

Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos

Overall Life Satisfaction and School Satisfaction in Chilean Students

Jaime Alfaro, Javier Guzmán, Fernando Reyes, Catalina García, Jorge Varela y David Sirlopú
Universidad del Desarrollo

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre diversos aspectos de la experiencia escolar con la satisfacción escolar y la satisfacción global con la vida en una muestra aleatoria estratificada de 1.433 estudiantes de 10 a 14 años de 3 ciudades de Chile (791 hombres y 642 mujeres). Se utilizó la Escala de Satisfacción Global con la Vida, el Índice General de Satisfacción por Ámbitos y la International Survey on Children's Well-Being. Diez predictores fueron analizados con regresión lineal múltiple, ajustándose modelos que explicaron la varianza de la satisfacción global con la vida y de la satisfacción escolar en un 6% y un 36%, respectivamente. Particularmente, la satisfacción con las notas y la satisfacción con los compañeros fueron los mejores predictores de los modelos evaluados. Mediante regresión logística binaria, el modelo ajustado explicó el 76% de la varianza de satisfacción escolar, clasificando correctamente un 87% de los casos. En general, estos resultados identifican algunos determinantes del contexto escolar que afectan la satisfacción de los escolares y que pueden ser usados en futuras investigaciones e intervenciones.

Palabras clave: bienestar subjetivo, satisfacción escolar, satisfacción con la vida, infancia, adolescencia

The aim of the study was to analyze the relationship between various aspects of the school experience with school satisfaction and overall life satisfaction. Data was collected from a stratified random sample of 1,433 students aged 10 to 14 years (791 men and 642 women) from 3 Chilean cities. The study used the Overall Life Satisfaction Scale (OLS), the General Index of Domains Satisfaction, and the International Survey on Children's Well-Being. Ten predictors were evaluated through multiple linear regression, adjusting models that explained 6% of the variance in OLS and 36% of the variance in school satisfaction. In particular, satisfaction with grades and satisfaction with peers were the best predictors of the models tested. Through binary logistic regression, the adjusted model explained 76% of the variance of school satisfaction, correctly classifying 87% of the cases. Overall, these results identify some determinants in school settings which can affect pupils' satisfaction and which may be used in future research and interventions.

Keywords: subjective well-being, school satisfaction, life satisfaction, childhood, adolescence

El bienestar subjetivo es un concepto que puede aportar a la comprensión de las dinámicas de la escuela. Los estudios en niñez pueden contribuir muchísimo a describir si las interacciones que suceden en la escuela son determinantes de bienestar o malestar. La literatura sobre bienestar subjetivo entrega distinciones relevantes para caracterizar las evaluaciones de satisfacción en la infancia.

Noción de Satisfacción con la Vida y Relevancia de su Estudio en la Niñez

Según Cummins, Eckersley, Pallant, van Vugt y Misajon (2003), la esencia de la noción *bienestar subjetivo* se refiere a las evaluaciones que hace una persona sobre la satisfacción personal con su vida, incluyendo evaluaciones cognitivas, como la satisfacción en el trabajo, y diversos aspectos de la vida, así como también las reacciones afectivas frente a acontecimientos de la vida, como alegrías y tristezas (Diener, 2006). Para Petit y Cummins (2000) el bienestar subjetivo es entendido como la evaluación individual que una persona hace de su calidad de vida, integrando dos componentes principales: el primero referido a la

Jaime Alfaro, Javier Guzmán, Fernando Reyes, Catalina García, Jorge Varela y David Sirlopú, Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

Los datos usados en este estudio provienen de la primera ola de Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), www.isciweb.org. Lo expresado aquí corresponde a los autores del artículo y no representa necesariamente los puntos de vista de la ISCWeB.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Jaime Alfaro, Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Avda. Plaza 680, San Carlos de Apoquindo, Las Condes, Santiago, Chile. E-mail: jalfaro@udd.cl

satisfacción con la vida, lo que implica una evaluación cognitiva, y el segundo de carácter emocional, que implica sentimientos y estado de ánimo. El componente emocional es abordado desde constructos tales como afectos positivos y afectos negativos y el componente cognitivo, desde el constructo satisfacción con la vida (Diener & Suh, 1997; Pavot & Diener, 1993). Otros autores consideran también el componente felicidad, referido a la dimensión emocional (Casas, 2010a). Diener (1984) sostiene que existe consenso sobre tres características básicas del bienestar subjetivo: (a) se construye a partir de las experiencias de cada persona y de la percepción y evaluación de tales experiencias, (b) incluye dimensiones positivas y no solamente la ausencia de negativas y (c) incluye evaluaciones globales de la vida.

La noción de bienestar subjetivo está ligada estrechamente tanto a la satisfacción con diferentes aspectos de la vida como a una evaluación más integral de la vida como un todo, denominada *satisfacción global con la vida* (Casas Aznar et al., 2004). Así, la satisfacción global con la vida es entendida como una evaluación global de la persona sobre la calidad de su vida ante sus circunstancias (Seligson, Huebner & Valois, 2003), dando cuenta del grado en que el individuo evalúa positivamente su vida como globalidad (Veenhoven, 1994) o con referencia a dominios específicos, tales como la familia, amigos o la escuela (Huebner, 2004; Seligson, Huebner & Valois, 2005), en donde deviene en satisfacción según el ámbito que se trate.

La relevancia de esta noción dice relación con que los datos de satisfacción con la vida, tanto en un nivel global como por ámbitos, permiten calcular la calidad de vida realizada en un contexto específico o para una categoría social, siendo, de esta manera, de gran valor para la validación empírica de las condiciones necesarias para vivir bien e informar qué es una buena sociedad (Veenhoven, 1994). Además, permite evaluar los efectos en la calidad de vida de las políticas aplicadas, adquiriendo relevancia para trazar estrategias de desarrollo social (Veenhoven, 2002). De este modo, el estudio y desarrollo de medidas de satisfacción con la vida proporcionan información para la prevención, detección precoz y la intervención en diversas poblaciones en condiciones de riesgo (Seligson et al., 2005).

Respecto de la importancia del estudio de estas dimensiones específicamente en la niñez, hay acuerdo en la literatura en que la disponibilidad de datos sobre el bienestar de niños, niñas y adolescentes dista mucho de alcanzar la cantidad de resultados que ofrece la investigación con adultos (Casas, 2010a; Casas, Tiliouine & Figuer, 2014; Gadermann, Schonert-Reichl & Zumbo, 2010; Huebner, 2004; Huebner & Gilman, 2002; Seligson et al., 2003; Tomy & Cummins, 2011a), tanto cuantitativa como cualitativamente (Casas, 2010a). En la niñez el funcionamiento del bienestar tiene su propia idiosincrasia, la cual evoluciona a lo largo de los años (Casas, 2010a), ante lo cual resulta valioso estudiar cómo se diferencia según edad. Además, Pollard y Lee (2003) destacan que los estudios dirigidos a la niñez han sido realizados principalmente con población clínica pediátrica, investigando calidad de vida en niños con enfermedades crónicas.

Chile, como otros países en vías de desarrollo, no está ajeno a la baja producción de investigación en bienestar subjetivo y satisfacción con la vida en la niñez (Lau, Cummins & Mcpherson, 2005; Siyez & Kaya, 2008; Tiliouine, Cummins & Davern, 2006; Webb, 2009; Yiengprugsawan et al., 2010). Por ello, en América Latina es necesario avanzar de manera sistemática en el estudio de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, particularmente en dimensiones subjetivas, según sus diferentes contextos y la diversidad de situaciones colectivas de la región (Aguado Quintero, 2009). Según investigadores internacionales en el campo (Ben-Arieh, 2008; Bradshaw & Richardson, 2009; Casas, 2010b; Lau & Bradshaw, 2010), existe la necesidad de desarrollar indicadores sobre la niñez que: (a) contemplen el resultado y mediciones directas del bienestar más que indirectas; (b) tengan como unidad de análisis y de información al niño, en vez de los padres, la familia o el hogar; (c) den prioridad al bienestar actual de los niños, más que al bienestar futuro o realización como adultos (diagnosticar qué ocurre con sus condiciones de vida en el presente) y (d) den cuenta de sus sentimientos y su vida, los que se suelen denominar indicadores subjetivos.

Así, una de las principales brechas de conocimiento radica en la medición del bienestar subjetivo y de sus ámbitos relacionados, de forma tal que aumente la comprensión de sus correlatos y las diferencias individuales en la experiencia de bienestar y sus consecuencias (Huebner & Gilman, 2002; Seligson et al., 2003, 2005). De esta forma, avanzando en la identificación de contextos y subgrupos de riesgo, es factible enriquecer los programas y servicios orientados a la prestación de apoyo y recursos a quienes lo necesitan (Tomy & Cummins, 2011b), pudiendo complementar las evaluaciones de conductas problemáticas o dimensiones patológicas (Gadermann et al., 2010).

En los últimos años en Chile se ha estudiado la niñez y la adolescencia en relación a las dimensiones relacionadas con el bienestar. Entre estos estudios destaca Infancia Cuenta 2014 en Chile, informe publicado por el Observatorio Niñez y Adolescencia (Sepúlveda, Santibáñez, Díaz, Latorre & Valverde, 2014), que

abarcó un amplio campo de datos objetivos de bienestar y de ejercicio de derechos a través de 52 indicadores organizados en cinco ámbitos: entorno familiar y social, autonomía y ejercicio progresivo, salud, educación, actividades culturales y de recreación y derechos. También se cuenta con la Séptima Encuesta Nacional de Juventud desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud (2013) que estudia jóvenes entre 15 y 29 años pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos (NSE), residentes de las 15 regiones del país, integrando, entre múltiples aspectos, algunas dimensiones del bienestar, tales como representaciones sociales de la felicidad en este grupo de edad. Si bien los resultados de ambos estudios son de gran relevancia, no integran dimensiones subjetivas del bienestar o bien no representan a la niñez propiamente tal.

La medición del bienestar subjetivo ha tenido avances en los últimos años en Chile. El trabajo de Alfaro Inzunza, Valdenegro Egozcue y Oyarzún Gómez (2013) reportó las propiedades psicométricas de la versión chilena del Índice de Bienestar Personal de Cummins et al. (2003). Recientemente, el estudio de Alfaro et al. (2015) analizó las propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Escuela en Estudiantes (BMSLSS) de Seligson et al. (2003) en niños y niñas chilenos de 10, 11 y 12 años. Adicionalmente, se aplicó la Primera Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil (Oyanedel, Alfaro, Varela & Torres, 2014) en una muestra representativa a nivel nacional de 2.572 niños y niñas de 3°, 5° y 7° básico de las zonas urbanas de las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Biobío.

En la literatura internacional existe consenso sobre la influencia de la edad en el nivel de bienestar subjetivo en la niñez y la adolescencia. Los niños y niñas obtienen puntuaciones más altas que los adolescentes (Huebner, Suldo & Valois, 2003, Marzo) y a medida que avanza la edad en la adolescencia la satisfacción con la vida va disminuyendo (Petito & Cummins, 2000; Suldo & Huebner, 2004; Tomy & Cummins, 2011a, 2011b). Respecto de la relación entre bienestar y género, los resultados de diferentes estudios realizados con adolescentes estadounidenses (Huebner, Drane & Valois, 2000), australianos (Tomy & Cummins 2011a, 2011b) y españoles (González et al., 2015) no son concluyentes. En Estados Unidos, mientras varias investigaciones han reportado la debilidad de la asociación entre el sexo y la satisfacción con la vida en adolescentes (Huebner, Seligson, Valois & Suldo, 2006; Seligson et al., 2003), otras muestran que existen diferencias, reportando las estudiantes mujeres mayores niveles de satisfacción respecto de los hombres en ámbitos de amistad, escuela y sí mismo (Ma & Huebner, 2008). También en el contexto español algunos estudios reportan diferencias según sexo, mostrando las niñas mayor bienestar que los niños, pero otros resultados fueron distintos según la escala de bienestar utilizada (Casas & Bello, 2012). Más recientemente, los resultados de un estudio en Hong Kong (Chui & Wong, 2016) muestran el efecto diferencial del género en el bienestar subjetivo de los adolescentes, encontrándose que los niños con mayores logros académicos son más felices, pero no necesariamente están más satisfechos con su vida, siendo lo contrario para las niñas.

Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción con la Escuela

Revisiones recientes muestran la relevancia que tienen para el bienestar infantil las experiencias de satisfacción en el sistema educacional en su conjunto y cómo la satisfacción con la vida está relacionada con ámbitos contextuales específicos, tales como la participación escolar y el rendimiento académico (Athay, Kelley & Dew-Reeves, 2012).

Respecto de la satisfacción con su experiencia escolar, una investigación con estudiantes de secundaria estadounidenses realizada por Huebner et al. (2000) muestra que, pese a haber obtenido niveles positivos de satisfacción con la vida a nivel global, un número significativo de estos estudiantes reportó una considerable insatisfacción con las experiencias escolares. Específicamente, se observó un 15% de estudiantes que reportó insatisfacción con la escuela, porcentaje que en el caso del ámbito entorno físico fue de un 11,7% y con su vida en general, un 10%. Esto se refuerza si se considera un estudio reportado por Kwan (2010) con una muestra de 4.502 adolescentes chinos en Hong Kong con edades entre 12 a 19, donde se encontró que el ámbito con el más alto nivel de insatisfacción era la vida familiar, en el que alrededor del 13% de los adolescentes la describieron como terrible, principalmente insatisfecho o infeliz, siendo seguido por el ámbito vida escolar y luego por los ámbitos vida en general y sí mismo.

Respecto de la relación entre satisfacción con la vida y experiencia escolar, el trabajo de Ferragut y Fierro (2012) reporta una relación directa entre el bienestar y el rendimiento académico en estudiantes de primaria de entre 9 y 12 años, obteniéndose correlaciones directas entre notas medias obtenidas por estos estudiantes y bienestar personal, a la vez que un análisis de regresión múltiple sugiere que este es un predictor de las notas. También el trabajo de Mesurado (2010) ejemplifica el estudio de la relación entre experiencia escolar

y satisfacción, reportando como el interés de estudiantes de entre 9 y 15 años por la tarea escolar, la percepción de habilidad para desarrollar esa tarea y la percepción de desafío que la actividad tiene ejercen un importante efecto sobre la generación de experiencia óptima (*flow*), entendida esta como un estado mental de satisfacción, de carácter tanto cognitivo como afectivo, respecto de la actividad realizada.

Por otra parte, también se ha estudiado la relación entre satisfacción con el ámbito escolar y satisfacción global con la vida. Por ejemplo, Seligson et al. (2003), utilizando regresión múltiple, observaron que el ámbito de la escuela influye en la varianza explicada de la satisfacción global. Esto último también ha sido corroborado por Tomy y Cummins (2011a), quienes encontraron que la incorporación del ámbito de satisfacción con la escuela en una medición multidimensional de satisfacción representó un aumento adicional de la varianza explicada de la satisfacción global con la vida en estudiantes. En esta misma línea de estudio, Kerr, Valois, Huebner y Drane (2011) observaron una asociación entre experiencias en la escuela (victimización entre iguales) y la satisfacción con la vida en 1.252 adolescentes de educación secundaria de escuelas públicas de diverso origen étnico y de ambos sexos. Los hallazgos obtenidos por los autores sugieren que la satisfacción con la vida varía negativamente si aumentan las experiencias negativas de victimización en la escuela. También la literatura da indicios de que la satisfacción con la vida de los estudiantes varía según estatus sociométrico en la escuela, es decir, los estudiantes populares tienen una satisfacción con la vida más alta que los estudiantes de grupos marginados y rechazados (Siyez & Kaya, 2008).

Combinar dimensiones de la experiencia escolar con satisfacción global con la vida y satisfacción escolar es una tarea desafiante, considerando que en la vida escolar participan múltiples aspectos o ámbitos, tales como espacio físico, aprendizajes, relaciones con iguales, relaciones con adultos, logro y aspiraciones y apoyo externo, entre otros, y que estos presentan diferentes características según el tipo de escuela, sistema educativo de cada país y otras muchas variables sistémicas y contextuales que agregan diversidad inter-territorial, inter-lingüística o intercultural (Casas, Sarriera et al., 2014). Por ejemplo, Tomy y Cummins (2011a) sostienen que solo cuatro variables de satisfacción con aspectos de la vida escolar de nueve estudiadas mostraron contribuir a la satisfacción con la escuela en una muestra de 351 personas de entre 12 y 20 años de Australia. Estas variables fueron la satisfacción con los profesores, con las propias competencias, con la seguridad en la escuela y con el propio comportamiento en la escuela. Otros cinco ítems no mostraron contribución alguna: satisfacción con los compañeros, con los amigos, con la popularidad en la escuela, con la imagen en la escuela y con los desplazamientos a la escuela.

Por ello, para acceder a la experiencia de satisfacción con la escuela resulta recomendable ampliar el abanico de dimensiones o sub-ámbitos, de manera que se abarque toda la realidad escolar, al menos que se logre acceder a los dos mundos de la experiencia escolar que distinguen Casas, Sarriera et al. (2014), integrado por dimensiones relativas al rendimiento, los maestros y los aprendizajes y el otro mundo, desconectado del anterior, en el que estarían las relaciones y actividades con los iguales.

En el contexto de ausencia de evidencia respecto de la satisfacción con la escuela entre niños y niñas chilenos y respecto de cómo esta afecta la satisfacción global con la vida, en este trabajo se estudió la contribución diferencial que variables asociadas a la relación con profesores, compañeros y experiencia escolar general (seguridad, notas), en cuanto variables independientes, tienen tanto en la satisfacción escolar como en la satisfacción global con la vida, en cuanto variables dependientes. Se estimó, mediante regresión lineal múltiple, la capacidad predictiva de estos indicadores, contrastándola por género, edad y dependencia administrativa del establecimiento educacional. Con ello se pretende mejorar la comprensión de la contribución de la satisfacción escolar en la satisfacción global con la vida, así como también precisar la contribución diferencial de distintas experiencias escolares en la satisfacción escolar y en la satisfacción global con la vida.

Método

La presente investigación utilizó datos generados en el marco de un estudio internacional más amplio que incluyó a 14 países y cuyo propósito general fue estudiar el bienestar subjetivo de la población infantil. El estudio fue organizado y promovido por The International Society of Child Indicators (ISCI). Los datos fueron recogidos en tres ciudades de Chile durante el segundo semestre del año 2012 mediante una encuesta estandarizada que abarcaba una gran diversidad de ámbitos. Mayores antecedentes del estudio internacional se encuentran en Dinisman y Rees (2014). Los resultados nacionales generales de tipo descriptivo y las características específicas de la muestra nacional pueden ser consultados en Oyanedel et al. (2014); los informes parciales por país se encuentran en la página web de ISCI (ver www.isciweb.org).

Participantes

Los datos fueron recolectados en población escolar en Santiago, Valparaíso y Concepción. A través de un muestreo aleatorio estratificado en función del sexo, edad y dependencia administrativa del establecimiento, se seleccionó a un total de 1.433 estudiantes entre 10 y 14 años ($M = 11,57$, $DE = 1,23$), de los cuales 791 (55,2%) fueron hombres y 642 (44,8%), mujeres, pertenecientes a colegios con distinta dependencia administrativa: 711 municipal (49,6%), 583 particular subvencionado (40,7%) y 139 (9,7%) particular pagado. La muestra procuró ser representativa del sistema escolar urbano de las tres ciudades donde se realizó el estudio. Para la estimación del tamaño de la muestra se consideró un error máximo de $\pm 1,9\%$ para el total y de $\pm 3,5\%$ por curso, asumiendo un nivel de confianza de un 95% para ambas condiciones.

Instrumentos

International Survey on Children's Well-Being (ISCWeB). Corresponde a una encuesta estandarizada traducida a varios idiomas, creada por la ISCI (ver www.isciweb.org). Fue diseñada para ser respondida por niños entre 8 y 12 años e incluyó distintos instrumentos, tales como la Overall Life Satisfaction Scale (SLSS), la Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (BMSLSS), el Personal Well Being Index School Children (PWI-SC), entre otros. Asimismo, contó con ítems que no pertenecían a ninguna medida específica y cuyo objetivo fue evaluar diferentes aspectos de la vida de los participantes. Esta encuesta incluye distintos instrumentos y medidas. La versión empleada en este estudio siguió el procedimiento de traducción y retrotraducción del inglés al español.

Se seleccionaron algunos ítems sobre diferentes áreas de la vida de los escolares, los que fueron utilizados como variables predictoras de la satisfacción global con la vida y la satisfacción escolar. Las áreas consideradas fueron tres: (a) la relación con los profesores, evaluada con dos ítems (*Mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta* y *Mis profesores me tratan bien*), en la que los participantes debieron mostrar su grado de aceptación o no en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (0 = *muy en desacuerdo*; 4 = *muy de acuerdo*); (b) la relación con los compañeros del curso, evaluada con dos ítems (*¿Qué tan seguido durante el último mes te han golpeado otros niños/as en tu escuela?* y *¿Qué tan seguido durante el último mes te han dejado de lado otros niños en tu clase?*), empleando una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos (0 = *Nunca*; 3 = *Más de 3 veces*) y (c) otros aspectos relacionados con la escuela que se evaluaron con tres ítems (*Me gusta ir al colegio o liceo*; *Me siento seguro/a en el colegio o liceo* y *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con el colegio o liceo al que vas?*), para los que fue utilizada una escala de respuesta tipo Likert de 11 puntos (0 = *Totalmente descontento/a*; 10 = *Totalmente contento/a*).

Escala de Satisfacción General con la Vida (Overall Life Satisfaction Scale, OLS). La OLS corresponde a un solo ítem que evalúa satisfacción general con la vida, puntuándose de 0 (*nada satisfecho*) a 10 (*muy satisfecho*). Campbell, Converse y Rodgers (1976) señalan que es una buena medida de satisfacción global con la vida. El ítem es: *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con tu vida en general?* Esta escala de ítem único fue utilizada recientemente con el mismo propósito en un estudio realizado con modelo de ecuaciones estructurales en población escolar en Europa (Casas, Bălțătescu, Bertran, González & Hatos, 2013). El OLS ha presentado adecuada validez convergente con otras medidas de satisfacción en escolares, como la SLSS, la BMSLSS y el PWI-SC, con coeficientes de correlación que oscilan entre $r = 0,50$ a $r = 0,62$ para estudiantes chilenos, brasileños, españoles y rumanos (Casas et al., 2015).

Índice General de Satisfacción por Ámbitos (IGSA). El IGSA (Casas, Bello, González y Aligué, 2013) es una escala Likert de 28 ítems con 11 niveles de respuesta, desde *totalmente descontento/a* (0) hasta *totalmente contento/a* (10), que evalúa ocho ámbitos de satisfacción: la escuela, el lugar donde vive, las relaciones interpersonales, la organización del tiempo; y, a nivel personal, su salud, la familia y el hogar y las cosas que tienen. En el análisis se usó el dominio satisfacción con la escuela que incluye cuatro ítems: *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con el colegio o liceo al que vas?*, *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con los otros chicos o chicas de tu clase?*, *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con tus notas en el colegio o liceo?* y *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con tu experiencia en el colegio o liceo?* El IGSA presenta un alfa de Cronbach de 0,89 en muestras de diferentes países (Lee & Yoo, 2015). En esta muestra el alfa de Cronbach para dominio seleccionado fue de 0,78.

Procedimiento

Previo a la aplicación definitiva del cuestionario se realizó una aplicación piloto durante los meses de Mayo y Junio del año 2012 a 290 participantes de cuatro colegios de Santiago y cuatro de Concepción, de los cuales cuatro fueron establecimientos municipales, dos subvencionados y dos particulares pagados. Como resultado de dicha aplicación, se hicieron algunos ajustes a las preguntas y se estimó el tiempo de aplicación en cada nivel.

Los instrumentos fueron autoadministrados y se aplicaron en horarios regulares de clases, proceso realizado por investigadores y ayudantes de investigación que correspondían a estudiantes de último año de psicología.

Debido a que esta investigación se insertó dentro de un proyecto internacional, el cuestionario empleado ya contaba con un orden establecido. En consecuencia, los escolares chilenos contestaron primero los ítems sobre las áreas de la vida en el colegio, luego el ítem del OLS y finalmente los ítems correspondientes al IGSA.

Se contó con la autorización administrativa de los colegios y el consentimiento pasivo de los padres o tutores de los alumnos, quienes fueron informados por escrito. Adicionalmente, los alumnos recibieron una carta de asentimiento informado, donde se les señalaba que eran libres de participar o no del estudio y que su abstención no tendría consecuencias negativas para ellos. Por consiguiente, solo los alumnos que firmaron dicho documento recibieron el cuestionario. Según el reporte verbal de los encuestadores, todos los escolares que asistieron a clases el día de la aplicación firmaron el asentimiento para participar en el estudio.

Análisis de Datos

Previo a hacer los análisis de datos se hizo una imputación múltiple de los mismos, usando para ello el método de Monte Carlo con Cadenas de Markov (MCCM); todas las variables imputadas tenían menos de un 5% de datos perdidos. Para evaluar la normalidad de las variables se usó como prueba de bondad de ajuste el estadístico de Kolmogorov-Smirnov. Las variables no se distribuyeron de forma normal, aunque presentaron valores cercanos, por lo que se hizo una transformación de las variables a puntajes de la distribución normal. Sin embargo, no hubo un cambio sustancial en los resultados, por lo que, para facilitar la interpretación, se ha preferido usar la variable sin transformación, bajo el supuesto de que con un tamaño muestral grande el efecto pernicioso del incumplimiento del supuesto de normalidad se ve disminuido (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). Para seleccionar las variables a incluir en el modelo se usó el método de pasos sucesivos (*stepwise*). Se evaluó previamente el cumplimiento de los supuestos básicos del análisis: linealidad, a través de la inspección de los gráficos de dispersión parcial, normalidad, a través del análisis del gráfico de los residuos, la homocedasticidad de los residuos y la multicolinealidad. Se aceptaron valores de factor de inflación de la varianza (VIF) menores de 10, mientras que se aceptaron valores de tolerancia sobre 0,10, y para evaluar el cumplimiento del supuesto de independencia de los residuos se aceptó que el valor del estadístico de Durbin-Watson estuviera entre 1 y 3.

Luego se realizaron los análisis descriptivos de las variables de estudio. Para determinar el grado de relación entre las variables se estimó el coeficiente de correlación lineal de Pearson. La diferencia de medias se analizó mediante análisis de varianza de un factor para la variable edad y tipo de administración de las escuelas, mientras que se usó *t* de Student para muestras independientes para hacer la comparación por sexo. Se efectuaron análisis de regresión lineal múltiple *stepwise* para determinar la capacidad de predicción de las variables relacionadas con la escuela sobre la satisfacción escolar y la satisfacción global con la vida, usadas cada una como variable criterio. Finalmente, a través de regresión logística binaria se estudió la capacidad de predecir y clasificar correctamente el grado de satisfacción escolar de los grupos extremos de la muestra, los que se determinaron a partir de los cuartiles de la distribución del puntaje de la variable. Los análisis fueron realizados con el software SPSS 20, contrastando hipótesis a un nivel de confianza de 95%.

Resultados

Considerando la estratificación de la muestra, se revisó primero la diferencia entre los distintos subgrupos. En la Tabla 1 se observan los estadísticos descriptivos para las medidas de satisfacción escolar y satisfacción global con la vida, según sexo, edad y tipo de dependencia administrativa de los colegios. No se encontraron diferencias según sexo en satisfacción con la escuela, $t(1431) = 1,70$, $p = 0,090$, ni satisfacción global con la vida, $t(1431) = 1,56$, $p = 0,113$. En cuanto a la variable edad, se encontraron diferencias en

satisfacción escolar, $F(4, 1428) = 8,17, p = 0,001, \eta^2 = 0,02$. Debido a que no se asumió igualdad de varianzas, se aplicó como contraste post hoc la prueba Games-Howell, encontrándose diferencia entre los niños de 10 años y los de 13 ($p = 0,014$) y 14 años ($p = 0,015$) y entre los niños de 11 años y los de 12 ($p = 0,006$) y 13 años ($p = 0,001$), siendo los niños de 10 y 11 años quienes revelan mayor satisfacción escolar que los mayores. Sin embargo, no se encontraron diferencias según edad en satisfacción global con la vida, $F(4, 1428) = 1,170, p = 0,322$. Finalmente, respecto del tipo de establecimiento educacional, se encontraron diferencias en satisfacción escolar, $F(2, 1430) = 8,87, p = 0,001, \eta^2 = 0,01$. Según la prueba de Games-Howell, la diferencia se presenta entre los alumnos de establecimientos municipales y particulares subvencionados ($p = 0,001$), siendo los alumnos de establecimientos municipales quienes presentan una mayor satisfacción escolar. No se encontraron diferencias en satisfacción global con la vida según el tipo de administración de los colegios, $F(2, 1430) = 2,86, p = 0,058$.

Tabla 1

Media, Desviación Estándar e Intervalo de Confianza de Satisfacción Escolar y Satisfacción Global con la Vida, Según Sexo, Edad y Dependencia Administrativa del Establecimiento Educacional (N = 1433)

Variable	Nivel	n	%	Satisfacción escolar			Satisfacción global con la vida		
				M	DE	IC (95%)	M	DE	IC (95%)
Sexo	Hombre	791	55,2	8,42	2,38	[8,25, 8,58]	8,90	2,08	[8,76, 9,05]
	Mujer	642	44,8	8,63	2,35	[8,45, 8,81]	8,71	2,45	[8,52, 8,90]
Edad	10 años	419	29,2	8,78	2,32	[8,56, 9,00]	8,94	2,32	[8,72, 9,16]
	11 años	201	14,0	9,01	2,11	[8,72, 9,31]	8,88	2,20	[8,58, 9,19]
	12 años	439	30,6	8,38	2,25	[8,17, 8,59]	8,83	2,18	[8,63, 9,03]
	13 años	319	22,3	8,20	2,54	[7,92, 8,48]	8,66	2,23	[8,42, 8,91]
	14 años	55	3,8	7,45	2,90	[6,67, 8,24]	8,42	2,69	[7,69, 9,14]
Dependencia administrativa	Municipal	711	49,6	8,77	2,32	[8,60, 8,94]	8,96	2,21	[8,80, 9,12]
	Subvencionado	583	40,7	8,22	2,45	[8,03, 8,42]	8,67	2,31	[8,48, 8,86]
	Particular	139	9,7	8,40	2,15	[8,04, 8,76]	8,71	2,19	[8,34, 9,07]

En la Tabla 2 se presentan las medias y desviaciones estándar de todas las variables cuantitativas incluidas en el estudio, así como sus correlaciones. Los valores de estas tienden a ser moderadas y bajas, la mayoría de ellas en la dirección postulada teóricamente. Los ítems referidos a la frecuencia con la que los compañeros del curso excluyen o golpean a un estudiante correlacionan bajo e inversamente con todas las variables ligadas a la satisfacción con la escuela o la relación con el profesor. La mayor correlación se encuentra entre los ítems *mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta* y *mis profesores me tratan bien*. A su vez, correlaciona de forma baja e inversa la edad con casi todas las demás variables, lo que se explica de forma general por el cambio que presenta la edad tanto respecto de la satisfacción con la escuela como con satisfacción con la vida, la que en general disminuye en la medida que se tiene mayor edad en el periodo de la adolescencia.

Sobre la base de los resultados anteriores, se evaluaron modelos de regresión lineal múltiple, considerando como variable de criterio la satisfacción escolar y la satisfacción global con la vida, respectivamente, y como predictores, la edad y otras nueve variables relacionadas con la escuela, las relaciones con profesores y compañeros y la escuela en general.

Tabla 2

Media, Desviación Estándar y Coeficientes de Correlación Para Satisfacción Escolar y Satisfacción Global con la Vida y Demás Variables en Estudio (N = 1433)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Edad	-											
2. Satisfacción global con la vida	-0,05*	-										
3. Satisfacción escolar	-0,13**	0,19**	-									
4. Gusto por ir a la escuela	-0,07**	0,12**	0,34**	-								
5. Experiencia en la escuela	-0,10**	0,16**	0,42**	0,29**	-							
6. Profesores escuchan	-0,09**	0,17**	0,34**	0,42**	0,27**	-						
7. Buen trato de profesores	-0,11**	0,18**	0,40**	0,42**	0,28**	0,65**	-					
8. Satisfacción con las notas	-0,12**	0,16**	0,25**	0,21**	0,37**	0,20**	0,17**	-				
9. Sentirse seguro en la escuela	-0,06*	0,17**	0,38**	0,33**	0,32**	0,41**	0,44**	0,14**	-			
10. Golpeado por compañeros	-0,10**	-0,08**	-0,08**	-0,04	-0,14**	-0,07**	-0,14**	-0,03	-0,11**	-		
11. Excluido por compañeros	-0,02	-0,05*	-0,09**	-0,07**	-0,11**	-0,07*	-0,06*	-0,07**	-0,09**	0,35**	-	
12. Satisfacción con compañeros	-0,03	0,14**	0,44**	0,21**	0,37**	0,23**	0,24**	0,27**	0,29**	-0,13**	-0,13**	-
<i>M</i>	11,57	8,82	8,51	2,79	8,46	3,11	3,34	7,16	3,33	0,35	0,58	8,12
<i>DE</i>	1,23	2,25	2,37	1,15	2,28	0,95	0,86	2,69	0,98	0,76	0,89	2,44

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Al estimar la capacidad de predicción de las variables en estudio de la satisfacción escolar, todos los modelos estimados resultaron ser adecuados. En la Tabla 3 se presenta el modelo final, que corresponde al modelo 5, $F(5, 1427) = 160,25$, $p = 0,001$, el que resultó explicar una mayor cantidad de varianza de la satisfacción escolar a partir de una menor cantidad de variables predictivas. Así, de las 10 variables usadas como predictores, cinco resultaron estadísticamente significativas, las que en conjunto explican el 36% de la varianza de satisfacción escolar, quedando en el modelo: me gusta ir al colegio, mis profesores me tratan bien, me siento seguro en la escuela, estoy satisfecho con mis compañeros de curso y estoy satisfecho con la experiencia en la escuela. Estas dos últimas variables son los mejores predictores de la satisfacción escolar. Las variables que se excluyen del modelo son edad, mis profesores me escuchan y me tienen en cuenta, estoy satisfecho con mis notas, mis compañeros me han golpeado y me siento excluido por mis compañeros.

Tabla 3

Regresión Lineal Múltiple de Satisfacción Escolar

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% IC para <i>B</i>	s_r^2
Constante	1,35	0,26		5,12	< 0,001	[0,83, 1,86]	
Gusto por ir a la escuela	0,23	0,05	0,11	4,63	< 0,001	[0,13, 0,33]	0,01
Buen trato de profesores	0,50	0,07	0,18	7,18	< 0,001	[0,36, 0,63]	0,02
Sentirse seguro en la escuela	0,31	0,06	0,13	5,15	< 0,001	[0,19, 0,43]	0,01
Satisfacción con compañeros	0,25	0,02	0,26	11,06	< 0,001	[0,21, 0,30]	0,06
Experiencia en la escuela	0,21	0,03	0,21	8,64	< 0,001	[0,17, 0,26]	0,03

$R = 0,60$; $R^2 = 0,36$; $R^2_{ajustado} = 0,36$; Método: Stepwise

Nota. *B* = coeficiente de regresión no estandarizado; β = coeficiente de regresión estandarizado; *EE* = error estándar; IC = intervalo de confianza; s_r^2 = correlación semi-parcial al cuadrado.

Al considerar como variable criterio la satisfacción global con la vida, se obtienen resultados igualmente significativos, $F(4, 1428) = 23,07$, $p = 0,001$; sin embargo, los predictores logran explicar solo un 5,8% de su varianza. Tres de los predictores que resultaron estadísticamente significativos para satisfacción escolar también lo fueron para satisfacción global con la vida: mis profesores me tratan bien, sentirse seguro en la escuela y satisfechos con los compañeros de curso, a los que se agrega la satisfacción que se tiene con las notas. Los coeficientes de regresión respectivos se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Regresión Lineal Múltiple de Satisfacción Global con la Vida

	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% IC para <i>B</i>	s_r^2
Constante	6,08	0,30		20,56	< 0,001	[5,50, 6,67]	
Buen trato de profesores	0,28	0,08	0,11	3,70	< 0,001	[0,13, 0,43]	0,01
Sentirse seguro en la escuela	0,20	0,07	0,09	3,01	0,003	[0,07, 0,33]	0,01
Satisfacción con compañeros	0,05	0,03	0,06	2,03	0,042	[0,00, 0,10]	0,00
Satisfacción con las notas	0,10	0,02	0,12	4,36	< 0,001	[0,05, 0,14]	0,01

$R = 0,25$; $R^2 = 0,06$; $R^2_{ajustado} = 0,06$; Método: Stepwise

Nota. *B* = coeficiente de regresión no estandarizado; β = coeficiente de regresión estandarizado; *EE* = error estándar; IC = intervalo de confianza; s_r^2 = correlación semi-parcial al cuadrado.

Por último, debido a la tendencia de los alumnos a responder de forma muy positiva los ítems referidos a satisfacción, lo que se explicaría por el sesgo de optimismo vital (Casas & Bello, 2012), se optó por estimar un modelo de regresión logística binaria usando los mismos 10 predictores seleccionados inicialmente, pero esta vez dicotomizando la variable criterio satisfacción escolar en dos niveles. Para ello se generaron grupos extremos en base a los cuartiles. Así, el 25% de niños con alta satisfacción escolar quedó conformado por los que habían marcado 10 puntos —en una escala de 0 a 10 puntos— y el 25% inferior, por niños con 8 puntos o menos. De esta forma, la comparación se hace entre lo que se considera una alta satisfacción y un nivel moderadamente alto, ya que no existe un grupo comparable con baja satisfacción. El modelo resultante es estadísticamente significativo, $\chi^2(4, N=1433) = 504,55, p = 0,001$, explicando un alto porcentaje de la varianza de satisfacción escolar, $R^2_{Cox \text{ y Snell}} = 0,51, R^2_{Nagelkerke} = 0,67$. El modelo resultante logra predecir la correcta clasificación del 87,4% de los casos, en promedio, resultando levemente más bajo para la moderada satisfacción escolar (85,6%) que para la alta (89,1%). Los coeficientes de regresión y odds ratio de las variables del modelo se presentan en la Tabla 5, siendo la variable buen trato de los profesores la que más predice la satisfacción escolar.

Tabla 5
Regresión Logística Binaria Para Clasificar Niños con Alta y Baja Satisfacción Escolar, Según Variables del Estudio (N = 1433)

	<i>B</i>	<i>EE</i>	Wald	<i>gl</i>	<i>p</i>	Exp(<i>B</i>)	95% IC para Exp(<i>B</i>)
Constante	-13,42	0,99	184,62	1	< 0,001	0,00	
Gusto por ir a la escuela	0,45	0,11	16,65	1	< 0,001	1,56	[1,26, 1,94]
Buen trato de profesores	0,80	0,14	30,62	1	< 0,001	2,22	[1,67, 2,95]
Sentirse seguro en la escuela	0,51	0,14	13,38	1	< 0,001	1,66	[1,27, 2,18]
Satisfacción con compañeros	0,44	0,06	61,48	1	< 0,001	1,55	[1,39, 1,73]
Experiencia en la escuela	0,50	0,07	49,07	1	< 0,001	1,64	[1,43, 1,89]

Prueba de Hosmer y Lemeshow: $\chi^2(8, N = 1433) = 22,92, p = 0,003$; -2LL = 489,42

Nota. *B* = coeficiente de regresión no estandarizado; *EE* = error estándar; Exp(*B*) = odds ratio; IC = intervalo de confianza; LL = log-likelihood ratio.

Discusión

Los resultados muestran la importancia de varios aspectos de la vida escolar en los niveles de satisfacción de los alumnos con la escuela, a saber: me gusta ir al colegio, me siento seguro en la escuela, estoy satisfecho con la experiencia en la escuela; a los vínculos de pares: estoy satisfecho con mis compañeros de curso y a los vínculos con los profesores: mis profesores me tratan bien, los cuales explican en conjunto el 36% de la varianza de la satisfacción escolar. El porcentaje de varianza aumenta a un 67%, dicotomizando satisfacción escolar como variable de criterio en grupos extremos, prediciendo de forma correcta al 87,4% de los casos,

estrategia que puede resultar conveniente para discriminar correctamente entre los grupos que presentan en general una alta satisfacción en promedio tanto en relación a la escuela como a la vida en general.

No obstante ser significativos, los mismos predictores de la vida en la escuela logran explicar menos variabilidad en los niveles de satisfacción global con la vida. Lo anterior interpela respecto de qué otros aspectos de la experiencia escolar podrían estar participando en la determinación de la satisfacción escolar y, asimismo, entrega importante indicios sobre la poca contribución que tendría la experiencia escolar en la satisfacción global con la vida entre los escolares chilenos de 10 a 14 años, quienes pasan gran parte de su tiempo en la escuela. Es posible hipotetizar que existen otros determinantes para predecir la satisfacción global con la vida que no serían necesariamente los vinculados al ámbito escolar, teniendo sentido en esta perspectiva la evaluación de la satisfacción por ámbitos (Casas, Bălătescu et al., 2013).

Estas observaciones respecto de la experiencia de los escolares chilenos son de gran relevancia si se toma en cuenta la evidencia disponible en la literatura internacional, por ejemplo, que la satisfacción con la escuela y con la vida en general está directamente relacionada con logros académicos y el desarrollo socioemocional (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003; García Bacete, Marande Perrin, Schneider & Blanchard, 2014) o, como informan Suldo y Huebner (2006), aquellos estudiantes que reportan altos niveles de satisfacción global con la vida y con la escuela obtienen menos reportes de conductas problemas externalizantes e internalizantes. A su vez, el estudio de Samdal, Wold y Bronis (1999) con estudiantes de 11-15 años de edad encontró que uno de los predictores más importantes del rendimiento académico era la satisfacción con la escuela.

El presente estudio resulta particularmente relevante para la comprensión del sistema escolar chileno, considerando que actualmente este enfrenta una serie de reformas estructurales que buscan su mejoramiento, no existiendo suficiente discusión sobre los niveles de satisfacción con la escuela por parte de los estudiantes. Una señal prometedora la entregó la Agencia de Calidad de la Educación (2014), la que recientemente informó que existe relación entre resultados de clima escolar y el rendimiento en pruebas académicas estandarizadas chilenas, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en la evaluación de los colegios, lo que abre posibilidades para la comprensión de la influencia de variables no académicas de carácter socioemocional sobre el rendimiento, aunque falta por evaluar la satisfacción con la escuela específicamente. Estudios como el de Samdal, Nutbeam, Wold y Kannas (1998) ayudan a comprender que la satisfacción con la escuela se asocia con clima escolar. Los autores reportan relación entre el clima escolar y la satisfacción con la escuela con datos de estudiantes de 11, 13 y 15 años, incluyendo dimensiones como apoyo de los maestros, apoyo a los estudiantes, los disturbios en la clase, las demandas poco razonables de trabajo, la justicia en la escuela, el acoso y la soledad durante los recreos, entre otras.

Asimismo, este trabajo contribuye al desarrollo de herramientas de medición multidimensional de la satisfacción con la escuela, que integra aspectos diversos relacionados con los vínculos entre profesores y alumnos y entre compañeros, experiencia de seguridad en la escuela y notas obtenidas, junto a mediciones de la satisfacción escolar de forma global. De acuerdo a esto, el presente estudio, al informar que en los escolares chilenos diversos ámbitos de la escuela aportan a la satisfacción con esta y con la satisfacción global con la vida, entrega indicios sobre la necesidad de medir multidimensionalmente la satisfacción escolar y el aporte de esta a la satisfacción global, resultando parcial y limitado medir solo considerando la escuela (o la experiencia en ella) como un todo global.

El estudio también entrega indicios interesantes sobre la precisión y diferenciación de las experiencias relevantes de los niños, niñas y adolescentes en la escuela que podrían ser necesarios de considerar al estudiar (y potencialmente también al intervenir) la satisfacción escolar y sus determinantes. En este marco resulta relevante que el ítem *mis profesores me tratan bien* resulta ser un predictor de la satisfacción escolar, pero no así *mis profesores me escuchan*. Estos resultados pueden explicarse porque la percepción por parte de los estudiantes categoriza y diferencia las relaciones de un modo distinto que los adultos. Esto no solo ocurriría entre los niños chilenos; según se recoge del informe del estudio ISCWeB (Dinisman & Rees, 2014), la relación con los profesores, diferenciando *me escuchan* y *me tratan bien*, presentó algunas diferencias en la población infantil en los diversos países investigados en este estudio (Argelia, Brasil, Canadá, Inglaterra, Israel, Nepal, Rumania, Ruanda, Sudáfrica, Corea del Sur, España, Uganda, Estados Unidos y Chile), lo que permitiría suponer la presencia extendida de esta particularidad en la idiosincrasia de los niños y niñas respecto de cómo evalúan ambos aspectos de su relación con los profesores. De esta manera, los resultados obtenidos respecto de los ítems considerados en este estudio generan oportunidades para enriquecer iniciativas de estudio y medición en el sector educacional. Por ejemplo, los ítems utilizados podrían ser incorporados en

instrumentos o baterías de evaluación del bienestar de escolares participantes de programas educacionales y/o de proyectos de intervención psicosocial o psicoeducativa.

Los resultados de este trabajo también informan de la relación entre la edad y satisfacción global con la vida y con el ámbito escuela. En este estudio se observa que tanto la satisfacción escolar como la satisfacción global con la vida es menor después de los 11 años, alcanzando su nivel más bajo a los 14 años. Pese a que esta diferencia no fue estadísticamente significativa en el caso de la satisfacción global con la vida, la dirección del resultado concuerda con la evidencia disponible que indica que las puntuaciones con múltiples escalas (de satisfacción global con la vida y por ámbitos) arrojan una relación inversa con la edad (Casas, Tiliouine et al., 2014; Tomyn & Cummins, 2011a). Así, este trabajo contribuye con evidencia que refuerza la noción de que tanto la satisfacción con la escuela como con la vida globalmente se ven afectadas por los procesos propios de la adolescencia que estarían ya presentes en los estudiantes de mayor edad que se incluyeron en este estudio. Adicionalmente, este resultado podría indicar que la dinámica de satisfacción global con la vida y su relación con la satisfacción con el ámbito escolar en la infancia podrían ser explicadas por variables distintas, al menos en el rango etario considerado en este estudio.

El análisis de la satisfacción de los alumnos según el tipo de administración de los establecimientos, que en Chile es una buena aproximación al NSE (colegio municipal: NSE bajo y medio bajo; colegio particular subvencionado: NSE medio; colegio particular pagado: NSE alto), no mostró diferencias en la satisfacción global con la vida, pero sí en la satisfacción escolar, hallazgo semejante al reportado por Huebner, Valois, Paxton y Drane (2005).

Estos resultados se pueden relacionar, a su vez, con otros estudios, como el de Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom (2003), quienes exploraron la relación entre la felicidad y estrés en la escuela, encontrando que el estrés generado por la falta de apoyo (de pares y profesores) se relaciona inversamente con la felicidad, suponiendo que la felicidad es un componente del bienestar subjetivo (Moyano Díaz & Ramos Alvarado, 2007). El hecho de que los alumnos de colegios subvencionados tengan niveles de satisfacción con la escuela menor respecto de los alumnos de colegios municipales podría explicarse, en parte, porque los establecimientos particulares subvencionados aportan diversidad en la segmentación según NSE y sus objetivos, visión y misión, siendo los establecimientos municipales los que en niveles medios bajos y bajos entregan una educación más efectiva en términos de resultados escolares (Castillo, González & Puga, 2011), aportando en la línea de que los resultados de establecimientos municipales no serían peores que los privados, al menos en los NSE más bajos en Chile (Redondo & Descouvires, 2001; Tokman Ramos, 2002). Este hallazgo, aunque era esperable si se consideraba la evidencia de la escasa relación entre bienestar y NSE, requiere ser estudiado controlando mejor la variable NSE según el tipo de administración del establecimiento educacional.

Futuras investigaciones en este tema podrían considerar diversas metodologías que expandan la comprensión sobre la relación de variables escolares y la satisfacción escolar y global con la vida, tanto en función de los grupos etarios como en relación al NSE. El uso de modelos de análisis que incluyan mediadores permitiría recoger de mejor modo las diferencias entre las variables, dando cuenta de otros aspectos y mecanismos subyacentes. Teniendo en cuenta que diferentes aspectos de la vida escolar permiten evaluar la variabilidad de la satisfacción con la escuela, pero de menor forma la variabilidad con la satisfacción con la vida, se podrían probar mecanismos mediadores entre ambas variables, por ejemplo, los ámbitos evaluados de la escuela podrían tener mayor impacto en la satisfacción con la vida en general, a través de la satisfacción con la escuela.

Otro desafío en esta temática es realizar estos análisis con datos provenientes de otras fuentes de información externa, como NSE, rendimiento académico, progreso escolar y desempeño en pruebas estandarizadas. De este modo, la satisfacción escolar como ámbito de la satisfacción con la vida puede servir como predictor o variable relevante de considerar en el estudio del bienestar y el rendimiento académico.

No obstante los resultados obtenidos, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas para interpretar los datos. Aunque ambos modelos resultaron significativos, al ser un estudio de carácter transversal, se limita el poder predictivo de los mismos. Por otra parte, a pesar de que el auto reporte es una forma válida y de uso extendido, se debe tener en cuenta que el uso de otras fuentes de información, como nominación de pares o reporte de parte de los profesores, podría modificar los resultados. Finalmente, si bien el estudio contribuye a tener en cuenta diferencias entre colegios, ya que recogió información de colegios de diferentes dependencias administrativas y de tres diferentes regiones de Chile, el hecho de no contar con una muestra suficientemente grande por cada dependencia escolar por curso no hizo posible realizar un análisis anidado de los datos, lo que también podría modificar los resultados.

A pesar de las limitaciones antes descritas, este estudio contribuye generando conocimiento en torno a la satisfacción escolar y con la vida en general. Lo hace, primero, enfatizando que satisfacción escolar y global con la vida son conceptos que funcionan con cierta independencia y que solo parcialmente son posibles de explicar en base a predictores compartidos y, segundo, que existen variables escolares que influyen más que otras en la satisfacción con la escuela y que requieren ser consideradas para estudiar la satisfacción de la niñez con la vida escolar y con la vida en general.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014: SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf
- Aguado Quintero, L. F. (2009). Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 735-760. doi:10.11600/1692715x.14201110815
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Gaudlitz, L., Oyanedel, J. & Oyanedel Sepúlveda, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida Para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14, 29-41. doi:10.11144/Javeriana.upsy14-1.ppeb
- Alfaro Inzunza, J., Valdenegro Egozcue, B. & Oyarzún Gómez, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas*, 9, 13-27. doi:10.15332/s1794-9998.2013.0001.01
- Athay, M. M., Kelley, S. D. & Dew-Reeves, S. E. (2012). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale—PTPB Version (BMSLSS-PTPB): Psychometric properties and relationship with mental health symptom severity over time. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39, 30-40. doi:10.1007/s10488-011-0385-5
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221. doi:10.1521/scpq.18.2.206.21861
- 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
- Bradshaw, J. & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2, 319-351. doi:10.1007/s12187-009-9037-7
- Campbell, A., Converse, P. E. & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Casas, F. (2010a). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Casas, F. (2010b). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia. En G. González-Bueno, M. von Bredow & C. Becedóniz, *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (pp. 34-51). Madrid, España: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălțătescu ... 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., Bălțătescu, S., Bertran, 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, 665-681. doi:10.1007/s11205-012-0025-9
- Casas, F. & Bello, A. (Coords.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid, España: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Universidad de Girona. Extraído de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_España.pdf
- 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, 433-460. doi:10.1007/s12187-013-9182-x
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs da Cruz, D. ... Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21, 70-80. doi:10.1016/S0121-4381(14)70009-8
- Casas, F., Tiliouine, H. & Figuer, C. (2014). The subjective well-being of adolescents from two different cultures: Applying, three versions of the PWI in Algeria and Spain. *Social Indicators Research*, 115, 637-651. doi:10.1007/s11205-012-0229-z
- Casas Aznar, F., Buxarrais Estrada, M. R., Figuer Ramírez, C., González Carrasco, M., Tey Teijón, A., Noguera Pigem, E. & Rodríguez Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Castillo, P., González, A. & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 187-206. doi:10.4067/S0718-07052011000100010
- Chui, W. H. & Wong, M. Y. H. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125, 1035-1051. doi:10.1007/s11205-015-0867-z
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., van Vugt, J. & Misajon, R. A. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190. doi:10.1023/A:1024704320683
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157. doi:10.1007/s11482-006-9007-x
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of live: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216. doi:10.1023/A:1006859511756
- Dinisman, T. & Rees, G. (2014). *Findings from the first wave of data collection. Children's worlds: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)*. Zürich, Suiza: Jacobs Foundation. Extraído de [http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/FirstWaveReport_FINAL\(2\).pdf](http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/FirstWaveReport_FINAL(2).pdf)
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction With Life Scale adapted for children. *Social Indicators Research*, *96*, 229-247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1
- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H. & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children and adolescents. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 1251-1305). Dordrecht, Holanda: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8
- González, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. & Aligué, M. (2015). Adolescents' perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Indicators Research*, *8*, 93-109. doi:10.1007/s12187-014-9281-3
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1987/1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.; E. Prentice & D. Cano, Trad.; Título original: *Multivariate data analysis*). Madrid, España: Prentice Hall.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, *66*, 3-33. doi:10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3
- Huebner, E. S., Drane, W. & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, *21*, 281-292. doi:10.1177/0143034300213005
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, *60*, 115-122. doi:10.1023/A:1021252812882
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F. & Suldo, S. M. (2006). A review of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, *79*, 477-484. doi:10.1007/s11205-005-5395-9
- Huebner, E. S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. (2003, Marzo). *Psychometric properties of two brief measures of children's life satisfaction: The Student' Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS)*. Ponencia presentada en la Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC, Estados Unidos. Extraído de http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfHSVP.pdf
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J. & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, *6*, 15-24. doi:10.1007/s10902-004-1170-x
- Instituto Nacional de la Juventud (2013). *7ª Encuesta Nacional de Juventud 2012*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf
- Kerr, J. C., Valois, R. F., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among USA public high school adolescents. *Child Indicators Research*, *4*, 127-144. doi:10.1007/s12187-010-9078-y
- Kwan, Y. K. (2010). Life satisfaction and self-assessed health among adolescents in Hong Kong. *Journal of Happiness Studies*, *11*, 383-393. doi:10.1007/s10902-009-9146-5
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A. & Macpherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, *72*, 403-432. doi:10.1007/s11205-004-0561-z
- Lau, M. & Bradshaw, J. (2010). Child well-being in the Pacific Rim. *Child Indicators Research*, *3*, 367-383. doi:10.1007/s12187-010-9064-4
- Lee, B. J. & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, *8*, 151-175. doi:10.1007/s12187-014-9285-z
- Ma, C. Q. & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, *45*, 177-190. doi:10.1002/pits.20288
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de flow o experiencia óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *42*, 183-192.
- Moyano Díaz, E. & Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región del Maule. *Universum*, *22*(2), 184-200. doi:10.4067/S0718-23762007000200012
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, *9*, 166-175. doi:10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J. & Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de la vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional Sobre Bienestar Subjetivo Infantil*. Santiago, Chile: LOM.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, *5*(2), 164-172. doi:10.1037/1040-3590.5.2.164
- Petito, F. & Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, *17*, 196-207. doi:10.1375/bech.17.3.196
- Pollard, E. L. & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, *61*, 59-78. doi:10.1023/A:1021284215801
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Redondo, J. M. & Descouvrieres, C. (2001). Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado. *Revista Enfoques Educativos*, *3*(1), 139-154.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, *13*, 383-397. doi:10.1093/her/13.3.383
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, *10*, 296-320. doi:10.1076/sesi.10.3.296.3502
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*, 121-145. doi:10.1023/A:1021326822957
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, *73*, 355-374. doi:10.1007/s11205-004-2011-3
- Sepúlveda, A., Santibáñez, D., Díaz, D., Latorre A. & Valverde, F. (2014). *Infancia cuenta en Chile 2014. Segundo informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago, Chile: Observatorio Niñez y Adolescencia. Extraído de http://www.xn-observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia_Cuenta_Chile_2014_2do_Informe.pdf
- Siyez, D. M. & Kaya, A. (2008). Validity and reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Turkish children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*, 139-147. doi:10.1177/0734282907307802

- 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*, 93-105. doi:10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, *78*, 179-203. doi:10.1007/s11205-005-8208-2
- Tiliouine, H., Cummins, R. A. & Davern, M. (2006). Measuring wellbeing in developing countries: The case of Algeria. *Social Indicators Research*, *75*, 1-30. doi:10.1007/s11205-004-2012-2
- Tokman Ramos, A. (2002). *Is private education better? Evidence from Chile* (Documento de Trabajo N° 147). Santiago, Chile: Banco Central de Chile. Extraído de <http://si2.bcentral.cl/public/pdf/documentos-trabajo/pdf/dtbc147.pdf>
- Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. (2011a). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research*, *101*, 405-418. doi:10.1007/s11205-010-9668-6
- Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. (2011b). Subjective wellbeing and homeostatically protected mood: Theory validation with adolescents. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 897-914. doi:10.1007/s10902-010-9235-5
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, *3*(9), 87-116.
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social Indicators Research*, *58*, 33-46. doi:10.1023/A:1015723614574
- Webb, D. (2009). Subjective wellbeing on the Tibetan Plateau: An exploratory investigation. *Journal of Happiness Studies*, *10*, 753-768. doi:10.1007/s10902-008-9120-7
- Yiengprugsawan, V., Seubsman, S., Khamman, S. & Lim, L. L. -Y., Sleight, A. C. & the Thai Cohort Study Team (2010). Personal Wellbeing Index in a national cohort of 87,134 Thai adults. *Social Indicators Research*, *98*, 201-215. doi:10.1007/s11205-009-9542-6

Fecha de recepción: Diciembre de 2014.

Fecha de aceptación: Septiembre de 2016.