

## MEDICIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA

**Mariavictoria Benavente Delgado**

Per citar o enllaçar aquest document:  
Para citar o enlazar este documento:  
Use this url to cite or link to this publication:  
<http://hdl.handle.net/10803/675440>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Universitat  
de Girona

TESIS DOCTORAL  
**MEDICIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN LA  
ADOLESCENCIA**



**MARIAVICTORIA BENAVENTE DELGADO**  
**2020**



**TESIS DOCTORAL**

**MEDICIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN LA  
ADOLESCENCIA**

**MARIAVICTORIA BENAVENTE DELGADO  
2020**

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

**Dirigida por:  
Dra. Mònica González- Carrasco**

**Tesis presentada para optar al grado de doctora por la Universidad  
de Girona.**



Dra. Mònica González- Carrasco de la Universidad de Girona

DECLARA:

Que el trabajo titulado *“Medición del Bienestar Subjetivo en la Adolescencia”* que presenta Mariavictoria Benavente Delgado para la obtención del grado de doctora de la Universidad de Girona, se ha realizado bajo mi dirección. Esta tesis está compuesta por dos publicaciones que han sido desarrolladas durante el periodo doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento



Dra. Mònica González- Carrasco

Girona, 02 de marzo de 2020.

# Universitat de Girona

Dr. Félix Cova Solar, como co-autor de las siguientes publicaciones:

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Claudia P. Pérez- Salas, Jorge J. Varela, Jaime Alfaro & Josefina Chuecas.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., Varela, J. Alfaro, J., & Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Jaime Alfaro, & Jorge J. Varela.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J. & Varela, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Acepto que Mariavictoria Benavente Delgado presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento

Concepción, Chile, 02 de marzo de 2020



Dra. Claudia Paz Pérez- Salas, como co-autor de la siguiente publicación:

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Claudia P. Pérez- Salas, Jorge J. Varela, Jaime Alfaro & Josefina Chuecas.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., Varela, J. Alfaro, J., & Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Acepto que Mariavictoria Benavente Delgado presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento

Dra. Claudia Paz Pérez- Salas

Concepción, Chile, 02 de marzo de 2020



Dr. Jaime Alfaro, como co-autor de las siguientes publicaciones:

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Claudia P. Pérez- Salas, Jorge J. Varela, Jaime Alfaro & Josefina Chuecas.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., Varela, J. Alfaro, J., & Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Jaime Alfaro, & Jorge J. Varela.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J. & Varela, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Acepto que Mariavictoria Benavente Delgado presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento

Dr. Jaime Alfaro

Santiago, Chile, 02 de marzo de 2020



Dr. Jorge J. Varela, como co-autor de las siguientes publicaciones:

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Claudia P. Pérez- Salas, Jorge J. Varela, Jaime Alfaro & Josefina Chuecas.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., Varela, J. Alfaro, J., & Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Jaime Alfaro, & Jorge J. Varela.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J. & Varela, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Acepto que Mariavictoria Benavente Delgado presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento

Dr. Jorge J. Varela

Santiago, Chile, 02 de marzo de 2020



Sra. Josefina Chuecas, como co-autor de la siguiente publicación:

Autores: Mariavictoria Benavente, Félix Cova, Claudia P. Pérez- Salas, Jorge J. Varela, Jaime Alfaro & Josefina Chuecas.

Título: Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos.

Referencia: Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., Varela, J. Alfaro, J., & Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*. Doi: 10.21865/RIDEP50.1.05.

Acepto que Mariavictoria Benavente Delgado presente los artículos citados como autor principal y como parte de su tesis doctoral y que dichos artículos no podrán ser parte de ninguna otra tesis doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento

Sra. Josefina Chuecas

Carolina del Sur, Estados Unidos, 02 de marzo de 2020

## Agradecimientos

Quisiera agradecer a las escuelas, a los profesores/as y a los/las estudiantes que me recibieron en sus salas de clases y se abrieron a esta experiencia. Sé que cada día se enfrentan al desafío de aprender y convivir unos con otros, muchos también luchan por corregir la desigualdad social de nuestro país, haciendo grandes esfuerzos por llegar a las escuelas y, en el caso de muchos adolescentes, de permanecer ahí. Nos recuerdan que la educación es siempre una oportunidad para encontrarnos unos a otros, para conocer a un autor que nos fascinará o para entender como funciona el mundo que nos rodea, pero también para construir puentes y suavizar el camino que para muchos y muchas ha sido muy duro hasta aquí.

Agradezco con especial afecto a la Dra. Mònica González- Carrasco, por su constante apoyo, por el compromiso y el cariño que transmite en cada cosa que hace. No es fácil encontrar en el mundo académico su generosidad, siempre disponible para compartir su tiempo y conocimiento, para mi ha sido una fuente de inspiración, siempre muy seria, profesional y al mismo tiempo con una gran calidad como persona.

No puedo dejar de mencionar al Dr. Jaime Alfaro, sin él probablemente nada de esto habría ocurrido, porque fue quien me presentó con el equipo del ERIDIQV y tuve oportunidad de iniciar este proceso de formación. Desde que nos conocemos ha buscado activamente respaldar mi trabajo y abriendo espacios para aprender cada día más e ir compartiendo mis avances en el mundo académico.

A mi familia, a mis hijos Vicente, Colomba y Darío, agradezco tanto a la vida tenerlos conmigo, sus risas, preguntas, cariños, hacen mis días más felices, adoro verlos crecer y desplegarse, para mi esta es una mejor vida gracias a ustedes. A Rodrigo, mi compañero de vida, porque ha sido vital en este y tantos proyectos, por poner miel a mis días amargos y enseñarme que siempre se pueden tender puentes donde no hay caminos y ofrecerte a que los construyamos juntos. A mi madre, porque fue la primera persona en enseñarme el amor a aprender, el valor de la educación y de la justicia social. Cuando pienso en cuánto hay de ella en mi trabajo pienso en las palabras de Marianne Moore “Si me dices por qué el pantano parece infranqueable, entonces te diré por qué pienso que puedo atravesarlo, si lo intento”

## Índice General

RESUMEN	1
Resumen	2
Resum	3
Abstract	4
INTRODUCCIÓN GENERAL	5
Antecedentes y contexto actual del estudio del bienestar en la infancia y la adolescencia	8
Los niños, niñas y adolescentes como informantes clave acerca de su propia experiencia	17
La evaluación del bienestar en la infancia y la adolescencia	23
Intervenciones psicológicas promotoras del bienestar en la adolescencia	36
JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	42
Objetivo General	46
Objetivos Específicos	46
METODOLOGÍA	48
Diseño del estudio	49
Diseño muestral	49
Procedimiento	50
RESULTADOS	52
ARTÍCULO 1: “Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes chilenos”.	53
ARTÍCULO 2: “Propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una muestra de adolescentes chilenos”.	65
Análisis multigrupo por sexo a la escala breve de bienestar subjetivo en la escuela para adolescentes (BASWBSS)	78
DISCUSIÓN	81

Limitaciones	90
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

## **Lista de Tablas y Figuras**

Tabla 1. Síntesis artículos que publican propiedades psicométricas de la escala SLSS	33
Tabla 2. Síntesis intervenciones promotoras del bienestar en la adolescencia	39
Tabla 3. Índices de ajuste para modelo BASWBSS	79
Figura 1. Modelo escala BASWBSS modificado	79
Tabla 4. Análisis multigrupo: Índices de ajuste por sexo	80

# Resumen

## **Resumen**

La presente tesis tiene como objetivo conocer las propiedades psicométricas de dos escalas dirigidas a evaluar el bienestar subjetivo en adolescentes escolarizados y residentes en contextos urbanos de Chile. Los resultados obtenidos muestran que tanto la escala de “Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS)” como la “Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS)” presentan índices de ajuste adecuados a la muestra. No obstante, en el caso de la BASWBSS hubo que realizar adaptaciones concordantes con el funcionamiento del sistema educacional chileno, en comparación con el sistema educacional de China que es de donde emerge la escala. Los resultados ponen de relieve la necesidad de adaptar las escalas a los contextos en que se aplican y verificar sus niveles de ajuste para tener datos válidos y fiables a la hora de evaluar el bienestar subjetivo en la infancia y la adolescencia, así como también cuando se busca diseñar intervenciones o realizar seguimientos a poblaciones determinadas.

## **Resum**

Aquesta tesi té com a objectiu conèixer les propietats psicomètriques de dues escales dirigides a avaluar el benestar subjectiu en adolescents escolaritzats i residents en contextos urbans de Xile. Els resultats obtinguts mostren que tant l'escala de "Satisfacció amb la Vida dels Estudiants (SLSS) com l'Escala Breu de Benestar Subjectiu a l'Escola per a Adolescents (BASWBSS) presenten índexs d'ajustament adequats a la mostra. No obstant això, en el cas de la BASWBSS va caler fer adaptacions concordants amb el funcionament del sistema educatiu xilè, en comparació amb el sistema educatiu xinès, que és d'on sorgeix l'escala. Els resultats posen de manifest la necessitat d'adaptar les escales als contextos en què s'apliquen i verificar els seus nivells d'ajustament per tenir dades vàlides i fiables a l'hora d'avaluar el benestar subjectiu en la infància i l'adolescència, així com també quan es busca dissenyar intervencions o fer seguiments a poblacions determinades.

## **Abstract**

The present thesis aims to know the psychometric properties of two scales intended to assess the subjective wellbeing of schooled adolescents and residents in urban contexts in Chile. The results obtained show that both the "Student Life Satisfaction (SLSS)" and the "Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS)" scales present adequate adjustment indices to the sample. However, in the case of the BASWBSS, adaptations had to be made in accordance with the functioning of the Chilean educational system in comparison with the educational system of China, from which the scale emerges. The results highlight the need to adapt the scales to the contexts in which they are applied and to verify their levels of adjustment in order to have valid and reliable data when assessing subjective wellbeing in childhood and adolescence, as well as when seeking to design interventions or carry out follow-up on specific populations.

# **Introducción general**

El uso de cuestionarios para la investigación en ciencias sociales tiene una larga tradición, sobre todo en psicología. Investigadores/as basan sus conclusiones y aportes al conocimiento en datos que obtienen a través de estos instrumentos, es así como dependemos de la utilización de medidas válidas y fiables de modo que los análisis y conclusiones que emanen de estas investigaciones sean confiables.

Strainer, Norman & Cairney (2015) consideran que la creación de nuevas escalas para medir distintas características y atributos, pueden resultar en una gran inversión de tiempo y recursos, a menudo escasos y por lo mismo, instan a los investigadores a la utilización de escalas ya existentes, poniendo atención en los procesos de adaptación y validación de los instrumentos a las características culturales y contextuales del estudio que se esté ejecutando.

Considerando estas premisas la presente tesis explora la relevancia del ajuste de las escalas que utilizamos para la medición del bienestar en la adolescencia, con este fin se presentan y discuten los resultados de dos estudios de propiedades psicométricas.

La estructura del trabajo que se presenta incluye inicialmente, una revisión teórica acerca de la medición del bienestar subjetivo en la infancia y la adolescencia, en el que se revisará el contexto histórico que propició el surgimiento del estudio del bienestar, su relevancia a la hora de diseñar y poner a prueba iniciativas que tengan como objetivo la promoción del desarrollo en la infancia y la adolescencia. También se comentará la importancia de contar con instrumentos adaptados a las realidades locales para medir y monitorear los niveles de bienestar, considerando las particularidades evolutivas y contextuales/culturales de los encuestados.

Posteriormente se presentan los artículos titulados “Propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una

muestra de adolescentes chilenos” y “Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes chilenos”. Ambas escalas muestran adecuados índices de ajuste a la población señalada, no obstante se observa la necesidad de realizar ajustes que faciliten su adaptación a las características del contexto educacional chileno y a la etapa del desarrollo en la que se encuentran los participantes, como en este caso, la adolescencia.

Se discute sobre los resultados obtenidos en las escalas mencionadas y la relevancia de contar con medidas válidas y confiables para la obtención de datos de calidad, adecuados a los contextos en los que se utilizan, que permitan hacer seguimiento e impulsar iniciativas para la promoción del bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo en la escuela. Así también se sintetizan las principales conclusiones y sugerencias, emanadas tanto de la revisión de literatura como de los artículos realizados, para la utilización de instrumentos de medición del bienestar en la adolescencia.

## **Antecedentes y contexto actual del estudio del bienestar en la infancia y la adolescencia**

Durante los años 1960 tiene lugar el denominado movimiento 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, que empiezan a dar mayor prioridad a los valores post materiales que a los valores materiales (Casas, 2011).

Los indicadores sociales nacen como instrumentos para medir el cambio social y como un instrumento para mejorar la toma de decisiones relacionadas con las políticas para incrementar la calidad de vida de la sociedad. Estos indicadores se originan en un contexto en el que se argumenta que los indicadores subjetivos son tan válidos como los indicadores objetivos para definir las políticas públicas, ya que estos 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; concretamente, en relación a la infancia, han sido utilizados para evaluar condiciones de vida, bienestar y las políticas implementadas para mejorar su calidad de vida (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 Bradshaw, Hoelscher y Richardson (2007), existe la necesidad de desarrollar indicadores objetivos y subjetivos sobre la infancia que contemplen:

- El uso de indicadores de resultado y mediciones directas del bienestar más que el uso de indicadores indirectos.
- Hacer del niño/a (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/as 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 llevar a cabo estudios sobre percepciones, evaluaciones y representaciones de los niños/as 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:

- El reconocimiento de los derechos de los niños por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.
- La nueva sociología de la infancia.
- La perspectiva ecológica del desarrollo infantil.
- Las nuevas perspectivas metodológicas en los estudios sobre infancia: la valoración de los puntos de vista de los niños y niñas, aceptándolos como unidad de observación y análisis en muchos países.

- El deseo de mejorar las decisiones sobre políticas sociales basadas en la recolección y diseminación probada de datos en distintos contextos de 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 que pueden tener un impacto en el bienestar en la infancia (Ben Arieh, 2006).

En el contexto interdisciplinario del movimiento de los indicadores sociales surgió el concepto de "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 (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin, 2015; Casas, 1998;).

Por definición, evaluar la calidad de vida implica medir a aspectos materiales y no materiales. 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). Se consideró que 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 el de Derechos Humanos toda vez que se 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 producto de 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 o conductas de riesgo y su ausencia no implica necesariamente la presencia de factores protectores o conductas positivas, como la ausencia de problemas tampoco necesariamente implica la presencia de un crecimiento apropiado o exitoso (Ben-Arieh, 2006; Ben-Arieh, Casas, Frønes & 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. Gracias al concepto de prevención se 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.

Tal como se ha comentado, 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 (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin, 2015; Casas, 1999).

El estudio del bienestar, desde la psicología, ha venido definido por dos grandes 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 (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin, 2015; Casas, 2010; Diener, 2006). 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 con la vida y con ámbitos específicos de ésta (Diener, 2006). A la práctica, 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 desde 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 ajenas al estudio 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, pero principalmente con la investigación en poblaciones clínicas, antes y después de intervenciones médicas (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin, 2015; Casas, 2010).

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 testeo 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/as o adolescentes (Ben-Arieh, Casas, Frønes & 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 de bienestar no varían 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 & Henrich, 2007; Lee & 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 chicos, los aspectos relacionados con la escuela, y, en las chicas, con su cuerpo y con el ejercicio físico, son los que puntúan más bajo (Goldbeck et al., 2007).

Una hipótesis que se ha propuesto para explicar 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 a partir 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).

### **Satisfacción con la escuela**

La satisfacción escolar es definida como la evaluación cognitiva sobre la calidad percibida de la vida escolar (Tian, Zhang & Huebner, 2018). Como un aspecto de la satisfacción con la vida en general, permite conocer la evaluación de un área importante en la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes, y ha demostrado ser un constructo relevante para la comprensión del funcionamiento de los estudiantes en la escuela y de su calidad de vida en general (Elmore & Huebner, 2010; Eryilmaz, 2012; Huebner, 1994).

La satisfacción con la escuela ha sido asociada a una mejor salud y a una mayor satisfacción con la vida de los adolescentes (Negru & Baban, 2009). En este sentido, la vida escolar y la calidad de vida percibida en esta área del desarrollo, es relevante a la hora de evaluar el bienestar subjetivo y la salud mental en los adolescentes (Liu, Mei, Tian & Huebner, 2015).

La satisfacción escolar ha sido asociada a otras variables; por ejemplo, los adolescentes que reciben apoyo parental están más satisfechos con su escuela (Elmore & Huebner, 2010; Whitley, Huebner, Hills & Valois, 2012). Por otra parte, la relación entre la satisfacción escolar y variables demográficas tales como género, etnia y nivel socioeconómico es débil (Elmore & Huebner, 2010; Huebner, Ash & Laughlin, 2001). Una alta satisfacción con la escuela ha sido asociada con variables psicológicas positivas como la esperanza (Castro

Solano, 2011; Huebner & Gilman, 2006), el locus de control (Huebner et al., 2001), los afectos positivos (Verkuyten & Thijs, 2002), la satisfacción con la vida (Huebner, 1994), la autoestima (Huebner & Gilman, 2006) y con bajos niveles de ansiedad, depresión y estrés (Huebner et al., 2001). Por el contrario, la insatisfacción con la escuela se ha relacionado con abandono escolar y con mayor presencia de conductas internalizantes y externalizantes (introversión, quejas somáticas, ansiedad, problemas sociales, de atención, comportamiento agresivo y problemas de delincuencia) en el contexto escolar (De Santis King, Huebner, Suldo & Valois, 2007).

Casas, Baltatescu, Bertran, González y Hatos (2013) concluyen que la satisfacción con la escuela está altamente relacionada con la satisfacción con los profesores/as, pero débilmente relacionada con la satisfacción con la vida. Por otro lado, la satisfacción con los amigos/as y compañeros/as de clase está altamente relacionada con la satisfacción con la vida, pero débilmente relacionada con la satisfacción con la escuela. Estos resultados sugieren que distintos aspectos de la vida escolar pueden contribuir a la comprensión de las dimensiones del bienestar en la adolescencia.

Los autores del informe mundial de felicidad concluyen que la vida en la escuela, tanto en primaria como en secundaria, tienen un gran efecto en el bienestar emocional. El informe señala que a los 16 años este efecto incluso alcanza niveles similares al de la influencia de la familia, destacando además, que el efecto de la escuela en la educación secundaria es mayor que el de la escuela en la educación primaria, para explicar el bienestar emocional (Clark, Flèche, Layard, Powdthavee & Ward, 2017).

Huebner y colaboradores (2001) concluyen que el nivel socioeconómico no está relacionado con la satisfacción de los adolescentes con su escuela. Otros estudios coinciden con estos hallazgos, atribuyendo un efecto pequeño a la pobreza en la explicación de los

niveles de satisfacción con la escuela (Eamon, 2002; De Santis et al., 2007). Fang, Sun y Yuen (2014) coincide con lo anterior indicando que, en estudiantes migrantes chinos de 4º a 9º grado, las dificultades económicas funcionaban como un factor motivacional positivo para alcanzar mejores resultados académicos.

Schnohr, Kreiner, Rasmussen, Due y Diderichsen (2009) encontraron que la satisfacción con la escuela en niños y adolescentes puede contribuir a disminuir conductas no saludables como el tabaquismo sobre todo en los grupos sociales menos aventajados económicamente. Así también Huebner y colaboradores (2001), coinciden en que las actitudes positivas hacia la escuela pueden reducir el riesgo, funcionando como un factor protector.

## **Los niños, niñas y adolescentes como informantes clave acerca de su propia experiencia**

¿Pueden ser los niños, niñas y adolescentes informantes fiables? Esta es una pregunta que ha estado acompañando a los investigadores que trabajan en el campo de la infancia. Su respuesta ha estado condicionada por de la visión que históricamente se ha tenido sobre su capacidad comprensiva. Intuitivamente parece que la mejor manera de acceder a la percepción de la propia calidad de vida en la infancia, es preguntando directamente a niños, niñas y adolescentes. No obstante, los investigadores se encuentran ante un importante desafío que tiene que ver con las capacidades cognitivas y comprensivas, en constante desarrollo en esta etapa de la vida.

Históricamente se considera que Stanley Hall (1844-1924) y Arnold Gessel (1880-1961), fueron pioneros en la utilización de cuestionarios para medir el comportamiento en la infancia. En esta misma época, Alfred Binet (1857-1911), creaba la primera prueba graduada por edad, para evaluar la inteligencia, subrayando la relevancia de considerar las capacidades en constante desarrollo de los niños/as en el momento de ser evaluados.

Posteriormente, Sigmund Freud y Jean Piaget, mediante entrevistas en profundidad y la observación directa del comportamiento de los niños/as, formulan teorías, que aún tienen validez (Berk, 2006) sobre los procesos de desarrollo en la infancia y la adolescencia, señalando etapas y características que pondrán en el centro al niño/a y su experiencia.

En la historia de la investigación con niños/as, Casas, González, Navarro y Aligué (2013) definen la existencia de tres modelos históricos: investigaciones que se desarrollan

desde la perspectiva de los adultos, donde los informantes válidos y confiables son adultos que dan cuenta de la realidad de la infancia y adolescencia, también conocidos como informantes o indicadores proxy. Un segundo modelo de investigación en infancia es desde la perspectiva de los niños/as, desde este enfoque se considera a niños, niñas y adolescentes, como sujetos directos de estudio, no obstante, a los investigadores les interesa obtener información acerca de los niños, sin necesariamente considerarlos para, por ejemplo, compartir o contrastar con ellos los resultados de sus hallazgos.

Un tercer modelo es el de los niños/as jugando un rol protagónico en las investigaciones que se realizan sobre ellos, esta última perspectiva implica considerar a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales, activos, capaces, competentes para dar cuenta de una realidad social que puede ser acerca de ellos mismos o de otro fenómeno del cual hay interés de conocer la perspectiva de niños, niñas y adolescentes.

El uso de “proxys” para obtener información acerca de los niños/as, ha sido una de las maneras de acceder a la información y se correspondería con la perspectiva “desde los adultos” descrita en Casas et al. (2013). La premisa de base es que, ya que es muy difícil confiar en las respuestas de los niños y niñas, se pregunta a padres, madres, cuidadores, profesores/as, acerca de su comportamiento, pensando que estas personas son informantes fiables, ya sea porque pasan mucho tiempo con los niños/as o porque presentan una sensibilidad o conocimiento especial que les permite detectar ciertos comportamientos o actitudes que buscan ser medidas (Gluskie, 2011).

Cummins (2014) señala que la fiabilidad y validez de las respuestas proxys pueden ser adecuada cuando las preguntas se refieren a temas objetivos, (por ejemplo, “¿Trixy sale mucho de casa con sus amigos?” (p.647)). Pero que tanto la fiabilidad como la validez disminuyen drásticamente cuando lo que se pregunta se refiere a experiencias subjetivas.

Se han encontrado correlaciones entre las respuestas entre informantes respecto de un mismo niño/a que varían de .10 a .29 (Achenbach et al., 1987; Cummins, Gullone & Lau, 2002). Los autores señalan que la respuesta proxy, sobre todo en aspectos subjetivos, como las percepciones de bienestar, están llenas de sesgos y es una medida inherentemente defectuosa, sobre todo cuando además las preguntas involucran directamente a los informantes o si sienten que mediante estas se está evaluando sus propias capacidades como padres, profesores o cuidadores (Cummins, 2014; Havermans, Vreys, Proesmans & De Boeck, 2006; Stancliffe, 2000).

Partiendo de las limitaciones que entraña utilizar proxys o informantes para acceder a las respuestas de los niños, niñas y adolescentes, los investigadores han desarrollado estudios para conocer de qué manera acceder a la información para que se fiable, tomando en cuenta las características del desarrollo. Estos estudios pueden clasificarse en dos temas centrales: la comprensión de las preguntas y las escalas de respuesta más adecuadas.

En relación a la comprensión de las preguntas, los autores han llegado a la conclusión que la capacidad de los niños de 5 a 8 años de dar respuestas precisas mejora en la medida que las preguntas son simples y acordes a su capacidad lingüística (Carter, Bottoms & Levine, 1996; Saywitz, Snyder & Nathanson, 1999). Esto puede parecer muy obvio, pero también es aplicable a niños/as mayores y adolescentes. Perry et al., (1995) solicitaron a cuatro grupos de estudiantes de kínder (5 años), cuarto grado (9 años), noveno grado (14 años) y universitarios (sobre 18 años) que vieran un video y luego respondieran a un grupo de preguntas fáciles y difíciles. En todas las edades, los estudiantes daban respuestas más precisas a preguntas más sencillas, redactadas en positivo, que incluían un solo elemento y no varios al mismo tiempo y con un vocabulario sencillo. Este es un

hallazgo interesante porque la complejidad de las preguntas de los cuestionarios que utilizamos no supone solo una dificultad en los niños pequeños, sino que, en todas las edades, sería más indicado utilizar preguntas simples frente a complejas. La complejidad no sería pues una restricción para acceder de manera más efectiva a las opiniones de los niños/as, sino en todas las edades.

Las instrucciones frente a las preguntas, en ocasiones, requieren que nos ubiquemos en algún momento del tiempo para responder (pasado- futuro). Amato y Ochiltree (1987) comprobaron que niños de 8 y 9 años facilitan información válida y fiable mediante preguntas sobre su familia, siempre que el vocabulario que se utilice sea comprensible para ellos y las preguntas estén orientadas a su situación actual. Cuando se les preguntaba por el pasado o el futuro, sus respuestas podían perder fiabilidad.

Probablemente por fallos en los procesos de reversibilidad y seriación (Piaget, 1955), puede ser altamente desafiante para los niños/as ubicarse en el pasado o el futuro y situarse en diferentes momentos temporales a la hora de responder. Por otra parte, en el caso de los/las adolescentes (Piaget, 1969) proyectarse en el futuro es una de las capacidades que se desarrolla al entrar a la etapa de las operaciones formales, por lo que constantemente están motivados a imaginarse a sí mismos en distintos escenarios y situaciones proyectándose hacia el futuro.

La longitud de las preguntas también ha sido explorada por los investigadores. Breton et al., (1995) solicitaron a niños de 9 a 11 años que explicaran el significado de una serie de preguntas que exploraban síntomas psiquiátricos. Posteriormente, a ciegas, se les solicitó a un grupo de psiquiatras infantiles que evaluaran estas explicaciones, en relación a su ajuste a lo que la pregunta realmente buscaba explorar. Dividieron las preguntas en tres categorías, de 1 a 9 palabras, 10 a 19 palabras y más de 20 palabras. Los resultados

indicaron que en la medida que descendía el número de palabras mejoraba la comprensión de las preguntas ( $p < .001$ ). Este estudio respalda la relevancia que las preguntas sean lo más breves posible, concretamente en niños/as pequeños recomiendan un máximo de 10 palabras.

Casas et al., (2013), consultaron a niños de 8, 10 y 12 años qué formatos de preguntas podrían ser más adecuadas y comprensibles para ellos concluyendo, por ejemplo, que el sombreado alternativo de los ítems facilitaba su lectura, que los ítems, además, deberían agruparse por temas o de otro modo les parecía que estaban respondiendo a las mismas preguntas una y otra vez. Por otra parte, no encontraron diferencias significativas en caso de poner el enunciado de las preguntas en una línea o dos.

Sobre las escalas de respuesta, ha habido un lento desarrollo sobre los tipos de escala que podrían facilitar la comunicación de las opiniones de los niños/as. Buena parte de lo que se ha investigado se ha asociado a las escalas de dolor utilizadas en contextos clínicos (Gluskie, 2011).

Por ejemplo, Betler, McIntosh, Finch y Saylor (1988) dieron a niños de 3 a 6 años la tarea de calificar su sensación dolorosa, en una escala de dolor tipo Likert, visual análoga (con números) y con caras. Los resultados mostraron que los niños más pequeños tienden a responder en las categorías extremas. Concluyen también que los niños menores de 6 años presentan dificultades para expresar variaciones en su experiencia subjetiva, lo que tiene implicaciones para la medición del bienestar en este grupo que, según estos resultados, tenderán a expresar respuestas polares, independientemente del tipo de escala.

Estas dificultades para dar respuestas intermedias se van disipando con la edad. En otro estudio, se observó una alta frecuencia de respuestas extremas en el grupo de 5 a 6 años en relación a los niños de 7 a 9 y de 10 a 12 años. Sin embargo, no se encontraron

diferencias significativas entre los dos últimos grupos (Chambers & Johnston, 2002). En esta misma línea Shields et al. (2005) concluye que desde los 7 años los niños ya pueden responder con escalas seriadas, sobre todo cuando se utilizan escalas visuales análogas. Casas et al., (2013) concluye que en todos los grupos de edad las escalas de respuesta con caras son más atractivas, excepto para los niños/as de 12 años que las consideran infantiles. Los niños más pequeños (8 años) demuestran además comprender sin dificultades escalas numéricas de 0 a 10.

Incorporar la categoría *no sé* parece ser importante a la hora de presentar las categorías de respuesta en niños/as. Amato y Ochiltree (1987) incorporaron esta categoría y observaron que, en evaluaciones familiares, el porcentaje de respuestas de este tipo era similar en adolescentes y adultos de una misma familia y que aumenta para los miembros de la familia de menor edad. Constatando esto especialmente en preguntas como a qué se dedica tu padre o tu madre o cuál es tu religión. Estos autores encontraron que para niños/as menores de 9 años estas preguntas eran difíciles de responder y que la incorporación de la categoría no sé, reducía la cantidad de datos perdidos.

Considerando todos los desafíos que implica la evaluación en niños, niñas y adolescentes, los investigadores en bienestar infantil y adolescente, han intentado hacer esfuerzos por desarrollar medidas válidas y fiables que permitan acceder a esta experiencia. A continuación se expone un recorrido histórico en la medición del bienestar en niños, niñas y adolescentes.

## La evaluación del bienestar en la infancia y la adolescencia

La preocupación por monitorear la situación en la infancia no es nueva: Unicef publica desde 1979 el informe sobre el estado de la infancia en el mundo. Sin embargo, en los últimos años, el esfuerzo por conocer la situación de la infancia ha crecido (Ben-Arieh, 2006). Los investigadores del ámbito creen que la Convención de los Derechos del Niño (1989) es uno de los factores más relevantes que ha impulsado este crecimiento. Lo anterior ha llevado a un aumento de los informes de países sobre sus niveles de bienestar en niños y niñas (Alfaro, Guzmán, Oyarzún et al., 2016; Fernandes, Mendes & Teixeira, 2012; Huebner, 2004; Lamb & Land, 2014; O'Hare & Gutierrez, 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, hacia finales de la década de los noventa, 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 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). Además y durante mucho tiempo, en la medición del bienestar ha persistido una perspectiva adultocéntrica, toda vez que, el centro ha estado puesto en el *well-becoming* y no en el *well-being*. Esta perspectiva sugiere que los niños/as deben ser preparados para ser ciudadanos productivos y éticos de su comunidad, ignorando

su estatus de ciudadanía en el presente. Si bien este enfoque en la medición de bienestar aún prevalece, ya no es el más relevante (Ben-Arieh, 2008; Casas, 2011; Casas, 2015).

En 1996 surgió un grupo internacional llamado “Measuring and Monitoring Child Well-Being: Beyond Survival”, que se propuso crear indicadores internacionales de la calidad de vida de los niños/as que fueran más allá de la supervivencia definiendo estos indicadores desde la perspectiva de los niños/as e intentando superar la perspectiva del *well-becoming* e incorporando al niño/a y su percepción, de la realidad que vive, como unidad de análisis. Esto llevó a expandir los indicadores del bienestar hacia habilidades personales, de relación 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, que faciliten la toma de decisiones para el establecimiento y seguimiento de políticas que la beneficien, así como que permitan la comparación entre países y regiones (Ben Arieh, 2008; O’Hare, 2015; O’Hare & Gutierrez, 2012; UNICEF, 2007).

Se han producido tres avances principales en el campo de la medición del bienestar en este sentido: 1) Incremento de la investigación focalizada en los niños/as, 2) Medición más allá de la supervivencia y con medidas multidimensionales y 3) Creación de índices de bienestar más allá de considerar varias medidas aisladas (Fernandes et al., 2012).

Unicef ha hecho avances en la medición sobre la situación de la infancia, desde la falta 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).

La Sociedad Internacional de Indicadores en la Infancia (ISCI) ha venido desarrollando desde el año 2009 esfuerzos por congregarse a investigadores de distintas naciones para dar cuenta de la situación de la infancia en distintos ámbitos de sus vidas, esto se ha materializado mediante la creación de la International Survey of Children Well-Being (ISCWeB). Hasta la fecha se han desarrollado 2 mediciones y está en marcha la ejecución de una tercera oleada de datos (ISCI, 2020).

Durante el año 2014 se conocieron los resultados de la segunda ola de la ISCWeB, en la 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 con la vida, 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 chilenos de 12 años muestran mayor satisfacción con su experiencia escolar que con la satisfacción con las tareas escolares (Alfaro, Guzmán, Oyarzún et al., 2016). Al comparar la satisfacción de los estudiantes chilenos con su experiencia escolar con la de otros 11 países, Chile ocupa la sexta posición de mayor a menor satisfacción (Dinisman & Rees, 2014).

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

La medición del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia implica la evaluación de las experiencias que viven los niños/as en los diferentes contextos en los que se desarrollan como la escuela, la familia y la comunidad. Desde esta perspectiva los investigadores han argumentado que usar una escala de ítem único presentaría limitaciones (Adamson, 2007; Lee & Yoo, 2015; O'Hare & Gutierrez, 2012).

La propuesta para la medición del bienestar subjetivo con una estructura monofactorial se ha llevado a cabo a través de la evaluación de uno de sus componentes cognitivos: la satisfacción con la vida. La satisfacción con la vida ha sido asociada a distintos resultados vinculados al desarrollo y la salud mental de los adolescentes. Así se evidencia que una elevada 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, Oelmann, & Drane, 2001). Se ha observado una posible función de la satisfacción con la vida como un amortiguador (*buffer*) ante 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 (Diener et al., 2017; 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 importante 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).

La Escala de Satisfacción con la Vida 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 & Griffin, 1985) con el fin de medir la satisfacción con la vida de niños y adolescentes entre los 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 & Huebner, 2013). En Chile ha mostrado un nivel de ajuste aceptable en niños y niñas de entre 8 a 12 años (Alfaro, Guzmán, Sirlopú 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 son considerados para medir su bienestar habitualmente varían según la dependencia

administrativa o institucional de quienes solicitan la evaluación 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 explorar la satisfacción en diferentes ámbitos. A continuación de muestran algunos ejemplos:

*Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes* (BMSLSS, Huebner 1994; Seligson, Huebner, & Valois, 2003), que incluye los ámbitos siguientes: 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 et al., 2015).

*Índice de Bienestar Personal (PWI)* desarrollado por Cummins y colaboradores (2003), incluye las siguientes dimensiones: condiciones de vida, salud, logros en la vida, relaciones, vínculos con la comunidad y seguridad en el futuro. Este instrumento ha sido validado en Chile en población adolescente (Alfaro, Valdenegro, & Oyarzún, 2013) y en su versión para escolares (de 10 a 12 años) (PWI-SC) (Alfaro, Guzmán, García, Sirlopú, Reyes et al., 2015).

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

Un estudio que tuvo como objetivo conocer la satisfacción con diferentes ámbitos 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 se vive y la vida familiar, de la escala BMSLSS y la seguridad y condiciones de vida del PWI (Casas et al., 2015).

En el ámbito de la experiencia escolar y su contribución a la satisfacción con la vida, Alfaro, Guzmán, Reyes et al. (2015), encontraron que ésta contribuye escasamente a explicar la variabilidad de las puntuaciones de satisfacción con la vida. Estos autores 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 solo a partir de la experiencia escolar resulta insuficiente. Considerando lo anterior, la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes podría responder a esta necesidad.

### **Trayectoria de la escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS)**

La escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) fue publicada por Huebner en 1991. Originalmente fueron diseñados 10 ítems, de los cuales fue eliminado “*I am happy with life*” porque presentaba una baja correlación con los otros ítems y el autor de la escala consideró que el concepto *happy* podía dificultar la diferenciación entre satisfacción con la vida y presencia de afectos positivos.

Posteriormente, con el fin de hacer una escala lo más breve posible se eliminaron 2 ítems “*I like the way things are going for me*” y “*I feel good about what’s happening to me*”, esto porque su redacción era similar a los otros ítems de la escala, quedando configurada la selección de 7 ítems (Huebner, 1991).

No obstante, como se observa en la Tabla 1, la escala ha sido puesta a prueba en diferentes versiones, la original de 9 ítems (Leversen, Danielsen, Birkeland & Samdal, 2012) de 7 ítems (Caputi, Perego & Huebner, 2019; Dew & Huebner, 1994; Galindez & Casas, 2010; Gilman & Huebner, 1997; Leto, Petrenko & Slobodskaya, 2018; Marqués, Pais-

Ribeiro & Lopez, 2007; Park & Huebner, 2005; Savahl, Casas & Adams, 2016; Ullman & Tatar, 2001; Weber, Ruch & Huebner, 2013). También han sido utilizadas versiones de 3 ítems (Kleszczewska, Dzielska, Salonna & Mazur, 2018), de 4 ítems (Areepattamannil & Cairns, 2019). Los ítems invertidos ( “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida”, “*I would like to change many things in my life*” y “Me gustaría tener otro tipo de vida”, “*I wish I had a different kind of life*”) han mostrado problemas de ajuste a la escala, desafiando la propuesta del autor de una escala con una estructura monofactorial, ya que en muchos casos estos ítems cargan en un factor diferente, esto ha llevado a sugerir la utilización de 5 ítems, los que están formulados de manera positiva (Alfaro et al., 2016; Goswami, 2012; Jiang, Fang, Stith, Liu & Huebner, 2017; McDougall, Wright, Nichols & Miller, 2013). En estudios transculturales, mediante análisis multigrupo, se ha demostrado invarianza métrica entre muestras de hasta 9 países considerando 4 ítems eliminando tanto los invertidos como el ítem de comparación (“Mi vida es mejor que la de otros niños/as de mi edad”, “*My life is better than most kids*”), los autores han señalado que puede ser un ítem confuso, ya que se plantea una comparación pero no especifica cuál es este grupo con el cual el niño/a debe compararse (Casas & Rees, 2015; Casas et al., 2015).

En relación a la escala de respuesta, la propuesta original del autor contemplaba una escala de frecuencia de 4 puntos desde nunca a casi siempre. Posteriormente, Gilman y Huebner (1997), evalúan el comportamiento de la escala comparando una escala de respuesta de frecuencia de 4 puntos o de acuerdo de 6 puntos. Los autores recomiendan la segunda alternativa, ya que amplía los puntajes mejorando la sensibilidad de la escala. Autores de diferentes países han trabajado con distintas alternativas de respuesta, muchos han mantenido la escala original de frecuencia en 4 puntos (Kleszczewska, Dzielska, Salonna & Mazur, 2018; Leversen, Danielsen, Birkeland & Samdal, 2012; Ullman & Tatar, 2001) o han seguido

la recomendación de utilizar una escala de acuerdo de 6 puntos (Caputi, Perego & Huebner, 2019; Galindez & Casas, 2010; Jiang et al., 2017; Leto, Petrenko & Slobodskaya, 2018; Marqués, Pais- Ribeiro & Lopez, 2007; McDougall, Wright, Nichols & Miller, 2013; Park & Huebner, 2005; Weber, Ruch & Huebner, 2013) o han probado nuevas escalas de respuesta midiendo el grado de acuerdo con las afirmaciones en escalas de 5 puntos (Alfaro et al., 2016; Casas & Rees, 2015; Casas et al., 2015; Goswami, 2012) o en escalas de acuerdo de 11 puntos (Areepattamannil & Cairns, 2019; Savahl, Casas, Adams, 2016).

En sus 29 años de trayectoria esta escala ha sido traducida por lo menos a 15 idiomas tales como africano, hebreo y ruso, portugués, coreano, chino, catalán, castellano, entre otros (Casas et al., 2015; Galindez & Casas, 2010; Jiang et al., 2017; Marqués, Pais- Ribeiro & Lopez, 2007; Park & Huebner, 2005; Savahl, Casas & Adams, 2016; Ullman & Tatar, 2001), los procesos de traducción se llevaron a cabo siguiendo estándares internacionales principalmente mediante procesos de traducción cruzada y en algunos casos se llevó a cabo adicionalmente la consulta a expertos en educación (Jiang et al., 2017; Park & Huebner, 2005) o mediante el contacto directo con grupos de niños/as ya sea a través de pilotajes, grupos focales o entrevistas cognitivas (Galindez & Casas, 2010; Marqués, Pais- Ribeiro & Lopez, 2007; Savahl, Casas & Adams, 2016).

La SLSS ha demostrado altos niveles de confiabilidad en las distintas muestras en las que ha sido utilizada, sus índices han variado entre .73 en China (Jiang et al., 2017) y .90 en Noruega (Leversen, Danielsen, Birkeland & Samdal, 2012), todo lo cual sugiere que es una escala con una amplia trayectoria y que puede facilitar la comparación entre grupos con diferentes características, ya sea entre naciones como también ha sido utilizada en niños/as con diagnósticos de enfermedades crónicas (McDougall, Wright, Nichols & Miller, 2013)

con edades que han variado desde los 7 años (Huebner, 1991; Leto, Petrenko & Slobodskaya, 2018) a los 18 años (Ullman & Tatar, 2001).

Esta escala también ha sido utilizada como medida de resultado en intervenciones promotoras del bienestar. Una de ellas es el programa de intervención en psicología positiva (PPI) para estudiantes entre 9 y 10 años, los resultados reportaron diferencias marginalmente significativas, medidas con la escala SLSS ( $t(11)=1.59$ ,  $p=.070$ ,  $d=.40$ ) (Suldo et al., 2015). En otro estudio en el que se puso a prueba un programa multicomponente de promoción del bienestar en estudiantes entre 11 y 13 años, pudieron evidenciar cambios en la SLSS, en este caso entre el grupo de intervención elevó sus niveles de satisfacción con la vida medido a través de la SLSS postintervención, no obstante, esta diferencia no se mantuvo en el seguimiento (Roth, Suldo & Ferron, 2017).

Tabla 1. Síntesis artículos que publican propiedades psicométricas de la escala SLSS

Autores/año	Idioma/país	traducción	Escala de respuesta	Número de ítems	Muestra (edad)	Media (SD)	$\alpha$	$r$ test-retest	$r$ ítem-total	Estructura ( $\sigma^2$ )
Huebner (1991)	Inglés/ Estados Unidos	-	Frecuencia 4 puntos (1-4)	9	254 (7-14)	2.97 (0.64)	.84	.74	.46-.72	Monofactorial (45.9%)
Dew & Huebner (1994)	Inglés/ Estados Unidos	-	Frecuencia 4 puntos (1-4)	7	222 (M=15.5)	2.89 (0.62)	.86	-	.49-.73	Monofactorial (55%)
Gilman & Huebner (1997)	Inglés/ Estados Unidos	-	Acuerdo 6 puntos Frecuencia 4 puntos	7	99 (M=12.6)	4.52 (1.09)	.84	.64	-	Bifactorial (52.8%)
Ullman & Tatar (2001)	Hebreo y Ruso/Israel	Traducción cruzada	Frecuencia 4 puntos (1-4)	7	254 (12-18)	2.86 (0.57)	.80	-	-	Bifactorial (48.9%)
Park & Huebner (2005)	Coreano/ Corea del Sur	Traducción cruzada Revisión por profesores coreanos	Acuerdo 6 puntos	7	472 (12-17)	3.30 (0.82)	.83	-	-	-
Marques, Pais-Ribeiro & Lopez (2007)	Portugues/ Portugal	Traducción cruzada, focus group y piloto	Acuerdo 6 puntos (1-6)	7	376 (10-15)	4.88 (0.99)	.89	-	.43-.89	Monofactorial (63.67%)
Galindez & Casas (2010)	Castellano/ España	Traducción cruzada, adaptación y piloto	Acuerdo 6 puntos (1-6)	7	339 (11-17)	4.40 (0.92)	.81	.70	-	Monofactorial (49.8%)
Goswami (2012)	Inglés/ Inglaterra	-	Acuerdo 5 puntos (0-4)	7	4673 (13.69)	2.89 (0.73)	.84	-	-	Monofactorial (53.6%) 5 ítems

Leveresen, Danielson, Birkeland & Sandal (2012)	Inglés/ Noruega	-	Frecuencia 4 puntos (0-4)	9	3270 (15-16)	2.94 (0.64)	.90	-	-	Monofactorial
McDougall, Wright, Nichols & Miller (2013)	Inglés/ Canadá	-	Acuerdo 6 puntos (1-6)	7	439 (11-17)	4.69 (0.94)	.79	-	-	Bifactorial (65%) 5 ítems y 2 ítems invertidos
Weber, Ruch & Huebner (2013)	Alemán/ Alemania	Traducción cruzada y adaptación	Acuerdo 6 puntos (1-6)	7	286 (12-17)	4.67 (0.89)	.88	.55	.23- .79	Monofactorial (61.4%)
Casas & Rees (2015)	Estudio ISCWeB Algeria Brasil Chile Inglaterra Israel Rumania Sudáfrica Corea del Sur España Uganda Estados Unidos	Traducción cruzada en cada país	Acuerdo 5 puntos	7	16704 (10-12)	2.94 (1.10)	.823	-	-	Monofactorial con 4 ítems Son comparables las correlaciones y regresiones en 9 países exceptuando a Inglaterra y Uganda
Casas, Alfaro, Sarriera, Bedin, Grigorias,	Castellano/ Chile Catalán/ España	-	Acuerdo 5 puntos	7	825 (M=12.5) 5531 (M=12.09)	2.93 (1.09) 3.25 (0.95)	.77	-	-	Monofactorial 4 ítems

Balatescu, Malo & Sirlopu (2015)	Portugués/ Brasil Rumano/ Rumanía		7	1002 ( <i>M</i> = 11.92)	2.96 (1.02)	.82	-	-	-	
Alfaro, Guzman, Sirlopu, García, Reyes & Glauditz (2016)	Castellano/ Chile	Traducción cruzada y piloto	Acuerdo 5 puntos (0-4)	7	1351 ( <i>M</i> = 12.2) 1096 (10-12)	3.27 (0.90) 2.76 (1.26)	.81	.86	-	-
Savahl, Casas & Adams (2016)	Africano/ Sudáfrica	Traducción cruzada, pruebas cognitivas y piloteaje	Acuerdo 11 puntos (0-10)	7	1004 (12 años)	6.56 (1.86)	.75	-	-	-
Jiang, Fang, Sith, Liu & Huebner (2017)	Chino/ China	Traducción cruzada, revision por panel y piloto	Acuerdo 6 puntos	7	745 (11-15)	4.19 (1.41)	.73	-	.255- .656	Bifactorial (48.22%) 5 ítems y 2 invertidos
Kleszczewska, Dzielska, Salonna & Mazur (2018)	Polonia	-	Frecuencia 4 puntos (0-3)	3	4085 (13-17)	1.55 (0.74)	.84	-	-	Monofactorial (75.9%)
Leto, Petrenko & Slobodskaya (2018)	Ruso/ Rusia	Traducción cruzada	Acuerdo 6 puntos (1-6)	7	705 (7-10)	4.77 (0.96)	.74	-	-	Monofactorial 7 ítems
Arepattamanni & Cairns (2019)	Inglés/ Nepal	-	Acuerdo 11 puntos (0-10)	4 ítems SLSS + 1 ítem SWLS	1817 (10-12)	-	.75	-	.54- .70	Monofactorial 4 ítems SLSS+ 1 SWLS
Caputi, Perego & Huebner (2019)	Italiano/ Italia	Traducción cruzada y adaptación	Acuerdo 6 puntos (1-6)	7	156 (8-11)	4.29 (1.04)	.77	-	.33- .67	Monofactorial 7 ítems

## **Intervenciones psicológicas promotoras del bienestar en la adolescencia**

Promover el bienestar en la infancia y la adolescencia es un objetivo prioritario para las naciones y los organismos internacionales (OECD, 2013). Todo indica que promover el bienestar en este grupo de edad tiene un efecto positivo en las relaciones familiares (Lester, Watson, Waters & Cross, 2016) y en la vida escolar (López-Pérez & Fernández-Castilla, 2018; Muscarà, Pace, Passanisi, D'Urso & Zappulla, 2018). Asimismo, reduce la presencia de conductas de riesgo, de conductas autolesivas y de estrés (Moore et al., 2017).

Recientemente se han puesto en marcha programas de promoción del bienestar, especialmente en el contexto escolar (Roth, Suldo & Ferron, 2017; Shoshani & Steinmetz, 2014) con el objetivo de desarrollar estrategias de manejo de las emociones (Morrish, Rickard, Chin & Vella-Brodrick, 2018; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016), habilidades sociales (Vranda, 2015), promover relaciones positivas a nivel familiar (Ruini et al., 2009; Shoshani, & Steinmetz, 2014) y también el desarrollo de programas de capacitación para profesores con el objetivo de que ellos puedan promover el bienestar de sus estudiantes (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016).

En la Tabla 2 se observa el resultado de una búsqueda de intervenciones que se han propuesto como objetivo principal promover el bienestar subjetivo en adolescentes. Dentro de los factores comunes que se observan en este tipo de intervenciones, es que se desarrollan en el contexto escolar, con niños/as y adolescentes desde 9 a 17 años. En todas ellas los autores se han propuesto más de una medida de resultado, muchas ligadas a la salud mental como por ejemplo reducir la sintomatología internalizante y externalizante (Roth, Suldo & Ferron, 2017), reducir el estrés y mejorar en autoeficacia, autoestima y optimismo (Shoshani

& Steinmetz, 2013), reducir la depresión y ansiedad (Rose, Williams, Olsson, & Allen, 2018), reducir el ánimo disfórico, la preocupación y rumiación (Reiter & Wilz, 2016), reducir el estrés (Haraldsson et al., 2008). Y también en resultados relacionados con la vida escolar como el compromiso escolar y los resultados académicos (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016).

La duración de las intervenciones varía bastante, desde 5 sesiones (Rose, Williams, Olson & Allen, 2018; Sarriera, Bedin, Wachholz, Strelhow & Morales Sarriera, 2017) a 30 sesiones (Harldsson et al., 2008). La modalidad de intervención fue en casi todos los casos sesiones directas con los estudiantes, en una modalidad activo/participativa, excepto en una de ellas que consistió en que los estudiantes llevaran un diario de escritura positiva (Reiter & Wilz, 2018). La mayoría de las intervenciones se desarrolló en el contexto escolar, excepto una de ellas que consistió en un campamento (Rose, Williams, Olsson & Allen, 2018).

Como se puede observar en la columna “resultados sobre el bienestar” de la tabla 2, no siempre se consiguió el objetivo principal, elevar los niveles de bienestar, lo que pone de manifiesto la complejidad de esta variable al momento de ser intervenida. Parte de las recomendaciones realizadas por los investigadores al momento de realizar intervenciones de este tipo son:

- Cuando se trabaje con los padres de los estudiantes considerar que en general, adhieren poco, y se ausentan de muchas sesiones (Roth, Suldo & Ferron, 2017)
- En las escuelas es muy importante incluir a la comunidad en su totalidad y, en lo posible, ejecutar intervenciones de largo plazo (Shoshani & Steinmetz, 2013) y con mayor número de sesiones a las que se realizan usualmente (Ruini, et al., 2009).

- En general, los estudiantes presentan elevados niveles de bienestar al iniciar los programas de intervención, esto representa un desafío en la medida que el margen de cambio en las medias es estrecho (Reiter & Wilz, 2016).
- Es relevante considerar intervenir en los niveles de bienestar previo a la adolescencia, en la infancia o más tempranamente para observar mejores resultados (Haraldsson, et al., 2008).
- Los programas de intervención en bienestar, deberán considerar los contextos culturales donde se llevarán a cabo y la pertinencia de los temas propuestos por los autores en cada contexto de aplicación (Shoshani, Steinmetz & Kanat- Maymon, 2016).
- El grupo de control se recomienda que sea activo, es decir, que participe de alguna actividad específica, porque el efecto de la intervención podría deberse al hecho de recibir atención personalizada y no al efecto específico de la intervención propuesta (Shoshani, Steinmetz & Kanat- Maymon, 2016).
- Considerar el efecto de contaminación cuando ambos grupos, control e intervención están en la misma escuela (Sarriera, Bedin, Wachholz Strelhow & Morales Sarriera, 2017).
- Intentar manejar el efecto de la autoselección de las escuelas, muy probablemente aquellas que están más dispuestas y motivadas para participar podrían ver más efectos en sus estudiantes (Shoshani, Steinmetz & Kanat- Maymon, 2016).

*Tabla 2. Síntesis intervenciones promotoras del bienestar en la adolescencia*

Autores/año	objetivo	Medida de bienestar	edad	Duración	Resultados sobre el bienestar
Hardsson et al. (2008)	Evaluar intervención en la escuela para promover el bienestar y evitar el estrés	Adolescents sense of well-being related to stress (ADWEST)	12-15 años	30 sesiones	La intervención logra mantener estables los niveles de bienestar en todas las áreas evaluadas en el caso de los hombres y en 5 de 6 áreas (exceptuando entorno escolar) en el caso de las mujeres
Shoshami & Steinmetz (2013)	Evaluar el efecto de una intervención para mejorar la salud mental	Satisfaction with life scale (SWLS)	11-14 años	15 sesiones	No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la variable satisfacción con la vida. Se incrementó la presencia de afectos positivos y la satisfacción consigo mismo ( $d=.52$ ; $d=.40$ respectivamente). También se observaron efectos positivos sobre la satisfacción con la vida ( $d=.40$ ), la satisfacción con los amigos ( $d=.43$ ) y con el lugar donde vivo ( $d=.52$ ). No tuvo efectos sobre las medias de la presencia de afectos negativos, en la satisfacción con la escuela y la vida familiar.
Suldo et al. (2015)	Evaluar el efecto de un programa de intervención en el bienestar subjetivo	Positive and negative affect scale for children (PANAS-C), Multidimensional Students' life satisfaction scale (MSLSS), Students' life satisfaction scale (SLSS)	9- 10 años	11 sesiones	No se encontraron diferencias significativas sobre el bienestar subjetivo
Reiter & Wilz (2016)	Medir los efectos de una intervención basada en escritura positiva para	Bernese Questionnaire of subjective Well-being in youth (BOW)	13- 15 años	4 semanas	No se encontraron diferencias significativas sobre el bienestar subjetivo

	incrementar el bienestar y prevenir la sintomatología depresiva						
Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016)	Evaluar una intervención promotora del bienestar subjetivo, compromiso escolar y logros académicos	Satisfaction with life scale (SWLS), Positive and negative affect schedule (PANAS)	11-14 años	15 sesiones		Se observan diferencias estadísticamente significativas tanto para la variable satisfacción con la vida como para la presencia de afectos positivos en el grupo intervenido en comparación con el grupo control, con tamaños del efecto que variaron entre 0.26 y 0.40	
Castellá, Bedin, Wachholz Strelhow & Morales Sarriera (2017)	Evaluar el efecto de un programa de promoción del bienestar en la adolescencia	Personal Wellbeing Index (PWI), Overall life satisfaction (OLS)	10-14 años	5 días		El grupo intervenido elevó los niveles de bienestar post intervención, pero disminuyó en la medida de seguimiento. no se observaron diferencias en el impacto de la intervención según sexo	
Roth, Suldo & Ferron (2017)	Evaluar el impacto de una intervención multicomponente en la salud mental de los adolescentes	Brief Multidimensional students' life satisfaction scale (BMSSLSS), Students' life satisfaction scale (SLSS); SLSS; Positive and negative affect scale for children (PANAS- C)	11- 13 años	10 sesiones		El grupo intervenido incrementó sus niveles de satisfacción con la vida ( $\gamma_{11}=0.52, p<.05; d=0.53$ ). No obstante no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el seguimiento. En relación a la presencia de afectos positivos, también se observaron	

---

Rose, Williams, Olsson & Allen (2018)	Conocer el efecto sobre el bienestar y la salud mental de una intervención “ <i>outdoor</i> ”	Personal wellbeing index (PWI)	13-17 años	Campamento de 5 a 9 días	diferencias estadísticamente significativas en el post test ( $\gamma_{11}=0.63, p < .001; d = 0.76$ ). Esta diferencia se mantuvo significativa en el seguimiento No se observaron diferencias estadísticamente significativas sobre el bienestar
---------------------------------------	---	--------------------------------	------------	--------------------------	---

---

# **Justificación y Objetivos**

A partir de la revisión presentada se puede afirmar que ha habido un creciente interés por la evaluación del bienestar en la infancia y la adolescencia. Asimismo, se han ido desarrollando medidas por parte de equipos de investigadores de diferentes países, muchas de las cuales, requieren de traducciones y adaptaciones para ser utilizadas en contextos diferentes a aquellos desde donde emergieron.

La evaluación del bienestar o de medidas de tipo subjetivo en la infancia y la adolescencia incluye un desafío adicional, que tiene que ver con el estado de permanente desarrollo de las capacidades comprensivas de los niños, niñas y adolescentes, que hace más prioritario preguntarnos en cada grupo de edad cómo funcionan las escalas que utilizamos para medir el bienestar.

La evaluación de las propiedades psicométricas de las escalas en psicología y educación, es de gran relevancia ya que los modelos, conclusiones o decisiones se definen a partir de sus resultados. Los investigadores confiamos en que nuestras mediciones tienen un nivel de precisión y una sensibilidad capaz de captar las variables que buscamos medir. De otro modo construiríamos conocimiento a partir de premisas erradas, sería el equivalente a intervenir o entregar un tratamiento a una persona basado en los resultados de una máquina mal calibrada, que genera respuestas erróneas de manera aleatoria o no aleatoria. Si no sabemos nosotros cuál es el ajuste que debemos realizar para que nos ofrezca una medida precisa, seguiremos tomando decisiones de manera equivocada, con las implicaciones que esto puede tener para sus destinatarios.

Es así como la justificación de los artículos que se presentan se basa en la importancia de poner a prueba los instrumentos que se utilizan para explorar los niveles de bienestar, particularmente en adolescentes. Considerando que estas escalas no se han creado en la realidad

chilena, comprender cómo se comportan en esta población, teniendo en cuenta las características evolutivas y contextuales de quienes responden las escalas es particularmente relevante. De otro modo, todo lo que se contruye considerando los resultados de estas escalas, sin que sean puestas a prueba, es poco fiable.

Una de las escalas que se ha puesto a prueba evalúa el bienestar subjetivo en el contexto escolar. La escuela como sistema social tiene una carga cultural, relacionada con una manera de hacer las cosas que es muy local y representa una síntesis de varios sistemas complejos: la idea de ser humano de esa sociedad, la política, los recursos disponibles para su financiamiento, el tipo de administración con el que se cuenta en ese país, entre otras.

Es una estructura social de tal arraigo cultural, que necesariamente cuando se piensa en utilizar una escala para evaluar el bienestar subjetivo en la escuela y esta escala ha sido desarrollada en un país diferente, sobre todo, no latinoamericano, es necesario realizar ajustes de modo que las preguntas se adecúen al contexto en el que quiere ser utilizada. Es lo que se realizó con la escala breve de bienestar subjetivo en la escuela para adolescentes (BASWBSS).

La otra escala que se puso a prueba (la SLSS), busca medir la satisfacción con la vida, en particular en adolescentes. La manera que tendrán los adolescentes de percibirse a sí mismos y a su propia vida, presenta particularidades que necesariamente tienen que ser evaluadas y analizar en qué medida la escala puede estar dando cuenta de las especificidades de una etapa del desarrollo que puede ser especialmente sensible al momento de preguntarse a sí mismos qué tan satisfechos se encuentran con su propia vida.

Los artículos que se presentan consideran tanto : la cultura como las características evolutivas de los encuestados, en el momento de utilizar una escala. Ambos aspectos se

transfieren a sus respuestas y pueden tener efectos en los resultados de los estudios sino se tienen en cuenta previamente.

## **Objetivo general**

Analizar las propiedades psicométricas de dos escalas de bienestar, la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) y la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en adolescentes chilenos escolarizados en contextos urbanos.

## **Objetivos específicos**

Los objetivos que se plantean a continuación, se desglosan para cada uno de los artículos.

**Artículo 1 “Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una muestra de adolescentes chilenos”.**

### **Objetivos específicos:**

1. Realizar un análisis descriptivo de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS).
2. Analizar la consistencia interna de la SLSS.
3. Determinar la validez convergente de la SLSS.
4. Determinar la estructura factorial de la SLSS, mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio.
5. Realizar análisis multigrupo por sexo de la SLSS.

**Artículo 2: “Propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una muestra de adolescentes chilenos”.**

**Objetivos específicos:**

1. Realizar un análisis descriptivo de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS).
2. Analizar la consistencia interna de la BASWBSS.
3. Determinar la validez convergente de la BASWBSS.
4. Determinar la estructura de la BASWBSS, mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

# **Metodología**

## **Diseño del estudio**

El diseño empleado para ambos artículos fue de tipo cuantitativo, no experimental, transversal-correlacional. Siguiendo la clasificación de Ato, López y Benavente (2013) sería un estudio de tipo instrumental, ya que tiene como objetivo principal analizar las propiedades psicométricas de instrumentos de medida psicológicos.

## **Diseño muestral**

La muestra estuvo compuesta por 1.332 estudiantes de primer, segundo y tercer año de enseñanza media (de 13 a 19 años) matriculados en centros educativos de la comuna de Concepción (Chile). Participaron en este estudio 21 colegios de los cuales 10 eran de dependencia municipal, 6 subvencionados y 5 establecimientos privados. La selección de la muestra se basó en un modelo multinivel, con el objetivo de dar alcance a otros objetivos adicionales del estudio, además del análisis de las propiedades psicométricas de las escalas presentadas a continuación en los artículos. Fue así como las unidades muestrales se consideran anidadas en sus grupos de pertenencia.

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). Para cuando esta información no se conoce (como era el caso del presente estudio), se han desarrollado sugerencias teóricas para tamaños muestrales. Barón y Tellez (2004), sugieren que debe incluirse 20 observaciones en el segundo nivel. No obstante, Gaviria y Castro (2005)

señalan que lo relevante es asegurar variabilidad en el nivel micro y macro. para este estudio se estableció un total de 20 establecimientos, logrando finalmente 21 colegios.

Considerando que el total de establecimientos de la comuna de Concepción que cuenta con enseñanza media diurna y aquellos que imparten un programa ya sea científico- humanista como técnico profesional y los tres tipos de dependencia (de administración municipal, particulares subvencionados y particulares privados) son 50, participaron 21 colegios en este estudio, abarcando, entonces, un 42% de éstos, así se logró capturar una variabilidad amplia de establecimientos educacionales.

## **Procedimiento**

Inicialmente se contactó con 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 total de 21 establecimientos.

Se hicieron entrevistas con los directores de 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. Luego se visitaron las reuniones de padres o apoderados de cada curso sorteado en los distintos establecimientos y se contactó con el padre, madre o tutor/a 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 o tutores.

Una vez obtenidos los permisos los instrumentos fueron administrados en una sola sesión, en el horario regular de clases, en el establecimiento educacional, garantizando 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 éstos.

# Resultados

## Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una Muestra de Adolescentes Chilenos

"Psychometric properties for the Student Life Satisfaction Scale (SLSS) in a Chilean Adolescent Sample"

Mariavictoria Benavente<sup>1</sup>, Félix Cova<sup>2</sup>, Jaime Alfaro<sup>3</sup> y Jorge J. Varela<sup>3</sup>

### 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. Two models were tested using Confirmatory Factor Analysis. Results indicate one model that follows the one-factor structure and the other model with two factors, based on the Exploratory Factor Analysis. The second factor was created using the inverted items. The bifactorial model has the best fit indexes results. Moreover, the invariance of the model according to sex was examined using by multi-group analysis. We discussed the solution of two factors considering the characteristics of the items and adolescence period. The study contributes to the use and development of self-report measures for the study of subjective well-being in adolescence.

**Keywords:** psychometric properties, SLSS, adolescence

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

<sup>1</sup> Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile. Becaria CONICYT del Programa de Doctorado en Salud Mental, Universidad de Concepción, Chile. Correspondencia: Ainavillo 456, Concepción, Chile. Tel.: 56412242549. Correo: mbenavented@udd.cl

<sup>2</sup> Departamento de Psicología Universidad de Concepción, Chile.

<sup>3</sup> Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

### 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 diseminación 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 (Tomyn & Cummins, 2011).

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 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, & 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).

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 objetivo 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 está compuesta por 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, & Hervás, 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) (.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 discapacidad 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 están influenciados 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 (Gonzalez-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 .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 educacionales con el fin de obtener su autorización. El estudio fue desarrollado en la comuna de Concepción, cabe mencionar, para contextualizar, que esta comuna es capital regional de la tercera región más grande de Chile y que el sistema educacional chileno presenta un alto nivel de segregación social

basado en la dependencia del establecimiento, si esta es particular, subvencionada o municipal.

Una vez obtenida la autorización de los establecimientos, se seleccionó al azar un curso de cada nivel (primero, segundo y tercero medio), posteriormente fueron contactados los padres o apoderados de los estudiantes y se solicitó su consentimiento informado. A los estudiantes les fue solicitado el asentimiento informado. Para todos los procedimientos 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	%
Sexo		
Hombre	572	42.9
Mujer	760	57.1
Edad		
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
Dependencia del establecimiento		
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.

La versión de la escala que fue sometida a evaluación de sus propiedades psicométricas en el presente artículo, es la resultante de la adaptación y validación al castellano realizada por Galindez y Casas en 2010.

*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. 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. 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-Foguet & 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.

Para todos los análisis se asumió un nivel de confianza del 95%.

## Resultados

### Distribución de las respuestas

Se examinaron en primer término las características de cada ítem, así como la puntuación 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 .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 la puntuación global de la escala. La puntuación total de la escala clasifica a los evaluados en el nivel "levemente de acuerdo" con las afirmaciones de satisfacción con la vida. El

**Tabla 2.** Promedios, desviación estándar, asimetría y curtosis, de los ítems y puntaje total del SLSS

Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
Mi vida va bien	4.76	1.22	-1.15	.97
Mi vida es como yo quisiera que sea	4.23	1.45	-.68	-.37
Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida*	3.00	1.76	.39	-1.24
Me gustaría tener otro tipo de vida*	3.99	1.83	-.35	-1.34
Tengo una buena vida	5.02	1.23	-1.46	1.78
Tengo lo que quisiera en la vida	4.59	1.35	-.96	.28
Mi vida es mejor que la de la mayoría de otros niños y niñas de mi edad	4.37	1.53	-.8	-.31
Puntaje total	4.28	1.01	-.58	.13

\* Ítem invertido

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*.

#### 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 éstos con la puntuación total corregida. Los ítems presentan correlaciones aceptables entre ellos y en la dirección teórica esperada. Se analizaron las correlaciones corregidas entre cada ítem y la puntuación total de la prueba con el objetivo de identificar ítems que no estuvieran asociados con la escala, fue así como todos los ítems presentaron aceptables correlaciones con la puntuación global; éstas variaron entre .33 y .71.

El alfa de Cronbach de la escala total fue de .82, mostrando una adecuada consistencia interna. En la Tabla 3 se presenta la variación en los índices de confiabilidad en caso de suprimir cada uno de los ítems.

##### 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.

**Tabla 3.** Correlaciones entre los ítems y el puntaje total de SLSS corregida y Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	-							.76
2	.70	-						.75
3*	.28	.40	-					.80
4*	.35	.45	.55	-				.78
5	.68	.62	.26	.41	-			.76
6	.49	.53	.21	.30	.54	-		.78
7	.33	.27	.08	.12	.38	.37	-	.82
PT	.67	.71	.43	.53	.68	.56	.33	-

PT=Puntaje total escala.

Todas las correlaciones son significativas al .01.

\* Ítem invertido

#### 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 ( $g^2=21, p < .001$ ) y el KMO fue igual a .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 4). 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). A partir del gráfico de sedimentación se pudo observar la presencia de dos factores. En la Tabla 5 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 4. Cargas factoriales para cada ítem en ambos modelos (todas significativas,  $p < .01$ )

Ítem	Modelo 1 1 factor	Modelo 2 2 factores	
		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 *	.53		.86
Me gustaría tener otro tipo de vida *	.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	

\* Ítem invertido

Tabla 5. 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

#### Análisis Factorial Confirmatorio

Para el análisis factorial confirmatorio se sometió a prueba los dos modelos. En primer lugar el modelo de un solo factor, planteado por el autor de la escala, y luego un modelo que considera dos dimensiones, siguiendo los resultados del análisis factorial exploratorio.

Para el segundo modelo una dimensión corresponde a los ítems 1, 2, 5, 6 y 7 y la otra dimensión está compuesta por los 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 mejoraron y el RMSEA se mantiene dentro del rango esperado, aunque sigue siendo un poco elevado (Ver Tabla 6).

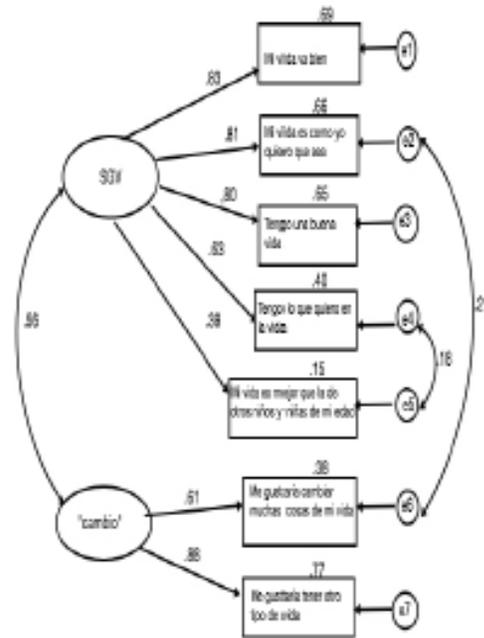


Figura 1. Estructura Factorial SLSS

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

El modelo de la Figura 1 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. A continuación 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

Tabla 6. Índices de ajuste para los modelos

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

Tabla 7. Análisis Multigrupo: Índices de ajuste por sexo

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

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

la diferencia entre los CFI no debe exceder de .01 entre los modelos por introducir restricciones a este. En la Tabla 7 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 .33 puntos mayor ( $SD=.07$ ) y para cambio es .26 puntos mayor ( $SD=.09$ ) ambas significativas ( $p < .01$ ).

### 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 (Galíndez & 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; Galíndez & 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 (Galíndez & Casas, 2010; Goswami, 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 conservar 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; Fronas 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 constituyan 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 la estructura bifactorial presentada, muestra índices de ajuste aceptables, 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 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 etéreo. Considerando que la satisfacción global con la vida ha sido reportado por diversos estudios como un factor clave en el logro de la salud mental de niños, niñas y adolescentes, así como también en su desarrollo saludable, contar con instrumentos probados en población adolescente es fundamental para monitorear las trayectorias del desarrollo y el bienestar. 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.

## Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopu, 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-Arieh, 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 of 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., & Sirlopú, D. (2015). El Bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 6-18. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-522
- Casas, F., Bello, A., 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
- 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.
- 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 evolving 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*, 41(1), 104-117. Recuperado de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R41/Art9.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R41/Art9.pdf)
- Frones, 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., & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1580
- 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), 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 - e Avaliação Psicológica*, 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.,... & Zachrisson, H. (2015). 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:SOCI0000007497.57754.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
- International Wellbeing Group (2006). *Personal wellbeing index*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Disponible en [http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing\\_index.htm](http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing_index.htm)
- 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
- Leveresen, I., Danielsen, A., Birkeland, M., &

- Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 105-112. doi:10.1027/1015-5759/a000133.
- 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/S1054-1395\(01\)00260-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-1395(01)00260-5)

## **Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos**

### **Psychometric Properties of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS) in a Sample of Chilean Adolescents**

Mariavictoria Benavente D.<sup>1</sup>, Félix Cova<sup>2</sup>, Claudia P. Pérez-Salas<sup>2</sup>, Jorge J. Varela<sup>3</sup>, Jaime Alfaro<sup>3</sup> y Josefina Chuecas<sup>3</sup>

#### **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

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

<sup>1</sup> Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile. Becaria CONICYT del Programa de Doctorado en Salud Mental, Universidad de Concepción, Aínavillo 456, Concepción, Chile, Tel.: 56412242549. Correo: mbenavented@udd.cl

<sup>2</sup> Departamento de Psicología Universidad de Concepción, Chile.

<sup>3</sup> Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

## 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 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.

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 influyó 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), Korea 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 objetivas 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 y 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.

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

Tabla 1. Ítems escala BASWBSS y dimensiones

Subscale	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	Dimensión
In school, the frequency of my pleasant feelings is	Positive Affect
In school, the frequency of my unpleasant feelings is	Negative Affect

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	%
Sexo		
Hombre	572	42.9
Mujer	760	57.1
Edad		
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
Nivel		
Primero medio	484	36.3
Segundo medio	430	32.3
Tercero medio	418	31.4
Dependencia		
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 ( $\alpha=.79-.89$ ). En una investigación comparativa entre países en la que participó Chile, se reportó un  $\alpha$  de .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 *Myschoolisprovidedwithgoodschool 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 autosadministrada. 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 .33. Los valores de la curtosis oscilaron entre -.80 y 2.17. En este estudio se ha considerado el criterio propuesto por Kline (2011) para dar cumplimiento al supuesto de normalidad;

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	.06
Mi colegio/liceo tiene un buen reglamento	4.34	1.40	-0.68	.30
Mi colegio/liceo tiene una buena infraestructura	4.38	1.48	-0.75	-.34
Tengo buenas relaciones con mis profesores/as	4.81	1.26	-1.10	.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	-.89	.05
La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada	4.39	.90	-.50	.02
Me siento bien en mi colegio/liceo	4.46	1.27	-.06	-.80
Me siento mal en mi colegio/liceo	2.30	1.20	.33	-.42
Puntaje total BASWBSS	6.82	2.67	-.33	-.15

Tabla 4. Cargas factoriales para los factores de la BASWBSS

Item/ 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. \* &lt;.05, \*\* &lt;.001

\* Solución estandarizada

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.

#### Propiedades Psicométricas de la Escala

##### Análisis Factorial

El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2=201.668$ ,  $gl=27$ ,

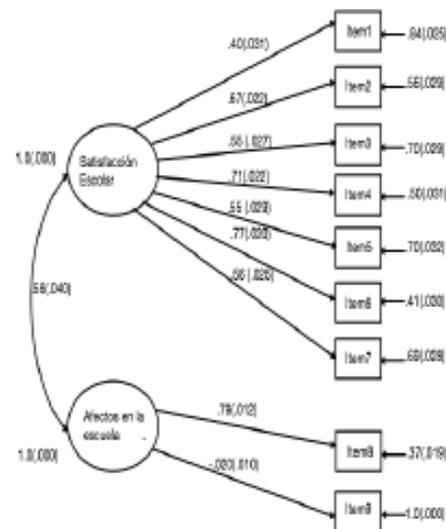


Figura 1. Diagrama con la estructura factorial del instrumento

$p < .01$ ; 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.

#### 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	-
PSE	.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 .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	-.58	-
PAE	.90	-.88
PT	.89	-.83

Nota. PAE= Puntaje subescala Afectos en la Escuela, PT= Puntaje total Bienestar Subjetivo en la Escuela. Todas las correlaciones son significativas al .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, Gonzalez, & 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 – e Avaliação Psicológica*, 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
- 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*, 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
- 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\\_par\\_t1.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/chile/ibechile_par_t1.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:SOCL0000007496.42095.2c.
- 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/wpcontent/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)

## **Análisis multigrupo por sexo a la escala breve de bienestar subjetivo en la escuela para adolescentes (BASWBSS)**

A continuación se reportan los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de la escala breve de bienestar subjetivo en la escuela para adolescentes (BASWBSS) y del análisis multigrupo por sexo de su estructura, con el objetivo de evaluar su invarianza métrica y escalar entre adolescentes hombres y mujeres. Este es un análisis adicional al reportado en el artículo publicado y se lleva a cabo solo para la presentación de la presente tesis.

### **Plan de Análisis**

Para la evaluación del ajuste del modelo se consideraron los siguientes puntos de corte; *Comparative Fit Index* (CFI) igual o superior a .95 (Batista- Foget & Coender, 2000; Byrne, 2010); *Tucker- Lewis Coefficient* (TLI) igual o superior a .95 (Hu & Bentler, 1999); *Root Mean Square of Approximation* (RMSEA) inferior a .08 (Browne & Cudeck, 1993) y *Standardized Mean Square Residual* (SRMR) inferior a .08 (Hu & Bentler, 1999).

El análisis multigrupo se llevó a cabo por etapas, comprobando inicialmente la invarianza de configuración, luego métrica y finalmente escalar. Como criterio para las comparaciones sucesivas de los modelos de invarianza se consideró el criterio de Milfont & Fisher (2010) que indica que la diferencia entre los CFI no puede ser mayor a .01 al introducir las restricciones al modelo.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa *Amos*<sup>TM</sup> en su versión 19.

## Resultados

En la Tabla 3 se puede observar los resultados del ajuste del modelo planteado teóricamente y una vez que se introducen correlaciones entre los errores para mejorar los índices de ajuste del modelo. En la figura 1 se grafican las covarianzas que se establecieron, basado en los índices de modificación, para alcanzar un mejor ajuste.

Tabla 3. Índices de ajuste para los modelos

Modelo	$\chi^2$	gl.	p	CFI	TLI	RMSEA (IC90%)	SRMR
Modelo teórico	202	27	.001	.923	.909	.070 (.061-.079)	.040
Modelo 2 con covarianza entre errores	115	24	.001	.973	.960	.053 (.044-.063)	.042

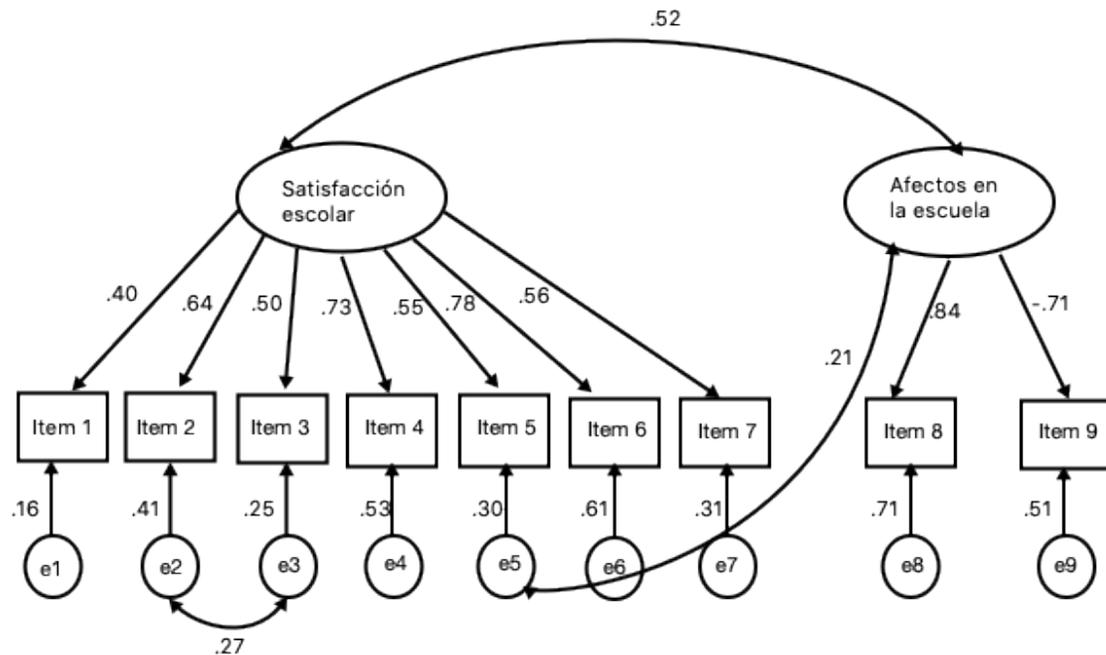


Fig. 1 Modelo escala BASWBSS modificado

## Análisis multigrupo

A continuación el modelo expresado en la Figura 1, fue sometido a análisis multigrupo por sexo. En primer lugar, se comprobó la invarianza de configuración que tiene como objetivo examinar si en cada grupo la estructura del modelo (tanto ítems como factores) se ajusta bien a los datos, en esta equivalencia no hay restricciones de los parámetros. En segundo lugar, se realizó el análisis de la invarianza métrica, con el fin de evaluar si todos los ítems son relevantes en ambos grupos (hombres y mujeres para este caso), para esto fueron introducidas restricciones en los pesos de regresión para que sean iguales en ambos grupos. Por último, se buscó comprobar la invarianza escalar, a partir de la cual es posible comparar las medias de los factores latentes entre adolescentes hombres y mujeres, para este fin además de restringir los pesos de la regresión, se restringen los interceptos de las variables observadas. En la Tabla 4 se informan los índices de ajuste comprobándose la invarianza escalar. Las mujeres presentan medias superiores en 0.11 ( $SD = 0.05$ ;  $p = .04$ ) a los hombres para la variable latente satisfacción con la escuela. En tanto, para la variable latente afectos en la escuela la media es superior en 0.15 en los hombres ( $SD = 0.04$ ;  $p < .001$ ).

Tabla 4. Análisis Multigrupo: Índices de ajuste por sexo

Modelo	$\chi^2$	$df$	$p$	CFI	RMSEA (IC90%)	SRMR
Modelo 1 Invarianza de Configuración	171	48	.001	.964	.044 (.037-.051)	.042
Modelo 2 Invarianza Métrica	173	55	.001	.965	.040 (.033-.047)	.043
Modelo 3 Invarianza Escalar	201	62	.001	.959	.041 (.035-.047)	.043

# Discusión

El interés por monitorear y evaluar el bienestar en la infancia y la adolescencia no es nuevo. Desde 1979 Unicef publica el informe del estado de la infancia que tiene como objetivo mostrar la situación de la infancia y adolescencia a nivel global, inicialmente este informe se basaba sobre todo en indicadores de supervivencia.

El movimiento que ha tenido como objetivo medir la situación de la infancia, se ha desarrollado a partir de varios hitos que han ido marcando un giro en las áreas predominantes para ser evaluadas y en el rol que los propios niños, niñas y adolescentes tienen en estas mediciones. Esto ha llevado a ampliar las áreas de evaluación más allá de la supervivencia y a proponer al niño/a y adolescente como experto en su propia vida y en la evaluación que realiza de sus condiciones de vida (Ben Arieh, 2000; 2006; 2008; Lippman, 2007).

Cada vez hay mayor consenso sobre la importancia de contar con instrumentos que permitan tener acceso a mediciones válidas y fiables ya sea para conocer la situación de la infancia y la adolescencia como también para hacer un seguimiento a las intervenciones que buscan incrementar los niveles de bienestar en estas etapas del desarrollo (Ben Arieh, 2008; O'Hare, 2015; O'Hare & Gutierrez, 2012; Unicef, 2007).

La evaluación en la infancia y la adolescencia supone un desafío adicional: ajustar las características de los instrumentos a las capacidades en desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Los autores señalan (Casas, 2010; Frønes, 2007) que más allá de las dudas sobre la fiabilidad de las respuestas de los niños, lo que se requiere son medidas ajustadas a sus capacidades.

También es un hecho que muchas de las escalas que se utilizan en Chile, son escalas que han sido diseñadas en otros países y contextos culturales. Es necesario adaptar y poner a prueba los instrumentos antes de ser utilizados para tener algún grado de certeza sobre su idoneidad para medir las variables objeto de estudio.

La presente tesis por compendio de artículos tiene como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la “Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS)” y adaptar la “Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS)”. Para el logro de este objetivo se ha evaluado el comportamiento de estas dos escalas en una muestra de 1.332 adolescentes chilenos de 13 a 19 años, escolarizados, residentes en zonas urbanas de la comuna de Concepción, Chile, todos asistentes a establecimientos educacionales particulares privados, particulares subvencionados y municipales.

A modo de síntesis, se ha observado que los adolescentes encuestados presentan niveles de satisfacción con la vida que coinciden con los observados en otros estudios en población adolescente (Galindez & Casas, 2010; Gilman & Huebner, 2000; Haranin, Huebner & Suldo, 2007; Weber et al., 2013). Respecto del bienestar en la escuela, en la presente muestra se observan niveles levemente superiores que los expresados en adolescentes del sudeste de China por Tian et al. (2015), lugar donde se llevó a cabo la formulación original de la escala.

Otro aspecto relevante a destacar en relación a los resultados obtenidos es que en la escala de satisfacción con la vida de los estudiantes, después del análisis multigrupo por sexo, se obtuvo que las medias son más bajas para mujeres que para hombres, lo mismo ocurre con los afectos en la escuela, la presencia de afectos positivos en la escuela es mayor para estudiantes hombres que mujeres, en contraste con la satisfacción con la escuela donde puntúan más alto las mujeres. Esto coincide, hasta cierto punto, con González-Carrasco, Casas, Malo, Viñas y Dinisman (2016), quienes concluyen que si bien las mujeres a inicios de la adolescencia presentan puntuaciones más altas que los hombres, su patrón de descenso es más pronunciado que el de ellos, observándose

menores puntuaciones en las escalas de bienestar, en este caso por ámbitos, en comparación con los hombres.

Los autores han establecido una relación entre satisfacción con la vida y salud mental (Dominguez-Guedea, 2016; Diener et al., 2017; Proctor, Linley & Maltby, 2009) llegando a considerar que puede tener un efecto amortiguador para conductas psicopatológicas (Suldo & Huebner, 2004). Así también se han informado de relaciones negativas entre la satisfacción con la vida y síntomas depresivos y disminución de la autoestima (Furr & Funder, 1998). En este sentido, las bajas puntuaciones en la satisfacción con la vida de las mujeres, observadas en los resultados que se han descrito, se podría considerar como un factor de riesgo en el desarrollo de sintomatología depresiva, esto apoyado en que las tasas de síntomas psicopatológicos, en particular, de síntomas depresivos son más prevalentes en adolescentes mujeres (7.1%) en comparación con los hombres (3.2%) (De la Barra, Vicente, Saldivia, & Melipillán, 2012). Estos resultados subrayan la necesidad de desarrollar acciones, específicamente para este grupo, para comprender las variables que podrían estar teniendo un impacto en estos niveles de satisfacción de modo que sean intervenidos a tiempo y a través de esto mejorar la salud mental de las adolescentes.

Respecto del comportamiento de las escalas en población adolescente, en relación a la BASWBSS, ésta presenta una estructura bifactorial coincidente con la propuesta de los autores de la escala. Estas dimensiones explican un 42.8% de la varianza en las puntuaciones de bienestar subjetivo en la escuela obtenidos por la muestra.

En el caso de la escala de satisfacción con la vida de los estudiantes de Huebner (1991), la estructura encontrada en la muestra es de tipo bifactorial, diferente de lo informado por el autor de la escala que propone una estructura monofactorial. La

decisión de realizar un análisis factorial confirmatorio con un modelo bifactorial, se fundamenta en que inicialmente se sometió a un análisis factorial exploratorio un modelo monofactorial, el cual explicaba un 49,5% de la variabilidad de las puntuaciones de la escala, considerando que en un estudio previo en una muestra de niños y niñas, el análisis de la estructura de la escala había arrojado dos factores. Se realizó un análisis factorial exploratorio sin dejar fijo un número de factores, obteniendo una solución de dos factores que explicaba un 66.5% de la varianza. Se realizó más de un análisis para determinar la solución más satisfactoria, según lo recomendado por Worthington y Whittaker (2006), llevoándose a cabo un análisis paralelo de Horn y el test de sedimentación de Catell, obteniendo nuevamente una solución de dos componentes.

Diversos autores han manifestado sus reticencias respecto del uso de los ítems invertidos de la escala (“Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida”, “Me gustaría tener otro tipo de vida”), por cuanto pueden inducir a dificultades en la comprensión por parte de los encuestados (Casas et al., 2012; Sarriera et al., 2012) o estar midiendo algo distinto a satisfacción (Veenhoven, 1994; 2009). En otras publicaciones se ha prescindido tanto de los ítems invertidos como del ítem comparativo (“Mi vida es mejor que la de muchos niños y niñas”) mostrando buenos índices de ajuste (Casas & González, 2017), incluso en estudios transculturales (Casas, 2017). En el estudio llevado a cabo se quiso poner a prueba la escala original y conocer, sin tomar decisiones a priori, cómo se comportaban los ítems en este grupo específico de adolescentes chilenos.

Lo anterior visibiliza la importancia de poner a prueba y ajustar los instrumentos en las realidades locales de modo que los resultados y conclusiones que emanan de su uso sean válidas y fiables. En este sentido también es importante destacar que muchas de las adaptaciones y modificaciones que requieren ser realizadas antes del uso de las

escalas, tienen que ver con la etapa del desarrollo en la que se encuentran los encuestados, con capacidades y habilidades en creciente desarrollo (Casas, 2010; Frønes, 2007). Este factor puede ser una de las explicaciones de por qué los adolescentes no considerarían estar en desacuerdo con las afirmaciones “Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida” o “Me gustaría tener otro tipo de vida”. En la adolescencia es relevante la capacidad para pensar en el futuro, en este sentido desear cambiar o tener una vida diferente puede tener que ver con la creciente autonomía que puede estar marcando la definición de un proyecto de vida personal, lo cual sería positivo y esperado para el desarrollo. Es posible hipotetizar que la satisfacción percibida sea la que facilite esta proyección y autonomía que sería esperable en el contexto de un desarrollo saludable.

Existe evidencia que argumenta que los ítems invertidos y negativos consituyen un desafío mayor en la comprensión lectora de las escalas de bienestar (Sarriera, et al., 2012), Teniendo en cuenta los resultados de estudiantes chilenos en evaluaciones internacionales como la prueba PISA, un 68% de los estudiantes chilenos tiene un nivel mínimo de comprensión lectora y solo un 3% de los evaluados alcanza el máximo nivel esperado en esta competencia, ambos resultados se encuentran por debajo del promedio de la OECD (PISA, 2018). Esta podría ser una explicación de porqué las medias relativamente bajas obtenidas en los ítems inversos de la SLSS, Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida ( $M= 3.00$ ) y Me gustaría tener otra vida ( $M= 3.99$ ) en comparación con la media de la escala ( $M=4.28$ ), que podría llevarlos a marcar alternativas de respuesta intermedias, ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, las interpretaciones de este tipo de ítems pueden llevar a interpretaciones equívocas: “desde mi punto de vista este último ítem (si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi

nada) no es apropiado. Uno puede estar bastante satisfecho con la vida, pero aún estar abierto a probar algo nuevo” (Veenhoven, 1994, p.24).

En relación a las diferencias culturales, cabe mencionar que los sistemas educativos están muy vinculados a la cultura de cada país, así a con cómo se organizan políticamente la toma de decisiones y la administración de recursos tanto económicos como educativos. Es así como en el caso de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes, la propuesta original del ítem “My school is provided with good school rules and facilities” fue traducido, a través del proceso de traducción cruzada, como “Mi escuela tiene un buen reglamento e infraestructura”. Este ítem al ser sometido a entrevistas cognitivas resultaba muy confuso para los adolescentes, ya que en muchos colegios la normativa o el reglamento depende de la comunidad escolar directamente, con diferentes grados de participación de los estudiantes, pero la infraestructura depende de quien administre los recursos del establecimiento. En la realidad chilena, esta administración de fondos puede depender del municipio, de los directivos del colegio o de corporaciones o fundaciones con distintos grados de participación de la comunidad educativa. Debido a lo anterior se decidió dividir este ítem en dos “Mi escuela tiene un buen reglamento” y “Mi escuela tiene una buena infraestructura”.

La experiencia de incorporar a niños y niñas en estudios ha sido llevada a cabo con éxito por otros investigadores (Casas, González, Navarro, & Aligué, 2013), quienes han contribuido a considerar a los niños y niñas no solo como informantes clave de sus propias condiciones de vida, sino también como “consultores” expertos en los formatos de respuesta y de las escalas de modo que éstas sean comprendidas con mayor claridad por otros niños, niñas y adolescentes con quienes comparten características del desarrollo, edad o bien del contexto en el que se desenvuelven.

Es importante, por tanto, no sólo la puesta a prueba de los instrumentos en términos de validez y fiabilidad, sino también la adaptación de las traducciones a las características culturales de la muestra que será destinataria de estas medidas. Una de las maneras de poner a prueba estas traducciones es consultando directamente a quienes serán los destinatarios de las escalas, de esta forma es posible acceder a los significados e interpretaciones de los ítems, por parte en este caso, de los y las adolescentes.

Como mencionan Smith- Castro y Molina (2011) los investigadores suponemos que las personas comprenden los ítems de manera adecuada, que activan la información apropiada para responderlos, que juzgan sus respuestas “debidamente” y que responden a los ítems en los distintos formatos de respuesta que les ofrecemos de manera acertada. No obstante a menudo es posible detectar problemas de comprensión que derivan en que aparezcan dimensiones o factores ajenos a los constructos que pueden disminuir la fiabilidad y utilidad de las escalas.

Las escalas que han sido evaluadas para su administración en adolescentes chilenos constituyen instrumentos valiosos en la medida que informan sobre aspectos que están relacionados (la satisfacción con la vida en su conjunto y con la vida escolar) a la hora de comprender el bienestar en la adolescencia. Así, como refiere McGraw, Moore, Fuller y Bates (2008), no es posible concebir la evaluación de la propia vida fuera del contexto interpersonal, y esta evaluación tendrá características específicas dependiendo del ámbito en el que se realicen estas evaluaciones. La evaluación de ámbitos específicos de la vida es fundamental para comprender la percepción que tienen las personas de su vida de manera global y de qué manera la evalúan (Nickerson & Nagle, 2004). En este sentido, la escuela en particular es un ámbito central para entender tanto el bienestar como la salud mental en la adolescencia (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2015).

Algunos estudios han relacionado la satisfacción con distintas dimensiones de la escuela y componentes del bienestar, como la satisfacción con la vida y la satisfacción con la vida escolar (Negru & Baban, 2009), la satisfacción con los compañeros de clase y la satisfacción con la vida como un todo (Casas, Baltatescu, Bertrán, González & Hatos, 2013), La satisfacción con aspectos relacionados con los compañeros de clase y con los aprendizajes se relacionan con la satisfacción con la vida, aunque la capacidad explicativa de las distintas dimensiones de la vida escolar puede variar según las características culturales de cada país (Casas & González, 2017).

En vías del desarrollo de intervenciones que busquen promover los niveles de bienestar en los adolescentes, el uso de las escalas presentadas en los artículos como medidas de logro (en conjunto con otras) pueden ser significativas para monitorear y hacer seguimiento del impacto de las acciones que busquen promover el desarrollo positivo y las conductas protectoras en la adolescencia (Proctor, Maltby, & Linley, 2011), en la medida que una de ellas, el bienestar subjetivo en la escuela, permite tener un índice sintético de la experiencia de los adolescentes en diversas dimensiones de la vida escolar que pueden contribuir a la comprensión en la variación de las puntuaciones en la satisfacción con la vida. Aquí la aportación vendría dada por reconocer a la escuela no solo como escenario de las intervenciones que busquen promover el bienestar (ejemplo, Sarriera & Bedin, 2017), sino como objetivo de la intervención, como ha sido desarrollado en diversos programas que promueven, por ejemplo, el aprendizaje socioemocional (Milicic, Alcalay, Berger & Alamos, 2013).

## **Limitaciones**

Como limitaciones de los trabajos presentados es posible consignar que el estudio que se presenta de las propiedades psicométricas de los dos instrumentos señalados fueron llevados a cabo en adolescentes que se desarrollan en contextos urbanos y escolarizados, lo que impide transferir los resultados a jóvenes que vivan en sectores rurales o bien que se encuentren fuera del sistema escolar.

Por otro lado los análisis no consideraron características como etnia de origen o diversidad sexual, en este sentido aunque probablemente al interior de la muestra es posible que existieran adolescentes que se identifiquen con distintas dimensiones de estas dos variables, al no ser encuestados al respecto no fue posible reportar la heterogeneidad de la muestra en relación a estas variables.

El estudio que se llevó a cabo fue de tipo transversal, en este sentido, no es posible aportar sobre el comportamiento y ajuste de la escala en el tiempo en la muestra seleccionada.

La perspectiva desde la que se abordó el estudio fue de corte cuantitativo, a pesar que en una de las escalas se llevó a cabo entrevistas para conocer la comprensión que los y las adolescentes tenían sobre los ítems, una vez realizada la traducción, podría haber sido interesante, explorar en mayor profundidad la significación que tiene para los adolescentes los reactivos, así como también conocer los procesos cognitivos/emocionales a la base de sus elecciones de respuesta, como también poder estar abierto a la incorporación de categorías emergentes relacionadas con áreas del bienestar en la escuela o con aspectos relacionados con la evaluación que los y las jóvenes realizan de su vida.

Por todo lo anterior los resultados reportados deben ser considerados con cautela al momento de su transferencia, considerando las limitaciones que aquí se señalan.

# **Conclusiones y Sugerencias**

A partir de los resultados presentados y de la revisión de literatura realizada, se establecen las siguientes conclusiones/sugerencias:

- El acceso a las opiniones sobre distintos aspectos en la vida de niños, niñas y adolescentes representa un reto para los investigadores. A partir de la revisión teórica es aconsejable:
  - Utilizar ítems breves de no más de 10 palabras, esto es aplicable a todas las edades.
  - Utilizar ítems compuestos por palabras sencillas en todas las edades. Cuanto más sencillas las palabras que se utilicen, mayor certeza habrá de su comprensión.
  - Evitar los ítems negativos o inversos, ya que habitualmente estos generan respuestas confusas en los niños y adolescentes.
  - Integrar preguntas que aseguren que se mantiene la atención y concentración en los niños/as, cuando las escalas son muy largas. Como sugiere Kung, Kwok y Brown (2017). Debido a la reducida capacidad de atención y concentración, sugieren incluir “*trap question*” cada 10 ítems tales como “ahora quiero que marques la casilla de acuerdo”. Este tipo de preguntas no alteran la validez de la prueba y facilitan comprobar que la persona ha estado respondiendo atentamente a las preguntas que se le plantean.
  - Que los ítems se sitúen idealmente en el presente o el momento actual. Esta sugerencia va dirigida sobre todo a niños y niñas pequeños, menores a 9 años, debido a las características de su desarrollo cognitivo, también

en adolescentes, el tema del tiempo y pensar en el futuro es un concepto a tener en cuenta, ya que, por sus características, podrían tener más dificultades de anclarse al presente y estar más interesado en pensar sobre distintas posibilidades futuras.

- Agrupar los ítems por temas, que le permitan a los niños/as organizar sus respuestas según el aspecto de su vida que se está evaluando, esto sería aplicable para todas las edades.
- Que los ítems formulen conceptos concretos, evitando las ambigüedades y las abstracciones. Esta recomendación es para todas las edades, con el objetivo de evitar interpretaciones equivocadas a las preguntas que se plantean.
- Que los ítems se presenten con un interlineado sombreado, facilita la lectura de las preguntas.
- Utilizar escalas de respuesta gráfica (con caras o emoticones) o con números de 0 a 10. Los investigadores han demostrado que los niños se sienten cómodos con estos formatos de respuesta y pueden comprenderlos sin dificultades. Aunque en niños más pequeños (8 años o menos) el uso de indicadores gráficos es el más recomendado y en los mayores los números de 0 a 10.
- Sobre todo, en niños pequeños, incorporar un entrenamiento previo a la respuesta al cuestionario que facilite la comprensión de las preguntas y escalas de respuesta.

- Ofrecer la opción *no sé*, dentro de las categorías de respuesta puede ser significativo para capturar las respuestas de niños que no comprendieron las preguntas o la escala de respuesta.
  - Considerar en el análisis de las respuestas la tendencia a dar respuestas extremas de los niños y niñas menores de 7 años.
- Cada estudio debería informar, previamente al apartado de resultados, el ajuste que las escalas utilizadas tienen a la muestra utilizada. Esto permitiría hacer transparente la forma a través de la cuál se accedió a los resultados que se presentan. Facilitaría también el conocimiento sobre diferentes ajustes realizados a las escalas para que estas puedan dar cuenta de lo que están midiendo.
  - Resulta necesario evaluar la pertinencia cultural de las escalas. Habrá probablemente algunas escalas en las que la carga cultural sea menor, por ejemplo, en escalas globales de satisfacción con la vida, que al ser genéricas pueden tener una mayor aplicabilidad transcultural. Mientras que las que refieran a aspectos o áreas de las vidas de las personas, tendrán una mayor carga cultural, ya que las maneras de organizar los distintos aspectos de la vida de las personas variarán según el contexto. Tanto en los ítems (por ejemplo, los ajustes que llevaron a separar en dos ítems administración y reglamento, en la escala de bienestar subjetivo en la escuela, debido a la realidad de la administración educacional en Chile) como en la interpretación de las puntuaciones obtenidas (por ejemplo, un niño/a mayor podría sentirse menos seguro en el trayecto de la escuela a su casa que uno menor, lo cual parece contra intuitivo, en términos que un niño mayor

debería sentirse más seguro, pero probablemente un niño menor realiza el trayecto acompañado y un niño mayor lo realiza solo).

- La incorporación de los niños, niñas y adolescentes como expertos en su propia experiencia y “consultores” para integrar sus opiniones en las encuestas que se aplican, es algo cada vez más necesario. Un método recomendable es realizarlo a través de entrevistas cognitivas. Se sugiere poner a prueba las escalas que serán aplicadas en una muestra con características similares a la definitiva a través de este procedimiento, mediante el cual se pueden ir analizando los procesos cognitivos y de decisiones que se ponen en marcha en los individuos cada vez que hacemos una pregunta que parece tan sencilla como ¿Qué tan satisfecho se siente con su vida? Y si la escala de respuesta que se está utilizando logra o no recoger las posibles respuestas que la persona quisiera dar frente a esta pregunta.
- Relacionado con lo anterior, parece muy interesante en la puesta a prueba de los instrumentos incorporar metodologías mixtas, sobre todo cuando el proceso implica la traducción y adaptación de un instrumento. Que, una vez realizadas las traducciones correspondientes, podamos preguntar a niños, niñas y adolescentes, sobre la comprensión de conceptos, redacción de preguntas, estilos de respuesta más eficaces para capturar sus opiniones, longitud de los cuestionarios, etc. Para luego analizar su pertinencia y adaptación en términos de sus propiedades psicométricas mediante técnicas cuantitativas.

- A partir de la revisión realizada de la escala de satisfacción con la vida de los estudiantes (SLSS) de Huebner, es importante considerar la realización de ajustes a las escalas en favor de aquellos ítems que presenten una mayor carga factorial. Esto, bien fundamentado mediante análisis factoriales, podría por una parte reducir las escalas quedando aquellos ítems que sean pertinentes en esta muestra en particular. La reducción de escalas, siempre es un valor ya que sabemos que las escalas muy largas desincentivan la respuesta y se ven afectadas por el cansancio o la falta de atención. En este sentido, la sugerencia sería, toda vez que sea posible, utilizar escalas abreviadas.
- Considerando que cada estudio, antes de someter a prueba sus hipótesis, debe confirmar el comportamiento de las escalas en la muestra en la que está llevando a cabo el estudio, podrían compararse resultados entre muestras sin mayor dificultad en la medida que las escalas tengan un comportamiento similar en ambas muestras. Así mismo, no sería aconsejable asumir que una misma escala utilizada en dos muestras diferentes asegure anticipadamente la comparación de resultados entre ambos grupos, ya que esta comparación dependerá de hasta qué punto el modelo a la base de cada escala es comparable. Las propiedades psicométricas de las escalas es un atributo de la muestra en la que la escala se aplica no de la escala en sí misma.

# **Referencias Bibliográficas**

- Adamson, P. (Ed.) (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries (Innocenti Report Card)*. Florence: UNICEF.
- Alfaro, J., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 13- 27. doi: 10.15332/s1794-9998.2013.0001.01
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Gauditz, L., & 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., & Varela, J. (2015). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC) in Chilean School Children. *Child Indicators Research*, 9(3), 731-742. doi: 10.1007/s12187-015-9342-2
- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú, D., & Varela, J. (2016). *Bienestar Subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Recuperado de <http://psicologia.udd.cl/files/2016/12/bienestar-subjetivo-de-la-infancia.pdf>
- 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

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & 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
- Amato, P.R., & Ochiltree, G. (1987). Interviewing children about their families: A note on data quality. *Journal of Marriage and the Family*, 49(3), 669-675. doi: 10.2307/352212
- Areepattamannil, S., & Cairns, D. (2019). Examining the Psychometric Properties of a Modified Students' Life Satisfaction Scale: A Rasch Measurement Approach. *Psychological Studies*, 64(4), 455-464. doi: 10.1007/s12646-019-00510-5
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Barón, F. & 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., & Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Belter, R. W., McIntosh, J. A., Finch, A. J., & Saylor, C.F. (1988). Preschoolers' ability to differentiate pain: Relative efficacy of three self-report measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(4), 329-335. doi: [10.1207/s15374424jccp1704\\_6](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1704_6)
- Ben-Arieh, A. (2000). Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children, New trends and domains. *Social Indicators Research*, 52(3), 235-257. doi: 10.1023/A:1007009414348

- Ben-Arieh, A. (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(1), 3-16. doi: 10.1007/s12187-007-9003-1
- Berk, L. E. (2006). *Child Development*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Breton, J., Bergeron, L., Valla, J., Lepine, S., Houde, L., & Gaudet, N. (1995). Do children aged 9 through 11 years understand the DISC version 2.25 questions. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(7), 946-954. doi: [10.1097/00004583-199507000-00019](https://doi.org/10.1097/00004583-199507000-00019)
- 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.
- Caputi, M., Perego, G., & Huebner, S. (2019). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of Two Brief Measures of Life Satisfaction with Italian Children. *Journal Of Well-Being Assessment*, 3(1), 1-16. doi: 10.1007/s41543-019-00018-9
- Carter, C.A., Bottoms, B.L., & Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on accuracy of children's reports. *Law and Human Behaviour*, 20(3), 335-358. doi: [10.1007/BF01499027](https://doi.org/10.1007/BF01499027)
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social* 5 (1), 85-101.

- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575. doi: 10.1007/s12187-010-9093-z
- Casas, F. (2015). 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. (2017). Analysing the comparability of 3 multi-item subjective well-being psychometric scales among 15 countries using samples of 10 and 12-year-olds. *Child Indicators Research*, 10(2), 297-330. doi: 10.1007/s12187-015-9360-0
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J.C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălătescu, S., Malo, S. & Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>.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*, 111(3), 665-681. doi: 10.1007/s11205-012- 0025-9
- Casas, F., & González, M. (2017). School: One world or two worlds? Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 157-170. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.054

- Casas, F., González, M., Navarro, D., & Aligué, M. (2013). Children as advisers of their researchers: Assuming a different status for children. *Child Indicators Research*, 6(2), 193-212. doi: 10.1007/s12187-012-9168-0
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49-69. doi: 10.1007/s12187-014-9293-z
- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., & Valdenegro, B. (2012). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16-Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482. doi: 10.1007/s11205-011-9781-1
- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Bedin, L., Abs, D., Figuer, C., & 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
- 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>
- Chambers, C. T., & Johnson, C., (2002). Developmental differences in children's use of rating scales. *Journal of Pediatric Psychology* 27(1), 27-36. doi: [10.1093/jpepsy/27.1.27](https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.1.27)

- Clark, A., Flèche, S., Layard, R., Powdthavee, N., & Ward, G. (2017). The key determinants of happiness and misery. En Helliwell, J., Layard, R. y Sachs, J. (Ed.). *World Happiness Report 2017*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/sdsn-whr2017/HR17\\_3-20-17.pdf](https://s3.amazonaws.com/sdsn-whr2017/HR17_3-20-17.pdf)
- 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>
- Cummins, R. (2014). Understanding the Well-Being of Children and Adolescents through homeostatic theory. En A. Ben-Arieh, Casas, F., Frones, I., & Korbin, J.E.. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*. (pp. 635-661). Netherlands: Springer
- 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(2), 159-190. doi: 10.1023/A:1024704320683
- Cummins, R. A., Gullone, E., & Lau, A. (2002). A model of subjective wellbeing homeostasis: The role of personality. En Gullone, E., & Cummins, R.A. (Eds.), *The universality of subjective wellbeing indicators*. (7- 46). Dodrecht: Springer
- De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S., & 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)
- 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*, 1(3-4), 279-295. doi:

10.1007/s11482-007- 9021-7.

Dew, T., & Huebner, E. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal Of School Psychology, 32*(2), 185-199. doi: 10.1016/0022-4405(94)90010-8

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. doi: [10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*(2), 87–104. doi:10.1037/cap0000063

Dinisman, T., & Rees, G. (2014). *Findings from the first wave of data collection of the ISCWeB Children's Worlds*. Recuperado de: [http://www.isciweb.org/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/FirstWaveReport\\_FINAL\(2\\_\\_\\_\\_\).pdf](http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/FirstWaveReport_FINAL(2____).pdf)

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

- Fang, L., Sun, R., & Yuen, M. (2014), Acculturation, Economic Stress, Social Relationships and School Satisfaction among migrant children in urban China. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 507-531. doi: 10.1007/s10902-014-9604-6
- Fernandes, L., Mendes, A., & Teixeira, A. (2012). A Review Essay on the Measurement of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, 106(2), 239-257. doi: 10.1007/s11205-011-9814-9
- Frønes, I. (2007). Theorizing Indicators: On Indicators, Signs and Trends. *Social Indicators Research*, 83(1), 5-23. doi 10.1007/s11205-006-9061-7.
- Furr, R.M., & 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
- Galindez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87. doi: [10.1174/021093910790744617](https://doi.org/10.1174/021093910790744617)
- Gaviria, J., & Castro, M. (2005). *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla.
- Gilman, R., & Huebner, S. (1997). Children's reports of their life satisfaction. *School Psychology International*, 18, 229-243. doi: [10.1177/0143034397183004](https://doi.org/10.1177/0143034397183004)
- Gilman, R., & Huebner, S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behavior Change*, 17(3), 178- 183. doi: 10.1375/bech.17.3.178.
- Gluskie, A. (2011). *Subjective Wellbeing in children* (Doctor in Philosophy). Recuperada de: <http://www.acqol.com.au/uploads/theses/thesis-gluskie.pdf>
- 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), 63-88. doi: 10.1007/s10902-016-9717-1
- Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588. doi: 10.1007/s11205-011-9864-z
- Haraldsson, K., Lindgren, E., Fridlund, B., Baigi, A., Lydell, M., & Marklund, B. (2008). Evaluation of a school-based health promotion programme for adolescents aged 12–15 years with focus on well-being related to stress. *Public Health*, 122(1), 25-33. doi: 10.1016/j.puhe.2007.04.016
- 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
- Havermans, T., Vreys, M., Proesmans, M., & De Boeck, C. (2006). Assesment of agreement between parents and children on health- related quality of life in children with cystic fibrosis. *Child: Care, Health and Development*, 32(1), 1-7. doi: [10.1111/j.1365-2214.2006.00564.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00564.x)
- 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*, 6(1), 1-55. 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., Ash, C., & Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research* 55, 167-183. doi:10.1023/a:1010939912548.
- Huebner, E. S., & 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
- Jiang, X., Fang, L., Stith, B., Liu, R., & Huebner, E. (2017). A Psychometric Evaluation of the Chinese Version of the Students' Life Satisfaction Scale. *Applied Research In Quality Of Life*, 13(4), 1081-1095. doi: 10.1007/s11482-017-9576-x
- Kleszczewska, D., Dzielska, A., Salonna, F., & Mazur, J. (2018). The Association Between Physical Activity and General Life Satisfaction in Lower Secondary School Students: The Role of Individual and Family Factors. *Community Mental Health Journal*, 54(8), 1245-1252. doi: 10.1007/s10597-018-0309-x
- Kung, F., Kwok, N., & Brown D. (2017) Are attention check questions a threat to scale validity? *Applied Psychology an International Review*. 67(2), 264-283. doi: 10.1111/apps.12108
- Lamb, L., & Land, C. (2014). Methodologies used in the construction of composite child well-being indices. En: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J.E. (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 2739- 2756). London: Springer Publishers. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_149.

- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151- 175 doi:10.1007/s12187-014-9285-z
- Lester, L., Watson, J., Waters, S., & Cross, D. (2016). The Association of Fly-in Fly-out Employment, Family Connectedness, Parental Presence and Adolescent Wellbeing. *Journal Of Child And Family Studies*, 25(12), 3619-3626. doi: 10.1007/s10826-016-0512-8
- Leto, I., Petrenko, E., & Slobodskaya, H. (2018). Life Satisfaction in Russian Primary Schoolchildren: Links with Personality and Family Environment. *Journal Of Happiness Studies*, 20(6), 1893-1912. doi: 10.1007/s10902-018-0036-6
- Leveresen, 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
- Lippman, L. (2007). Indicators and Indices of Child Well-being: A Brief American History. *Social Indicators Research*, 83(1), 39- 53. doi: 10.1007/s11205- 006-9058-2
- 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*, 125(3), 1065-1083. doi 10.1007/s11205-015- 0873-1
- López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2017). Children's and Adolescents' Conceptions of Happiness at School and Its Relation with Their Own Happiness and Their Academic Performance. *Journal Of Happiness Studies*, 19(6), 1811-1830. doi: 10.1007/s10902-017-9895-5

- Marques, S., Pais-Ribeiro, J., & 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
- McDougall, J., Wright, V., Nichols, M., & Miller, L. (2012). Assessing the Psychometric Properties of Both a Global and a Domain-Specific Perceived Quality of Life Measure When Used with Youth Who Have Chronic Conditions. *Social Indicators Research*, 114(3), 1243-1257. doi: 10.1007/s11205-012-0200-z
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27-37. doi: 10.1080/00050060701668637.
- 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.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. Recuperado de: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/313>
- Moore, G., Littlecott, H., Evans, R., Murphy, S., Hewitt, G., & Fletcher, A. (2017). School composition, school culture and socioeconomic inequalities in young people's health: Multi-level analysis of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Wales. *British Educational Research Journal*, 43(2), 310-329. doi: 10.1002/berj.3265

- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T., & Vella-Brodrick, D. (2017). Emotion Regulation in Adolescent Well-Being and Positive Education. *Journal Of Happiness Studies, 19*(5), 1543-1564. doi: 10.1007/s10902-017-9881-y
- Muscarà, M., Pace, U., Passanisi, A., D'Urso, G., & Zappulla, C. (2018). The Transition from Middle School to High School: The Mediating Role of Perceived Peer Support in the Relationship between Family Functioning and School Satisfaction. *Journal Of Child And Family Studies, 27*(8), 2690-2698. doi: 10.1007/s10826-018-1098-0
- Negru, O., & Baban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal, 13*(3), 253-267. Recuperado de: <http://www.cbbjournal.ro/index.php/en/2009/61-13-3/413-positive-development-in-school-settings-school-environment-influences-on-perceived-school-adjustment-in-a-romanian-adolescent-sample>
- Nickerson, B., & Nagle, J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66*(1-2), 35-60. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007496.42095.2c
- OECD. How is life? 2013: Measuring Well-Being. 2013. Disponible en <http://www.oecd.org/sdd/3013071e.pdf>
- O'Hare, W. (2015). A Research Note on Statistical Methods Used to Create Indices of Child Well-Being. *Child Indicators Research, 8*(2), 279-298. doi: 10.1007/s12187-014-9244-8
- O'Hare, W., & 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

- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078
- Park, N., & Huebner, E. (2005). A Cross-Cultural Study of the Levels and Correlates of Life Satisfaction among Adolescents. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456. doi: 10.1177/0022022105275961
- 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%20Virgini%20Pérez.pdf>
- Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PISA, Programme for International Student Assessment, Results from PISA 2018. Recuperado de [http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_CHL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CHL.pdf)
- Proctor, C., Linley, P., & 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.
- Reiter, C., & Wilz, G. (2015). Resource diary: A positive writing intervention for promoting well-being and preventing depression in adolescence. *The Journal Of Positive Psychology*, 11(1), 99-108. doi: 10.1080/17439760.2015.1025423
- Rose, L., Williams, I., Olsson, C., & Allen, N. (2018). Promoting Adolescent Health and Well-Being Through Outdoor Youth Programs: Results from a Multisite

- Australian Study. *Journal Of Outdoor Recreation, Education, And Leadership*, 10(1), 33-51. doi: 10.18666/jorel-2018-v10-i1-8087
- Roth, R., Suldo, S., & Ferron, J. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well- Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41. doi: 10.17105/10.17105/spr46-1.21-41
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., & Visani, D. et al. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532. doi: 10.1016/j.jbtep.2009.07.002
- Sarriera, J., Bedin, L., Strelhow, M., & Sarriera, J. (2017). Psychosocial Well-Being of Children and Adolescents: Intervention Effect and Impact Evaluation. En Sarriera, J., & Bedin, L. (Eds), *Psychosocial Well- being of children and adolescents in Latin America*. (pp. 193-216). Netherlands Springer. doi: 10.1007/978-3-319-55601-7\_10
- Sarriera, J., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L., Mozobancyk, S., & Maria Bedin, L. (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273-280. doi: 10.5093/in2012a24
- Savahl, S., Casas, F., & Adams, S. (2016). Children's Subjective Well-being: Multi-Group Analysis Among a Sample of Children from Two Socio-Economic Status Groups in the Western Cape, South Africa. *Child Indicators Research*, 10(2), 473-488. doi:10.1007/s12187-016-9392-0

- Saywitz, K.J., Snyder, L., & Nathanson, R. (1999). Facilitating the Communicative Competence of the Child Witness. *Applied Developmental Science, 3*(1), 58-69. doi: [10.1207/s1532480xads0301\\_7](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0301_7)
- 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
- Schnohr, C., Kreiner, S., Rasmussen, M., Due, P. & Diderichsen, F. (2009). School-related mediators in social inequalities in smoking: a comparative cross-sectional study of 20,399 adolescents. *International Journal for Equity in Health, 8*(17). doi: 10.1186/1475-9276-8-17
- Shields, B. J., Palermo, T. M., Powers, J. D., Grewe, S. D., & Smith, G. A. (2003). Predictors of children's ability to use visual analogue scales. *Child: Care, Health and Development, 29*(4), 281-290. doi: [10.1046/j.1365-2214.2003.00343.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2003.00343.x)
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal Of Happiness Studies, 15*(6), 1289-1311. doi: 10.1007/s10902-013-9476-1
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal Of School Psychology, 57*, 73-92. doi: 10.1016/j.jsp.2016.05.003
- 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>

- Snijders, T. & Bosker, R. (1993). Standard errors and sample sizes for two –level research. *Journal of Educational Statistics*, 18, 237- 259. Recuperdo de <http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/publ.htm#PINTpaper>
- Stancliffe, R. J. (2000). Proxy respondents and quality of life. *Evaluation and Program Planning*, 23(1), 89-93. doi: [10.1016/S0149-7189\(99\)00042-7](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(99)00042-7)
- Strainer, D., Norman, G., & Cairney, J. (2015). *Health Measurment Scales A practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press
- Suldo, S., Hearon, B., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R., & Tan, S. (2015). Increasing Elementary School Students’ Subjective Well-Being Through a Classwide Positive Psychology Intervention: Results of a Pilot Study. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 300-311. doi: 10.1007/s40688-015-0061-y
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105. doi: 10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Tian, L., Wang, D., & 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
- Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2018). The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children’s Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00548
- Ullman, C., & Tatar, M. (2001). Psychological Adjustment Among Israeli Adolescent Immigrants: A Report on Life Satisfaction, Self-Concept, and Self-

- Esteem. *Journal Of Youth And Adolescence*, 30(4), 449-463. doi: 10.1023/a:1010445200081.
- 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., & 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., & Drane, J. W. (2009) Youth developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship? *Applied Research in Quality of Life*, 4(4), 315-364. doi:10.1007/s11482-009-9083-9
- 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.

- Verkuyten, M., & 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
- Vranda, M. (2015). Promotion of Mental Health and Well-Being of Adolescents in Schools -A NIMHANS Model. *Journal Of Psychiatry*, 18(5). doi: 10.4172/2378-5756.1000303
- 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.
- 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
- Worthington, R., & Whittaker, T. (2006). Scale Development Research A content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838, doi: 10.1177/0011000006288127
- 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: [10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5)