Grupo 2 y 1, $p = .02$ (IC95 =<br>.14-2.34)<br>Grupo 4 y 1, $p = .002$ (IC95 =   | 0.81 |

---

|            |        |        |        |        |                                 |      |
|------------|--------|--------|--------|--------|---------------------------------|------|
|            |        |        |        |        | .42-2.67)                       |      |
|            |        |        |        |        | Grupo 4 y 3, $p = .014$ (IC95 = |      |
|            |        |        |        |        | .16-2.18)                       |      |
| Balanza de | 7.11   | 4.66   | 4.91   | 3.70   | $F(3, 1331) = 9.7, p < .001.$   | 1.56 |
| afectos    | (7.55) | (8.49) | (7.59) | (7.56) | Grupo 1 y 2, $p = .001$ (IC95 = |      |
|            |        |        |        |        | .75-4.14)                       |      |
|            |        |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p = .001$ (IC95 = |      |
|            |        |        |        |        | .65- 3.73)                      |      |
|            |        |        |        |        | Grupo 1 y 4, $p < .001$ (IC95 = |      |
|            |        |        |        |        | 1.66- 5.13)                     |      |

---

Fuente: Elaboración propia

\*G1, establecimientos sin alumnos prioritarios; G2, colegios con hasta un 25% de estudiantes prioritarios; G3, establecimientos con desde un 26% hasta un 50% de estudiantes prioritarios; G4, colegios con sobre un 50% de estudiantes prioritarios.

Los estudiantes que asisten a establecimientos que no reciben estudiantes prioritarios o que reciben hasta un 25% de estudiantes bajo la línea de la pobreza evalúan de manera más positiva el clima escolar de sus establecimientos que los estudiantes que asisten a colegios que tienen sobre un 25% de estudiantes prioritarios. También se observan diferencias en la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de metodologías donde los profesores funcionen como mediadores del aprendizaje (ver tabla 21).

Tabla 21.

*Comparación metodologías usadas por los profesores y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento.*

|  | <i>M</i>    |        |        |        | <i>F</i>   | <i>d</i> |
|--|-------------|--------|--------|--------|--|----------|
|  | <i>(DE)</i> |        |        |        |  |          |
|  | G1          | G2     | G3     | G4     |  |          |
| Metodologías                                   | 3.50        | 3.48   | 3.34   | 3.24   | $F(3, 1331) = 7.4, p < .001$   | 0.14     |
| Adaptadas a las necesidades de los estudiantes | (0.69)      | (0.70) | (0.82) | (0.83) | Grupo 1 y 3, $p = .04$<br>(IC95 = .004- .31)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .09- .43)<br>Grupo 2 y 4, $p = .001$<br>(IC95 = .07- .41) |          |
| Clima escolar                                  | 3.71        | 3.60   | 3.44   | 3.43   | $F(3,1331) = 11.1, p < .001$   | 0.16     |
|  | (0.69)      | (0.67) | (0.71) | (0.78) | Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .12-.41)<br>Grupo 1 y 4, $p < .001$<br>(IC95 = .12-.44)<br>Grupo 2 y 3, $p = .02$<br>(IC95 = .016-.29)    |          |

---

Grupo 2 y 4,  $p = .03$

(IC95 = .01-.33)

---

Fuente: Elaboración propia

\*G1, establecimientos sin alumnos prioritarios; G2, colegios con hasta un 25% de estudiantes prioritarios; G3, establecimientos con desde un 26% hasta un 50% de estudiantes prioritarios; G4, colegios con sobre un 50% de estudiantes prioritarios.

## 2.6. Otras características de los establecimientos educacionales.

Los estudiantes que asisten a colegios religiosos presentan puntuaciones mayores en la escala de satisfacción con la escuela ( $M = 4.8$ ;  $DE = 0.88$ ) que los estudiantes que asisten a colegios laicos ( $M = 4.6$ ;  $DE = 0.85$ ) ( $t(1330) = 3.95$ ,  $p < .001$ ). No se observan diferencias estadísticamente significativas para la satisfacción global con la vida (SLSS), ni para el promedio de satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA). En la satisfacción con la cosas materiales los estudiantes de establecimientos religiosos están más satisfechos ( $M = 8.8$ ;  $DE = 1.74$ ) que los de colegios laicos ( $M = 8.6$ ;  $DE = 1.99$ ) ( $t(1038) = 2.34$ ,  $p = .02$ ), mientras que en la satisfacción con la organización del tiempo los estudiantes de colegios laicos son los más satisfechos ( $M = 7.7$ ;  $DE = 2.28$ ) en comparación con los que asisten a colegios religiosos ( $M = 7.5$ ;  $DE =$

2.15) ( $t(1330) = -2.08, p = .04$ ). No se observan diferencias estadísticamente significativas para los afectos positivos, ni negativos ni para la balanza de afectos.

Los estudiantes de colegios religiosos opinan más frecuentemente que sus profesores toman el rol de mediadores del aprendizaje ( $M = 3.6; DE = 0.70$ ) en comparación con los estudiantes de colegios laicos ( $M = 3.3; DE = 0.80$ ) ( $t(1330) = 5.98, p < .001$ ). Los estudiantes de colegios laicos opinan que sus establecimientos tienen un peor clima escolar ( $M = 3.5; DE = 0.73$ ) que los estudiantes de colegios religiosos ( $M = 3.6; DE = 0.69$ ) ( $t(1330) = 3.59, p < .001$ ).

Los estudiantes que asisten a colegios de solo mujeres o solo hombres no presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la satisfacción global con la vida (SLSS), ni en afectos positivos ni negativos, en comparación con los estudiantes que asisten a establecimientos mixtos. Respecto de la satisfacción por ámbitos de la vida (IGSA), los que asisten a colegios mixtos están más satisfechos con sus relaciones interpersonales, el barrio donde viven, la organización del tiempo, con la escuela y consigo mismos (ver tabla 22). En relación al bienestar subjetivo en la escuela no se observan diferencias

estadísticamente significativas. Los estudiantes de colegios de solo hombres o solo mujeres tienen una percepción más positiva sobre el uso de metodologías adaptadas a las necesidades de los estudiantes por parte de los profesores ( $M = 3.50$ ;  $DE = 0.75$ ) que los estudiantes de colegios mixtos ( $M = 3.31$ ;  $DE = 0.78$ ) ( $t(1330) = -4.46$ ,  $p < .001$ ). Lo mismo ocurre en relación al clima escolar, los estudiantes de colegios mixtos tienen una percepción más crítica sobre el clima en sus establecimientos ( $M = 3.47$ ;  $DE = 0.74$ ) que los estudiantes de colegios de solo hombres o solo mujeres ( $M = 3.62$ ;  $DE = 0.69$ ) ( $t(1330) = -3.75$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 22.

*Comparación ámbitos de satisfacción con la vida (IGSA) y escuelas de solo hombres, mujeres y mixtos*

| Bienestar por ámbitos         | <i>M</i> solo hombres<br>( <i>DE</i> ) | <i>M</i><br>( <i>DE</i> )<br>Mixtos | <i>t</i>                   | <i>d</i> |
|-------------------------------|--|-------------------------------------|----------------------------|----------|
| Familia                       | 8.33<br>(1.82)                         | 8.34<br>(1.86)                      | $t(1330) = 0.17, p = .86$  |          |
| Cosas materiales              | 8.72<br>(1.74)                         | 8.62<br>(2.03)                      | $t(1290) = -.97, p = .33$  |          |
| Relaciones<br>interpersonales | 7.63<br>(1.93)                         | 7.86<br>(1.97)                      | $t(1330) = 2.13, p = .03$  | 0.12     |
| Barrio                        | 6.48<br>(2.69)                         | 6.80<br>(2.57)                      | $t(1330) = 2.21, p = .03$  | 0.12     |
| Salud                         | 8.40<br>(1.83)                         | 8.47<br>(1.90)                      | $t(1330) = .73, p = .47$   |          |
| Organización del tiempo       | 7.35<br>(2.25)                         | 7.82<br>(2.21)                      | $t(1330) = 3.74, p < .001$ | 0.21     |
| Escuela                       | 7.09<br>(1.91)                         | 7.36<br>(1.94)                      | $t(1330) = 2.43, p = .02$  | 0.14     |
| Personal                      | 7.25                                   | 7.62                                | $t(1330) = 3.37, p = .001$ | 0.18     |

---

(2.04) (1.98) .001

---

Fuente: Elaboración propia

En relación al tamaño de la escuela, medido por número de matriculados en el establecimiento educacional, no se observan diferencias significativas en la satisfacción global con la vida a partir de esta variable, ni en ninguna de las otras variables consideradas para este estudio.

Respecto a la cantidad de estudiantes por profesor, se construyeron 3 grupos para comparar su efecto: grupo 1 con clases de 12 a 20 estudiantes, grupo 2 con hasta 30 estudiantes por profesor y grupo 3 sobre 31 estudiantes. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 y los otros dos grupos tanto en la satisfacción global con la vida (SLSS), como en la satisfacción por ámbitos de la vida (IGSA), en la frecuencia con la que experimentan afectos positivos, en el bienestar subjetivo en la escuela y en relación a la frecuencia con la que los profesores funcionan como mediadores del aprendizaje. No hay diferencias significativas con respecto a los afectos negativos. En relación al clima escolar solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el

grupo 1 (hasta 20 estudiantes) y el grupo 2 (hasta 30 estudiantes), siendo favorable para las clases más pequeñas (ver tabla 23).

Tabla 23.

*Comparación número de alumnos por curso en escalas del bienestar y variables de la escuela*

|   | <i>M</i>       |                |                | <i>F</i>   | <i>d</i> |
|---|----------------|----------------|----------------|--|----------|
|   | <i>(DE)</i>    |                |                |  |          |
|   | G1*            | G2             | G3             |  |          |
| Satisfacción global con la vida (SLSS)      | 4.64<br>(0.99) | 4.24<br>(0.99) | 4.20<br>(1.00) | $F(2, 1331) = 14.8, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .18-.61)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .24-.64). | 0.20     |
| Satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA) | 8.15<br>(1.40) | 7.65<br>(1.63) | 7.48<br>(1.62) | $F(2, 1331) = 13.3, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p < .001$<br>(IC95 = .16-.84)<br>Grupo 1 y 3, $p < .001$<br>(IC95 = .36-.99)  | 0.18     |
| Afectos positivos                           | 28.9<br>(5.08) | 27.4<br>(5.49) | 27.1<br>(5.33) | $F(2, 1331) = 8.25, p < .001$<br>Grupo 1 y 2, $p = .001$   | 0.94     |

|                                    |        |        |        |                               |      |  |
|------------------------------------|--------|--------|--------|-------------------------------|------|--|
|                                    |        |        |        | (IC95 = .28-2.55)             |      |  |
|                                    |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$       |      |  |
|                                    |        |        |        | (IC95 = .73-2.83)             |      |  |
| Afectos negativos                  | 22.1   | 22.4   | 22.4   | $F(2, 1331) = 0.24, p = .79$  |      |  |
|                                    | (4.99) | (5.37) | (4.94) |                               |      |  |
| Metodologías usadas por profesores | 3.58   | 3.37   | 3.35   | $F(2, 1331) = 6.77, p = .001$ | 0.14 |  |
|                                    | (0.73) | (0.79) | (0.77) |                               |      |  |
|                                    |        |        |        | Grupo 1 y 2, $p < .001$       |      |  |
|                                    |        |        |        | (IC95 = .039-.37)             |      |  |
|                                    |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p < .001$       |      |  |
|                                    |        |        |        | (IC95 = .080-.38)             |      |  |
| Clima Escolar                      | 3.66   | 3.47   | 3.53   | $F(2, 1331) = 4.17, p = .02$  | 0.11 |  |
|                                    | (0.76) | (3.47) | (0.71) | Grupo 1 y 2, $p < .001$       |      |  |
|                                    |        |        |        | (IC95 = .031-.34)             |      |  |
| Bienestar Subjetivo en la Escuela  | 7.33   | 6.60   | 6.73   | $F(2, 1331) = 4.88, p = .001$ | 0.12 |  |
|                                    | (2.32) | (2.72) | (2.72) | Grupo 1 y 2, $p = .01$        |      |  |
|                                    |        |        |        | (IC = 95 .16-1.29)            |      |  |
|                                    |        |        |        | Grupo 1 y 3, $p = .02$        |      |  |
|                                    |        |        |        | (IC95 = .069-1.12)            |      |  |

Fuente: Elaboración propia

\* G1 clases de 12 a 20 estudiantes, G2 hasta 30 estudiantes por profesor y G3 sobre 31 estudiantes.

### 3.7. Comparaciones de medias para estudiantes con historia de suspensión, repitencia y expulsión

En la tabla 24 se observan las medias por cada escala para los estudiantes repitentes y con historia de expulsión y suspensión y para aquellos que no han tenido esta experiencia.

Tabla 24.

*Comparaciones de medias estudiantes suspendidos, repitentes y expulsados y aquellos que no han tenido estas experiencias escolares.*

|  | Suspendidos    |                | Repitentes     |                | Expulsados     |                |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  | No             | Si             | No             | Si             | No             | Si             |
|  | <i>M</i>       | <i>M</i>       | <i>M</i>       | <i>M</i>       | <i>M</i>       | <i>M</i>       |
|  | ( <i>DE</i> )  |
| Satisfacción global con la vida (SLSS) | 4.32<br>(1.00) | 4.09<br>(1.01) | 4.39<br>(0.95) | 3.95<br>(1.10) | 4.31<br>(1.00) | 3.92<br>(1.02) |
| Satisfacción con la escuela            | 4.67<br>(0.86) | 4.39<br>(0.87) | 4.71<br>(0.82) | 4.36<br>(0.93) | 4.66<br>(0.85) | 4.13<br>(0.91) |
| Balance de afectos en la escuela       | 2.21<br>(2.19) | 1.95<br>(2.21) | 2.31<br>(2.10) | 1.75<br>(2.37) | 2.23<br>(2.17) | 1.36<br>(2.29) |
| Bienestar subjetivo en la              | 6.88           | 6.34           | 7.01           | 6.11           | 6.89           | 5.49           |

|                            |        |        |        |        |        |        |
|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| escuela                    | (2.67) | (2.69) | (2.53) | (2.96) | (2.64) | (2.75) |
| Bienestar por ámbitos:     | 8.43   | 7.94   | 8.48   | 7.95   | 8.39   | 7.82   |
| Familia                    | (1.76) | (2.09) | (1.65) | (2.23) | (1.80) | (2.10) |
| Bienestar por ámbitos:     | 8.75   | 8.27   | 8.84   | 8.19   | 8.71   | 8.14   |
| cosas materiales           | (1.80) | (2.29) | (1.67) | (2.39) | (1.85) | (2.43) |
| Bienestar por ámbitos:     | 7.78   | 7.68   | 7.88   | 7.45   | 7.80   | 7.41   |
| Relaciones interpersonales | (1.98) | (1.85) | (1.85) | (2.19) | (1.94) | (2.10) |
| Bienestar por ámbitos:     | 6.69   | 6.58   | 6.81   | 6.27   | 6.72   | 6.12   |
| Barrio                     | (2.69) | (2.38) | (2.59) | (2.72) | (2.62) | (2.68) |
| Bienestar por ámbitos:     | 8.53   | 8.10   | 8.61   | 7.99   | 8.54   | 7.49   |
| Salud                      | (1.79) | (2.11) | (1.66) | (2.26) | (1.76) | (2.55) |
| Bienestar por ámbitos:     | 7.61   | 7.68   | 7.68   | 7.49   | 7.68   | 7.07   |
| Organización del tiempo    | (2.25) | (2.20) | (2.20) | (2.34) | (2.22) | (2.35) |
| Bienestar por ámbitos:     | 7.35   | 6.80   | 7.48   | 6.62   | 7.33   | 6.36   |
| Escuela                    | (1.91) | (1.96) | (1.78) | (2.16) | (1.89) | (2.10) |
| Bienestar por ámbitos:     | 7.51   | 7.30   | 7.59   | 7.15   | 7.52   | 6.93   |
| Personal                   | (1.99) | (2.10) | (1.91) | (2.25) | (1.99) | (2.16) |
| Bienestar por ámbitos:     | 7.68   | 7.40   | 7.77   | 7.25   | 7.68   | 7.03   |
| Total                      | (1.60) | (1.61) | (1.49) | (1.83) | (1.58) | (1.71) |
| Afectos positivos          | 27.44  | 27.4   | 27.6   | 26.9   | 27.5   | 26.6   |
|                            | (5.47) | (4.95) | (5.42) | (5.23) | (5.36) | (5.43) |

|                    |                 |                |                |                |                |                |
|--------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Afectos negativos  | 22.16<br>(5.06) | 23.2<br>(5.11) | 21.9<br>(4.91) | 23.4<br>(5.39) | 22.2<br>(5.02) | 24.3<br>(5.37) |
| Balance de afectos | 5.28<br>(8.05)  | 4.20<br>(7.00) | 5.67<br>(7.94) | 3.48<br>(7.49) | 5.33<br>(7.93) | 2.38<br>(6.60) |
| Metodologías       | 3.41<br>(0.77)  | 3.26<br>(0.76) | 3.41<br>(0.76) | 3.32<br>(0.81) | 3.41<br>(0.77) | 3.15<br>(0.85) |
| Clima              | 3.57<br>(0.70)  | 3.38<br>(0.78) | 3.59<br>(0.69) | 3.38<br>(0.79) | 3.56<br>(0.71) | 3.22<br>(0.77) |

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes que no han presentado historia de repitencia, expulsión o suspensión presentan mayores promedios de satisfacción global con la vida (SLSS) y bienestar subjetivo en la escuela que aquellos que han vivido alguna de estas experiencias escolares. En relación a los ámbitos de satisfacción con la vida (IGSA), los estudiantes con historia de expulsión, repitencia y suspensión en promedio están menos satisfechos con su familia, con las cosas que tienen, con la salud y la escuela, también presentan promedios más altos de afectos negativos y perciben un clima escolar menos favorable.

Los estudiantes que han repetido o han sido expulsados se sienten menos satisfechos con sus relaciones interpersonales, con el barrio donde viven y consigo mismos que el grupo de alumnos que no ha tenido estas experiencias escolares.

Respecto de las metodologías usadas por los profesores, los estudiantes con historia de expulsión y suspensión son los que califican con promedios más bajos, en comparación con los estudiantes que no han vivido estas experiencias, a sus profesores. Esta diferencia no es estadísticamente significativa para los estudiantes que han repetido de curso; en la tabla 25 se observan las pruebas t para diferencias de medias.

Tabla 25.

*Diferencias de medias para estudiantes con historia de suspensión o repitencia o expulsión por escala y estudiantes sin esta condición.*

|  | Suspendidos   | Repetidores  | Expulsados  |
|--|---|--|---|
| Satisfacción global con la vida (SLSS) | $t(1326) = 3.17,$<br>$p = .002, d = 0.23$<br>(IC95 = .09-.36) | $t(558) = 6.74,$<br>$p < .001, d = 0.43$<br>(IC95 = .31-.57) | $t(1327) = 3.93,$<br>$p < .001, d = 0.39$<br>(IC95 = .19-.58) |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Satisfacción con la escuela                       | $t(1326) = 4.67,$<br>$p < .001, d = 0.32$<br>(IC95 = .16-.40) | $t(568) = 6.18,$<br>$p < .001, d = 0.40$<br>(IC95 = .24-.45)  | $t(1327) = 6.34,$<br>$p < .001, d = 0.60$<br>(IC95 = .37-.70)  |
| Balance de afectos en la escuela                  | $t(1326) = 1.63,$<br>$p = .10$                                | $t(1324) = 4.13,$<br>$p < .001, d = 0.25$<br>(IC95 = .29-.82) | $t(1327) = 4.04,$<br>$p < .001, d = 0.39$<br>(IC95 = .45-1.29) |
| Bienestar subjetivo en la escuela                 | $t(1326) = 2.83,$<br>$p = .005, d = 0.20$<br>(IC95 = .16-.90) | $t(554) = 5.11,$<br>$p < .001, d = 0.33$<br>(IC95 = .56-1.25) | $t(1327) = 5.36,$<br>$p < .001, d = 0.52$<br>(IC95 = .89-1.92) |
| Bienestar por ámbitos: Familia                    | $t(330) = 3.5,$<br>$p = .001, d = 0.25$<br>(IC95 = .21-.78)   | $t(503) = 4.15,$<br>$p < .001, d = 0.27$<br>(IC95 = .28-.79)  | $t(1327) = 3.14,$<br>$p = .002, d = 0.29$<br>(IC95 = .21-.92)  |
| Bienestar por ámbitos: cosas materiales           | $t(319) = 3.1,$<br>$p = .002, d = 0.23$<br>(IC95 = .17-.79)   | $t(486) = 4.68,$<br>$p < .001, d = 0.32$<br>(IC95 = .38-.92)  | $t(123) = 2.41,$<br>$p = .017, d = 0.26$<br>(IC95 = .10-1.04)  |
| Bienestar por ámbitos: Relaciones interpersonales | $t(1326) = .73,$<br>$p = .47$                                 | $t(548) = 3.30,$<br>$p = .001, d = 0.21$                      | $t(1327) = 2.03,$<br>$p = .04, d = 0.19$                       |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | (IC95 = .17-.69)                          | (IC95 = .013-.77)                         |
| Bienestar por ámbitos: Barrio                  | $t(402) = .63,$<br>$p = .53$              | $t(1324) = 3.29,$<br>$p = .001, d = 0.20$ | $t(1327) = 2.33,$<br>$p = .02, d = 0.23$  |
|  |   | (IC95 = .22-.85)                          | (IC95 = .10-1.11)                         |
| Bienestar por ámbitos: Salud                   | $t(331) = 2.97,$<br>$p = .003, d = 0.22$  | $t(501) = 4.74,$<br>$p < .001, d = 0.31$  | $t(121) = 4.28,$<br>$p < .001, d = 0.43$  |
|  | (IC95 = .15-.71)                          | (IC95 = .36-.88)                          | (IC95 = .57-1.54)                         |
| Bienestar por ámbitos: Organización del tiempo | $t(1326) = -.44,$<br>$p = .66$            | $t(1324) = 1.30,$<br>$p = .19$            | $t(1327) = 2.77,$<br>$p = .006, d = 0.27$ |
|  |   |   | (IC95 = .18-1.04)                         |
| Bienestar por ámbitos: Escuela                 | $t(1326) = 4.06,$<br>$p < .001, d = 0.28$ | $t(540) = 6.72,$<br>$p < .001, d = 0.44$  | $t(1327) = 5.18,$<br>$p < .001, d = 0.49$ |
|  | (IC95 = .28-.81)                          | (IC95 = .61-1.11)                         | (IC95 = .61-1.35)                         |
| Bienestar por ámbitos: Personal                | $t(1326) = 1.51,$<br>$p = .13$            | $t(550) = 3.24,$<br>$p = .001, d = 0.21$  | $t(1327) = 3.02,$<br>$p = .003, d = 0.28$ |
|  |   | (IC95 = .17-.70)                          | (IC95 = .21-.99)                          |
| Bienestar por ámbitos: Total                   | $t(1326) = 3.17,$<br>$p = .013, d = 0.18$ | $t(536) = 4.81,$<br>$p < .001, d = 0.31$  | $t(1327) = 4.17,$<br>$p < .001, d = 0.39$ |
|  |   | (IC95 = .31-.73)                          | (IC95 = .35-.97)                          |

|                    |  |   |  |
|--------------------|--|---|--|
|                    | (IC95 = .06-.50)                           |   |  |
| Afectos positivos  | $t(1326) = .06,$<br>$p = .96$              | $t(1324) = 2.07,$<br>$p = .04, d = 0.13$  | $t(1327) = 1.65,$<br>$p = .10$             |
|                    | (IC95 = .04-1.34)                          |   |  |
| Afectos negativos  | $t(1326) = -2.97,$<br>$p = .003, d = 0.21$ | $t(582) = -4.57,$<br>$p < .001, d = 0.29$ | $t(1327) = -4.17,$<br>$p < .001, d = 0.40$ |
|                    |  | (IC95 = -2.14--.85)                       | (IC95 = -3.06--1.10)                       |
|                    | (IC95 = -1.76--<br>.36)                    |   |  |
| Balance de afectos | $t(408) = 2.13,$<br>$p = .034, d = 0.14$   | $t(1324) = 4.50,$<br>$p < .001, d = 0.28$ | $t(142) = 4.45,$<br>$p < .001, d = 0.40$   |
|                    |  | (IC95 = 1.23-3.13)                        | (IC95 = 1.64-4.26)                         |
|                    | (IC95 = .08-<br>2.08)                      |   |  |
| Metodologías       | $t(1326) = 2.89,$<br>$p = .004, d = 0.20$  | $t(1324) = 1.86,$<br>$p = .06$            | $t(1327) = 3.42,$<br>$p = .001, d = 0.32$  |
|                    |  |   | (IC95 = .11-.41)                           |
|                    | (IC95 = .05-.26)                           |   |  |
| Clima              | $t(1326) = 3.77,$<br>$p < .001, d = 0.26$  | $t(562) = 4.32,$<br>$p < .001, d = 0.28$  | $t(1327) = 4.9,$<br>$p < .001, d = 0.46$   |
|                    |  | (IC95 = .11-.30)                          | (IC95 = .21-.48)                           |

---

(IC95 = .09-.29)

---

Fuente: Elaboración propia

### 3.8. Rendimiento escolar

El promedio de notas correlaciona significativamente con todas variables medidas en las escalas, según se puede observar en la tabla 26.

Tabla 26.

*Correlaciones entre el promedio de notas y las variables del estudio.*

| Escala  | <i>r</i> |
|---|----------|
| Satisfacción global con la vida (SLSS)            | .24**    |
| Satisfacción con la escuela                       | .24**    |
| Balance de afectos en la escuela                  | .16**    |
| Bienestar subjetivo en la escuela                 | .21**    |
| Bienestar por ámbitos: Familia                    | .15**    |
| Bienestar por ámbitos: cosas materiales           | .14**    |
| Bienestar por ámbitos: Relaciones interpersonales | .12**    |
| Bienestar por ámbitos: Barrio                     | .12**    |
| Bienestar por ámbitos: Salud                      | .14**    |

---

|  |        |
|--|--------|
| Bienestar por ámbitos: Organización del tiempo | .08**  |
| Bienestar por ámbitos: Escuela                 | .32**  |
| Bienestar por ámbitos: Personal                | .15**  |
| Bienestar por ámbitos: Total                   | .20**  |
| Afectos positivos                              | .09**  |
| Afectos negativos                              | -.12** |
| Balance de afectos                             | .14**  |
| Metodologías                                   | .11**  |
| Clima  | .19**  |

---

Fuente: Elaboración propia  
\*\* $p < .01$

#### 4. Correlaciones entre las variables del estudio

Se ha calculado el nivel de asociación entre las variables del estudio por medio de la estimación de la correlación de Pearson. Se interpretan los resultados como significativos al 95%.

##### 4.1. Nivel Estudiantes

Se ha calculado el nivel de asociación entre las variables de bienestar y las variables de la escuela que han sido medidas en el nivel de los

estudiantes. El puntaje de satisfacción con ámbitos de la vida fue calculado excluyendo el ámbito escolar para establecer su relación con la satisfacción escolar; con las otras variables de la escuela se han considerado todos los ámbitos medidos por la escala.

Tabla 27.

*Correlaciones entre las variables de los estudiantes y bienestar.*

|  | Metodologías | Clima escolar | Satisfacción con la escuela |
|--|--------------|---------------|-----------------------------|
| Satisfacción global con la vida (SLSS)     | .23**        | .30**         | .33**                       |
| Satisfacción por ámbitos de la vida (IGSA) | .32**        | .41**         | .40**                       |
| Afectos positivos                          | .28**        | .31**         | .25**                       |
| Afectos negativos                          | -.073**      | -.16**        | -.16**                      |
| Balanza de afectos                         | .24**        | .32**         | .27**                       |

Fuente: Elaboración propia

\*\* $p < .01$

La asociación más alta es entre el clima escolar y la satisfacción por ámbitos de la vida y la satisfacción con la escuela y la satisfacción por

ámbitos. Las relaciones de menor magnitud son entre el uso de metodologías adaptadas a las necesidades de los estudiantes y la frecuencia en la que los estudiantes experimentan afectos negativos.

#### 4.2. Nivel Escuela

Se ha establecido la relación entre las variables de bienestar de los estudiantes y las características de los establecimientos educacionales (ver tabla 28)

Tabla 28.

*Correlaciones entre variables de la escuela y bienestar.*

|   | Tamaño | Porcentaje prioritarios | Porcentaje suspendidos | Alumnos por profesor |
|---|--------|-------------------------|------------------------|----------------------|
| Satisfacción global con la vida (SLSS)      | -.007  | -.20**                  | -.09**                 | -.12**               |
| Satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA) | -.035  | -.19**                  | -.05                   | -.12**               |
| Afectos positivos                           | -.035  | -.13**                  | -.023                  | -.08**               |
| Afectos negativos                           | -.048  | .08**                   | -.008                  | .003                 |
| Balanza de afectos                          | .007   | -.14**                  | -.011                  | -.054*               |

Fuente: Elaboración propia  
\*\* $p < .01$

La variable tamaño del establecimiento no correlaciona con ninguna de las variables de bienestar. El porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe la escuela correlaciona significativa y negativamente con todas las variables, excepto con los afectos negativos, con la que correlaciona positivamente. El porcentaje de estudiantes suspendidos que recibe la escuela correlaciona significativa y negativamente solo con la satisfacción global con la vida (SLSS). La cantidad de alumnos por cada profesor correlaciona significativamente con la satisfacción global con la vida (SLSS), por ámbitos de la vida (IGSA), para los afectos positivos y la balanza de afectos, todas correlaciones negativas, esto es, a mayor número de estudiantes por profesor es menor la media en estas escalas.

## **5. Análisis de regresión**

El análisis de regresión se llevó a cabo a través de regresión lineal múltiple, los predictores fueron introducidos de manera simultánea, de modo que cada una de las variables fue evaluada en cuanto a lo que aporta para mejorar la predicción.

Se puso a prueba un modelo de regresión para cada una de las variables de bienestar (Satisfacción global con la vida, satisfacción con ámbitos de la vida, afectos positivos y afectos negativos). Se realizó el mismo análisis con la satisfacción escolar como variable dependiente. Las variables ingresadas al modelo se organizaron por niveles, para el nivel estudiantes se puso a prueba como predictores la satisfacción escolar, el promedio de notas, el clima escolar y las metodologías usadas por los docentes. Para el nivel escuela se incluyó el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento, la cantidad de alumnos por profesor, el tamaño del establecimiento y el porcentaje de estudiantes suspendidos en el último año.

### 5.1. Satisfacción global con la vida (SLSS)

Se ha calculado un modelo de regresión por nivel, para los estudiantes y para las escuelas. Del primero es posible concluir que un 14% de la variabilidad de los puntajes de satisfacción global con la vida de los estudiantes se debe a la influencia conjunta de satisfacción con la escuela y clima escolar ( $R^2 .14$ ;  $F(2, 1294) = 103, p < .001$ ). Por cada punto sobre el promedio que aumenta el clima escolar positivo percibido por el estudiante,

su satisfacción con la vida se incrementa en 0.17 puntos, mientras que respecto de la satisfacción con la escuela el incremento es de 0.25. Las variables metodologías usadas por los profesores y promedio de notas quedaron excluidas del modelo.

Tabla 29.

*Modelo de regresión variables de los estudiantes y satisfacción global con la vida (SLSS)*

|                                | <i>B</i> estandarizados | <i>T</i> | Sig. |
|--------------------------------|-------------------------|----------|------|
| Constante                      |                         | 13.53    | .001 |
| Satisfacción con la escuela    | .25                     | 8.04     | .001 |
| Clima escolar                  | .17                     | 5.66     | .001 |
| Promedio de notas <sup>a</sup> | -.029                   | -1.1     | .27  |
| Metodologías <sup>a</sup>      | .006                    | .18      | .86  |

Fuente: Elaboración propia

<sup>a</sup>variables excluidas del modelo.

Para el nivel escuela, el modelo retiene las variables porcentaje de estudiantes prioritarios y cantidad de alumnos por profesor, explicando en su conjunto un 4.8% de la variabilidad de las puntuaciones en satisfacción

global con la vida ( $R^2 = .048$ ;  $F(2, 1331) = 33.4$ ,  $p < .001$ ). Por cada punto porcentual sobre cero que aumenta la cantidad de estudiantes bajo la línea de la pobreza que recibe el establecimiento, el puntaje de satisfacción global con la vida disminuye en 0.19 puntos, mientras que para el número de estudiantes por curso por cada estudiante sobre el promedio (30 estudiantes) que se agrega al curso la satisfacción global con la vida disminuye en 0.1 puntos.

Tabla 30.

*Modelo de regresión variables de la escuela y satisfacción global con la vida (SLSS).*

|                                     | B              | t     | Sig. |
|-------------------------------------|----------------|-------|------|
|                                     | estandarizados |       |      |
| Constante                           |                | 43.5  | .001 |
| Alumnos prioritarios                | -.19           | -6.85 | .001 |
| Alumnos por profesor                | -.09           | -3.35 | .001 |
| Tamaño <sup>a</sup>                 | .047           | 1.6   | .11  |
| Porcentaje suspendidos <sup>a</sup> | -.023          | -.71  | .45  |

Fuente: Elaboración propia

<sup>a</sup>variables excluidas del modelo.

## 5.2. Satisfacción por ámbitos de la vida (IGSA)

Se realizó el mismo análisis de regresión para la variable satisfacción por ámbitos de la vida. Para el nivel de los estudiantes, un 23% de la variabilidad en las puntuaciones pueden ser explicadas por la satisfacción con la escuela, el clima escolar y el promedio de notas de los estudiantes ( $R^2 = .23$ ;  $F(3, 1164) = 118.3$ ,  $p < .001$ ). Por cada punto sobre el promedio que se incrementa la satisfacción con la escuela las puntuaciones promedio de satisfacción por ámbitos de la vida se incrementan en 0.25 puntos, para la variable clima escolar se incrementan en 0.26 y por cada punto sobre el promedio que se incrementa el promedio de notas de los alumnos el puntaje de satisfacción por ámbitos de la vida se eleva en 0.10 puntos.

Tabla 31.

*Modelo de regresión variables de los estudiantes y satisfacción con ámbitos de la vida (IGSA)*

|                             | B              | t    | Sig. |
|-----------------------------|----------------|------|------|
|                             | estandarizados |      |      |
| Constante                   |                | 5.03 | .001 |
| Satisfacción con la escuela | .25            | 8.3  | .001 |
| Clima escolar               | .26            | 8.57 | .001 |
| Promedio de notas           | .10            | 3.9  | .001 |
| Metodologías <sup>a</sup>   | .04            | 1.16 | .25  |

Fuente: Elaboración propia  
<sup>a</sup>variable excluida del modelo

Para las variables de la escuela el modelo solo retiene las variable porcentaje de estudiantes prioritarios y cantidad de estudiantes por profesor ( $R^2 = .043$ ;  $F(2, 1331) = 30.02$ ,  $p < .001$ ), ambas explican un 4.3% de la variabilidad de los puntajes en la escala, para el caso del porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza que recibe el establecimiento por cada alumno adicional sobre el promedio las puntuaciones de satisfacción por ámbitos de la vida disminuyen en 0,17 puntos. En el caso del número de

alumnos por profesor por cada alumno sobre cero que se incrementa la satisfacción disminuye en 0.1 puntos.

Tabla 32.

*Modelo de regresión variables de la escuela y satisfacción con la vida por ámbitos (IGSA)*

|                                     | B<br>estandarizados | t     | Sig. |
|-------------------------------------|---------------------|-------|------|
| Constante                           |                     | 47.7  | .001 |
| Alumnos prioritarios                | -.17                | -6.42 | .001 |
| Alumnos por profesor                | -.09                | -3.28 | .001 |
| Tamaño <sup>a</sup>                 | .011                | .39   | .69  |
| Porcentaje suspendidos <sup>a</sup> | .026                | .78   | .43  |

Fuente: Elaboración propia  
<sup>a</sup>variable excluida del modelo.

### 5.3. Afectos positivos

Para afectos positivos el modelo logra explicar un 10% de la variabilidad de los puntajes con las variables clima escolar, satisfacción con la escuela y metodologías usadas por los profesores ( $R^2 = .10$ ,  $F = (3, 1164) = 40.7$ ,  $p < .001$ ). De este modo en la medida por cada unidad sobre el

promedio que se incrementa las puntuaciones de clima escolar, satisfacción con la escuela y el uso de metodologías centradas en las necesidades de los estudiantes, la frecuencia de experimentar afectos positivos se incrementa en 0.13, 0.11 y 0.13 puntos respectivamente.

Tabla 33.

*Modelo de regresión variables de los estudiantes y afectos positivos*

|                                | B estandarizados | t    | Sig. |
|--------------------------------|------------------|------|------|
| Constante                      |                  | 19.2 | .001 |
| Satisfacción con la escuela    | .11              | 3.3  | .001 |
| Clima escolar                  | .13              | 3.3  | .001 |
| Promedio de notas <sup>a</sup> | .03              | .88  | .38  |
| Metodologías                   | .13              | 3.4  | .001 |

Fuente: Elaboración propia

<sup>a</sup> Variables excluidas del modelo

A partir de las variables de la escuela, fue posible constatar que el porcentaje de estudiantes prioritarios y la cantidad de alumnos por curso son las únicas variables retenidas por el modelo explicando en su conjunto

un 2% de la variabilidad de la frecuencia en la que los estudiantes experimentan afectos positivos ( $R^2 = .02$ ;  $F(2, 1331) = 12.9$ ,  $p < .001$ ). Por cada unidad sobre cero que aumenta el porcentaje de estudiantes prioritarios las puntuaciones en frecuencia de afectos positivos disminuye en 0.12 puntos, para el número de estudiantes por profesor por cada alumno adicional sobre el promedio de estudiantes las puntuaciones disminuyen en 0.06 puntos.

Tabla 34.

*Modelo de regresión variables de la escuela y afectos positivos*

|                                     | B              | t     | Sig. |
|-------------------------------------|----------------|-------|------|
|                                     | estandarizados |       |      |
| Constante                           |                | 48.6  | .001 |
| Alumnos prioritarios                | -.12           | -4.25 | .001 |
| Alumnos por profesor                | -.06           | -2.13 | .001 |
| Tamaño <sup>a</sup>                 | -.007          | -.22  | .83  |
| Porcentaje suspendidos <sup>a</sup> | .042           | 1.27  | .21  |

Fuente: Elaboración propia

<sup>a</sup>variables excluidas del modelo

#### 5.4. Afectos negativos

Para los afectos negativos, la satisfacción escolar, el clima escolar, el promedio de notas y el uso de metodologías adaptadas a las necesidades de los estudiantes logran explicar un 6% de la variabilidad en la experiencia de afectos negativos en los adolescentes de la muestra ( $R^2 = .06$ ,  $F(4,1164) = 17.1$ ,  $p < .001$ ). Por cada punto sobre la media que se incrementa cada una de estas variables los estudiantes disminuyen la frecuencia en la experiencia de afectos negativos en 0.11, 0.18, 0,07 y 0,08 puntos respectivamente.

Tabla 35.

*Modelo de regresión variables de los estudiantes y afectos negativos*

|                             | B              | t     | Sig. |
|-----------------------------|----------------|-------|------|
|                             | estandarizados |       |      |
| Constante                   |                | 21.4  | .001 |
| Satisfacción con la escuela | -.11           | 3.2   | .001 |
| Clima escolar               | -.18           | -4.25 | .001 |
| Promedio de notas           | -.07           | -2.47 | .014 |
| Metodologías                | -.08           | 2.16  | .031 |

Fuente: Elaboración propia  
<sup>a</sup>variable excluida del modelo.

El modelo que incluye a las variables de la escuela logró conservar el porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza explica un 1% de las variaciones en la frecuencia de experiencias negativas ( $R^2 = .010$ ;  $F(2, 1331) = 6,63$ ,  $p = .001$ ). Por cada unidad porcentual sobre cero que se incrementa el número de estudiantes bajo la línea de la pobreza que tiene el establecimiento la frecuencia de experimentar afectos negativos se incrementa en 0,10 puntos.

Tabla 36.

*Modelo de regresión variables de la escuela y afectos negativos*

|                                     | B              | t     | Sig. |
|-------------------------------------|----------------|-------|------|
|                                     | estandarizados |       |      |
| Constante                           |                | 74.1  | .001 |
| Alumnos prioritarios                | .10            | 3.42  | .001 |
| Alumnos por profesor <sup>a</sup>   | -.032          | -1.10 | .72  |
| Tamaño <sup>a</sup>                 | -.051          | -1.87 | .05  |
| Porcentaje suspendidos <sup>a</sup> | -.043          | -1.3  | .19  |

Fuente: Elaboración propia  
<sup>a</sup>variable excluida del modelo

## 5.5. Satisfacción con la escuela

Se realizó un modelo de regresión con la satisfacción con la escuela como variable de resultado y las variables metodologías, clima escolar, promedio de notas y satisfacción global con la vida como predictores. En su conjunto las variables predictoras explican un 32,2% de las variaciones en las puntuaciones de satisfacción con la escuela ( $R^2 = .322$ ;  $F(4, 1331) = 138$ ,  $p < .001$ ). En la tabla 36 se puede observar que el clima escolar ejerce una influencia mayor en la satisfacción con la escuela, seguido por la satisfacción global con la vida.

Tabla 37.

*Modelo de regresión variables de los estudiantes y satisfacción con la escuela.*

|                   | B              | t    | Sig. |
|-------------------|----------------|------|------|
|                   | estandarizados |      |      |
| Constante         |                | 5.11 | .001 |
| Metodologías      | .12            | 3.81 | .001 |
| Clima escolar     | .36            | 10.7 | .001 |
| Promedio de notas | .13            | 5.15 | .001 |

|                                 |     |      |      |
|---------------------------------|-----|------|------|
| Satisfacción global con la vida | .15 | 5.84 | .001 |
|---------------------------------|-----|------|------|

Fuente: Elaboración propia

El modelo que incluye a las variables de la escuela logra explicar un 5.7% de la variabilidad en los puntajes de satisfacción en la escuela ( $R^2 = .057$ ;  $F(6, 1331) = 13.3, p < .001$ ). En la tabla 38 se puede observar que el porcentaje de estudiantes suspendidos ejerce una influencia mayor en la satisfacción con la escuela.

Tabla 38.

*Modelo de regresión variables de la escuela y satisfacción con la escuela.*

|                                   | B              | t     | Sig. |
|-----------------------------------|----------------|-------|------|
|                                   | estandarizados |       |      |
| Constante                         |                | 40.2  | .001 |
| Alumnos prioritarios              | -.007          | -6.08 | .001 |
| Alumnos por profesor <sup>a</sup> | .003           | .083  | .407 |
| Tamaño                            | .001           | -3.37 | .001 |
| Porcentaje suspendidos            | -.152          | -2.43 | .015 |

Fuente: Elaboración propia  
<sup>a</sup>variable excluida del modelo

## **6. Efecto del nivel de vulnerabilidad en la relación entre las variables de la escuela y la satisfacción global con la vida**

Para analizar el efecto del porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza que recibe el establecimiento educacional en la relación entre las variables de la escuela y la satisfacción global con la vida, se calculó inicialmente el porcentaje de varianza de la satisfacción global con la vida que explican el clima escolar, metodologías que utilizan los profesores, la satisfacción escolar y el promedio de notas en cada uno de los grupos clasificados como: Grupo 1 considera aquellos establecimientos que no reciben estudiantes prioritarios, grupo 2 para colegios en los cuales hasta un 25% de sus estudiantes se encuentra bajo la línea de la pobreza y grupo 3 para establecimientos que cuenten con sobre un 25% de niños en estas condiciones.

Para el grupo 1 las variables de la escuela explican un 16% de la variabilidad de los puntajes de satisfacción global con la vida ( $R^2 = .16$ ;  $F(4,275) = 12,9$ ,  $p < .001$ ); sin embargo, en este grupo las metodologías que los profesores utilizan no son estadísticamente significativas para determinar el nivel de satisfacción con la vida que los estudiantes presentarán.

Para el grupo 2 (hasta un 25% de estudiantes prioritarios), las variables de la escuela explican un 15% de las variaciones en las puntuaciones de satisfacción global con la vida ( $R^2 = .15$ ;  $F(4,668) = 28,2$ ,  $p < .001$ ); para este grupo tanto las metodologías como el promedio de notas no es significativo para explicar la varianza en el bienestar.

Para el grupo 3 (sobre un 25% de estudiantes bajo la línea de la pobreza) las variables escolares explican un 11% de variabilidad en los puntajes de bienestar ( $R^2 = .11$ ;  $F(4, 215) = 6,37$ ,  $p < .001$ ). De las variables de la escuela solo la satisfacción con la escuela es significativa para explicar las variaciones en las puntuaciones de satisfacción global con la vida en este grupo. Es importante consignar que en todos los grupos la variable que explica mayor proporción de variabilidad en los puntajes de satisfacción global con la vida es la satisfacción escolar. En la tabla 39 se encuentran los resultados de los análisis de regresión.

Tabla 39.

*Análisis de regresión de las variables de la escuela en diferentes grupos según el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento*

|   |                      | Variables | Beta  | t    | Sig. |
|---|----------------------|-----------|-------|------|------|
| Grupo 1   |                      | Constante |       | 1.84 | .001 |
| Establecimientos sin estudiantes prioritarios                 | Metodologías         | .108      | 1.54  | .124 |      |
|   | Clima Escolar        | .166      | 2.29  | .023 |      |
|   | Satisfacción Escolar | .178      | 2.88  | .004 |      |
|   | Promedio de notas    | .127      | 2.20  | .029 |      |
| Grupo 2   |                      | Constante |       | 3.67 | .001 |
| Establecimientos con hasta un 25% de estudiantes prioritarios | Metodologías         | -.064     | -1.32 | .188 |      |
|   | Clima Escolar        | .212      | 4.14  | .001 |      |
|   | Satisfacción Escolar | .223      | 5.70  | .001 |      |
|   | Promedio de notas    | .069      | 1.88  | .060 |      |
| Grupo 3   |                      | Constante |       | 2.67 | .008 |
| Establecimientos con sobre un 25% de estudiantes prioritarios | Metodologías         | .113      | 1.15  | .253 |      |
|   | Clima Escolar        | -.019     | -.173 | .863 |      |
|   | Satisfacción Escolar | .239      | 2.78  | .006 |      |
|   | Promedio de notas    | .080      | 1.17  | .243 |      |

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se calculó mediante Anova factorial, si existía un efecto de interacción entre las variables de la escuela y el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento educacional para las puntuaciones de satisfacción global con la vida, concluyendo que solo existe tal efecto para la variable satisfacción escolar, es decir, la satisfacción escolar y el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes están funcionando conjuntamente para explicar los niveles de satisfacción global con la vida de los estudiantes ( $F(2, 1326) = 3.89, p = .021$ ).

Cabe mencionar que el efecto de la satisfacción escolar en la satisfacción con la vida no es el mismo para los estudiantes que asisten a establecimientos con distintos niveles de estudiantes vulnerables. En los estudiantes que asisten a colegios que no tienen alumnos vulnerables la diferencia en las medias de los insatisfechos con la escuela ( $M = 4.3; DE = 0.13$ ) y los satisfechos ( $M = 4.9; DE = 0.046$ ) es estadísticamente significativa ( $F(1, 1326) = 19.0, p = .001$ ). Para los estudiantes que asisten a establecimientos con hasta un 25% de estudiantes vulnerables esta diferencia de medias es mayor y estadísticamente significativa ( $F(1,1326) = 75.1, p = .001$ ): los estudiantes satisfechos con su escuela tienen medias más elevadas de satisfacción global con la vida ( $M = 4.8; DE = 0.056$ ) que

los estudiantes que se sienten más insatisfechos con la escuela ( $M = 3.8$ ;  $DE = 0.096$ ). Por último, en el grupo donde hay mayor porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza, nuevamente la media de satisfacción global con la vida es mayor ( $M = 4.6$ ;  $DE = 0.073$ ) para los estudiantes satisfechos con su escuela, que para los insatisfechos ( $M = 4.0$ ;  $DE = 0.13$ ). Este efecto de interacción es estadísticamente significativo para este grupo también ( $F(1,1326) = 13.0, p = .001$ )

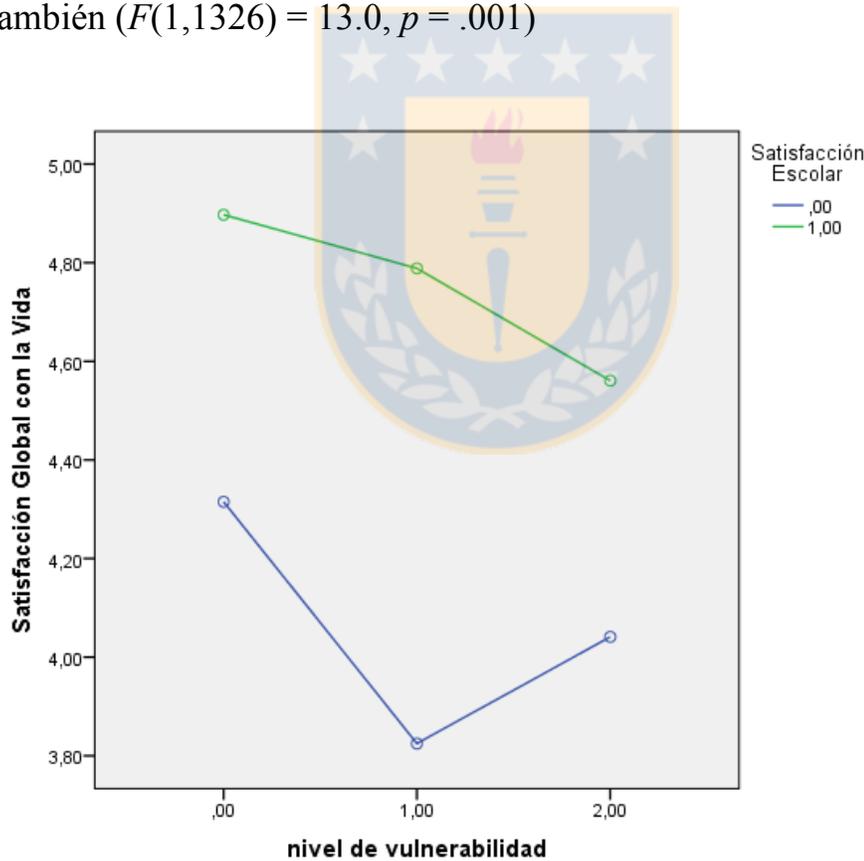


Figura 1. Efecto de interacción entre la satisfacción con la escuela y el porcentaje de alumnos prioritarios que recibe el establecimiento

## 7. Análisis multinivel para satisfacción global con la vida de los estudiantes (SLSS)

Se pusieron a prueba modelos sucesivos para conocer cuál es la relación entre las variables de la escuela y la satisfacción global con la vida, así como para analizar si existe un efecto de interacción relacionado con la escuela en esta relación.

### Modelo Nulo o incondicional

Inicialmente se puso a prueba el denominado modelo nulo o incondicional que tiene como objetivo conocer cuánto varía la variable dependiente, en este caso la satisfacción global con la vida, entre los distintos colegios. En este modelo no están incluidas las variables predictoras sino solamente la variable dependiente.

A partir del modelo nulo es posible observar que la estimación de la media de la satisfacción global con la vida de los estudiantes en las escuelas es de 4.28 puntos ( $DE = 0.06$ ). Sobre el mismo modelo es posible constatar que la variabilidad al interior de las escuelas es de 0.95 puntos y que las puntuaciones de satisfacción global con la vida varían entre las escuelas en 0.059 puntos, ambas significativas; a partir de estas medidas es posible

señalar que un 5.9% de la variabilidad en la satisfacción con la vida se explica por las diferencias entre colegios. Además se encontró una adecuada fiabilidad del modelo ( $\alpha = 0.79$ )

Tabla 40

*Varianza de los componentes del modelo nulo o incondicional*

| Efecto       |         | Desviación estándar | Componente de la varianza | $\chi^2$ (g.l.) | Valor $p$ |
|--------------|---------|---------------------|---------------------------|-----------------|-----------|
| Intercepto 1 | $\mu_0$ | 0.24                | 0.059                     | 94(19)          | 0.001     |
| Nivel 1      | $R$     | 0.97                | 0.95                      |                 |           |

Fuente: Elaboración propia

Modelo con variables en el nivel 1

A continuación se modeló el efecto de las variables del nivel de los estudiantes en la satisfacción global con la vida. En la tabla 41 se presentan los resultados del modelo en el que se han introducido las variables predictoras del primer nivel, esto es clima escolar, metodologías usadas por los docentes, satisfacción escolar y promedio de notas; este modelo ha sido controlado por edad y sexo. Los resultados indican que la satisfacción

escolar y el clima escolar presentan relaciones estadísticamente significativas con la satisfacción global con la vida de los estudiantes.

La variable que muestra mayor influencia en la satisfacción global con la vida es la satisfacción con la escuela, por cada punto sobre la media (4.62 puntos) que se incrementa el puntaje de esta escala, la satisfacción global con la vida se eleva en 0.28 puntos. Seguido de esta variable se encuentra el clima escolar percibido por el estudiante: por cada punto que aumenta la percepción positiva de la escuela sobre la media (3.53 puntos), las puntuaciones en satisfacción global con la vida se incrementan en 0.22 puntos.

Tabla 41.

*Efectos estimados variables estudiantes*

| Efecto fijo   |           | Coeficiente | Error estándar | Valor <i>p</i> |
|---------------|-----------|-------------|----------------|----------------|
| Intercepto    | $\beta_0$ | 2.13        | 0.19           | .001           |
| Clima escolar | $\beta_1$ | 0.22        | 0.06           | .001           |
| Metodologías  | $\beta_2$ | 0.010       | 0.05           | .79            |
| Promedio de   | $\beta_3$ | 0.014       | 0.03           | .58            |

notas

|                      |           |      |      |      |
|----------------------|-----------|------|------|------|
| Satisfacción escolar | $\beta_4$ | 0.28 | 0.04 | .001 |
|----------------------|-----------|------|------|------|

Fuente: Elaboración propia

La estimación del modelo mostró una adecuada fiabilidad ( $\alpha = 0.81$ ) y lleva a concluir que la inclusión de estos predictores explica un 6.4% de la variabilidad al interior de las escuelas de las puntuaciones de satisfacción global con la vida de los estudiantes.

No obstante lo anterior, es posible concluir que no hay una variación significativa entre los predictores y la satisfacción global con la vida entre las escuelas, ya que ninguno de los predictores del primer nivel varió significativamente entre escuelas como se observa en la Tabla 42.

Tabla 42.

*Varianza de los componentes del modelo de los estudiantes*

| Efecto Aleatorio  |         | Desviación estándar | Componente de la varianza | de $\chi^2$ (g.l.) | Valor $p$ |
|-------------------|---------|---------------------|---------------------------|--------------------|-----------|
| Intercepto 1      | $\mu_0$ | 0.24                | 0.056                     | 98(19)             | .001      |
| Clima escolar     | $\mu_3$ | 0.09                | 0.008                     | 23(19)             | .259      |
| Metodologías      | $\mu_4$ | 0.10                | 0.011                     | 23(19)             | .247      |
| Promedio de notas | $\mu_5$ | 0.046               | 0.002                     | 19(19)             | .50       |

|                      |         |       |       |        |     |
|----------------------|---------|-------|-------|--------|-----|
| Satisfacción escolar | $\mu_6$ | 0.057 | 0.003 | 18(19) | .50 |
| Nivel 1              | $r$     | 0.89  | 0.81  |        |     |

Fuente: Elaboración propia

### Modelo con variables en nivel 2

A continuación se elaboró un modelo con el objetivo de estimar la influencia de las variables de la escuela en la satisfacción global con la vida de los estudiantes. Como la varianza entre escuelas no fue significativa, se dejó un modelo fijo para los predictores del nivel 1; de este modo se modeló el intercepto y no las pendientes, ya que al no variar los predictores de nivel 1 entre las escuelas no existiría un efecto de interacción entre niveles.

Tabla 43.

#### *Efectos estimados variables modelo escuela*

| Efecto fijo                    |    | Coefficiente | Error estándar | Valor $p$ |
|--------------------------------|----|--------------|----------------|-----------|
| Intercepto                     | Y0 | 0.007        | 0.041          | .001      |
| Porcentaje alumnos suspendidos | Y1 | -0.17        | 0.031          | .001      |
| Porcentaje alumnos             | Y2 | -0.037       | 0.039          | .003      |

---

|                   |    |        |       |      |
|-------------------|----|--------|-------|------|
| prioritarios      |    |        |       |      |
| Tamaño escuela    | Y3 | 0.09   | 0.026 | .004 |
| Alumnos por curso | Y4 | -0.004 | 0.005 | .32  |

---

Fuente: Elaboración propia

Al respecto es posible señalar que el porcentaje de estudiantes suspendidos de la escuela tiene un efecto sobre la satisfacción global con la vida de los estudiantes, de modo que en la medida que aumenta una unidad sobre la media (18.55%) el porcentaje de estudiantes suspendidos, la satisfacción global con la vida de los estudiantes disminuye en 0.17 puntos. También es significativo el efecto del tamaño del establecimiento educacional; por cada estudiante sobre la media (326 estudiantes) la evaluación subjetiva de la vida de manera global se incrementa en 0.09 puntos. Por último, el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento también es significativo: por cada unidad sobre cero que se incrementa el porcentaje de estudiantes bajo la línea de la pobreza, la satisfacción global con la vida disminuye en 0.037 puntos.

Tabla 44.

*Varianza de los componentes del modelo escuela*

| Efecto       |         | Desviación | Componente        | $\chi^2$ (g.l.) | Valor $p$ |
|--------------|---------|------------|-------------------|-----------------|-----------|
| Aleatorio    |         | estándar   | de la<br>varianza |                 |           |
| Intercepto 1 | $\mu_0$ | 0.17       | 0.031             | 55(16)          | 0.001     |
| Nivel 1      | $r$     | 0.91       | 0.82              |                 |           |

Fuente: Elaboración propia

La estimación del modelo mostró una adecuada fiabilidad ( $\alpha = 0.70$ ) y es posible concluir que la inclusión de estos predictores explica un 3.64% de la variabilidad de las puntuaciones de satisfacción global con la vida de los estudiantes.

## VIII. Discusión

Para la presente discusión de resultados, se realizará una descripción de los principales hallazgos en relación al bienestar de los estudiantes; luego de esto se revisará lo encontrado en relación a los objetivos e hipótesis planteadas para finalizar con los principales aportes y limitaciones del estudio.

El presente estudio tuvo como objetivo establecer la relación de variables de la escuela (características del establecimiento educacional, rol docente en el aula, satisfacción con la escuela, promedio de notas y clima escolar) con el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia considerando el eventual efecto moderador del nivel de vulnerabilidad socioeconómica del establecimiento educacional, en una muestra de estudiantes de enseñanza media de la comuna de Concepción.

La muestra estuvo compuesta por 1332 estudiantes de 21 colegios particulares privados, particulares subvencionados y municipales de la comuna de Concepción. Sus edades fluctuaron entre los 13 y 19 años.

En términos descriptivos la muestra obtuvo una media en la escala de satisfacción global con la vida de los estudiantes de 4.28 puntos ( $DE = 1.0$ )

que coincide con los resultados obtenidos por otros estudios en población adolescente que lo sitúan entre 3.46- 4.67 puntos (Galindez y Casas, 2010; Gilman y Huebner, 2000; Haranin, Huebner y Suldo, 2007; Weber et al., 2013). Considerando que es una escala donde el puntaje máximo es 6 puntos, si bien puede estar dentro de la media de lo que se ha reportado en población adolescentes, puede igualmente ser considerado un puntaje de satisfacción global con la vida bajo.

En relación a los resultados de la escala de satisfacción por ámbitos de la vida la media obtenida en esta escala fue de 7.62 ( $DE = 1.61$ ), un poco inferior a lo obtenido en una muestra de estudiantes chilenos de 8 a 12 años que obtuvo 8.36 puntos (Alfaro et al., 2016). El ámbito que es evaluado de manera más satisfactoria por los estudiantes es el de las cosas materiales ( $M = 8.66$ ;  $DE = 1.92$ ), seguido por la satisfacción con la salud ( $M = 8.44$ ;  $DE = 1.87$ ); en tercer lugar se encuentra la satisfacción con la familia y el hogar ( $M = 8.34$ ;  $DE = 1.84$ ). Los ámbitos que reciben una evaluación menos positiva por parte de los adolescentes es la zona donde viven ( $M = 6.67$ ;  $DE = 2.63$ ), seguido por la evaluación que hacen de la escuela ( $M = 7.25$ ;  $DE = 1.93$ ) y por su satisfacción personal ( $M = 7.47$ ;  $DE = 2.01$ ). Es importante consignar que puede cómo los ámbitos de la escuela

y de satisfacción personal se encuentran entre lo menos valorados por los estudiantes, pensando que son áreas de la vida de los estudiantes de alta relevancia puede hipotetizarse una relación entre esta evaluación y las bajas puntuaciones que obtienen en la satisfacción global con la vida.

En relación a la balanza de afectos los estudiantes presentan una balanza positiva, con una frecuencia de afectos positivos (27.4) superior a la informada por Sandín (2003) que obtuvo 24.3 puntos, sin embargo, para los afectos negativos la presencia de estos es mayor en la presente muestra (22.4) que en lo reportado por este autor (20.2).

En relación a la edad, el grupo de menor edad es el que obtiene mayores puntuaciones tanto en la satisfacción global con la vida como en la satisfacción por ámbitos de la vida en comparación con el grupo de estudiantes mayores coincidiendo con lo planteado por los autores que mencionan que el bienestar sufre un descenso durante la adolescencia y a inicios de esta (Guzmán, Varela, Benavente y Sirlopú, 2017). Es importante consignar que el grupo de 17 a 19 años es el que presenta puntuaciones más bajas en relación al bienestar; sin embargo, debido a los cursos que fueron encuestados, es muy probable que estos estudiantes hayan repetido de curso o hayan presentado dificultades en su historia escolar, lo que podría explicar

en parte sus puntuaciones (Luna, 2013). En este sentido y coincidiendo con lo planteado por los autores, sería interesante poder diseñar estudios longitudinales que permitan conocer las trayectorias del bienestar en relación a la edad (González- Carrasco, et al., 2016) y a las experiencias escolares que estos presentan.

Respecto de la balanza de afectos no se observan diferencias significativas entre los grupos a partir de la edad; sin embargo para los afectos positivos en la escuela sí se observan tales diferencias, nuevamente son los estudiantes menores los que más frecuentemente declaran sentirse bien en su escuela y son quienes reportan un mayor bienestar en el sistema escolar, sentirse bien en la escuela puede llevar a los estudiantes a participar más activamente de su comunidad escolar y esto favorecer la satisfacción con la escuela, es decir, desde una experiencia afectiva promover la evaluación cognitiva positiva del contexto escolar (Bordwine & Huebner, 2010).

En relación al sexo, las mujeres están más insatisfechas con sus vidas de manera global y también cuando realizan un análisis de los distintos ámbitos de su vida; esto coincide con lo reportado por González-Carrasco et al., (2016) que señala que existen diferencias por sexo para las variables del

bienestar, diferencia que favorecería a los hombres. Sin embargo es distinto a lo encontrado por otros autores que señalan que existirían diferencias en ámbitos del bienestar, pero no de manera global (Strelhow, Oliveira y Gonçalves 2010; Ma y Huebner, 2008). Así también los hombres son los que experimentan de manera más frecuente afectos positivos en sus vidas y las mujeres las que reportan sentir de manera más frecuente emociones negativas.

Una de las explicaciones posibles para estas diferencias dice relación con los datos epidemiológicos que indican que las mujeres presentan mayor prevalencia de trastornos afectivos en comparación con los hombres (De la Barra, Vicente, Saldivia y Melipillán, 2012). Considerando que se ha documentado la relación entre el bienestar y variables psicológicas como la esperanza, el locus de control y el optimismo (Holte et al., 2015) podría considerarse esta una explicación plausible para los hallazgos del presente trabajo.

Respecto del curso de los estudiantes, en términos de la satisfacción global con la vida, no hay diferencias significativas; sin embargo, para la satisfacción con los distintos ámbitos de la vida, son los estudiantes de segundo medio los más insatisfechos.

En relación a los afectos positivos son los estudiantes de tercero medio quienes experimentan más frecuentemente emociones positivas en comparación con los de segundo medio; para los estudiantes de primero medio las diferencias no son significativas. No se observaron diferencias significativas para los afectos negativos ni para el bienestar subjetivo en la escuela. El curso no parece estar estrechamente relacionado con las variables de bienestar, de todas maneras en el diseño de estudios e intervenciones tendientes a incrementar los niveles de bienestar en los estudiantes habría que poner especial atención en los estudiantes de segundo medio.

Respecto de la dependencia del establecimiento educacional, en todas las escalas de bienestar son los estudiantes que pertenecen a colegios municipales quienes presentan puntuaciones más bajas. Esto es contrario a lo reportado por Alfaro y colaboradores (2016), quienes encontraron que los estudiantes de establecimientos municipales son los más satisfechos con su vida como un todo en comparación con los estudiantes de las otras dos dependencias. Este es un hallazgo interesante en miras de diseñar un programa que tenga como objetivo elevar los niveles de bienestar, estos estudiantes podrían ser prioritarios para recibir tales intervenciones.

En relación a los objetivos e hipótesis planteados para este estudio, la primera hipótesis de este estudio que indicaba que las características del establecimiento educacional, el clima escolar, el rol docente en el aula, el promedio de notas y la satisfacción escolar se relacionarían con el Bienestar Subjetivo Adolescente. Esta hipótesis queda comprobada para todas las variables de la escuela consideradas en este estudio con excepción del tamaño de la escuela.

Cabe recordar que como características del establecimiento se incluyó: el tamaño del establecimiento (medido por el número de matrícula), la cantidad de estudiantes por profesor, el porcentaje de estudiantes suspendidos y el porcentaje de estudiantes prioritarios. La asociación más alta entre las variables de la escuela y el bienestar fue entre el clima escolar y la satisfacción por ámbitos de la vida, y la satisfacción con la escuela y la satisfacción por ámbitos. Las relaciones de menor magnitud son entre el uso de metodologías adaptadas a las necesidades de los estudiantes y la frecuencia en la que los estudiantes experimentan afectos negativos.

Por su parte en relación a las características del establecimiento, la variable tamaño del establecimiento no correlacionó con ninguna de las

variables de bienestar. En relación a este resultado, Hawkins, Kosterman, Catalano, Kill y Abbott (2008) plantean que una escuela más pequeña permite establecer relaciones más cercanas entre sus miembros, sin embargo, al existir menos grupos disponibles para interactuar las consecuencias de ser rechazado pueden ser mayores. En este sentido, al parecer, más que el tamaño de la escuela en sí mismo lo que podría tener impacto en el bienestar de los estudiantes es la gestión que se hace del mismo al interior de la comunidad escolar, relevando las variables relacionales por sobre las variables más objetivas como el número de matrícula.

El porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe la escuela correlaciona significativa y negativamente con todas las variables, excepto con los afectos negativos, con la que correlaciona positivamente. El porcentaje de estudiantes suspendidos que recibe la escuela correlaciona significativa y negativamente solo con la satisfacción global con la vida. La cantidad de alumnos por cada profesor correlaciona significativamente con la satisfacción global con la vida, por ámbitos de la vida, para los afectos positivos y la balanza de afectos, todas correlaciones negativas: a mayor número de estudiantes por profesor es menor la media en estas escalas. El promedio de notas correlaciona positiva significativamente con todas las

variables del bienestar; la correlación de mayor magnitud es para la satisfacción con la escuela, considerando la satisfacción con ámbitos de la vida, seguido por la satisfacción global con la vida y la satisfacción con la escuela. Las correlaciones de menor magnitud son para la satisfacción con la organización del tiempo y para los afectos positivos.

En relación al primer objetivo, que buscaba determinar el porcentaje de varianza explicada del Bienestar Subjetivo Adolescente (medido como afectos positivos, afectos negativos, satisfacción global con la vida y satisfacción por ámbitos de la vida) a partir de las dimensiones de la escuela (características del establecimiento educacional, rol docente en el aula, satisfacción con la escuela, promedio de notas y clima escolar), este análisis consideró las variables clima escolar, satisfacción con la escuela, uso de metodologías donde los profesores funcionan como mediadores del aprendizaje y promedio de notas como variables del nivel de los estudiantes y el tamaño de la escuela, porcentaje de estudiantes prioritarios, porcentaje de estudiantes suspendidos y cantidad de alumnos por profesor como variables del nivel de la escuela.

Del nivel de los estudiantes, las variables de la escuela explican mayor porcentaje de varianza para la escala de satisfacción con ámbitos de

la vida (23%) y una menor proporción de los afectos negativos (6%). De las variables de la escuela, éstas explican mayor proporción de varianza para la satisfacción global con la vida (4.8%) y menor porcentaje para los afectos negativos (1%). De las variables de los estudiantes, el clima y la satisfacción con la escuela son las que se retienen en todos los modelos. En relación a las variables de la escuela, el porcentaje de estudiantes prioritarios es el que se mantiene en todos los modelos como significativo, junto con la cantidad de alumnos por profesor, excepto para los afectos negativos en que no es significativa esta variable.

Los resultados antes expuestos coinciden con la segunda hipótesis de este estudio, que planteaba que, de las dimensiones estudiadas de la escuela, aquellas que consideran variables relacionales como el clima escolar, el rol docente en el aula y la satisfacción con la escuela, explicarían una mayor proporción de la varianza del Bienestar Subjetivo Adolescente (balance afectivo, satisfacción global con la vida y por ámbitos) que las variables correspondientes a las características del establecimiento educacional. Estos resultados dan cumplimiento al segundo objetivo, que buscaba evaluar el efecto diferencial de las características del establecimiento educacional y de las variables relacionales (rol docente, satisfacción escolar y clima escolar)

en el Bienestar Subjetivo Adolescente, concluyéndose que el efecto de las variables relacionales es mayor que el de las variables objetivas o características de la escuela.

Las variables satisfacción escolar y clima escolar son las variables que explican mayor proporción de la varianza de los puntajes de las escalas de bienestar. Esto coincide con lo planteado por Casas (2011), que establece que la variable más significativa para explicar el bienestar y que se ve menos influenciada por la cultura es las relaciones interpersonales. Otros autores coinciden con ello planteando que las relaciones con otros significativos padres, profesores, compañeros de clase, pares son las variables más relevantes para comprender el bienestar (Casas y Gozález, 2017; Burton y Phipps, 2008; Verkuyten y Thijs, 2002).

El tercer objetivo buscaba establecer la relación entre el nivel de vulnerabilidad socioeconómica del establecimiento y el Bienestar Subjetivo en la Adolescencia; en relación a este objetivo planteó la hipótesis de que la relación entre la vulnerabilidad socioeconómica del establecimiento y las puntuaciones globales de Bienestar Subjetivo (balance afectivo, satisfacción global con la vida y por ámbitos) sería inversamente proporcional, es decir, aquellos establecimientos con mayor porcentaje de estudiantes prioritarios

tendrían estudiantes con menores puntuaciones en Bienestar. Se observó efectivamente una relación inversa y significativa entre el porcentaje de estudiantes prioritarios que recibe el establecimiento educacional y las variables del bienestar, es decir, aquellos colegios con mayor porcentaje de estudiantes prioritarios son los que presentan menores puntuaciones en las escalas de bienestar, tanto para la satisfacción global, por ámbitos y afectos positivos; los estudiantes de estos establecimientos experimentan en mayor frecuencia afectos negativos y tienen balanzas de afectos más negativas que los estudiantes que asisten a colegios que no cuentan con alumnos prioritarios.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Sarriera et al. (2015), respecto a que los niños y niñas de ambientes más deprivados se ven expuestos a mayores situaciones de estrés que pueden afectar sus niveles de bienestar (Main y Bradshaw, 2012; Sarriera et al. 2015) y salud mental (Hatju y Thorod, 2011). La influencia de la deprivación material se ha relacionado con dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales, el uso del tiempo libre y las oportunidades de participación en la comunidad (Ridge, 2002), lo cual puede afectar a los niveles de bienestar reportados

por estos estudiantes, considerando que las relaciones interpersonales son una fuente significativa de bienestar.

Se observó que existe un efecto moderador del nivel de vulnerabilidad de los estudiantes en la relación entre las variables de la escuela y el bienestar, dando cumplimiento al cuarto objetivo de este estudio que buscaba analizar la vulnerabilidad socioeconómica como variable moderadora del efecto de la escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente. Sin embargo, los resultados no coincidieron con la cuarta hipótesis planteada para este estudio, que mencionaba que el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de la escuela tendrá un efecto moderador en el impacto de las variables de la escuela en la satisfacción global con la vida de los adolescentes, de modo que a mayor vulnerabilidad psicosocial del establecimiento educacional las dimensiones de la escuela tendrían un impacto mayor en el bienestar percibido por sus estudiantes. Esta hipótesis se planteó asumiendo que este efecto moderador implicaría que la escuela tendría un impacto mayor en los estudiantes de mayor vulnerabilidad psicosocial, pero se observó que a mayor vulnerabilidad del establecimiento las variables de la escuela consideradas tuvieron menor impacto en el bienestar de los estudiantes. Es así como para el grupo de estudiantes que

van a establecimientos donde no hay estudiantes prioritarios, las variables de la escuela explican un 16% de la variabilidad de los puntajes de satisfacción global con la vida; luego para el grupo que asiste a colegios con hasta un 25% de estudiantes prioritarios, estas variables logran explicar un 15% de la varianza en las escalas de bienestar y, por último, para los estudiantes que asisten a colegios con sobre un 25% de estudiantes prioritarios estas variables explican un 11%, es decir, a mayor vulnerabilidad del establecimiento educacional, las variables de la escuela logran explicar un menor porcentaje de la variabilidad de puntuaciones de la escala de satisfacción global con la vida.

Sobre la influencia de las variables de la escuela en el bienestar es posible hipotetizar, a partir de los hallazgos del presente trabajo, que hay un riesgo en reproducir la exclusión social que viven los niños y niñas más pobres de la sociedad en las escuelas (Ridge, 2002), de modo que estos adolescentes, que se encuentran bajo la línea de la pobreza, pueden estar experimentando la exclusión sin poder tener acceso no solo a las oportunidades académicas sino también sociales, relacionales y de contención afectiva que puede ofrecer la escuela; en este sentido las

variables de la escuela explican poco la variabilidad de sus evaluaciones sobre bienestar.

Respecto de las variables de la escuela la satisfacción escolar es la única variable que se mantiene estadísticamente significativa en todas las categorías socioeconómicas de los establecimientos y tiene un efecto mayor en los alumnos que asisten a establecimientos más vulnerables que a los establecimientos que no cuentan con estudiantes bajo la línea de la pobreza. En este sentido, se pudo constatar un efecto de interacción entre la satisfacción escolar y el nivel de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes para explicar los niveles de satisfacción global con la vida. La satisfacción escolar mitigaría el efecto del nivel de vulnerabilidad socioeconómica en la satisfacción global con la vida funcionando como un factor protector en tal relación; en este sentido es muy relevante destacar esta variable como central en la comprensión de los efectos de la escuela en el bienestar de sus estudiantes. Este efecto es significativo para todos los niveles de vulnerabilidad socioeconómica, pero es mayor para el grupo de estudiantes que asisten a establecimientos que cuentan con hasta un 25% de estudiantes bajo la línea de la pobreza.

La satisfacción escolar, definida como la evaluación cognitiva y subjetiva que realizan los estudiantes de su vida escolar (Tian, 2008), y su efecto en el bienestar resulta central, considerando que en la medida que los estudiantes participan de sus comunidades escolares y están satisfechos con las relaciones al interior de las escuelas y su vida escolar esto afectará positivamente su calidad de vida percibida. Coincidiendo con los planteamientos de Murillo (2003) y Braslasky (2004) (citados en Cornejo y Redondo, 2007) y de Guerra et al., (2012), una escuela debe proponerse objetivos que vayan más allá de lo académico, sobre todo considerando que solo centrarse en los aprendizajes para adolescentes que provienen de ambientes deprivados en el que han tenido menos acceso a oportunidades educativas solo refuerza la exclusión al interior de las escuelas (Ridge, 2002).

Como quinto objetivo fue propuesto conocer si existía un efecto de interacción entre los predictores del nivel de la escuela y los del nivel de los estudiantes para explicar la satisfacción global con la vida. Los resultados del análisis multinivel indicaron que, el efecto de la escuela en la satisfacción global con la vida es de un 5.9% coincidente con estudios previos que lo situaban en torno al 5% (García et al. 2015). La hipótesis

planteada es que existiría un efecto de interacción, de modo que la relación entre las variables del nivel estudiantes (clima escolar, satisfacción con la escuela, promedio de notas y metodologías usadas por los docentes) y la satisfacción global con la vida variaría en función de los predictores del nivel de la escuela (tamaño del establecimiento, porcentaje de estudiantes prioritarios, porcentaje de estudiantes suspendidos y número de alumnos por curso), lo que no se observó. No hay una variación estadísticamente significativa según las características de los establecimientos en la relación entre las variables de la escuela y la satisfacción global con la vida.

De las variables seleccionadas en el nivel de los estudiantes, el clima escolar y la satisfacción con la escuela son las variables que explicarían la variabilidad de las puntuaciones en la satisfacción global con la vida de los estudiantes y del nivel de la escuela son el porcentaje de estudiantes suspendidos, el porcentaje de estudiantes prioritarios y el tamaño del establecimiento.

Las variables relacionales (clima escolar y satisfacción con la escuela) logran explicar un porcentaje mayor de la varianza (6.4%) que las variables de la escuela que no implican de manera explícita la relación con otros (3.64%).

Otros hallazgos no propuestos en las hipótesis u objetivos, pero igualmente significativos de rescatar, tienen relación con la historia escolar y su relación con las variables del bienestar. Los estudiantes que han tenido la experiencia de repetir de curso, aquellos que han sido expulsado de otros colegios o quienes han sido suspendidos como sanción disciplinaria, son los que presentan menores puntuaciones en las escalas de bienestar. Este resultado es concordante con lo reportado por Luna (2013), quien encontró que los estudiantes que han vivido este tipo de experiencias presentan menor nivel de bienestar que quienes no han tenido estas experiencias en su historia escolar. Este resultado es relevante desde dos dimensiones: por una parte, porque pone de manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de las sanciones y de la repitencia como herramienta para los estudiantes que presentan dificultades para adquirir los aprendizajes, en términos de poder ponderar los pros y contras de una decisión de este tipo; el efecto que tiene en la percepción de sus propias vidas puede ser muy dañino sobre todo por la edad en la que se viven estas experiencias que pueden transformarse en hechos relevantes para la construcción de la identidad personal.

Por otro lado, los resultados muestran que son los colegios municipales los que concentran el mayor porcentaje de estudiantes que

presentan historias de repitencia, expulsión y suspensión. Cuando una de las metas programáticas del Ministerio de Educación es luchar contra la deserción escolar y cuando pensamos la escuela como una estructura de anclaje social, en términos que puede conectar a los adolescentes con el mundo social e interpersonal, utilizar sanciones que favorecen el rezago (repitencia) y la exclusión de la comunidad escolar (suspensión y expulsión) son medidas que no favorecen la adherencia al sistema escolar. Todo lo anterior es significativo de considerar en miras de identificar a grupos clave que podrían ser objeto de una intervención que tenga como propósito elevar los niveles de bienestar en la adolescencia.

Con respecto a las limitaciones del presente estudio cabe mencionar que los resultados solo son aplicables a la muestra mencionada, esto es, adolescentes urbanos escolarizados y no podrían ser transferidos a otros grupos y contextos. Además su naturaleza transversal y relacional no permite establecer relaciones causales entre las variables del estudio; en este sentido los presentes resultados deben ser considerados con la suficiente cautela. Se recomienda en consideración a lo anteriormente expuesto para futuros estudios en este tema considerar la realización de estudios longitudinales o de seguimiento para conocer cómo evoluciona el bienestar

a través de las etapas del desarrollo entre la infancia y la adolescencia. De este modo se podría trazar una trayectoria del bienestar considerando distintos hitos de la vida escolar de niños, niñas y adolescentes.

También es recomendable considerar el uso de metodologías cualitativas para explorar y profundizar en los significados y en el sentido que tiene la escuela para los adolescentes como fuente de bienestar; de este modo se podría entender la contribución de la escuela en conjunto con la familia y otros contextos de desarrollo relevantes para la comprensión del bienestar.

Desde la perspectiva de la escuela, resulta fundamental conocer la relación que existe entre el bienestar de los adolescentes y la percepción de bienestar de sus profesores acerca de sus propias condiciones de trabajo y sus vidas, considerando la influencia de las relaciones que los estudiantes establecen con los adultos de su contexto escolar. Resulta fundamental conocer más específicamente las variables que influyen en el tipo de relación que se establece con los estudiantes que tienen a su cargo, qué factores influyen en que un profesor esté más o menos disponible para establecer una relación de apoyo y nutritiva con sus estudiantes, este sería otro ámbito interesante para explorar.

En conclusión, el presente estudio analizó la influencia de la escuela en el bienestar subjetivo adolescente, observando relaciones relevantes y mostrando la importancia particular de las variables relacionales, al interior de la escuela, en el bienestar. Con los resultados del presente trabajo, es posible relevar a la escuela como un espacio que puede promover el bienestar y la importancia de la integración de los estudiantes y de su activa participación en las comunidades escolares, como medio de anclaje de los adolescentes en la participación de la vida social más amplia. Desde esta perspectiva es posible pensar la escuela como un dispositivo social en el que se reproducen exclusiones y desigualdades, pero también como un agente de cambio para tales realidades.

Como sugerencias que se derivan de los resultados del presente estudio es posible mencionar:

- La escuela tiene un rol importante a la hora de promover el bienestar en la adolescencia. Considerando que esta es una etapa del desarrollo en la cual los estudios muestran que disminuye las puntuaciones en las escalas de bienestar, a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio es posible fundamentar el desarrollo de acciones que

promuevan el bienestar desde la escuela, en particular en la adolescencia.

- Las escuelas que busquen promover el bienestar tendrían que poner mayor énfasis en las relaciones que se dan al interior de la comunidad escolar, las relaciones entre pares y entre profesores y alumnos son fundamentales para promover un clima positivo al interior de la escuela que es una de las variables que está más fuertemente relacionada con el bienestar.
- Las intervenciones que busquen promover el bienestar desde la escuela, deberían desarrollar acciones en miras de que se promueva el establecimiento de normas y políticas claras, que promuevan la participación activa de los estudiantes en su comunidad escolar y que los adultos estén disponibles para establecer relaciones positivas y de apoyo con los estudiantes, estas acciones promoverán un clima escolar positivo que ha quedado constatado se relaciona con puntuaciones elevadas en todas las escalas de bienestar.
- La satisfacción con la escuela es una variable central pensando en la creación de intervenciones que promuevan el bienestar desde la escuela. Esto releva la importancia que tiene la dimensión subjetiva

de la calidad de vida, la propia evaluación que los estudiantes realizan de sus escuelas debería ser una opinión cada vez más considerada para conocer desde donde intervenir con el objetivo de promover la satisfacción con la escuela y a su vez la satisfacción con la vida.

- Los estudiantes que se desarrollan en ambientes más vulnerables deberían ser objeto prioritario de las intervenciones en la escuela que busquen promover el bienestar, dado que son quienes puntúan más bajo en todas las escalas. Considerando las relaciones ya establecidas en la literatura entre el bienestar y variables ligadas a la salud mental y al desarrollo saludable, existe suficiente evidencia para relevar el valor de tales intervenciones. Pensando en el tiempo que los estudiantes pasan en las escuelas, ésta se constituye en el ambiente natural para desarrollar tales acciones.
- Sería recomendable que las acciones que busquen promover el bienestar en los estudiantes que se desarrollan en ambientes más vulnerables o prioritarios desde las escuelas deberían poner énfasis en podrían buscar aumentar sus niveles de satisfacción con la escuela, en la medida que a partir de los hallazgos del presente estudio, se

encontró que ésta es una variable que podría mitigar los efectos de la vulnerabilidad socioeconómica en la satisfacción con la vida.

- La segregación del sistema escolar, lleva a que no solo los estudiantes que se desarrollan en ambientes más vulnerables no puedan tener acceso a una oferta académica de calidad que les posibilite tener acceso a la educación superior, sino que además se desenvuelven en ambientes educativos que resultan menos nutritivos para su desarrollo personal, presentando evaluaciones más negativas en todos los aspectos relacionados con la escuela. En este sentido, una sugerencia que posible realizar es que las acciones deberían dirigirse a tener un sistema educativo que favorezca la integración y el intercambio de experiencias entre estudiantes provenientes de ambientes diferentes, así como también, desarrollar acciones para integrar de manera más efectiva a los estudiantes y sus familias a la comunidad escolar.
- Respecto de las experiencias de repitencia, expulsión y suspensión de clases como estrategias de intervención en el ambiente escolar, estas resultan perjudiciales en dos sentidos pensando en el bienestar de los adolescentes, por una parte aquellos estudiantes que reportan estas

experiencias son quienes presentan menores niveles de bienestar, demostrando de este modo el efecto que puede tener las experiencias de fracaso escolar en la evaluación que los estudiantes hacen de su vida. Por otro lado, los estudiantes que han repetido, han sido expulsados y suspendidos, se concentran en mayor porcentaje en los establecimientos que reciben a estudiantes más vulnerables, lo que aumenta el riesgo de deserción escolar. Considerando lo anteriormente expuesto, es que se recomienda evaluar la pertinencia de este tipo de acciones y en caso de llevarlas a cabo promover al mismo tiempo un proceso de acompañamiento a los estudiantes para favorecer la adherencia al sistema escolar y hacer seguimiento a las consecuencias que estas experiencias pueden tener en los estudiantes.

- La relación entre las variables de la escuela (clima escolar y satisfacción con la escuela) no varió significativamente entre las escuelas según las características seleccionadas de estas (tamaño de la escuela, porcentaje de estudiantes prioritarios, porcentaje de estudiantes suspendidos y número de alumnos por curso), lo que implicaría que las intervenciones que busquen promover el bienestar que tengan como objetivo elevar la satisfacción con la escuela y

mejorar el clima escolar, podrían ser efectivas en distintos contextos educativos.

- Considerando los resultados expuestos en el presente trabajo, las acciones que se desarrollen en miras de elevar los niveles de bienestar en los adolescentes desde el sistema escolar, deberían incluir a toda la comunidad escolar, poniendo en el centro a los estudiantes pero incluyendo a profesores, personal no docente, directivos, apoderados y a la comunidad más próxima en donde se inserta la escuela. De este modo es posible implementar intervenciones que modifiquen las relaciones que se dan al interior de la escuela, promoviendo la integración y un ambiente nutritivo no solo desde lo académico sino también para el desarrollo personal de los estudiantes.

## IX. Referencias Bibliográficas

- Abreu, D., Viñas, F., Casas, F., Montserrat, C., González, M., y Alcantara, S. (2016). Estressores psicossociais, senso de comunidade e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes de zonas urbanas e rurais do nordeste do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 32(9). doi: 10.1590/0102-311X00126815.
- Alfaro, J., Bilbao, M. y Oyanedel, J. (2015). *Bienestar escolar y logro educativo. Un estudio panel en estudiantes de segundo medio*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (F811313). Santiago: Ministerio de Educación.
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Gauditz, L. y Oyanedel, J.C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-27. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.ppeb
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Reyes, F. y Varela, J. (2015). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC) in Chilean School Children. *Child Indicator Research*. doi: 10.1007/s12187-015-9342-2
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlopú D. (2015). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Revista Psykhé*, 25(2), 1-14. doi: 10.7764/psykhe.25.2.842
- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú, D. y Varela, J. (2016). *Bienestar Subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo.

Recuperado de <http://psicologia.udd.cl/files/2016/12/bienestar-subjetivo-de-la-infancia.pdf>

- Alfaro, J., Valdenegro, B. y 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. doi: 10.15332/s1794- 9998.2013.0001.01
- Andreu, J. (2011). El Análisis Multinivel: Una revisión actualizada en el ámbito Sociológico. *Metodología de las Encuestas*. 13, 161- 176. Recuperado de <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/1017/958>
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2004). Incidencia del Rol Docente en el Desarrollo del Conocimiento Metacomprendivo. *Psicoperspectivas*, 3, 23-32. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Ash, C. y Huebner, S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22, 320- 336. doi: [10.1177/0143034301223008](https://doi.org/10.1177/0143034301223008)
- Baker, J. A., y Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189 – 196). New York: Routledge.
- Barón, F. y Téllez, F. (2004). *Apuntes de Bioestadística: Tercer ciclo en Ciencias de la Salud y Medicina*. Universidad de Málaga.

Recuperado de  
<https://www.bioestadistica.uma.es/baron/apuntes/ficheros/cap01.pdf>

Batista-Foguet, J. M., y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.

Beard, S., Hoy, K., y Woolfolk, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136–1144. doi: [10.1016/j.tate.2010.02.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003)

Ben-Arieh, A. (2000). Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children, New trends and domains. *Social Indicators Research*, 52, 235-257. doi: 10.1023/A:1007009414348

Ben-Arieh, A. (2006). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>

Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1, 3-16. doi: 10.1007/s12187-007-9003-1

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. y Korbin, J.E. (2015). Multifaceted Concept of Child Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, Frønes, I. y Korbin, J.E. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*. (pp. 1-27).doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.

- Bedin, L. M., y Sarriera, J. C. (2014). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. *Social Indicators Research*, 120(1), 79–95. doi: 10.1007/s11205-014-0589-7.
- Bennett, N. (1998). Annotation: Class Size and Quality of Educational Outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 797-804. doi: [10.1111/1469-7610.00381](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00381)
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the *Bulletin. Psychological Bulletin*, 112, 400–404. doi: [10.1037/0033-2909.112.3.400](https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.400)
- Bilbao, M., Oyanedel, J., Ascorra, P. y López V. (2013). *Bienestar subjetivo y rendimiento escolar: Rol del bienestar social y la satisfacción con la vida*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (F7 11242). Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-FInal-F711242-Bilbao.pdf>
- Bordwine, V. y Huebner, E. (2010). The Role of Coping in Mediating the Relationship Between Positive Affect and School Satisfaction in Adolescents. *Child Indicators Research*, 3(3), pp.349-366. doi: 10.1007/s12187-010-9063-5
- Bradley, H. y Corwyn, F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400. doi: [10.1080/01650250444000072](https://doi.org/10.1080/01650250444000072)

- Bradshaw, J. (2015). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research*, 8, 227–241. doi: 10.1007/s12187-014-9283-1.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods. *Innocenti Working Paper No. 2006-03*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre. Recuperado de [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp2006\\_03\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp2006_03_eng.pdf)
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. y Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010
- Burton, P. y Phipps, S. (2008). Economic Resources, Relative Socioeconomic Position and Social Relationships: Correlates of the Happiness of Young Canadian Teens. *Child Indicators Research*, 1, 350-371. doi.org/10.1007/s12187-008-9014-6
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Basic concepts, Applications and Programming (2nd ed.). New York: Routledge.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (1999). Calidad de Vida y Calidad Humana. *Papeles del Psicólogo*. Noviembre número 74. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=812>

- Casas, F. (2004). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. *Revista de Historia de la Psicología*, 25(4), 305-322.  
Disponible online:  
<https://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/2004-vol-25-núm-4/>
- 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). Children, Adolescents and Quality of Life: The Social Sciences Perspectives Over Two Decades. En F. Maggino (Ed), *A Life Devoted Of Quality Of Life: Festschrift in Honor of Alex C. Michalos* (pp. 3- 22). London, Reino Unido: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-20568-7\_1
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J., Bedin L., Grigoras, B., Baltatescu, S., Malo, 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. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/522/405>
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertrán, I., González, M. y 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, 665-681. doi: 10.1007/s11205-012-0025-9
- Casas, F., Bello, A., González, M., y Aligué, 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., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. y Surroca, S. (2007). The Well- Being of 12 to 16 years old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87- 115. doi: 10.1007/s11205-006-9059-1

Casas, F., González, M. (2017). School: One world or two worlds? Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 157-170. doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.054

Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Bedin, L., Abs, D., Figuer, C. y Valdenegro, B. (2015). Reconsidering Life Domains that Contribute to Subjective Well-Being Among Adolescents with Data from Three Countries. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 491- 513. doi: 10.1007/s10902-014-9520-9

Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., & Valdenegro, B. (2012). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482. doi: 10.1007/s11205-011-9781-1

Castaños, S. y Sánchez, J. (2015). Niñas y adolescentes en riesgo de calle: Bienestar subjetivo y salud mental. *CES Psicología*, 8(1), 120-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539425008.pdf>

- Castellá, J., Saforcada, E., Tonon, G., De la Vega, L., Mozobancyk, S. y Bedin, L. (2012). Bienestar Subjetivo en Adolescentes: Un estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 3, 273-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1798/179824562004/>
- Castro Solano, A. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudaimónico. Un estudio en población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica-E Avaliação Psicológica RIDEP*, 31(1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645439003>
- Chavarría, M. y Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41- 46. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v32n1/art04.pdf>
- Chaves, C., Vazquez, C. y Hervás, G. (2013). Benefit finding and well-being in children with life threatening illnesses: An integrative study. *Terapia Psicológica*, 31(1), 59- 68. doi: 10.4067/S0718-48082013000100006
- Chu, P., Saucer, D. y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of 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](https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624)
- 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., Casas, F., Figuer, C. y González, M. (2005). Relationships between parents' and children's salient values for future and children's overall life satisfaction. A comparison across countries. *Social Indicators Research*, 73(2) 141- 177. doi: 10.1007/s11205-004-3233-0

Cohen, M. (1998). Determining Sample Sizes for Surveys with Data Analyzed by Hierarchical Linear Models. *Journal of Official Statistics*, 14(3), 267-275. Recuperado de <http://www.jos.nu/Articles/article.asp>

Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y Factores asociados al Aprendizaje Escolar. Una discusión desde la Investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. doi: 10.4067/S0718-07052007000200009

Cuesta, M., Fonseca- Pedrero, E., Vallejo, G. y Muñiz, J. (2013). Datos perdidos y propiedades psicométricas de los test de personalidad. *Anales de Psicología*, 49(1), 285-292, doi: 10.6018/analesps.29.1.137901

Cummins, R., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J. & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: the Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190.

De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S. y Melipillán, R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529. Recuperado de [http://www.clc.cl/Dev\\_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20médica/2012/5%20sept/2\\_Dra--Flora-de-la-Barra-M.-12.pdf](http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20médica/2012/5%20sept/2_Dra--Flora-de-la-Barra-M.-12.pdf)

- Deneve, K. y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta- analysis of 137 personality traits and subjective well- being. *Psychological Bulletin*, 124, 197- 229. doi: [10.1037/0033-2909.124.2.197](https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197)
- De Santis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., y Valois, R. F. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295. doi: 10.1007/s11482-007- 9021-7.
- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill- Being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157. doi: 10.1007/s11482-006-9007-x
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. Recuperado de [https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin\\_1985.pdf](https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin_1985.pdf)
- Dinisman, T., Rees, G., Alfaro, J. y Oyanedel, J. (2014). *Findings from the first wave of data collection*. Recuperado de [www.isciweb.org](http://www.isciweb.org)
- Dominguez- Guedea, M. (2016). Bienestar en Cuidadores Familiares de Adultos Mayores: Un Derecho, una Aspiración y un Constructo Revista *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica-E Avaliação Psicológica RIDEP*, 41(1), 104-117. Recuperado de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R41/Art9.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R41/Art9.pdf)

- Dwyer, M. (2008). Need for cognition, Life Satisfaction, and Academic Achievement. *Episteme*, 3, 12-13. doi: [10.1037/e416902005-157](https://doi.org/10.1037/e416902005-157)
- Eccles, J., y Roeser, R. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225- 241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Elmore, G. y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' Satisfaction with school experiences: Relationships with demographic, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. doi: 10.1002/pits.20488.
- Eryilmaz, A. (2012). A Model for Subjective Well-Being in Adolescence: Need Satisfaction and Reasons for Living. *Social Indicators Research*, 107(3), 561-574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
- Fernandes, L., Mendes, A. & Teixeira, A. (2012). A Review Essay on the Measurement of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, 106, 239-257. doi: 10.1007/s11205-011-9814-9
- Fogle, L., Huebner, E. S. y Laughlin, J. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392. doi: 10.1023/A:1021883830847
- Frønes, I. (2007). Theorizing Indicators: On Indicators, Signs and Trends. *Social Indicators Research*, 83, 5-23. doi: 10.1007/s11205-006-9061-7

- Furr, R.M. y Funder. D (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580-1591. doi: 10.1037/0022- 3514.74.6.1580
- Gadernann, A., Guhn, M., Schonert-Reichl, K., Hymel, S., Thomson, K. y Hertzman, C. (2015). A Population-Based Study of Children’s Well-Being and Health: The Relative Importance of Social Relationships, Health-Related Activities, and Income. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1847-1872. doi:10.1007/s10902-015-9673-1
- Gadernann, A., Schonert-Reichl, K. y Zumbo, B. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96, 229– 247. doi: 10.1007/s11205-009-9474-1
- Galindez, E. y 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](https://doi.org/10.1174/021093910790744617)
- Garbarino, J. (2015). Ecological Perspective on Child Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, y J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well- Being*. (pp. 1365- 1384). doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.
- García, F., Marande, G., Schneider, B. y Blanchard, C. (2015). Effects of School on the Well- Being of Children and Adolescents. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well- Being*. (pp. 1251- 1305). doi: 10.1007/978-90- 481-9063-8\_149.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2000). Review of life satisfaction measures for

adolescents. *Behavior Change*, 17(3), 178- 183. doi:  
10.1375/behc.17.3.178.

Gilman, R. y Huebner, S. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 2, 139–150. doi:  
10.1007/s11482-006-9001-3

Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decrease during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979. doi: [10.1007/s11136-007-9205-5](https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5)

Goldstein, H. (2011). *Multilevel Statistical Models*. John Wiley and Sons Ltd.:United Kingdom. doi: [10.1002/9780470973394](https://doi.org/10.1002/9780470973394)

Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R. y Thompson, S. (2000). Meta- analysis using multilevel models with an application to study of class size effects. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C*, 49(3), 399- 412. doi: 10.1111/1467-9876.0020

González, M., Gras, M., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. y Aligué, M. (2014). Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its Relationship with Their Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 93-109. doi:  
10.1007/s12187-014-9281-3

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F. y Dinisman, T. (2016). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 63-88. doi: 10.1007/s10902-016-9717-1

- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2),103-115. doi: 10.4067/S0718-07052012000200007
- Gutierrez, M. y Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen13/num3/366/ajuste-escolar-y-bienestar-en-adolescentes-ES.pdf>
- Guzmán, J., Varela, J., Benavente, M. y Sirlopú, D. (2017). Sociodemographic profile of Children's Well-Being in Chile. En Castella y Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions*. (pp. 109-128). Switzerland: Springer Publishers. doi: 10.1007/978-3-319-55601-7
- Haranin, E., Huebner, S. y Suldo, S. (2007). Predictive and Incremental Validity of Global and Domain- Based Adolescent Life Satisfaction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. doi: 10.1177/0734282906295620
- Harju, A., y Thorød, A. B. (2011). Child poverty in a Scandinavian welfare context—from children's point of view. *Child Indicators Research*, 4(2), 283–299. doi: 10.1007/s12187-010-9092-0
- Hawkins, D., Kosterman, R., Catalano, F., Kill, G., y Abbott, D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years

later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162, 1133–1141. doi: 10.1001/archpedi.162.12.1133

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw- Hill Interamericana.

Holte, A., Barry, M., Bekkhus, M., Borge, A., Bowes, L., Casas, F.,... y Zachrisson, H. (2015). Psychology of Child Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J.E. Korbin, (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*. (pp. 555- 632). London: Springer Publishers. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*. doi: 10.1080/10705519909540118

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240. doi: [10.1177/0143034391123010](https://doi.org/10.1177/0143034391123010)

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. [doi:10.1037/1040-3590.6.2.149](https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149)

Huebner, S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research* 66(1), 3–33. doi:10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3

- Huebner, E. S., Drane, W., y 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., y Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Quality of Life Research*, 1(2), 139-150. doi:10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A., y Hall, R. (2009). Positive schools. In S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd Ed.) pp. 445 – 455. New York: Plenum, doi:10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001
- Huebner, E. S., y McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 331-335, doi: 10.1080/00220670009598725
- Huebner, S., Suldo, S., Smith, L. y Mc Knight, C. (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, S., Suldo, S. y Valois, R. (2005). Children Life Satisfaction. En K. Anderson y L. Lippman (Eds.), *What do Children Need To Flourish: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 41- 59). New York: Springer. doi: 10.1007/b100487
- Huebner, E., Valois, R., Paxton, R., y Drane, J. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24. doi:10.1007/s10902-004-1170-x

- International Wellbeing Group (2006). *Personal Wellbeing Index*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Recuperado de [http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing\\_index.htm](http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing_index.htm)
- Joo Lee, B. y Sang, Y. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8, 151–175. doi: 10.1007/s12187-014-9285-z
- Junta de Auxilio Escolar y Becas (2005). *SINAE, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico JUNAEB: Santiago de Chile. Recuperado de: [https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro\\_junaeb.pdf](https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf)
- Junta de Auxilio Escolar y Becas (2015). *Programa de Alimentación Escolar*. Recuperado de <http://intelinet.cl/junab/programa-de-alimentacion-escolar/>
- Kagitcibasi, C. (2015). Family and Child Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*. (pp. 1229-1250). doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.
- Klocke, A., Clair, A. y Bradshaw, J. (2013). International Variation in Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 7(1), 1-20. doi: 10.1007/s12187-013-9213-7
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. y Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for

theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. doi: 10.1080/01411920903165603

- Lamb, L. y Land, C. (2014). Methodologies used in the construction of composite child well-being indices. En: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., y Korbin, J.E. (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 2739- 2756). London: Springer Publishers. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.
- Leffert, N., Benson, P., Scales, P., Sharma, A., Drake, D. y Blyth, D. (1998). Developmental Assets: Measurement and Prediction of Risk behaviors Among Adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209- 230. doi: [10.1207/s1532480xads0204\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204_4)
- Leung, J. y Zhang, L. (2000). Modeling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 99–104. doi: [10.1080/016502500383520](https://doi.org/10.1080/016502500383520)
- Leveresen, I., Danielsen, A., Birkeland, M. y Samdal, O. (2012). Basic Psychological Need Satisfaction in Leisure activities and Adolescents' Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588- 1599. doi: 10.1007/s10964-012-9776-5
- Lippman, L. (2007). Indicators and Indices of Child Well-being: A Brief American History. *Social Indicators Research*, 83, 39- 53. doi: 10.1007/s11205-006-9058-2
- Liu, W., Mei, J., Tian, L. y Huebner, E.S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School- Related Social Support and Subjective Well- Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083. doi 10.1007/s11205-015-

0873-1

- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111- 1122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a25.pdf>
- Luna, F. (2013). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Escolar en la Adolescencia (Tesis Doctoral). Universitat de Girona, Girona, España. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8068/txls.pdf?sequence=5>
- Ma, C. y Huebner, 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
- Maas, C. y Hox, J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling Methodology. *European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1(3), 86-92. doi: [10.1027/1614-2241.1.3.86](https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86)
- Main, G., y Bradshaw, J. (2012). A child material deprivation index. *Child Indicators Research*, 5(3), 503–521. doi: 10.1007/s12187-012-9145-7
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A. y Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27-37. doi: 10.1080/00050060701668637.

Ministerio de Educación. (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Recuperado de:  
[www.oei.es/historico/quipu/chile/ibe Chile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/chile/ibe Chile_part1.pdf)

Ministerio de Educación (2011). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos SIMCE 2010*. Unidad de Curriculum y Evaluación: Santiago de Chile. Recuperado de  
<http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>

Möller, A.M., Heller, J. y Paulus, N. (2007). Subjective Well- Being and 'male depression' in male adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 98(1), 65- 72. doi: [10.1016/j.jad.2006.07.007](https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.07.007)

Montserrat, C. y Casas, F. (2006). Kinship Foster Care from Perspective of Quality of Life: Research on the Satisfaction of the Stakeholders. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 227-237. doi: 10.1007/s11482-007-9018-2

Moore, K. y Ramirez, A. (2015). Adverse Childhood Experience and Adolescent Well- being: Do Protective Factors Matter?. *Child Indicators Research*, 9(2), 299-316. doi: 10.1007/s12187-015-9324-4

Murillo, F. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas?. *Cuadernos de Pedagogía*. 246, 66- 72. Recuperado de:  
[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo1996se.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo1996se.pdf)

Murillo, F. (1999). Los Modelos Jerárquicos aplicados a la Investigación sobre Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 453-460. Recuperdo de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/hlmefficacia.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/hlmefficacia.pdf)

Newland, L., Lawler, M., Giger, J., Roh, S. y Carr, E. (2014). 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, B. y Nagle, J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007496.42095.2c

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Recuperdo de <http://assets.cambridge.org/97805218/07630/sample/9780521807630ws.pdf>

O'Hare, W. (2015). A Research Note on Statistical Methods Used to Create Indices of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 8, 279-298. doi: 10.1007/s12187-014-9244-8

O'Hare, W. y 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

Okun, M. A., Braver, M. W., y Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419-427. doi:10.1007/BF00303835

Organización Mundial de la Salud (2006). *Trabajar en Pro de la Salud: Presentación de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de [http://www.who.int/about/brochure\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/about/brochure_es.pdf?ua=1)

Oyanedel, J. C., Alfaro, J., y 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. doi: 10.11600/1692715x.13118040414.

Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 59(1), 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078

Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth: A developmental perspective. *School Psychology International Journal*, 26, 209–223. doi:10.1177/0143034305052914

Pérez, V. (2011). *Los modelos multinivel en el análisis de factores de riesgo de sibilancias recurrentes en lactantes. Enfoque Frecuentista y Bayesiano*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29636/1/Tesis%20Virginia%20Pérez.pdf>

Proctor, C., Linley, P. y Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9.

Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective*. United Kingdom: University of Bristol. doi: 10.2307/j.ctt1t8986p

Rigby, B. y Huebner, E. S. (2005). Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence?. *Psychology in the Schools*, 42(1), 91-99. doi: 10.1002/pits.20026.

Ruiz de Miguel, C. (2009). Las Escuelas Eficaces: Un estudio Multinivel de factores explicativos del Rendimiento Escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355- 376. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_15.pdf)

Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T., Santed, M. y Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/229.pdf>

Sandin, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173- 182. Recupardo de [http://www.aepp.net/arc/06.2003\(2\).Sandin.pdf](http://www.aepp.net/arc/06.2003(2).Sandin.pdf)

San Martín, J. y Barra, E. (2013). Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-

291. Recuperado

de

<http://www.redalyc.org/pdf/785/78528770003.pdf>

Sarriera J. y Bedin, L. (2017). A Multidimensional Approach to Well-Being. En Sarriera y Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions*. (pp. 3-26). doi: 10.1007/978-3-319-55601-7

Sarriera, J., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M., Gross- Manos, D. y 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

Seligson, J., Huebner, S. y Valois, R. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. doi: 10.1023/A:1021326822957

Smith- Castro, V. y Molina, M. (2011). La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. *Cuadernos Metodológicos*. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. Recuperado de <http://filosofia.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2015/05/Cognitive-interview-2011.pdf>

Snijders, T. y Bosker, R. (1993). Standard errors and sample sizes for two – level research. *Journal of Educational Statistics*, 18, 237- 259. Recuperado de <http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/publ.htm#PINTpaper>

Strelhow, M., Oliveira, C. y Gonçalves, S. (2010). Percepción de Salud y Satisfacción con la Vida en Adolescentes: Diferencias entre Sexos.

*Revista Psicología e Saude*, 2, 42-49. Recuperado de  
<http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/viewFile/62/99>

Suldo, M. y Huebner, S. (2004a). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 165- 195. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007498.62080.1e

Suldo, M. y Huebner, S. (2004b). Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105. doi: [10.1521/scpq.19.2.93.33313](http://dx.doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313)

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 100–106. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0

Tian, L., Liu, B., Huang, S., y Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school Well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008. doi: 10.1007/s1120501201238.

Tian, L., Wang, D. y Huebner, E. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. doi:10.1007/s11205-014-0603-0

Unicef. (2005). *Los objetivos de desarrollo del Milenio tienen que ver con la infancia: Avances y desafíos en América Latina y el Caribe*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/ODM\\_Infancia\(24\).pdf](http://www.unicef.org/lac/ODM_Infancia(24).pdf)

- Unicef (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.* Recuperado de <https://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>
- Unicef. (2008). *Estado de la Infancia en América Latina y el Caribe.* Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/SOLAC\\_2008\\_LoRes\\_PDF\\_SP\\_USLetter\\_06092008\(5\).pdf](http://www.unicef.org/lac/SOLAC_2008_LoRes_PDF_SP_USLetter_06092008(5).pdf)
- Unicef. (2012). *Estado Mundial de la Infancia: Niñas y Niños en un mundo urbano.* Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF\\_SP\\_01052012.pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF_SP_01052012.pdf)
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of School Health, 74*(2), 59-65. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb04201.x
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Drane, J. W. (2009) Youth developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship? *Applied Research Quality of Life*, doi:10.1007/s11482-009-9083-9
- Van den Berg, Y., Segers, E. y Cillessen, A. (2012). Changing Peer Perceptions and Victimization through Classroom Arrangements: A field Experiment. *Journal Abnormal Child Psychology, 40*(3), 403-412. doi: [10.1007/s10802-011-9567-6](https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6)

- Verkuyten, M., y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. doi:10.1080/01419870120109502
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: [10.1037/0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063)
- Weber, M., Ruch, W. y 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
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi: [10.1037/0022-0663.90.2.202](https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202)
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. doi: [10.1111/1467-8624.00406](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406)
- Werblow, J., Robinson, Q. L., y Duesbery, L. (2010). Regardless of school size, school climate matters. En W. K. Hoy y M. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Whitley, A., Huebner, E. S., Hills, K. y Valois, R. (2012). Can Students be Too Happy in School? The Optimal Level of School Satisfaction.

*Applied Research in Quality of Life*, 7, 337-350. doi 10.1007/s11482-012-9167-9

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E.S., Oeltmann, J.E. y Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288, doi: [10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5)



## X Anexos

### Anexo 1. Instrumento utilizado

|      |  |
|------|--|
| INUM |  |
|------|--|

Estimado(a) estudiante:

La presente encuesta tiene como objetivo recoger información respecto de la percepción de Bienestar en distintos ámbitos de tu vida, también hay preguntas sobre las características de tu liceo o colegio, el clima escolar y el rol de los docentes de tu establecimiento educacional. Marca la alternativa que represente con mayor certeza tu opinión.

**Intenta no dejar preguntas sin responder, tu opinión es muy importante para esta investigación**

El uso de las respuestas de este cuestionario será estrictamente CONFIDENCIAL

¡Muchas gracias por tu participación!

**I.- Responde las siguientes preguntas en el espacio que se asigna o marca tu alternativa de respuesta según corresponda**

|                                       |                        |        |
|---------------------------------------|------------------------|--------|
| Tu edad                               |                        |        |
| Fecha de nacimiento                   | ___/___/___ (dd/mm/aa) |        |
| Sexo                                  | F                      | M      |
| Curso                                 |                        |        |
| Tienes hijos                          | Si                     | No     |
| Sistema de salud (marca con una cruz) | Fonasa                 | Isapre |

**1.- De las siguientes cosas ¿cuáles tienes y cuáles no?**

|  |    |    |
|--|----|----|
| Acceso a computador en tu casa                                     | Si | No |
| Acceso a internet en tu casa                                       | Si | No |
| Un celular   | Si | No |
| Libros en tu casa (sin contar los que piden en el colegio o liceo) | Si | No |

**2.- Señala con una X todas las personas que viven contigo en tu casa**

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Madre                       |  |
| Padre                       |  |
| Pareja padre                |  |
| Pareja madre                |  |
| Abuela                      |  |
| Abuelo                      |  |
| Hermano/as                  |  |
| Otros niños/as              |  |
| Otros adultos familiares    |  |
| Otros adultos no familiares |  |

**3.- Indica con una X el nivel de estudios alcanzado por tu madre**

|   |  |
|---|--|
| Básica Incompleta                           |  |
| Básica Completa                             |  |
| Media Incompleta                            |  |
| Media Completa                              |  |
| Técnico Profesional Incompleto (Institutos) |  |
| Técnico Profesional Completa (Institutos)   |  |
| Universitaria incompleta                    |  |
| Universitaria Completa                      |  |
| Estudios de posgrado (magister o doctorado) |  |

**5.- Cómo usas tu tiempo libre y cuantas horas de dedicas a las actividades que realizas**

|  |    |    |
|--|----|----|
| Participas en actividades organizadas de tiempo libre (grupos religiosos, scouts, deportes, bomberos, cruz roja, etc.) | Si | No |
| Si tu respuesta fue <b>SI</b> indica en qué participas :   |    |    |
| ¿Cuántas horas a la semana participas de esta(s) actividad(es)?:   |    |    |
| Cuidas de otros en tu casa (hermanos, parientes enfermos)  | Si | No |
| Si tu respuesta fue <b>SI</b> de quiénes debes cuidar:   |    |    |
| ¿Cuántas horas a la semana dedicas a cuidar de otros?:   |    |    |

|  |    |    |
|--|----|----|
| Ayudas en tareas de la casa  | Si | No |
| Lees lo que te gusta (no consideres lo que lees para el liceo o colegio)                     | Si | No |
| ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer por placer (lo que te gusta)?                      |    |    |
| Pasas tiempo en el computador (no consideres el tiempo debido a trabajos o tareas escolares) | Si | No |
| ¿Cuántas horas a la semana pasas en el computador?:  |    |    |

| 4, -Señala con una X de las personas que viven contigo quienes trabajan e indica en qué trabajan | Trabaja Si/No | En qué |
|--|---------------|--------|
| Madre  |               |        |
| Padre  |               |        |
| Pareja padre   |               |        |
| Pareja madre   |               |        |
| Abuela   |               |        |
| Abuelo   |               |        |
| Hermano/as   |               |        |
| Otros niños/as   |               |        |
| Otros adultos familiares   |               |        |
| Otros adultos no familiares  |               |        |

**II Ahora te pido que respondas algunas preguntas sobre tu colegio o liceo. Recuerda intentar no dejar respuestas en blanco, tu opinión es muy importante para este estudio.**

En qué grado estás de acuerdo con cada una de estas frases sobre tu liceo o colegio:

|  | Totalmente en Desacuerdo → Totalmente De acuerdo |   |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|---|
|  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Te va bien en el colegio /liceo                          |  |   |   |   |   |   |
| El colegio/liceo tiene un buen reglamento                |  |   |   |   |   |   |
| El colegio/liceo tiene una buena infraestructura         |  |   |   |   |   |   |
| Tengo buenas relaciones con mis profesores/as            |  |   |   |   |   |   |
| Me llevo bien con mis compañeros/as                      |  |   |   |   |   |   |
| La calidad de enseñanza de los/as profesores/as es buena |  |   |   |   |   |   |
| La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada       |  |   |   |   |   |   |

Responde las siguientes preguntas sobre cómo te has sentido durante el último mes en tu colegio o liceo.

|                                     | Nunca | A Veces | Bastante | Siempre |
|-------------------------------------|-------|---------|----------|---------|
| Me siento bien en la escuela/ liceo | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me siento mal en la escuela/ liceo  | 1     | 2       | 3        | 4       |

|  |    |    |
|--|----|----|
| Has repetido de curso alguna vez   | Si | No |
| Has sido expulsado o te han cancelado la matrícula en algún liceo o colegio en el que has estado   | Si | No |
| Has sido suspendido de clases durante el año anterior o este año                                   | Si | No |
| Participas en actividades extracurriculares (ACLES o Extra programáticas)                          | Si | No |
| Si tu respuesta anterior fue <b>SI</b> indica en cuál:   |    |    |
| Participas de alguna actividad de apoyo pedagógico   | Si | No |
| Si tu respuesta anterior fue <b>SI</b> indica en cuál:   |    |    |
| Tu promedio de notas del año anterior fue  |    |    |
| Realizas tareas escolares en tu casa   | Si | No |
| Si tu respuesta anterior fue <b>SI</b> indica cuántas horas a la semana dedicas al trabajo escolar |    |    |

**III Ahora te haré algunas sobre qué tan satisfecho(a) te encuentras con tu vida en general, marca la alternativa que corresponda mejor con tu opinión respecto de las siguientes frases para responder piensa en tu vida en las últimas dos semanas. Marca con una X la alternativa que mejor representa tu opinión.**

|   | Muy en desacuerdo | Moderadamente en desacuerdo | Levemente en desacuerdo | Levemente de acuerdo | Moderadamente de acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------------|----------------|
| Mi vida va bien                                     | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |
| Mi vida es como yo quiero que sea                   | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |
| Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida         | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |
| Me gustaría tener otro tipo de vida                 | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |
| Tengo una buena vida                                | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |
| Tengo lo que quiero en la vida                      | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |
| Mi vida es mejor que la de otros jóvenes de mi edad | 1                 | 2                           | 3                       | 4                    | 5                        | 6              |

**IV Quisiera que ahora respondas qué tan satisfecho(a) te encuentras con distintos aspectos de tu vida, marca la alternativa que mejor te represente donde:**

**0= Totalmente insatisfecho y 10= Totalmente satisfecho**

| Qué tan satisfecho/a estás con:                                     | Totalmente Insatisfecho |   |   |   |   |   | Totalmente Satisfecho |   |   |   |    |  |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|----|--|
|   | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| La casa o departamento donde vives                                  | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Las personas que viven contigo en la casa                           | 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 |  |
| Tu vida familiar  | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Todas las cosas que tienes  | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| 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 |  |
| La policía de tu barrio   | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Los espacios al aire libre que los jóvenes pueden usar en tu barrio | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| El barrio donde vives en general                                    | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Tu salud  | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Como te tratan cuando vas al médico                                 | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Cómo utilizas tu tiempo   | 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 |  |
| Los otros compañeros (as) de tu clase                               | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Las cosas que aprendes  | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Contigo como estudiante   | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Tus notas en el liceo o colegio                                     | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Tu experiencia en el colegio o liceo                                | 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 |  |
| Como te ves a ti mismo  | 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 |  |
| La seguridad que sientes  | 0                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                     | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| Las cosas en las que quieres ser bueno                              | 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 |  |
| Como te escuchan los adultos en general                             | 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 |  |

V. A continuación se indican algunas frases que las personas utilizan para describirse a sí mismos. Lee detenidamente cada frase y marca cada una de ellas con una X en el espacio correspondiente a una de las alternativas (Nunca, A veces o Muchas veces). No existen respuestas buenas ni malas. Recuerda que tienes que señalar la alternativa que mejor se ajuste a tu forma de ser. Responde según lo que sientes o has sentido en el último mes:

|  | NUNCA | A VECES | BASTANTE | SIEMPRE |
|--|-------|---------|----------|---------|
| Me intereso por la gente                   | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido estresado                    | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido animado/a, suelo emocionarme | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me siento disgustado/a, molesto/a          | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Siento que tengo vitalidad o energía       | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me siento culpable                         | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido asustado/a                   | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido enfadado/a o furioso/a       | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido entusiasmado/a               | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido orgulloso/a (de algo)        | 1     | 2       | 3        | 4       |
| He estado de mal humor, alterado/a         | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido despierto/a                  | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido avergonzado/a                | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido inspirado/a                  | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido nervioso/a                   | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido decidida                     | 1     | 2       | 3        | 4       |
| He estado concentrado/a                    | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido preocupado/a, agitado/a      | 1     | 2       | 3        | 4       |
| Me he sentido activo/a                     | 1     | 2       | 3        | 4       |
| He sentido miedo                           | 1     | 2       | 3        | 4       |

**VI Las siguientes afirmaciones buscan conocer tu opinión sobre lo que tus profesores/as realizan en la sala de clases. Recuerda que tus respuestas son confidenciales**

|  | Nunca | Casi Nunca | A Veces | Casi Siempre | Siempre |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Los profesores/as nos enseñan a trabajar en grupo discutiendo los temas para sacar conclusiones grupales           | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as organizan discusiones grupales donde aportamos los conocimientos que tenemos                     | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as dicen que es importante trabajar en grupo, sacando conclusiones entre todos                      | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as explican la misma materia de varias formas distintas   | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Cuando no entendemos algo, los profesores/as explican con otras palabras   | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as permiten que le preguntemos de qué nos sirve aprender un tema determinado                        | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos dicen que tenemos la capacidad de aprender aunque a veces nos saquemos malas notas           | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos dicen que a pesar de que aprendemos de diferentes maneras, todos podemos aprender            | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos comunican que cada uno de nosotros tiene habilidades distintas para aprender                 | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos dicen que son importantes todos los puntos de vista en clases                                | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos preguntan cuáles son los temas de nuestro interés, incorporándolos en la clase               | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Si el curso demuestra poco interés en un tema, los profesores/as buscan algo más entretenido para la próxima clase | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as prefieren que primero solucionemos nuestras diferencias antes de acudir a ellos                  | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos enseñan a conversar analizando los conocimientos de los demás para sacar nuevas conclusiones | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos recuerdan que todos aprenden cuando algún estudiante lleva temas novedosos                   | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Cuando traemos información nueva, los profesores/as proponen compartirla con los demás                             | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos hacen preguntas sucesivas para ir construyendo poco a poco la respuesta entre todos          | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as nos enseñan a dar argumentos a nuestras respuestas   | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| En general, en las clases, hemos aprendido a escucharnos unos a otros.   | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as reconocen sus errores o cuando no saben una respuesta a una pregunta                             | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |
| Los profesores/as logran un buen ambiente de trabajo en la clase   | 1     | 2          | 3       | 4            | 5       |

**VII Por último, quisiera conocer tu opinión cómo son las relaciones interpersonales en tu establecimiento educacional, recuerda que tus respuestas son confidenciales.**

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|--------------------------------|------------|----------------|
| Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados con firmeza, pero de manera justa                       | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Mis profesores son justos   | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Obedecer las reglas en mi liceo o colegio tiene beneficios  | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Las reglas en mi liceo o colegio son justas   | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Mi relación con mis profesores es buena y cercana   | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Me siento cómodo/a hablando con mis profesores cuando tengo un problema                                       | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| En mi liceo o colegio hay reglas claras y conocidas contra la violencia                                       | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| En mi liceo o colegio hay reglas claras y conocidas contra el acoso sexual                                    | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Cuando los compañeros molestan sexualmente a otros, los profesores intervienen                                | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| En mi liceo o colegio los estudiantes juegan un rol importante mediando en los problemas de violencia         | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Mis profesores me respetan  | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Puedo confiar en la mayoría de los adultos en este liceo o colegio  | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Los profesores en este liceo o colegio cuidan a los estudiantes   | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Los profesores hacen un buen trabajo protegiendo a los estudiantes de los revoltosos                          | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Cuando me quejo de alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan                                | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| En mi liceo o colegio, los estudiantes participan tomando decisiones importantes y en las reglas              | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| El personal de mi liceo o colegio se esfuerza en que los estudiantes participen en las decisiones importantes | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |
| Cuando los estudiantes tienen un problema serio, siempre hay algún adulto para ayudar                         | 1                 | 2             | 3                              | 4          | 5              |

**¡Muchas gracias por tu participación!**

## Anexo 2. Artículos derivados del estudio

Artículo 1 Aceptado en la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e  
Avaliação Psicológica RIDEP (WOS F.I. 0.250) Referencia: ICF107

### **Título:**

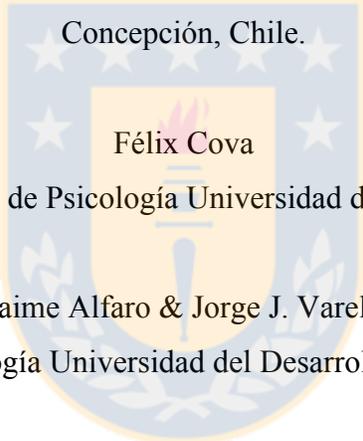
Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes  
(SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes chilenos.

### **Autores:**

Mariavictoria Benavente

Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.

Becaria CONICYT del Programa de Doctorado en Salud Mental, Universidad de  
Concepción, Chile.



Félix Cova

Departamento de Psicología Universidad de Concepción.

Jaime Alfaro & Jorge J. Varela

Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

Correspondence concerning this article should be addressed to Mariavictoria Benavente D.,  
Ainavillo 456, Concepción, Chile, Email: [mbenavented@udd.cl](mailto:mbenavented@udd.cl); 56412242549

Agradecimientos: La presente investigación fue financiada con el Fondo Interno de  
Investigación de la Universidad del Desarrollo proyecto número 20151019132324046303

## Resumen

Se exploran las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes. A través de análisis factoriales confirmatorios, se ponen a prueba 2 modelos de estructura factorial, un modelo que sigue la estructura monofactorial y otro bifactorial, surgido a partir del Análisis Factorial Exploratorio, en el cual el segundo factor está conformado por los ítems invertidos. El modelo bifactorial es el que presenta mejores índices de ajuste. Posteriormente se comprueba mediante análisis de multigrupos la invarianza del modelo según sexo. Se discute la solución de dos factores en relación a las características de los ítems y de la adolescencia. El estudio aporta al uso y desarrollo de herramientas de medición de autoinforme para el estudio del bienestar subjetivo en adolescentes.

**Palabras clave:** Propiedades Psicométricas; SLSS; Adolescencia.

## Abstract

We explore the psychometric properties of Huebner's Student Life Satisfaction Scale (SLSS) in a sample of adolescents. Through confirming factorial analysis, two models of factorial structure are tested, one model that follows the monofactorial structure and the other two factorial, which emerged from the Exploratory Factor Analysis, in which the second factor is made up of the inverted items. The bifactorial model has the best adjustment indexes. The invariance of the model according to sex is then verified by multi-group analysis. The solution of two factors in relation to the characteristics of the items and the adolescence is discussed. The study contributes to the use and development of self-report measurement tools for the study of subjective well-being in adolescents.

**Keywords:** psychometric properties; SLSS; Adolescence

## **Introducción:**

La satisfacción con la vida es uno de los componentes centrales del bienestar subjetivo (Diener, Scollon & Lucas, 2004; Diener & Suh, 1997; Gonzalez-Fuentes & Andrade, 2016; Huebner, 2004). La satisfacción vital es entendida como una evaluación global de la persona sobre la calidad de su vida ante sus circunstancias (Seligson, Huebner & Valois, 2003), que da cuenta del grado en que evalúa positivamente su vida en general, en el momento actual (Veenhoven, 1994) o con referencia a ámbitos específicos, tales como la familia, amigos, o la escuela (Huebner, 2004; Seligson, Huebner & Valois, 2005),

Aunque este constructo considera tanto una apreciación cognitiva a la vez que afectiva (Dominguez-Guedea, 2016; Veenhoven, 1994) y puede ser indirectamente influida por los afectos o estados emocionales transitorios (Huebner, 2004; Seligson et al., 2005), el componente evaluativo es dominante (Lau, Cummins & McPherson, 2005; Seligson et al., 2005), de tal forma que la noción satisfacción con la vida expresa una respuesta de carácter básicamente cognitivo (Huebner, 2004; Pavot & Diener, 1993).

El estudio y desarrollo de medidas de satisfacción con la vida proporciona importante información para la prevención, detección precoz y la intervención en diversas poblaciones en condiciones de riesgo (Seligson et al., 2005).

## **Estudio del Bienestar en la Infancia y la Adolescencia.**

El interés en el estudio del bienestar subjetivo en la infancia y la adolescencia es reciente. Ben- Arieh (2008) describe 5 condiciones que dieron inicio al *Movimiento de los Indicadores en la Infancia*, (1) El reconocimiento de los derechos de los niños 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, apoyado en la Convención de los Derechos del Niño, el bienestar inmediato de los niños es importante por derecho propio, (3) La perspectiva ecológica del desarrollo infantil, según la cual los niños 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 los niños, aceptándolos como unidad de observación y análisis en muchos países y (5) El deseo de mejorar las decisiones sobre políticas sociales basadas en la recolección de datos y disseminación probada de

intervenciones en los ámbitos de la vida de niños y adolescentes.

El avance en la medición del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia permitiría aumentar la comprensión de su estado y de sus correlatos, y guiar las acciones tendientes a su elevación y mejora, complementariamente a una aproximación centrada en la evaluación de las conductas problemáticas o dimensiones patológicas (Gademann, Schonert-Reichl & Zumbo, 2010). Además permitiría conocer sistemáticamente los factores relacionados con las diferencias individuales en la percepción del bienestar (Huebner & Gilman, 2002; Seligson, et al. 2003; 2005), así como la identificación de subgrupos de riesgo para garantizar la adecuada prestación de apoyo y recursos a los que lo necesitan (Tomy & Cummins, 2011).

No obstante lo anterior, los investigadores coinciden en que la disponibilidad de estudios sobre bienestar en infancia y adolescencia dista mucho de alcanzar la cantidad de resultados que ofrece la investigación con adultos (Casas, 2010b; Casas et al. 2012; Casas, 2015; Gademann et al. 2010; Huebner, 2004; Huebner & Gilman, 2002; Seligson et al. 2003; 2005; Tomy & Cummins, 2011) tanto cuantitativa como cualitativamente (Casas, 2010b). Los trabajos producidos refieren de manera principal a población en condiciones médicas crónicas, o se orientan a la identificación de indicadores negativos (Pollard & Lee, 2003). El estudio del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia es un campo con muchos desafíos aún, especialmente en población no clínica (Casas, 2010a).

El avance en el estudio de la satisfacción con la vida requiere el desarrollo de nuevas medidas, en particular medidas que permitan monitorear el bienestar en poblaciones objetivas específicas durante un periodo, además de contar con medidas que permitan hacer comparaciones transnacionales, y/o de grupos o entornos culturales diversos (Casas, 2010b; Casas et al., 2012; Siyez & Kaya, 2008).

La puesta a prueba de instrumentos que permitan visibilizar las necesidades en la infancia y adolescencia resulta fundamental en miras de avanzar en los estudios sobre el bienestar.

### **Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (SLSS) de Huebner**

La Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (SLSS) fue creada en 1991 por Huebner derivada de la escala de Satisfacción con la Vida en adultos de Diener, SWLS

(Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) con el fin de medir la satisfacción con la vida en forma global de niños y adolescentes entre 8-18 años de edad. La primera traducción y adaptación al castellano fue realizada en 2010 por Galindez y Casas, en adolescentes entre 11 y 17 años. La SLSS consta de 7 ítems con 6 opciones de respuesta tipo Likert, que va desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo (Weber, Ruch & Huebner, 2013). Mediante la suma de los puntajes de cada respuesta se obtiene un índice global de satisfacción vital. Los puntajes de la escala van de 7 a 42, donde un mayor puntaje significa mayor satisfacción con la vida en general (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2007).

En los resultados de la aplicación de la SLSS en población de diversos países y edad se presenta como un instrumento fiable. Los coeficientes de consistencia interna reportados oscilan entre  $\alpha=.79$  a  $\alpha=.90$ , tanto en población clínica como no clínica (Chaves, Vasquez & Hervas, 2013; Galindez & Casas, 2010; Huebner, 1991a; Leversen, Danielsen, Birkeland & Samdal, 2012; Marques et al. 2007; Weber et al. 2013). Los 7 ítems conforman un solo factor de satisfacción vital que explica alrededor del 50% de la varianza total y las correlaciones ítem- test son altas (Galindez & Casas, 2010; Goswami, 2012).

Al ser aplicada en modalidad test-retest los coeficientes obtenidos son .74 en intervalos de 1–2 semanas (Huebner, 1991a) y .55 en intervalos de 4 meses (Weber et al. 2013) lo que indica que la escala SLSS mantiene estabilidad en el tiempo.

El soporte para la validez convergente de esta escala lo proveen las relaciones entre la SLSS y otras medidas de bienestar, como la Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) ( $r=.70$ ), la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (.53) y su subescala de felicidad (.53), la Escala de Satisfacción Vital de Andrews y Withney (.62), la *Self-Anchoring Striving Scale* (SASS) (.61) y con *Fordyce Happiness Measure* (FHM) (.53) (Galindez & Casas, 2010; Huebner, 1991a;b; Seligson et al., 2003; Weber et al. 2013).

En cuanto a indicadores de validez convergente, Galindez y Casas (2010) han informado relaciones fuertemente significativas con autoestima (.57) y con autoconcepto (.60). Un estudio multinacional (Chile, Brasil, España y Rumania), encontró que la SLSS correlaciona significativamente con el BMSLSS ( $r(8709)=.49, p < .01$ ) y el PWISC5 (Personal Wellbeing Index- School Children) ( $r(8709)=.53, p < .01$ ). Por el contrario,

presenta una correlación negativa con ansiedad (.52) (Casas et al. 2015).

Existe una correlación moderada con deseabilidad social (Huebner, 1991b; Weber et al. 2013) y correlaciones no significativas con nivel educacional y coeficiente intelectual (Marques et al., 2007).

Muchos de los estudios han llegado a la conclusión de que los resultados de la escala no está influenciada por diferencias sociodemográficas, no encontrando diferencias significativas por edad ni sexo (Huebner, 1991a; b; Marques et al., 2007; Weber et al. 2013). Sin embargo, otros autores señalan que la influencia de la edad en los resultados de las encuestas de satisfacción con la vida depende de la amplitud de las escalas de respuesta utilizada (Holte et al., 2014) y del diseño utilizado (González- Carrasco, Casas, Malo, Viñas & Dinisman, 2016).

En un estudio reciente sobre las propiedades psicométricas de la escala SLSS en población infantil chilena (de 10 a 12 años) se obtuvo una alta confiabilidad (Alfa de Cronbach 0.86) y una estructura bifactorial correspondiente a *satisfacción con la vida y deseo de cambio* (Alfaro et al., 2016).

En este estudio se presentan los resultados del análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes, SLSS (Huebner, 1991a), en una muestra representativa de adolescentes chilenos.

## Método

### *Participantes*

En este estudio participaron 1332 estudiantes, 572 hombres (42.9%) y 760 mujeres (57.1%) entre 13 y 19 años ( $M=15.3$  años,  $SD= 1.01$ ). Para la selección de participantes, se tomó contacto con los establecimientos de la comuna de Concepción, una vez obtenida la autorización de los establecimientos, fueron seleccionados al azar un curso para cada nivel (primero, segundo y tercero medio), se contactó a los padres o apoderados de los estudiantes y se solicitó su consentimiento informado. A los estudiantes les fue solicitado el asentimiento informado. Para todos efectos se siguieron las indicaciones éticas de la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (Conicyt, 2007).

La aplicación de los instrumentos se realizó en la jornada regular de clases con la presencia del profesor del curso y de un miembro del equipo investigador con el objetivo de resguardar la calidad de los datos obtenidos. La modalidad utilizada fue de tipo autoadministrada. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 45 minutos. En Tabla 1 aparece la información sociodemográfica de la muestra.

**Tabla 1**

Descripción variables sociodemográficas de los participantes

| Variable                               | N   | %    |
|--|-----|------|
| <b>Sexo</b>                            |     |      |
| Hombre                                 | 572 | 42.9 |
| Mujer                                  | 760 | 57.1 |
| <b>Edad</b>                            |     |      |
| 13                                     | 19  | 1.4  |
| 14                                     | 311 | 23.3 |
| 15                                     | 396 | 29.7 |
| 16                                     | 459 | 34.5 |
| 17                                     | 113 | 8.5  |
| 18                                     | 27  | 2    |
| 19                                     | 7   | 0.5  |
| <b>Dependencia del establecimiento</b> |     |      |
| Municipal                              | 667 | 50.1 |
| Particular Subvencionado               | 376 | 28.2 |
| Particular Privado                     | 289 | 21.7 |

*Instrumentos:*

*Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes SLSS* (Huebner, 1991a; b). Compuesta por 7 afirmaciones que exploran la satisfacción de los niños, niñas y adolescentes con su vida en general, sin hacer referencia a dominios o ámbitos específicos. Los ítems que la componen

son: 1) Mi vida va bien, 2) Mi vida es como yo quiero que sea, 3) Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida, 4) Me gustaría tener otro tipo de vida, 5) Tengo una buena vida, 6) Tengo lo que quiero en la vida, y 7) Mi vida es mejor que la de la mayoría de otros niños o niñas de mi edad.

Para responder se le solicita a los encuestados que se basen en las últimas dos semanas. La escala de respuesta es tipo Likert de 6 puntos que va desde 1 *Totalmente en desacuerdo* a 6 *Totalmente de acuerdo* obteniendo un puntaje global máximo de 42 puntos.

Los puntajes de los ítems 3 (*Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida*) y 4 (*Me gustaría tener otro tipo de vida*) se invierten para obtener un puntaje total. Los puntajes fueron promediados para obtener la puntuación global que representa la satisfacción con la vida en general.

Índice General de Satisfacción por Ámbitos (IGSA) (General Domain Satisfaction Index-GDSI). Instrumento elaborado por Casas, Bello, González y Aligué (2013) incluye 17 preguntas con respecto a la satisfacción de los encuestados con los aspectos específicos de su vida, añadiendo los 8 ítems del PWI8 adaptado. La escala de respuesta va de 0 a 10 puntos. Los 25 ítems se agrupan en los siguientes ocho ámbitos de satisfacción: hogar, cosas materiales, relaciones interpersonales, zona donde vives, salud, organización del tiempo, colegio y satisfacción personal. Se calcula la media aritmética de los 8 ámbitos de la vida obteniendo el Índice Global de Satisfacción por Ámbitos (IGSA). Los ocho índices de satisfacción con los ámbitos de la vida forman un conjunto coherente de medidas, ya que mantienen una correlación significativa y moderada entre sí (Casas, et al., 2013). Esta escala fue utilizada para medir la validez convergente de la SLSS.

#### *Plan de Análisis*

Los datos fueron ingresados a través del proceso de doble digitación. Se detectaron un 3.68% de casos con datos faltantes, los cuales constituían un 0.88% del total de los datos, con un patrón al azar (MAR), siguiendo las recomendaciones de Cuesta et al. (2013) para bases con pérdidas de menos del 10% y al azar, los datos faltantes fueron imputados mediante proceso de regresión. Se realizó el análisis descriptivo de las respuestas y se exploró la estructura del instrumento mediante análisis de componentes principales con método de rotación Varimax. Posteriormente se puso a prueba el modelo con mejores

índices a través del análisis factorial confirmatorio. Para la evaluación del ajuste del modelo, se consideraron los siguientes puntos de corte: *Comparative Fit Index* CFI .95 (Batista- Foget & Coender, 2000; Byrne, 2010); *Tucker- Lewis Coefficient* TLI superior a .90 (Bentler, 1992); *Normal Fit Index* NFI igual o superior a .95 (Hu & Bentler, 1999); *Root Mean Square Error of Approximation* RMSEA .08 (Browne & Cudeck, 1993) y *Standardized Root Mean Square Residual* SRMR .08 (Hu & Bentler, 1999). El análisis multigrupo se llevó a cabo en tres etapas comprobando la invarianza de configuración, métrica y escalar. El análisis de datos se realizó utilizando el software estadístico para las ciencias sociales (*IBM SPSS®*) versión 20. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizó el programa *Amos™* 19.

## Resultados

### Distribución de las respuestas

Se examinaron en primer término las características de cada ítem, así como el puntaje total del SLSS con el fin de evaluar el ajuste a una distribución normal. En la Tabla 2 se puede observar una asimetría que fluctúa entre -1.46 a 0.39. Los valores de la curtosis oscilaron entre -1.34 y 1.78. De acuerdo a los criterios de Kline (2011) las variables se ajustan a una distribución normal.

En la Tabla 2 se encuentran también los promedios y desviación estándar para los 7 ítems y para el puntaje total de la escala. El puntaje total de la escala clasifica a los evaluados en el nivel “levemente de acuerdo” con las afirmaciones de satisfacción con la vida. El ítem que recibe mayor nivel de satisfacción es *Tengo una buena vida* y el que recibe menor nivel de acuerdo es *Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida*.

**Tabla 2**

Promedios, desviación estándar, asimetría y curtosis, de los ítems y puntaje total del SLSS.

| Ítems   | M    | DE   | Asimetría | Curtosis |
|---|------|------|-----------|----------|
| Mi vida va bien                                 | 4.76 | 1.22 | -1.15     | 0.97     |
| Mi vida es como yo quiero que sea               | 4.23 | 1.45 | -0.68     | -0.37    |
| Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida (i) | 3.00 | 1.76 | 0.39      | -1.24    |

|   |      |      |       |       |
|---|------|------|-------|-------|
| Me gustaría tener otro tipo de vida (i)                                 | 3.99 | 1.83 | -0.35 | -1.34 |
| Tengo una buena vida  | 5.02 | 1.23 | -1.46 | 1.78  |
| Tengo lo que quiero en la vida  | 4.59 | 1.35 | -0.96 | 0.28  |
| Mi vida es mejor que la de la mayoría de otros niños y niñas de mi edad | 4.37 | 1.53 | -0.8  | -0.31 |
| Puntaje total   | 4.28 | 1.01 | -0.58 | 0.13  |

(i) ítem invertido

### Propiedades Psicométricas de la Escala SLSS

#### *Fiabilidad de la escala*

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre los ítems de la prueba y de estos con el puntaje total. Los ítems presentan correlaciones aceptables entre ellos y en la dirección teórica esperada. Se analizaron las correlaciones entre cada ítem y el puntaje total de la prueba con el objetivo de identificar ítems que no estuvieran asociados con la escala, todos los ítems presentan altas correlaciones con el puntaje total; éstas varían entre .51 y .80. El alfa de Cronbach de la escala total fue de .82, mostrando una adecuada consistencia interna. En la tabla 4 se presenta la variación en los índices de confiabilidad en caso de suprimir cada uno de los ítems.

**Tabla 3**

Correlaciones entre los ítems y el puntaje total de SLSS

| Ítem | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1    | -   |     |     |     |     |     |     |
| 2    | .70 | -   |     |     |     |     |     |
| 3(i) | .28 | .40 | -   |     |     |     |     |
| 4(i) | .35 | .45 | .55 | -   |     |     |     |
| 5    | .68 | .62 | .26 | .41 | -   |     |     |
| 6    | .49 | .53 | .21 | .30 | .54 | -   |     |
| 7    | .33 | .27 | .08 | .12 | .38 | .37 | -   |
| PT   | .76 | .80 | .62 | .70 | .77 | .69 | .51 |

PT= Puntaje total escala.

Todas las correlaciones son significativas al 0.01.

**Tabla 4**  
Correlación ítem- total corregida y Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

| Ítem | Correlación ítem total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|------|----------------------------------|--|
| 1    | .67                              | .76  |
| 2    | .71                              | .75  |
| 3(i) | .43                              | .80  |
| 4(i) | .53                              | .78  |
| 5    | .68                              | .76  |
| 6    | .56                              | .78  |
| 7    | .33                              | .82  |

#### *Validez convergente*

Para evaluar la validez convergente, se realizó una correlación bivariada de Pearson entre los puntajes de la SLSS y los de la GDSI. Se obtuvo una asociación positiva y moderada entre estas medidas ( $r = .69, p < .001$ ), lo cual apoya la validez convergente de la SLSS.

#### *Estructura factorial.*

Inicialmente se evaluó la adecuación de la matriz de correlaciones a través de la prueba de esfericidad de Bartlett y la prueba de Kaiser- Meyer- Olkin (KMO). El test de Bartlett fue igual a 3549.6 ( $gl=21, p < .001$ ) y el KMO fue igual a 0.82 lo que permite concluir que la matriz cumple con los requisitos para continuar con los análisis.

Para el análisis factorial exploratorio se utilizó el método de componentes principales con un factor, en coherencia con el modelo planteado por el autor de la escala. Los resultados muestran que esta solución explica un 49.5% de la varianza en los puntajes de la escala. Se realizó un segundo análisis para explorar la estructura de los datos sin un número de factores definidos a priori, de este modo se obtiene una estructura bifactorial que explica un 66.5% de los puntajes (Ver tabla 5). Para la extracción del número de factores, se aplicaron los criterios de Kaiser (1960) (autovalores superiores a 1), test de sedimentación (Scree-test de Cattell, 1966) y análisis paralelo (Horn, 1965) utilizando el

programa de sintaxis para el SPSS de O'Connor (2000). En la figura 1 es posible revisar el gráfico de sedimentación que muestra la presencia de dos factores. En la tabla 6 se comparan los autovalores de la muestra real comparada con los autovalores de la muestra obtenida de forma aleatoria, según este procedimiento se deben retener solo el número de factores que explican mayor varianza que los aleatorios (Pérez & Medrano, 2010) considerando este criterio nuevamente se retienen dos factores.

**Tabla 5**

Cargas factoriales para cada ítem en ambos modelos (todas significativas,  $p < .01$ )

| Ítem  | Modelo 1 | Modelo 2 |     |
|---|----------|----------|-----|
|   | 1 factor | F1       | F2  |
| Mi vida va bien   | .82      | .76      |     |
| Mi vida es como yo quiero que sea                         | .84      | .68      |     |
| Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida (i)           | .53      |          | .86 |
| Me gustaría tener otro tipo de vida (i)                   | .63      |          | .82 |
| Tengo una buena vida                                      | .82      | .79      |     |
| Tengo lo que quiero en la vida                            | .72      | .75      |     |
| Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas de mi edad | .48      | .69      |     |
| Porcentaje varianza explicada                             | 49.5     | 66.5     |     |

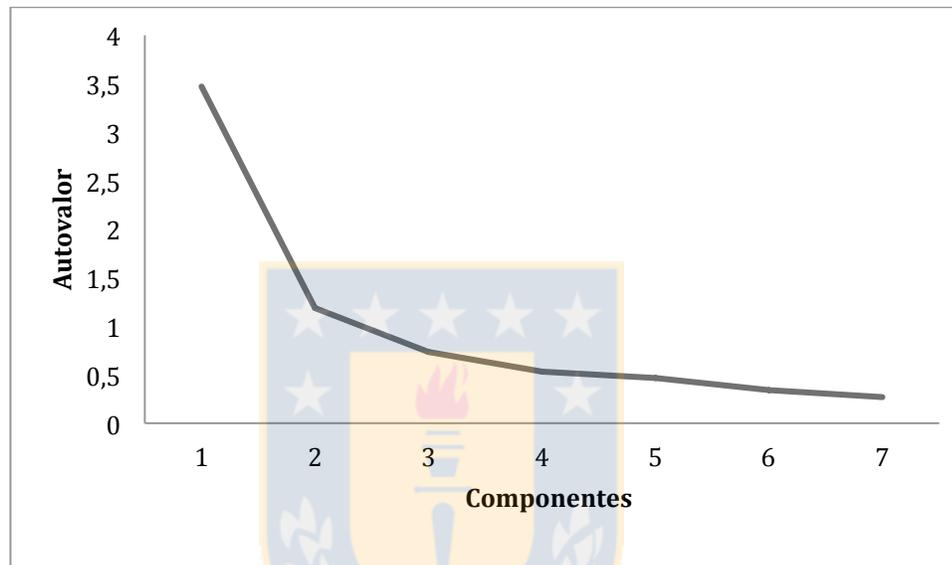
**Tabla 6**

Comparación autovalores Análisis paralelo de Horn

| Componentes | Autovalores muestra real | Autovalores muestra aleatoria |
|-------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1           | 3.47                     | 1.01                          |
| 2           | 1.19                     | 1.06                          |
| 3           | .74                      | 1.03                          |
| 4           | .53                      | 1.0                           |

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| 5 | .47 | .97 |
| 6 | .34 | .94 |
| 7 | .27 | .90 |

**Figura 1**  
 Gráfico de sedimentación



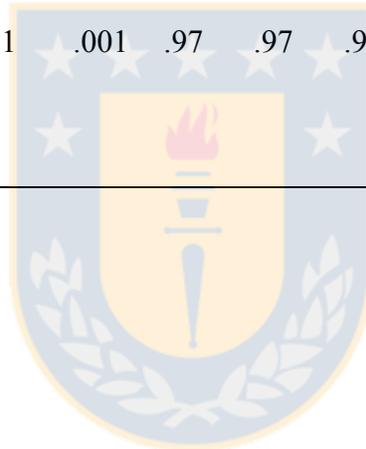
### Análisis Factorial Confirmatorio

Para el análisis factorial confirmatorio se pusieron a prueba los dos modelos, en primer lugar el modelo de un solo factor planteado por el autor de la escala, luego un modelo que considera dos dimensiones siguiendo los resultados del análisis factorial exploratorio, una dimensión corresponde a los ítems 1, 2, 5, 6 y 7 y la otra dimensión con dos ítems 3 y 4 que corresponde a los ítems invertidos. El modelo que considera dos dimensiones presenta mejores índices de ajuste en comparación con el modelo de una dimensión; sin embargo, el valor RMSEA es levemente superior a los estándares recomendados. Con el objetivo de mejorar el ajuste se realizaron modificaciones sucesivas estableciendo la covarianza de los errores, con estos cambios los índices de ajuste en general mejoran y el RMSEA se mantiene dentro del rango esperado, aunque sigue siendo un poco elevado (Ver Tabla 7). La Figura 2 muestra el diagrama con la estructura del

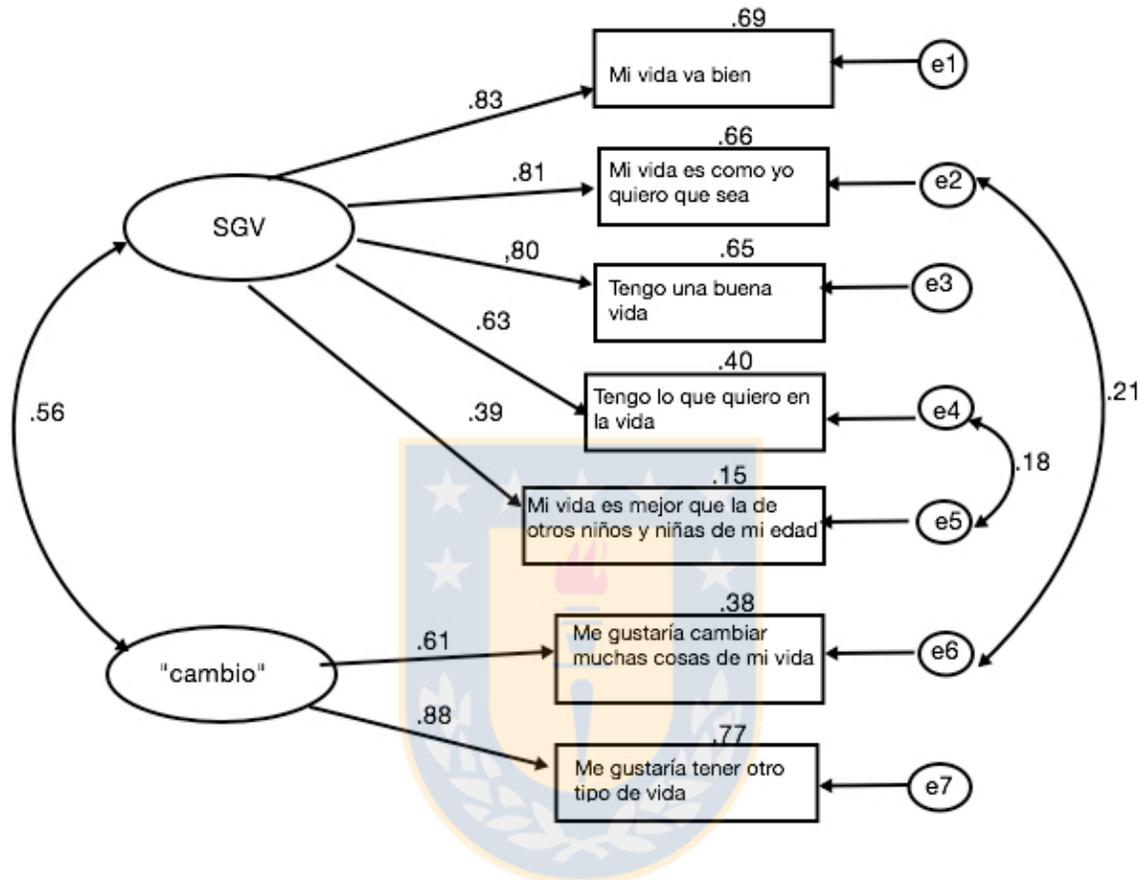
instrumento; se ha conservado el nombre “cambio” para el segundo factor acogiendo la propuesta hecha por Alfaro et al., 2016.

**Tabla 7**  
Índices de ajuste para los modelos

| Modelo                                      | $\chi^2$ | gl. | <i>p</i> | NFI | CFI | TLI | RMSEA<br>(IC90%) | SRMR |
|---|----------|-----|----------|-----|-----|-----|------------------|------|
| Modelo 1: Una<br>dimensión (7 ítems)        | 488      | 14  | .001     | .86 | .87 | .80 | .16<br>(.15-.17) | .079 |
| Modelo 2: Dos<br>dimensiones (7<br>ítems)   | 194      | 13  | .001     | .94 | .95 | .91 | .10<br>(.09-.11) | .043 |
| Modelo 2 con<br>covarianza entre<br>errores | 118      | 11  | .001     | .97 | .97 | .94 | .08<br>(.07-.10) | .030 |



**Figura 2**  
 Estructura factorial SLSS



El modelo de la Figura 2 fue sometido al análisis multigrupo por sexo, inicialmente se comprobó la invarianza de configuración, que evalúa si en cada grupo la estructura del modelo (ítems y factores) se ajusta bien a los datos, en este tipo de equivalencia no hay restricciones en los parámetros, luego se analizó la presencia de invarianza métrica, esto es si todos los ítems tienen la misma importancia para los dos grupos, en esta equivalencia se introducen restricciones en los pesos de regresión para que sean iguales en ambos grupos y finalmente se comprobó la invarianza escalar que permite comparar las medias de los factores latentes entre ambos grupos, para este análisis además de estar restringidos los pesos de la regresión de los ítems, están restringidos los interceptos de las variables observadas. Para la comparación sucesiva de los índices al introducir las restricciones, se consideró el criterio de Milfont y Fisher (2010) que indica que las diferencia entre los CFI

no debe exceder de 0.01 entre los modelos por introducir restricciones a este. En la tabla 8 se informan los índices comprobando la existencia de invarianza escalar del modelo propuesto para adolescentes hombres y mujeres. Los hombres presentan medias superiores a las mujeres en ambas variables latentes, para Satisfacción Global con la Vida la media de los hombres es 0.33 puntos mayor ( $SD=0.07$ ) y para cambio es 0.26 puntos mayor ( $SD=0.09$ ) ambas significativas ( $p<.01$ ).

**Tabla 8**

Análisis Multigrupo: Índices de ajuste por sexo.

| Modelo                      | $\chi^2$ | $df$ | $p$  | NFI | TLI | CFI  | RMSEA<br>(IC90%)    | SRMR |
|-----------------------------|----------|------|------|-----|-----|------|---------------------|------|
| Modelo 1                    | 135      | 22   | .001 | .96 | .94 | .968 | .062<br>(.052-.072) | .027 |
| Invarianza de Configuración |          |      |      |     |     |      |                     |      |
| Modelo 2                    | 145      | 27   | .001 | .96 | .95 | .967 | .057<br>(.048-.066) | .028 |
| Invarianza Métrica          |          |      |      |     |     |      |                     |      |
| Modelo 3                    | 188      | 36   | .001 | .95 | .95 | .956 | .058<br>(.050-.067) | .029 |
| Invarianza Escalar          |          |      |      |     |     |      |                     |      |

\*\* La diferencia es significativa con el modelo anterior  $p<.001$

## Discusión

El presente artículo tuvo como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) elaborada por Huebner (1991a), en una muestra de 1332 estudiantes chilenos de entre 13 y 19 años.

Sobre los niveles de satisfacción reportados, en la presente muestra los adolescentes presentaron una puntuación promedio de 4.28 puntos ( $SD=1.01$ ) que coincide con los resultados obtenidos por otros estudios en población adolescente que lo sitúan entre 3,46-4,67 puntos (Galindez & Casas, 2010; Gilman & Huebner, 2000; Haranin, Huebner & Suldo, 2007; Weber et al., 2013).

Se observa que el nivel de confiabilidad, medido a través del alfa de Cronbach (.82), se encuentra dentro del rango reportado en estudios previos (Chaves et al., 2013;

Galindez & Casas, 2010; Huebner, 1991a; Leversen et al., 2012; Marques et al., 2007; Weber et al., 2013) que lo sitúan entre .79 y .90 y es levemente inferior a lo observado en un estudio previo en población chilena de 10 a 12 años en el que se obtuvo .86 (Alfaro et al. 2016).

Sobre la estructura interna del instrumento los resultados muestran que una composición bifactorial explica un 66.5% variabilidad de los puntajes de la escala, este hallazgo es diferente a lo reportado previamente en la literatura en la que se consigna que los 7 ítems conforman un solo factor explicando alrededor del 50% de la varianza total (Galindez & Casas, 2010; Goswani, 2012).

En un estudio de Gilman y Huebner (1997) en niños de 11 a 14 años se compararon dos modalidades de respuesta de la SLSS una de frecuencia de 4 puntos y otra de acuerdo de 6 puntos. En el análisis de la estructura interna de la escala, los autores reportan la presencia de un factor en la escala de frecuencia y dos componentes en la escala de acuerdo, uno de estos constituidos por los ítems positivos y el otro con los ítems invertidos. Los autores deciden acogerse a la estructura monofactorial de la escala basado en la evidencia acumulada que indica que la escala evalúa un solo factor, concluyen que es posible que los niños se hayan confundido al responder los ítems invertidos de la escala, por lo tanto puede ser efecto de la formulación del ítem, lo cual no indicaría que realmente se esté evaluando un segundo constructo.

Existe evidencia de otros autores que han utilizado la escala SWLS de Diener que han reportado que el ítem negativo “si volviera a vivir cambiaría muchas cosas de mi vida”, en el que se basa el ítem de la SLSS “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida” no funciona adecuadamente, por problemas en la comprensión del mismo sugiriendo no utilizarlo (Sarriera et al., 2012; Casas et al. 2012), Veenhoven coincide al respecto y argumenta que probablemente son ítems que están midiendo algo distinto a satisfacción (Veenhoven, 1994; 2009).

Para comprender los resultados obtenidos es importante recordar que el bienestar subjetivo en niños y adolescentes tiene una idiosincrasia propia, es así como los indicadores sobre el bienestar no variarán solo en función de variables contextuales sino también a partir de la fase del desarrollo y las características de esta. En esta misma línea los autores

plantean que las formas de medición de sus percepciones, deben ser adaptadas a sus capacidades cognitivas en creciente desarrollo (Casas, 2010b; Frønes 2007).

En este sentido los ítems invertidos de la escala “Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida” y “Me gustaría tener otro tipo de vida” , que constituyen un segundo factor denominado por Alfaro et al. (2016) “deseo de cambio”, puede tener una explicación en las características de la adolescencia como etapa del desarrollo. Al constituirse la adolescencia un periodo de intenso cambio en las distintas esferas de la vida de los jóvenes y con un importante deseo de proyección de sus vidas estar de acuerdo con “Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida” o con “Me gustaría tener otro tipo de vida” no necesariamente podría considerarse una medida de insatisfacción, incluso es posible que la satisfacción con las condiciones actuales permita proyectarse positivamente hacia el futuro, planificando una vida distinta a la actual o proponiéndose el deseo de cambio como una meta de superación personal. En este sentido es posible plantear que los ítems invertidos, se constituya en un segundo factor, midiendo aspectos relacionados con la percepción de cambio y no necesariamente se deba solo a efecto del método (Tomás, Galiana, Hontangas, Oliver & Sancho, 2013).

Cabe mencionar que esta estructura bifactorial presenta índices de ajuste aceptable tanto en la muestra general como en el análisis multigrupo por sexo, presentando invarianza escalar lo que permite afirmar que las medias de los adolescentes varones tanto en la satisfacción global con la vida como en esta segunda variable latente que ha sido denominada “cambio” es superior a la de las mujeres.

A partir de la evidencia presentada, es posible plantear que la inclusión de los ítems invertidos puede inducir a error en la interpretación de los resultados en población adolescente chilena, si no son considerados en un modelo bifactorial.

Como limitaciones del estudio, es posible señalar que consideró solo población adolescente urbana escolarizada. En este sentido, los resultados no pueden ser generalizados para poblaciones diferentes a las consideradas en la muestra de este estudio. Se sugiere para futuras investigaciones realizar estudios cualitativos que permitan explorar en los significados asociados a cada ítem, en particular en los ítems invertidos, de este modo es posible profundizar en el sentido que los adolescentes le dan a la escala.

Para finalizar es importante señalar que contar con pruebas estandarizadas para medir la Satisfacción con la Vida en la adolescencia puede ser un valioso aporte para evaluar y dar seguimiento a iniciativas que tengan como objetivo la promoción del bienestar en este grupo etario, además el presente artículo permite profundizar en la discusión sobre la importancia de adaptar los instrumentos y medidas a las características del desarrollo de las poblaciones objetivo.

## 8. Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F. & Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383- 392. doi: 10.6018/analesps.32.2.217441
- Batista-Foguet, J. M., & Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Ben - Arie, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present and Future. *Child Indicators Research* 1, 3- 16. doi: 10.1007/s12187-007-9003-1.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the *Bulletin. Psychological Bulletin*, 112, 400–404.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Basic concepts, Applications and Programming (2nd ed.). New York: Routledge.
- Casas, F. (2010a). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia adolescencia. En: Unicef (eds.) *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. (pp. 34-51) España: UNICEF.
- Casas, F. (2010b). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social* 5 (1), 85-101.
- Casas, F. (2015). Children, Adolescents and Quality of Life: The Social Sciences Perspectives Over Two Decades. En F. Maggino (Ed), *A Life Devoted Of Quality Of*

- Life: Festschrift in Honor of Alex C. Michalos* (pp. 3- 22). London, Reino Unido: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-20568-7\_1
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J., Bedin, L., Grigoras, B., Baltatescu, S., Malo, S. & Sirlopu, D. (2015). El Bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 6- 18. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1- FULLTEXT-522
- Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, 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., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., & Valdenegro, B. (2012). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105 (3), 461-482. doi: 10.1007/s11205-011-9781-1
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- 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. doi: 10.4067/S0718-48082013000100006
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2007). *Marcos Normativos en Ética de la Investigación Científica con seres vivos*. Recuperado de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Libro-2-Marcos-normativos-en-%C3%A9tica-de-la-investigaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-con-seres-vivos.pdf>
- Cuesta, M., Fonseca- Pedrero, E., Vallejo, G. & Muñiz, J. (2013). Datos perdidos y propiedades psicométricas de los test de personalidad. *Anales de Psicología*, 49(1), 285-292, doi: 10.6018/analesps.29.1.137901
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

- Diener, E., Scollon, C. & Lucas, R. (2004). The envolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*15, 187-219. doi: 10.1016/S1566-3124(03)15007-9
- Diener, E. & Suh, E. (1997) Measuring quality of live: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40 189–216. doi:10.1023/A:1006859511756
- Dominguez- Guedea, M. (2016). Bienestar en Cuidadores Familiares de Adultos Mayores: Un Derecho, una Aspiración y un Constructo Revista *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica-E Avaliação Psicológica RIDEP*,41(1), 104-117. Recuperado de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R41/Art9.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R41/Art9.pdf)
- Frønes, I. (2007). Theorizing Indicators: On Indicators, Signs and Trends. *Social Indicators Research*, 83, 5-23. doi 10.1007/s11205-006-9061-7.
- Gadermann, A., Schonert-Reichl, K. & Zumbo, B. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research* 96, 229– 247. doi: 10.1007/s11205-009-9474-1
- Galindez, E. & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87.
- Gilman, R. & Huebner, S. (1997). Children's reports of their life satisfaction. *School Psychology International*, 18, 229-243.
- Gilman, R. & Huebner, S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behavior Change* 17 (3) 178- 183. doi: 10.1375/behc.17.3.178
- 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*, 18(1), pp.63-88. doi: 10.1007/s10902-016-9717-1
- Gonzalez- Fuentes & Andrade (2016). Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes. Revista *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica-E Avaliação Psicológica RIDEP*,42(2), 69-83. doi: 10.21865/RIDEP42\_69
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107, 575–588. doi:10.1007/s11205-011-9864-z

- Haranin, E., Huebner, S. & Suldo, S. (2007). Predictive and Incremental Validity of Global and Domain- Based Adolescent Life Satisfaction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. doi: 10.1177/0734282906295620
- Holte, A., Barry, M., Bekkhus, M., Borge, A., Bowes, L., Casas, F.,... y Zachrisson, H. (2014). Psychology of Child Well- Being. En A. Ben-Arieh et al. (Eds.), *Handbook of Child Well- Being*. (pp. 555- 632). doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.
- Horn, J. L. (1965). A Rationale and Test For the Number of Factors in Factor Analysis. *Psychometrika*, 30, 179-85.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huebner, S.(1991a). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, S. (1991b). Further Validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The Independence of Satisfaction and Affect Ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363- 368.
- Huebner, S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research* 66 (1), 3–33. doi:10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3
- Huebner, S. & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research* 60, 115–122. doi: 10.1023/A:1021252812882
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Lau, A., Cummins, R. & Mc Pherson, W. (2005). An Investigation into the cross- cultural equivalence of the personal wellbeing index. *Social Indicators Research* 72(3), 403-430. doi: 10.1007/s11205-004-0561-z
- Leversen, I., Danielsen, A., Birkeland, M. & Samdal, O. (2012). Basic Psychological Need Satisfaction in Leisure activities and Adolescents' Life Satisfaction.

- Journal of Youth and Adolescence* 41(12), 1588- 1599. doi: 10.1007/s10964-012-9776-5
- Marques, S., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. (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
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121.
- O'Connor, B.P. (2000). SPSS and SAS Programs for Determining the Number of Components Using Parallel Analysis and Velicer's MAP Test. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 32, 396-402.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment* 5, 164-172. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 2(1), 58-66.
- Pollard, E. & Lee, P. (2003). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research* 61 (1), 59-78. doi: 10.1023/A:1021284215801
- Sarriera, J., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L., Mozobancyk, S. y Maria Bedin, L. (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), pp.273-280. doi: 10.5093/in2012a24
- Seligson, J., Huebner, S. & Valois, R. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research* 61(2), 121-145. doi: 10.1023/A:1021326822957
- Seligson, J., Huebner, S. & Valois, R. (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
- Siyez, D.M., & Kaya, A. (2008). With Turkish Children Validity and Reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 139-147. doi:

10.1177/0734282907307802

- Tomás, J.M., Galiana, L. Hontangas, P., Oliver, A. & Sancho, P. (2013). Evidencia acumulada sobre los efectos de método asociado a ítems invertidos. *Psicológica*, 34, 365-381.
- Tomyn, A. & Cummins, R. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research 101*, 405–418. doi:10.1007/s11205-010-9668-6
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3 (9), 87- 116.
- Veenhoven, R. (2009). World Database of Happiness Tool for dealing with the “Data-Deluge”. *Psychological Topics*18(2), 221-246.
- 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.

Artículo 2 Aceptado en la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e  
Avaliação Psicológica RIDEP (WOS F.I. 0.250) Referencia: ICF064

**Propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela  
para Adolescentes (BASWBSS) en una muestra de adolescentes chilenos.**

Mariavictoria Benavente D.

Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.

Becaria CONICYT del Programa de Doctorado en Salud Mental, Universidad de  
Concepción, Chile.

Félix Cova, Claudia P. Pérez- Salas

Departamento de Psicología Universidad de Concepción.

Jorge J. Varela, Jaime Alfaro & Josefina Chuecas

Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

Correspondence concerning this article should be addressed to Mariavictoria Benavente D.,  
Ainavillo 456, Concepción, Chile, Email: [mbenavented@udd.cl](mailto:mbenavented@udd.cl); 56412242549

Agradecimientos: La presente investigación fue financiada con el Fondo Interno de  
Investigación de la Universidad del Desarrollo proyecto número 20151019132324046303

## Resumen

En el presente artículo se exploran las propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes en una muestra de 1332 estudiantes chilenos de 13 a 19 años. Se realizaron análisis de estructura factorial, consistencia interna y validez convergente. Los resultados muestran una estructura bifactorial, que coincide con la propuesta por los autores de la escala y con una consistencia interna y validez convergente adecuada. Los resultados indican que la BASWBSS es un instrumento de autoinforme adecuado para la medición de los niveles de Bienestar Subjetivo en la Escuela en adolescentes chilenos. Se discute sobre la importancia de contar con instrumentos cuyo uso en combinación con otras medidas relacionadas con la escuela permita tener una comprensión más profunda de los procesos ligados a la promoción de la salud mental en la adolescencia y para la evaluación y seguimiento de intervenciones preventivas en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Propiedades Psicométricas, Bienestar Subjetivo en la Escuela, Adolescencia.

## Abstract

This article explores the psychometric properties of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS) in a sample of 1332 Chilean students aged from 13 to 19 years. We performed factor structure, internal consistency and convergent validity analyses. The results show a bifactorial structure, which coincides with that proposed by the authors of this scale and has an internal consistency and adequate convergent validity. The results indicate that the BASWBSS is an adequate self-reporting instrument for the measurement of Chilean adolescents' Subjective Well-being levels in school. We discuss the importance of having instruments whose use, in combination with other measures related to school, allows for a deeper understanding of the processes related to the promotion of mental health in adolescence and for the assessment and follow-up of preventive interventions in the school context.

**Keywords:** Psychometric Properties, Subjective Wellbeing in School, Adolescence.

### Introducción

El bienestar subjetivo y, en particular, su componente cognitivo, la satisfacción con la vida, ha sido asociado a distintos resultados vinculados al desarrollo y la salud mental de los adolescentes. Así se evidencia que la alta satisfacción con la vida se relaciona positivamente con la salud física, la salud mental, las buenas relaciones interpersonales y el éxito educativo (Park, 2004). Además se relaciona con la ausencia de conductas de riesgo tales como el abuso de sustancias, la violencia, la agresión y la victimización sexual (Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Por el contrario, una menor satisfacción con la vida de los adolescentes se relaciona con diversos problemas psicológicos y sociales, tales como síntomas depresivos, comportamiento violento y agresivo, el uso de sustancias, intentos de suicidio, ideas de suicidio, baja autoestima y falta de armonía en las relaciones (Furr & Funder, 1998; Suldo & Huebner, 2004; Valois, Zullig, Huebner, & Drane, 2009; Valois, Zullig, Huebner, & Drane, 2004; Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann, & Drane, 2001). Se ha observado una posible función de la satisfacción con la vida como un amortiguador (buffer) contra los efectos negativos del estrés y desarrollo de conductas psicopatológicas (Suldo & Huebner, 2004).

El bienestar subjetivo es un componente clave en el logro de una adecuada salud mental (Dominguez-Guedea, 2016) y es un factor determinante de muchos resultados positivos en la vida de niños, niñas y adolescentes. Así, la incorporación de medidas de satisfacción con la vida en la evaluación e implementación de programas educativos y sociales es una importante contribución para establecer los efectos diferenciales y el impacto de este tipo de servicios en la calidad de vida y la salud positiva de los jóvenes. (Proctor, Maltby, & Linley, 2011).

Si bien el bienestar es un fenómeno individual, está siempre en conexión con el contexto interpersonal, social, familiar e institucional y presenta especificidades situacionales (McGraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008). De allí que la evaluación del bienestar subjetivo de niños y adolescentes debe atender a la diversidad de contextos vitales (escuela, familia, comunidad) en que se desenvuelven (Lee & Yoo, 2015; O'Hare, & Gutierrez, 2012). La evaluación de estos dominios específicos de la vida de los

adolescentes puede ser un aporte para entender el funcionamiento global actual de los adolescentes (Nickerson & Nagle, 2004).

Para niños y adolescentes, la escuela representa un ámbito particularmente relevante en su vida, tanto por el tiempo diario que pasan en ella como por las oportunidades de aprendizaje y de experiencia que provee, constituyéndose en un ámbito relevante para la comprensión del bienestar y salud mental en la infancia y adolescencia (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2015). Para Noddings (2003) una educación de buena calidad debe preocuparse no solo de los aprendizajes académicos sino también de la felicidad de sus estudiantes en la escuela y de su satisfacción escolar.

La satisfacción escolar es definida como la evaluación cognitiva y subjetiva sobre la calidad percibida de la vida escolar (Tian, 2008). Como un aspecto de la satisfacción con la vida en general, provee de una evaluación de un área importante en la vida diaria de los niños y adolescentes y ha probado ser un constructo relevante para la comprensión del funcionamiento de los adolescentes en la escuela y de su calidad de vida en general (Elmore & Huebner, 2010; Eryilmaz, 2012; Huebner, 1994).

Se ha documentado que de los ámbitos de satisfacción con la vida de los estudiantes, la satisfacción con la escuela es el ámbito que recibe la menor valoración en comparación con los otros ámbitos de la vida de los adolescentes. Según Huebner, Drane, & Valois (2000) un cuarto de los estudiantes encuestados en su estudio se sienten insatisfechos con la escuela. La insatisfacción con la escuela se ha argumentado como la razón más común para el abandono escolar, y, también, ha sido relacionada con la conducta en la escuela: a menor satisfacción con la escuela, mayor presencia de conductas internalizantes y externalizantes (Baker & Maupin, 2009; De Santis King, Huebner, Suldo, & Valois, 2007; Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009).

Si bien a nivel global la relación entre la edad, nivel de escolaridad y satisfacción con la vida, es débil, se ha observado que la satisfacción con la escuela disminuye con la edad y curso. Niños y niñas en cursos avanzados de primaria y secundaria informan niveles positivos de satisfacción global con la vida; sin embargo, es en relación al ámbito escolar donde presentan mayor insatisfacción (Elmore & Huebner, 2010; Huebner et al., 2000; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005; Liu et al., 2015). Esta disminución se ha asociado

al incremento de la carga académica y personal y la reducción de la atención personalizada de la secundaria (De Santis King et al., 2007).

La relación entre la satisfacción con la escuela y edad es sensible al género: la disminución de las puntuaciones en las escalas de satisfacción con la escuela comienza más temprano para las niñas que en los niños (Bradshaw, Keung, Rees, & Goswami, 2011). Otros estudios han reportado que la satisfacción con la escuela, medida con la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS), es mayor en las mujeres que los hombres (Liu et al., 2015).

Por otra parte, una alta satisfacción con la escuela ha sido asociada con variables psicológicas positivas como la esperanza (Castro Solano, 2011; Huebner & Gilman, 2006), locus de control (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001), afectos positivos (Verkuyten & Thijs, 2002), satisfacción global con la vida (Huebner, 1994) y la autoestima (Huebner y Gilman, 2006). Y con bajos niveles de ansiedad, depresión y estrés (Huebner et al., 2001; Huebner & McCullough, 2000; McGraw et al. 2008). También ha sido asociada significativamente a variables del ambiente; por ejemplo, los adolescentes que reciben apoyo de ambos padres están más satisfechos con la escuela (De Santis King et al., 2007; Elmore & Huebner, 2010; Huebner et al., 2001; Nickerson & Nagle, 2004; Whitley, Huebner, Hills, & Valois, 2012). Sin embargo, la relación entre la satisfacción escolar y variables demográficas tales como género, etnia y nivel socioeconómico es débil (De Santis King et al., 2007; Elmore & Huebner, 2010; Huebner et al. 2001).

Verkuyten & Thijs (2002) concluyen que las autopercepciones, como la autoestima social percibida y la competencia académica autopercebida, tienen un rol mediador en la relación entre la victimización en la escuela, resultados académicos y la satisfacción con la escuela. Sin embargo, señalan que la satisfacción escolar no solo está determinada por características individuales, porque los niños que comparten una clase y ciertas características de la estructura de la misma, tienen niveles similares de satisfacción escolar. Un 7.1% de la variabilidad de los puntajes en satisfacción con la escuela es explicada por la clase a la que el niño pertenece. Asimismo los resultados muestran un efecto directo e independiente del clima académico en la satisfacción escolar. Los estudiantes que asisten a

clases que tienen un buen clima académico y que les ofrecen oportunidades de aprender y desarrollar sus capacidades presentan mayor satisfacción con su escuela.

El profesor es una pieza clave en la satisfacción que los adolescentes sienten en su escuela. La satisfacción con la escuela correlaciona positivamente con todas las variables de apoyo social desagregado como apoyo de los padres, del profesor y de los compañeros de clase. Los estudiantes mostraron mejores niveles de satisfacción cuando los profesores muestran un rol activo en proteger el clima de su clase e intervienen tempranamente en situaciones de agresión escolar entre pares (Verkuyten & Thijs, 2002).

Más recientemente Liu et al. 2015, encontró que el apoyo social percibido por el estudiante de parte de los profesores y compañeros de clase es fundamental para explicar la satisfacción con la escuela, destacándose como los predictores más relevantes de ésta. Sin embargo, la relevancia de una u otra varió según la edad. En los estudiantes de educación primaria (correspondiente a estudiantes de 9 a 12 años) y de enseñanza media superior (estudiantes de 16 a 18 años) fue más importante el apoyo del profesor, mientras que en el grupo educación media (edades de 13 a 15 años) fue más importante el apoyo de los compañeros de clase. Los estudiantes que experimentan más apoyo de sus compañeros de clase presentan una balanza de afectos más positiva que los que no lo experimentan de este modo.

Asimismo estos autores observaron que el género tiene un efecto moderador en la influencia del apoyo social en la satisfacción con la escuela. En el grupo de educación primaria, en los hombres tuvo más influencia el apoyo del profesor en la satisfacción con la escuela que en las mujeres. En el grupo de educación media: el apoyo de los compañeros de clase influía en la satisfacción con la escuela solo en mujeres y no así en hombres. En el grupo de los mayores no tuvo una influencia el género en la relación entre apoyo y satisfacción con la escuela (Liu et al.,2015).

La mayoría de los estudios sobre satisfacción con la escuela se han realizado con población de otros países tales como China (Liu et al. 2015; Tian, Liu, Huang, & Huebner, 2013), Corea del Sur (Park, 2005), Estados Unidos (Okun, Braver, & Weir, 1990) u Holanda (Verkuyten & Thijs, 2002) y los autores coinciden en que los resultados muestran diferencias según países debido, en parte, a las características culturales que tienen los

modelos educativos en las distintas naciones. En Chile, Alfaro et al. 2016 han informado que en estudiantes de 9 a 14 años el promedio de satisfacción con la escuela es de 7.95 en una escala de 0 a 10 puntos; no observaron diferencias significativas por sexo pero sí por curso: los estudiantes de quinto básico presentan mayor satisfacción con su escuela que los alumnos de cursos superiores. También observaron diferencias significativas por dependencia del establecimiento, los estudiantes de escuelas de dependencia municipal presentan mayor satisfacción que aquellos que asisten a escuelas de dependencia compartida o particulares.

El estudio de la satisfacción requiere el desarrollo de nuevas medidas, en particular medidas que permitan monitorear el bienestar en poblaciones objetivos específicas, además de contar con medidas que permitan hacer comparaciones transnacionales, y/o de grupos o entornos culturales diversos (Siyez & Kaya, 2008; Casas, 2010; Casas, 2011). El presente estudio tiene como objetivo conocer las propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela en una muestra de adolescentes chilenos.

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

Basado en la propuesta de Diener (2006) sobre bienestar subjetivo compuesto por un componente cognitivo (satisfacción con la vida de manera global y por ámbitos) y un componente afectivo (balanza de afectos), Tian (2008) propone un modelo teórico sobre el bienestar subjetivo en la escuela, el cual representa cómo los estudiantes evalúan subjetiva y emocionalmente las experiencias que viven específicamente en el contexto escolar. En este modelo se incluye una evaluación cognitiva de la vida escolar en distintos ámbitos de esta (como por ejemplo, relación profesor- alumno, aprendizaje, etc.) y un componente afectivo, basado en la balanza de afectos positivos y negativos experimentados por el estudiante en la escuela.

Bajo este modelo, la satisfacción escolar se refiere a la evaluación cognitiva que realiza el estudiante de distintos aspectos de su vida escolar y la balanza de afectos se refiere a los afectos positivos y negativos que experimenta el estudiante en su vida escolar. La satisfacción con la escuela es, en este sentido, un componente de un constructo mayor denominado bienestar subjetivo relacionado con la escuela (Tian, Chen, & Huebner, 2013).

Basado en la ASWBSS (Adolescents' Subjective Well- Being in School Scale) propuesta por Tian (2008), Tian, Wang, & Huebner (2015) desarrolla el BASWBSS (Brief Adolescents' Subjective Well- Being in School Scale) una versión abreviada de la escala inicial, que reduce los 50 ítems que contenía ASWBSS a 8 ítems. Los 6 primeros se presentan en una escala de acuerdo donde cada uno de los reactivos describe uno de los ámbitos de la satisfacción con la escuela (logro, administración escolar, relación profesor-estudiante, relaciones con pares, metodologías de enseñanza y aprendizaje). Estos se responden en una escala tipo Likert de 6 puntos. Para medir el componente afectivo del bienestar subjetivo en la escuela se incluyen dos reactivos, uno de ellos evalúa la presencia de afectividad positiva y el otro de afectividad negativa en el contexto escolar. Estos ítems se responden en una escala de frecuencia de 6 puntos. La tabla 1 muestra los ítems de la escala original en inglés y sus dimensiones.

**Tabla 1** *Ítems escala BASWBSS y dimensiones*

| Subscale School Satisfaction                                | Dimensión                      |
|---|--------------------------------|
| I perform well in school                                    | Achievement                    |
| My school is provided with good school rules and facilities | School Management              |
| I have good relationships with my teachers                  | Teacher- student relationships |
| I get along well with classmates                            | Peer relationships             |
| The teachers' instructional methods and quality are good    | Teaching                       |
| The curriculum and homework assigned are reasonable         | Academic learning              |
| Subscale Affect in School                                   | Dimensión                      |
| In school, the frequency of my pleasant feelings is         | Positive Affect                |
| In school, the frequency of my unpleasant feelings is       | Negative Affect                |

Esta escala ha sido utilizada en muestras desde 8 a 19 años, mostrando índices de confiabilidad que varían entre 0.74 y 0.85 para la escala de satisfacción con la escuela; para la escala de afectividad las correlaciones entre afectos positivos y negativos, son negativas y moderadas que varían desde -.34 a -.44 (Akin, Çetin, & Özen, 2016; Tian et al., 2015; Tian, Zhang, Huebner, Zheng, & Liu, 2015). Las correlaciones ítem- total varían entre .25 y .62 (Akin et al. 2016).

La estructura que ha mostrado la escala es de dos factores, los cuales explican un total un 54.7% de la variabilidad de los puntajes (Tian, Wang et al., 2015; Tian, Zhang, et al., 2015). En mediciones test- retest con un periodo de 5 semanas ha mostrado correlaciones altas y significativas que varían entre .43 y .71. Respecto de la validez convergente con la versión extendida de la escala, muestra correlaciones que varían entre .65 y .74 entre las dimensiones de la subescala de satisfacción con la escuela y de .72 para los afectos positivos y .67 para los afectos negativos de la subescala afectos en la escuela (Tian, Wang et al., 2015).



## Método

### Diseño

El presente estudio de tipo transversal y correlacional y debido a que el propósito es presentar las propiedades psicométricas de una escala, el diseño de investigación empleado es de tipo instrumental (Ato, López, & Benavente, 2013).

### Participantes

En este estudio participaron 1.332 estudiantes, 760 mujeres (57.1%) y 572 hombres (42.9%) de entre 13 y 19 años ( $M=15.3$  años,  $SD= 1.06$ ). Todos estudiantes de primer, segundo o tercer año de Enseñanza Media (66 cursos en total) de 22 establecimientos educacionales privados, particulares subvencionados o municipales de la ciudad de Concepción, Chile. La Tabla 2 contiene información sociodemográfica de la muestra.

**Tabla 2** Descripción sociodemográfica de los participantes

| Variable                 | n   | %    |
|--------------------------|-----|------|
| <b>Sexo</b>              |     |      |
| Hombre                   | 572 | 42.9 |
| Mujer                    | 760 | 57.1 |
| <b>Edad</b>              |     |      |
| 13                       | 19  | 1.4  |
| 14                       | 311 | 23.3 |
| 15                       | 396 | 29.7 |
| 16                       | 459 | 34.5 |
| 17                       | 113 | 8.5  |
| 18                       | 27  | 2    |
| 19                       | 7   | 0.5  |
| <b>Nivel</b>             |     |      |
| Primero medio            | 484 | 36.3 |
| Segundo medio            | 430 | 32.3 |
| Tercero medio            | 418 | 31.4 |
| <b>Dependencia</b>       |     |      |
| Particular               | 289 | 21.7 |
| Particular subvencionado | 376 | 28.2 |
| Municipal                | 667 | 50.1 |

## Instrumentos

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

(Tian, Wang et al., 2015). La escala cuenta con dos subescalas, una de satisfacción escolar (School Satisfaction), que consta de 6 ítems, que explora el nivel de acuerdo del estudiante con su satisfacción en relación a cada una de las dimensiones de la vida escolar que el instrumento explora. La segunda subescala, de afectos en la escuela (Affect in School), presenta dos ítems que tienen como objetivo medir el componente afectivo del Bienestar Subjetivo en la escuela, a través del balance entre los afectos positivos y negativos

predominantes en el contexto escolar. En la Tabla 3 se muestran los ítems en español y las dimensiones que exploran. El puntaje final de la subescala de satisfacción con la escuela se obtiene promediando los puntajes de los 6 ítems y el puntaje de la subescala de afectos en la escuela se obtiene restando el puntaje de los afectos negativos a los afectos positivos. Finalmente los puntajes de la subescala de satisfacción con la escuela y de la subescala de afectos en la escuela se suman obteniendo el puntaje del Bienestar Subjetivo en la escuela.

**Escala de Satisfacción vital de los estudiantes (SLSS)** Instrumento creado por Huebner (1991) para medir la satisfacción global con la vida en niños y adolescentes de 8 a 18 años. Consta de 7 ítems con 6 opciones de respuesta tipo Likert. La suma de puntajes de cada respuesta entrega un índice global de satisfacción que puede ir entre 7 a 42 puntos. Diversos estudios (Huebner, 1991; Galindez & Casas, 2010; Weber, Ruch, & Huebner, 2013) han reportado altos índices de confiabilidad ( $\alpha = 0.79 - 0.89$ ). En una investigación comparativa entre países en la que participó Chile, se reportó un  $\alpha$  de 0.77 (Casas, et al., 2015). Esta escala fue utilizada para la evaluación de la validez convergente de la BASWBSS.

### **Procedimiento**

Los ítems fueron traducidos al español utilizando el método de traducción cruzada. Posteriormente, estos fueron sometidos a entrevistas cognitivas (Simth- Castro & Molina, 2011) a un grupo de estudiantes que contaban con las características de la muestra definitiva. Considerando el criterio de saturación, se realizaron un total de 10 entrevistas. Este proceso indicó que el ítem 2 debía ser modificado de My school is provided with good school rules and facilities, este fue traducido y adaptado como Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento y Mi colegio/liceo tiene una buena infraestructura. Debido a que en el sistema de educación chileno cada uno de estos conceptos (reglamento e infraestructura) no dependen de la misma administración, resultaba confuso para los estudiantes establecer un nivel de acuerdo con la administración cuando las reglas dependen del establecimiento y la infraestructura puede depender del municipio o de la administración de fondos realizada por particulares con distintos grados de participación de la comunidad educativa

(Ministerio de Educación, 2004), así la subescala Satisfacción con la Escuela quedó finalmente con 7 ítems.

Tanto las instrucciones como las categorías de respuestas se mantuvieron igual al instrumento original.

Para la selección de participantes, se tomó contacto con los establecimientos de la comuna de Concepción, una vez obtenida la autorización de los establecimientos, fueron seleccionados al azar un curso para cada nivel (primero, segundo y tercero medio), se contactó a los padres o apoderados de los estudiantes y se solicitó su consentimiento informado. A los estudiantes les fue solicitado el asentimiento informado. Para todos efectos se siguieron las indicaciones éticas de la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (Conicyt, 2007).

La aplicación de los instrumentos se realizó en la jornada regular de clases con la presencia del profesor del curso y de un miembro del equipo investigador con el objetivo de resguardar la calidad de los datos obtenidos y responder las inquietudes que pudieran surgir en los participantes. La modalidad utilizada fue de tipo autoadministrada. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 45 minutos. Los datos fueron recogidos durante el primer semestre del año 2016.

### **Plan de Análisis**

El análisis de datos se realizó utilizando el software estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 20. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizó el estimador ML (máxima verosimilitud) y programa Mplus 7.11 (Muthen & Muthen, 2013).

Los datos fueron ingresados a través del proceso de doble digitación, se inspeccionaron los datos faltantes, para estos se realizó el proceso de imputación por la media.

El contraste de hipótesis se realizó en base a un nivel de confianza de un 95%.

## Resultados

### Descripción de las respuestas

Se examinaron en primer término las características de cada ítem, así como el puntaje total de la BASWBSS con el fin de evaluar el ajuste a una distribución normal. En la Tabla 3 se puede observar una asimetría que fluctúa entre -1.56 a 0.33. Los valores de la curtosis oscilaron entre -0.80 y 2.17. En este estudio se ha considerado el criterio propuesto por Kline (2011) para dar cumplimiento al supuesto de normalidad; en base a este criterio, las variables se ajustan a una distribución normal.

En la Tabla 3 se encuentran también los promedios y desviación estándar para los 7 ítems de la subescala satisfacción con la escuela, para los dos ítems de la subescala afectos en la escuela y para el puntaje total de bienestar subjetivo en la escuela. Como muestran los resultados el ítem que recibe mayor nivel de satisfacción es Me llevo bien con mis compañeros/as y los que reciben menor grado de desacuerdo son Me va bien en mi colegio/liceo y Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento. En términos globales, un 22.5% se encuentra insatisfecho con la escuela y un 22% de los estudiantes presenta una balanza de afectos negativa o cero.

**Tabla 3** Promedios, desviación estándar, asimetría y curtosis, de los ítems y puntaje total la BASWBSS

| Ítems   | M    | DE   | Asimetría | Curtosis |
|---|------|------|-----------|----------|
| Me va bien en mi colegio/liceo                        | 4.34 | 1.13 | -0.46     | 0.06     |
| Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento             | 4.34 | 1.40 | -0.68     | 0.30     |
| Mi colegio/liceo tiene una buena infraestructura      | 4.38 | 1.48 | -0.75     | -0.34    |
| Tengo buenas relaciones con mis profesores/as         | 4.81 | 1.26 | -1.10     | 0.72     |
| Me llevo bien con mis compañeros/as                   | 5.09 | 1.18 | -1.56     | 2.17     |
| La calidad de enseñanza de los profesores/as es buena | 4.48 | 1.41 | -0.89     | 0.05     |
| La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada    | 4.39 | 0.90 | -0.50     | 0.02     |

|                                    |      |      |       |       |
|------------------------------------|------|------|-------|-------|
| Me siento bien en mi colegio/liceo | 4.46 | 1.27 | -0.06 | -0.80 |
| Me siento mal en mi colegio/liceo  | 2.30 | 1.20 | 0.33  | -0.42 |
| Puntaje total BASWBSS              | 6.82 | 2.67 | -0.33 | -0.15 |

## Propiedades Psicométricas de la Escala

### Análisis Factorial

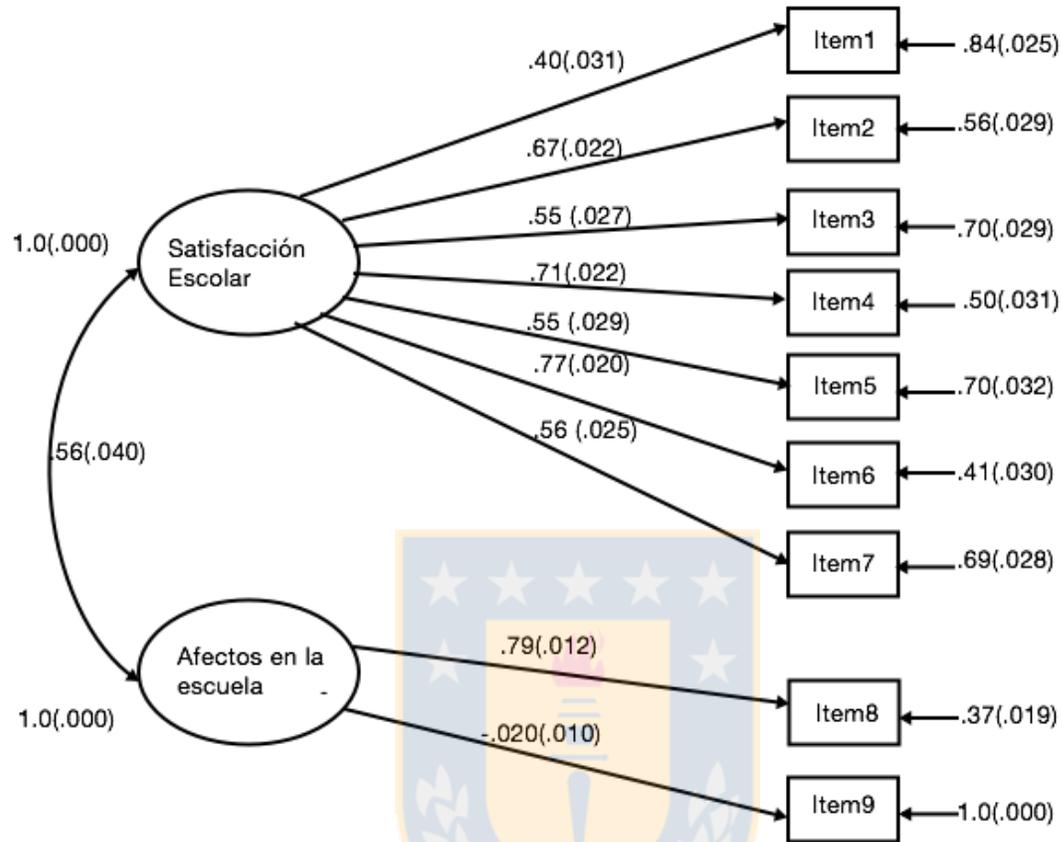
El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2=201.668$ ,  $gl=27$ ,  $p<.01$ ; CFI= .923; RMSEA= .070 [90% C.I. .061- .079]; SRMR=.040). El valor RMSEA es levemente superior a los estándares recomendados (i.e., RMSEA=.06 (Hu & Bentler, 1999); RMSEA=.07 (Steiger, 2007). Las cargas de los ítems a los factores son todas significativas y sobre .399, excepto la del ítem 9 al Factor 2, la cual es -.02 ( $M= .556$ ) (ver Tabla 4). La Figura 1 muestra el diagrama con la estructura del instrumento.

**Tabla 4** Cargas factoriales para los factores de la BASWBSS

| Ítem/ Escala | Satisfacción con la escuela | Afectos en la escuela |
|--------------|-----------------------------|-----------------------|
| I1           | .40**                       |                       |
| I2           | .67**                       |                       |
| I3           | .55**                       |                       |
| I4           | .71**                       |                       |
| I5           | .55**                       |                       |
| I6           | .77**                       |                       |
| I7           | .56**                       |                       |
| I8           |                             | .79**                 |
| I9           |                             | -.020*                |

Nota: N=1332. \*<.05, \*\*<.001

**Figura 1** Diagrama con la estructura factorial del instrumento



**Indicadores de fiabilidad del instrumento**

En la Tabla 5 se presentan las correlaciones para la subescala satisfacción con la escuela entre los ítems de la prueba y de estos con el puntaje total de la subescala y de la prueba. Los ítems presentan correlaciones positivas aceptables entre ellos que van desde .17 a .57. Las correlaciones entre los ítems y los puntajes totales de la subescala satisfacción con la escuela presentaron coeficientes positivos y elevados variando desde .50 a .77. Se analizaron las correlaciones entre cada ítem y el puntaje total de la prueba con el objetivo de identificar ítems que no estuvieran asociados con la escala. Todos los ítems presentan adecuadas y positivas correlaciones con el puntaje total, éstas varían entre .39 y .52.

**Tabla 5** *Correlaciones entre los ítems y el puntaje total para la subescala satisfacción escolar*

| Ítem  | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1     | -   |     |     |     |     |     |     |
| 2     | .23 | -   |     |     |     |     |     |
| 3     | .17 | .50 | -   |     |     |     |     |
| 4     | .36 | .44 | .35 | -   |     |     |     |
| 5     | .26 | .31 | .22 | .41 | -   |     |     |
| 6     | .28 | .51 | .43 | .57 | .43 | -   |     |
| 7     | .17 | .40 | .30 | .34 | .32 | .45 | -   |
| P S E | .50 | .74 | .66 | .74 | .61 | .77 | .66 |
| PT    | .39 | .50 | .38 | .51 | .52 | .49 | .40 |

*Nota:* PSE= Puntaje subescala satisfacción con la escuela  
 PT= Puntaje total Bienestar Subjetivo en la Escuela  
 Todas las correlaciones son significativas al 0.01.

En la tabla 6 se presentan las correlaciones entre ítems de la subescala afectos en la escuela con el puntaje total de la subescala y con el puntaje total de la prueba. La correlación entre los dos ítems es negativa y alta, coincidiendo con el sentido en el que está construido por los autores (afectos positivos y afectos negativos). Las correlaciones de ambos ítems tanto con la subescala como con el puntaje total son elevadas.

**Tabla 6** *Correlaciones entre los ítems y el puntaje total para la subescala afectos en la escuela*

| Ítem  | 8     | 9     |
|-------|-------|-------|
| 8     | -     |       |
| 9     | -0.58 | -     |
| P A E | 0.90  | -0.88 |
| PT    | 0.89  | -0.83 |

*Nota:* PAE= Puntaje subescala Afectos en la Escuela  
 PT= Puntaje total Bienestar Subjetivo en la Escuela  
 Todas las correlaciones son significativas al 0.01

El índice de confiabilidad alfa de Cronbach de la subescala satisfacción con la escuela fue de .79 mostrando una alta consistencia interna para la muestra en la que la escala fue puesta a prueba.

### **Validez Convergente**

Para evaluar la validez convergente, se realizó una correlación bivariada de Pearson entre los puntajes totales de la BASWBSS y los de la Escala de Satisfacción con la vida de los Estudiantes (SLSS) obteniéndose una asociación positiva y moderada entre estas medidas ( $r(1283) = .46, p < .01$ ) lo cual apoya la validez convergente de la BASWBSS.

### **Conclusión**

A partir de los resultados expuestos en el presente artículo, es posible señalar que la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela, presenta propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada en el contexto chileno. Esta escala, breve, permite acceder a la evaluación subjetiva de distintos aspectos de la vida escolar: logro académico, administración escolar, relación profesor- alumno(a), relación con pares y metodologías del aprendizaje usadas por los docentes. Además cuenta con una balanza de afectos, todo lo cual permite evaluar el componente cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo.

Considerando que el contexto escolar es de alta relevancia para el desarrollo de los estudiantes y que el bienestar subjetivo ha sido ampliamente asociado a variables de salud mental positiva y ajuste social, contar con un instrumento breve y sencillo que permita su evaluación, nos parece un aporte para el seguimiento y el establecimiento de nuevas asociaciones entre variables escolares y el bienestar en la adolescencia. Así como también en la puesta a prueba de intervenciones destinadas a promover el bienestar desde el contexto escolar, este instrumento podría ser utilizado para evaluar los resultados de estas intervenciones, contando con una medida que permitiría realizar seguimiento a estas iniciativas.

## Discusión

El presente artículo tuvo como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela (BASWBSS) elaborada por Tian, Wang et al. (2015), en una muestra de 1332 estudiantes chilenos de entre 13 y 19 años. Los resultados encontrados muestran que la escala presenta propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada en población adolescente chilena.

Sobre la estructura interna del instrumento los resultados muestran una composición bifactorial, que coincide con el propuesta que hacen los autores. Un factor corresponde al componente cognitivo, satisfacción con la escuela y otro refiere a un componente afectivo. En su conjunto estas dimensiones explican un 42.8% de la variabilidad de los puntajes de la escala. Este valor es un poco menor a lo reportado previamente por los autores de la escala que indican que la solución de dos factores explica un 54.7% de la varianza (Tian, Wang et al. 2015). El nivel de confiabilidad, medido a través del alfa de Cronbach fue .79. Esta se encuentra dentro del rango de los niveles de confiabilidad reportados en otros estudios. Las correlaciones entre los ítems y el puntaje total varió desde .39 y .52 que está en el rango de las correlaciones encontradas en estudios previos que la sitúan entre .25 y .62 (Akin et al. 2016; Tian, Wang et al., 2015; Tian, Zhang et al.2015).

Conocer estas dos dimensiones del bienestar subjetivo en la escuela es útil porque permite conocer dos aspectos de la experiencia de los estudiantes con la escuela. La satisfacción con la escuela informa sobre aspectos cognitivos del bienestar subjetivo, que pueden ser predictores de fenómenos como la deserción escolar (Huebner et al. 2000). Componentes más afectivos son también importantes porque se asocian con variables de clima social escolar en la medida que reportan cómo se sienten los alumnos/as dentro del colegio. El clima escolar se puede comprender como la percepción que un individuo tiene a partir de su experiencia subjetiva en un sistema escolar determinado. Este constructo entrega información significativa sobre la experiencia del estudiante en la escuela, ya que permite conocer su percepción acerca de las relaciones sociales en la comunidad escolar, así como la motivación, la implicación y el compromiso de los alumnos con este entorno (Aron, Milicic, & Armijo, 2010; Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz, & Moreno- Ruiz, 2012).

Los estudios de satisfacción con la escuela y el bienestar en general son cada vez más recientes en América Latina (Alfaro et al., 2016), lo cual ha servido para conocer más sobre este fenómeno en la región. A su vez, permite identificar poblaciones en riesgo de acuerdo a los datos recolectados. De esta forma, llama la atención que un 22.5% de los estudiantes se encuentra insatisfecho con su escuela y un 22% tiene una balanza de afectos negativa o cero. Este resultado es concordante con los hallazgos de Huebner et al. (2000) que señalan que un cuarto de los estudiantes se encuentra insatisfecho con su escuela. Este resultado informa sobre la importancia de desarrollar programas de promoción y prevención en temas de salud mental en la escuela, lo cual implica adaptar las metodologías en temas de prevención y promoción de salud (Proctor et al. 2009), y resalta la necesidad del uso de instrumento debidamente validados en el contexto chileno.

Sobre los niveles de bienestar subjetivo en la escuela reportados por la muestra, la media para la subescala de satisfacción con la escuela fue 4,62 (SD=0.86) puntos, mientras que para la subescala afectos en la escuela fue de 2.16 (SD=2.18) y la media del bienestar subjetivo en la escuela fue de 6.77 (SD= 2.66) en una escala que puede ir entre -5 y 12 puntos, en la presente muestra el puntaje mínimo fue -4 puntos y el máximo fue 11 puntos. en comparación con los resultados reportados por Tian, Wang et al. (2015) en el sudeste de China, la media de los puntajes de satisfacción con la escuela, afectos en la escuela y bienestar subjetivo los resultados fueron levemente superiores para los estudiantes chilenos.

El ítem que recibe mayor grado de acuerdo y satisfacción es Me llevo bien con mis compañeros coincidiendo con lo reportado por Liu et al., 2015 que indica que entre los 13 y 15 años el ámbito que recibe mayor importancia es la satisfacción con los compañeros de clase, mientras que los ítems que reciben menor satisfacción son Me va bien en mi colegio/liceo y Mi colegio/ liceo tiene un buen reglamento. Este resultado puede ser explicado por la edad de los sujetos de la muestra, en donde los pares juegan un rol fundamental y es concordante con lo planteado por otros autores en términos de que la alta satisfacción con los compañeros de clase (Casas, Baltatescu, Bertran, González, & Hatos, 2013) y la calidad de la relación con los pares (Leung & Zhang, 2000) está relacionada con la satisfacción con la vida escolar, en ese sentido la incorporación de metodologías de tipo colaborativas puede potenciar el rol de la relación con los pares como un factor promotor

de la salud mental.

Como limitaciones del estudio, es posible señalar que solo consideró población adolescente urbana escolarizada, de la ciudad de Concepción, dejando fuera criterios importantes como etnia, ruralidad, diversidad sexual, entre otras variables importantes para la comprensión del bienestar subjetivo en la escuela. En este sentido, los resultados no pueden ser generalizados para poblaciones diferentes a las consideradas en la muestra de este estudio. Otra limitación fue el diseño transversal del estudio, el cual no permitió realizar análisis longitudinales. Por ende, futuros usos de la escala podría considerar el levantamiento de datos a lo largo del tiempo para comparar la variación de la escala. Creemos que estos hallazgos pueden ser valiosos porque aportan evidencia de validez y fiabilidad de un instrumento breve, que explora un ámbito en la vida de los adolescentes de alta relevancia para la comprensión del bienestar subjetivo.



## Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Reyes, F., Varela, J., & Oyarzún, D. (2016). *Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Santiago: Ediciones Universidad del Desarrollo. Recuperado de: <http://psicologia.udd.cl/files/2016/12/bienestar-subjetivo-de-la-infancia.pdf>
- Akin, A., Çetin, R. & Özen, Y. (2016). The Validity and Reliability of Turkish Version of the Brief Adolescents' Subjective Well- Being in School Scale. *Journal of European Education*, doi: 10.18656/jee.15093
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/universitaspsychologica/articulo.php?art=749>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well- being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010.
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189 – 196). New York: Routledge.
- 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*, doi: 10.1007/s12187-010-9093-z
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J., Bedin L., Grigoras, B., Baltatescu, S., Malo, S. & Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-522

- Casas, F., Baltatescu, S., Bertrán, I., González, 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*, doi: 10.1007/s11205-012-0025-9
- Castro Solano, A. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudaimónico. Un estudio en población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica-E Avaliação Psicológica RIDEP*, 31(1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645439003>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2007). *Marcos Normativos en Ética de la Investigación Científica con seres vivos*. Recuperado de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Libro-2-Marcos-normativos-en-%C3%A9tica-de-la-investigaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-con-seres-vivos.pdf>
- De Santis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, doi:10.1007/s11482-007-9021-7.
- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Applied Research in Quality of Life*, doi: 10.1007/s10902-006-9000-y
- Dinisman, T. & Rees, G. (2014). *Findings from the first wave of data collection of the ISCWeB project. Children's Worlds*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Dominguez- Guedea, M. (2016). Bienestar en Cuidadores Familiares de Adultos Mayores: Un Derecho, una Aspiración y un Constructo *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica-E Avaliação Psicológica RIDEP*, 41(1), 104-117. Recuperado de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R41/Art9.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R41/Art9.pdf)
- Elmore, G. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' Satisfaction with school experiences: Relationships with demographic, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, doi: 10.1002/pits.20488.
- Eryilmaz, A. (2012). A Model for Subjective Well-Being in Adolescence: Need

- Satisfaction and Reasons for Living. *Social Indicators Research*, doi:10.1007/s11205-011-9863-0
- Furr, R.M. & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1580
- Galindez, E. & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/toc/redp20/31/1?nav=tocList>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, doi: 10.1080/10705519909540118
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, doi: 10.1177/0143034391123010
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, [doi:10.1037/1040-3590.6.2.149](https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149)
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, doi: 10.1023/a:1010939912548.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, doi: 10.1177/0143034300213005.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Quality of Life Research*, doi:10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd Ed. pp. 445 – 455). New York: Plenum, doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00220670009598725
- Huebner, E., Valois, R., Paxton, R., & Drane, J. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*,

- doi:10.1007/s10902-004-1170-x
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Lee, B. & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, doi:10.1007/s12187-014-9285-z
- Leung, J. & Zhang, L. (2000). Modeling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (1), 99–104.  
Recuperado de:  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/016502500383520>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L. & Huebner, E.S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School- Related Social Support and Subjective Well- Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, doi 10.1007/s11205-015-0873-1
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774026>
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A. & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*. doi: 10.1080/00050060701668637.
- Ministerio de Educación. (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Recuperado de: [www.oei.es/historico/quipu/chile/ibechile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/chile/ibechile_part1.pdf)
- Muthén, L., & Muthén, B. (2013). *Mplus 7.11*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- 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*, doi: 10.1023/B: SOCI.0000007496.42095.2c.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- O'Hare, W. & Gutierrez, F. (2012). The Use of Domains in Constructing a Comprehensive Composite Index of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, doi:10.1007/s12187-012-9138-6
- Okun, M. A., Braver, M. W., & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, doi:10.1007/BF00303835
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, doi: 10.1177/0002716203260078
- Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth: A developmental perspective. *School Psychology International Journal*, 26, 209–223, doi: 10.1177/0143034305052914
- Proctor, C., Linley, P. & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, doi: 10.1007/s10902-008-9110-9.
- Siyez, D. & Kaya, A. (2008). Validity and Reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Turkish Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, doi: 10.1177/0734282907307802
- Smith- Castro, V. & Molina, M. (2011). La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. *Cuadernos Metodológicos*. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. Recuperado de: <http://filosofia.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2015/05/Cognitive-interview-2011.pdf>
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, doi: 10.1016/j.paid.2006.09.017
- 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*, doi: 10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 100–106, doi: 10.1007/s11205-014-0603-0

- Tian, L., Chen, H. & Huebner, E.S. (2013). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, doi: 10.1007/s11205-013-0495-4
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, doi: 10.1007/s1120501201238.
- Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, doi:10.1007/s11205-014-0603-0
- Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X. & Liu, W. (2015). The Longitudinal Relationship Between School Belonging and Subjective Well-Being in School Among Elementary School Students. *Applied Research in Quality of Life*, doi:10.1007/s11482-015-9436-5
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of School Health*, doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb04201.x
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2009) Youth developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship? *Applied Research Quality of Life*, doi:10.1007/s11482-009-9083-9
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, doi:10.1080/01419870120109502
- 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*, doi: 10.1027/1015-5759/a000133
- Whitley, A., Huebner, E. S., Hills, K. & Valois, R. (2012). Can Students be Too Happy in School? The Optimal Level of School Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, doi 10.1007/s11482-012-9167-9

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E.S., Oeltmann, J.E. & Drane, J. W. (2001).  
Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance  
abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279- 288, doi:  
[http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5)



### Anexo 3. Consentimiento y asentimiento informado

#### **Estudio “Efecto de la Escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente”**

##### **Asentimiento Informado**

Yo \_\_\_\_\_ he sido invitado (a) a participar en una investigación denominada “Efectos de la Escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Universidad de Concepción.

Entiendo que este estudio busca conocer cómo las características de los establecimientos educacionales pueden favorecer el bienestar percibido por sus estudiantes de enseñanza media y sé que mi participación consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 20 minutos, que realizaré en el horario de clases y en mi establecimiento educacional.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y mi nombre será asociado a un número de serie, esto significa que mis respuestas no podrán ser conocidas por mis padres, profesores o compañeros y de ninguna manera mis opiniones se podrán identificar en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no recibiré retribución por mi participación.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

RUT:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Mariavictoria Benavente al 041- 2204299, Concepción o en correo electrónico [mbenavented@udec.cl](mailto:mbenavented@udec.cl)

## Estudio “Efecto de la Escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente”

### Consentimiento Informado

Yo \_\_\_\_\_ apoderado (a) de \_\_\_\_\_ he sido informado que mi pupilo ha sido invitado a participar en una investigación denominada “Efectos de la Escuela en el Bienestar Subjetivo Adolescente”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Universidad de Concepción y se lleva a cabo en el marco del programa de Doctorado en Salud Mental de la Facultad de Medicina.

Entiendo que este estudio busca conocer cómo las características de los establecimientos educacionales pueden favorecer el bienestar percibido por sus estudiantes de enseñanza media y sé que la participación de mi hijo (a) o pupilo (a) se llevará a cabo en el establecimiento educacional, en el horario de clases regular y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 35 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación de mi hijo (a) o pupilo (a) en este estudio.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirar a mi hijo (a) o pupilo (a) en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí. Acepto voluntariamente que mi hijo (a) o pupilo (a) participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

RUT:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Mariavictoria Benavente al 041- 2204299 o en el correo electrónico [mbenavented@udec.cl](mailto:mabenavented@udec.cl)