



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“LA SATISFACCIÓN POR LA VIDA DE
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y SU
RELACIÓN CON LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES, CLIMA Y
VIOLENCIA ESCOLAR, APOYO ENTRE
PARES Y DE ADULTOS”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PAULA LEONOR MARIA DE FATIMA
CHIRINOS CAZORLA

LIMA – PERÚ

2023

ASESORA

Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles

JURADO DE TESIS

DR. HUGO MARTIN NOE GRIJALVA

PRESIDENTE

DR. DAVID HILARIO JAUREGUI CAMASCA

VOCAL

DR. ALBERTO AGUSTIN ALEGRE BRAVO

SECRETARIO

DEDICATORIA

A los niños, niñas y adolescentes del Perú.

AGRADECIMIENTO

A mis profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, en especial a la Dra. Ana Aguilar y a la Dra. Dany Araujo, quienes me asesoraron y alentaron en el proceso.

Al equipo de convivencia del Ministerio de Educación quienes me motivaron a trabajar este tema de estudio. En particular al Dr. Rafael Miranda, por su acompañamiento permanente.

A Rafael Bisquerra, a mis profesores y compañeros del Post Grado de Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona, con quienes he vivido una transformación hacia mi propio Bienestar.

Y finalmente con mucho cariño al Dr. Alberto Cazorla Talleri, quien me animó a continuar con mis estudios.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis Autofinanciada

LA SATISFACCIÓN POR LA VIDA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, CLIMA Y VIOLENCIA ESCOLAR, APOYO ENTRE PARES Y DE ADULTOS

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS



I. Tabla de contenidos

I.	Tabla de contenidos	
II.	Tablas	
III.	RESUMEN	
IV.	ABSTRACT	
I.	INTRODUCCIÓN	1
I.1.	Planteamiento del problema	1
I.2.	Justificación del problema	6
I.3.	Objetivos del estudio	7
<i>I.3.1. Objetivo general.</i>		7
<i>I.3.2. Objetivos específicos.</i>		8
II.	MARCO TEÓRICO	10
2.1.	Satisfacción por la vida	10
2.2.	Habilidades socioemocionales	12
2.3.	Clima escolar	17
<i>2.3.1. Clima del aula.</i>		20
2.4.	Violencia	22
<i>2.4.1. El origen de la violencia.</i>		22
<i>2.4.2. Violencia escolar.</i>		23
2.4.2.1.	Formas de violencia escolar.	27

2.5.	Apoyo social entre pares y de adultos	28
2.5.1.	<i>Apoyo de pares.</i>	31
2.5.2.	<i>Apoyo de adultos.</i>	33
2.6.	Investigaciones en torno al problema investigado, nacionales e internacionales	35
2.7.	Definiciones conceptuales y operacionales de las variables	41
2.7.1.	<i>Satisfacción por la vida.</i>	41
2.7.2.	<i>Habilidades socioemocionales.</i>	41
2.7.3.	<i>Clima escolar.</i>	43
2.7.4.	<i>Violencia escolar.</i>	45
2.7.5.	<i>Apoyo de pares.</i>	46
2.7.6.	<i>Apoyo de adultos.</i>	47
2.7.7.	<i>Sexo.</i>	47
2.7.8.	<i>Grado escolar.</i>	47
2.7.9.	<i>Nivel socioeconómico.</i>	48
2.7.10.	<i>Composición familiar.</i>	48
2.8.	Hipótesis	49
2.8.1.	<i>Hipótesis general.</i>	49
2.8.2.	<i>Hipótesis específicas.</i>	49
III.	METODOLOGÍA	51
3.1.	Tipo y diseño del estudio	51
3.2.	Población y muestra	51

3.2.1. Descripción de la muestra.	51
3.3. Instrumento de evaluación	53
3.3.1. Variables o dimensiones de análisis.	56
3.4. Estrategia de análisis de datos	57
3.4.1. Validación psicométrica de escalas seleccionadas.	58
3.4.2. Análisis descriptivo univariado.	61
3.4.3. Análisis de regresión múltiple.	61
3.5. Consideraciones éticas	62
IV. RESULTADOS	63
4.1. Resultados psicométricos de escalas seleccionadas	63
4.2. Resultado análisis descriptivo univariado	78
4.3. Resultados de análisis de regresión múltiple	87
V. DISCUSION	106
VI. CONCLUSIONES	113
VII. RECOMENDACIONES	117
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	119

II. Tablas

Tabla 1. <i>N° de casos reportados de violencia escolar, desde 2013 a junio del 2022.</i> <i>Distribuido por tipo de violencia y por quien la ejerce. SiSeVe, junio 2022.</i>	25
Tabla 2. <i>Operacionalización de las variables del estudio</i>	47
Tabla 3. <i>Variables de comparación</i>	47
Tabla 4. <i>Instrumentos</i>	53
Tabla 5. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala satisfacción por la vida.</i>	63
Tabla 6. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala autoeficacia académica.</i>	64
Tabla 7. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala asertividad.</i>	65
Tabla 8. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala tenacidad</i>	66
Tabla 9. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala autorregulación.</i>	67
Tabla 10. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala sentido de vida</i>	67
Tabla 11. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala empatía.</i>	68
Tabla 12. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala conducta prosocial.</i>	69
Tabla 13. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala apoyo de ambiente escolar.</i>	69
Tabla 14. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala satisfacción con la escuela.</i>	70
Tabla 15. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala ambiente disruptivo</i>	71
Tabla 16. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala reglas y normas claras</i>	71
Tabla 17. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala sentido de seguridad.</i>	72

Tabla 18. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala victimización por parte del estudiante</i>	73
Tabla 19. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala victimización docente</i>	74
Tabla 20. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala sentido de pertenencia con pares.</i>	74
Tabla 21. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala intimidad de la amistad.</i>	75
Tabla 22. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala apoyo de adultos en la escuela</i>	76
Tabla 23. <i>Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala apoyo adultos en el hogar</i>	76
Tabla 24. <i>Resultados descriptivos de la escala satisfacción por la vida</i>	77
Tabla 25. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de habilidades socioemocionales (1)</i>	79
Tabla 26. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de habilidades socioemocionales (2)</i>	80
Tabla 27. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de clima escolar (1)</i>	82
Tabla 28. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de clima escolar (2)</i>	83
Tabla 29. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión violencia escolar.</i>	85
Tabla 30. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de Apoyo de pares</i>	86
Tabla 31. <i>Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de Apoyo de adultos</i>	87
Tabla 32. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos a nivel global</i>	89
Tabla 33. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los hombres</i>	90

Tabla 34. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo a las mujeres</i>	91
Tabla 35. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de primero de secundaria</i>	93
Tabla 36. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de tercero de secundaria</i>	94
Tabla 37. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de cuarto de secundaria</i>	95
Tabla 38. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de quinto de secundaria</i>	96
Tabla 39. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de nivel socioeconómico bajo</i>	98
Tabla 40. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de nivel socioeconómico medio</i>	99
Tabla 41. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de nivel socioeconómico alto</i>	100
Tabla 42. <i>Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes que no viven con papá y mamá</i>	102

Tabla 43. *Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes que viven con papá y mamá*

III. RESUMEN

La investigación propuesta tuvo como objetivo identificar la relación entre la satisfacción por la vida y la variable habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos en estudiantes de secundaria, en función al sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y composición familiar, mediante un diseño no experimental, transversal de tipo correlacional y explicativo. La muestra para este estudio fue de 3778 estudiantes de 75 instituciones educativas públicas provenientes de distritos de Lima con alto índice de violencia. Los resultados hallaron que la regresión explica el 28,63% de la varianza, siendo todas las variables independientes significativas. La variable "habilidades socioemocionales" es la que más afectó positivamente la satisfacción por la vida, independientemente del sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y composición familiar; para el caso de las mujeres, las "habilidades socioemocionales" son la variable que impactó más sobre su satisfacción por la vida; para aquellos adolescentes que no viven con ambos padres, las variables de violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y de adultos manifestaron mayor relación sobre la satisfacción por la vida que en aquellos que sí viven con ambos padres. La investigación propone mejorar y fortalecer estas variables en los programas de promoción de las escuelas en todos los grados, debido a su alta relevancia.

Palabras claves: Satisfacción por la vida, habilidades socioemocionales, clima escolar, apoyo de pares y adultos, y estudiantes.

IV. ABSTRACT

The proposed research aimed to identify the relationship between life satisfaction and the variable socio-emotional skills, school climate, school violence, peer support and adult support in high school students, according to sex, school grade, socioeconomic level and family composition, through a non-experimental, cross-sectional, correlational and explanatory design. The sample consisted of 3,778 students from 75 public educational institutions from districts of Lima with a high rate of violence. The results found that the regression explains 28.63% of the variance, with all the independent variables being significant. The variable "socio-emotional skills" is the one that most positively affected satisfaction with life, regardless of sex, school grade, socioeconomic level and family composition; In the case of women, "socio-emotional skills" are the variable that had the most impact on their satisfaction with life; For those adolescents who do not live with both parents, the variables of school violence, school climate, peer and adult support showed a greater relationship with life satisfaction than those who do live with both parents. The research proposes to improve and strengthen these variables in the promotion programs of schools in all grades, due to their high relevance.

Key words: Life satisfaction, socio-emotional skills, school climate, support from adults and peers, and students.

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Planteamiento del problema

Las tendencias de investigación en la psicología a lo largo de los últimos años han generado un renovado interés en la investigación del desempeño ideal y el bienestar de las personas jóvenes (Proctor y Linley, 2014).

Como señala Reynaldo Alarcón, -importante psicólogo peruano y pionero de la Psicología Positiva en el Perú-, históricamente la psicología se ha enfocado en el estudio de las dificultades, carencias y aspectos negativos de las personas, como la desesperanza, depresión, ansiedad, frustración, etc., y poca atención a las fortalezas, virtudes y capacidades para el logro de la salud y la adaptación a diversos contextos sociales y culturales, es decir, para el logro de una mejor calidad de vida. (Caycho, 2010).

Para Seligman (2011) la Psicología Positiva tiene como objetivo elevar el nivel de la condición humana, a través del optimismo, la motivación y el carácter para enseñar cómo aprovechar al máximo la vida, es decir, florecer.

La psicología positiva busca comprender los aspectos positivos del comportamiento humano. Estudia los recursos psicológicos de las personas y cómo estos aportan al bienestar, además de prevenir o reducir la incidencia de la psicopatología. (Seligman, 2003). Entre las dimensiones en las que se basa la psicología positiva, están la felicidad y el bienestar. Donde el bienestar subjetivo, quedaría definido como la composición de algunas escalas: Satisfacción por la vida, afectos positivos y ausencia de emociones negativas (Eid & Diener, 2004).

Para Seligman (2011), el bienestar es elemental en la Psicología Positiva, el cual se obtiene a través del florecimiento, que se relaciona con el crecimiento personal positivo. El cual se enmarca en el modelo de cinco componentes PERMA (por sus

siglas en inglés): Emociones Positivas (Positive Emotions), Compromiso (Engagement), Relaciones Positivas (Relationship), Significado (Meaning) y Logro (Accomplishment), el objetivo de PERMA es aumentar el nivel de bienestar en la sociedad, ya sea en un ámbito educativo o corporativo (Seligman, 2011).

Hoy en día es necesario investigar acerca de la satisfacción con la vida de los jóvenes y adolescentes, ya que existe evidencia de su influencia en los logros de aprendizaje, autoestima y toma de decisiones pensadas y responsables (Samdal et al., 1999; Atienza et al., 2000; Ryan & Deci, 2000; Ardila, 2003 y Tarazona, 2005).

Desde el nivel individual, los estudios señalan que las habilidades socioemocionales afectan positivamente al bienestar general (Xiao et al., 2019; Guerra & Bradshaw, 2008), se correlaciona de manera negativa con la violencia escolar, lo que significa que a mayor desarrollo de habilidades socioemocionales, se presentan menos índices de violencia escolar (Chirinos, 2017), se reduce los síntomas de la depresión (Goldenberg et al., 2006), y se mejora los vínculos sociales positivos (Lopes et al., 2005).

En contextos educativos, los estudios concluyen que existe relación entre aspectos socioemocionales y resultados académicos (Berger et al., 2014; Stipek & Miles, 2008), así como en la asimilación y comprensión de contenidos (Hawkins et al., 1999), compromiso y motivación (Demaray & Elliot, 2002), entre otros. Desde su ámbito social, es decir la escuela y la familia se sabe que el clima y la violencia escolar son dimensiones que se relacionan e impactan en su satisfacción con la vida, así como el soporte que percibe de los adultos significativos, tanto en el ámbito familiar como en la institución educativa y el apoyo de sus compañeros. En un ambiente escolar positivo, se desarrolla un mayor interés, satisfacción, motivación y responsabilidad de los estudiantes (Curby et al. 2009; Woolley et al., 2009), así como el éxito académico (Luo

et al., 2007; Pianta et al., 2008; Rudasill et al., 2018; García, 2017). El papel del maestro juega un rol importante en los procesos de comunicación y aprendizaje (Klem & Connell, 2004). Es proporcional el nivel de apoyo que distinguen los alumnos de sus maestros, con el clima de la escuela, es así, que Noam y Fiore (2004) afirman que las escuelas con mayor éxito son aquellas en la que, los educandos sienten que son tratados con respeto y sienten que pertenecen a un grupo de pares.

Entonces, conocer cómo la satisfacción por la vida se explican mediante las dimensiones: habilidades socioemocionales, violencia y clima escolar, apoyo de adultos significativos y pares es el interés y el reto propuesto en esta investigación

La satisfacción por la vida está basada en la valoración cognoscitiva de la calidad de las vivencias, a partir de los parámetros de comparación que cada persona formula (Arita, 2005). Una alta satisfacción por la vida está relacionada con menor malestar físico y emocional, así como mayor felicidad y otros indicadores de calidad de vida (Eid & Larsen, 2008).

Si bien existen revisiones sobre las características del bienestar subjetivo o satisfacción por la vida en poblaciones adultas, son muy pocas las investigaciones en población adolescente.

Durante la adolescencia, las personas se enfrentan a una serie de alteraciones complejas, que podrían ocasionar niveles altos de estrés y diversos efectos psicológicos (Barra et al., 2006). Es así que existe la necesidad de identificar qué es lo que les preocupa a los adolescentes, cómo afrontan sus problemas, para mejorar su protección y fomentar un mejor equilibrio y satisfacción en sus vidas.

La satisfacción es un estado psicológico que se obtiene como resultado del ajuste del individuo (personalidad) y su ambiente social (micro y macro social) (García-Viniegras & González, 2000). La escuela es un uno de los ambientes donde el

adolescente pasa la mayor parte de su tiempo, donde transcurre la socialización con sus pares. Para Leria-Dulčić y Salgado-Roa (2019) estar satisfecha con la vida tiene un alto grado de dependencia del contexto escolar e interacción con los pares, en ese sentido el estudio incluye variables que están relacionadas al ámbito escolar con la satisfacción por la vida, como: el clima y violencia escolar, el apoyo de pares y adultos significativos, así mismo la inclusión de la variable habilidades socioemocionales porque las evidencias señalan que puede favorecer a los estudiantes optimizando su bienestar personal (Cañero y Mónaco, 2019).

Una relación adecuada entre el estudiante y el colegio es un factor protector de enfermedades físicas y mentales en la adultez (Steiner et al., 2019), sin embargo, también puede convertirse en un escenario de frecuente violencia entre pares.

La violencia escolar que es sufrida en la adolescencia produce graves consecuencias psicológicas y sociales (Díaz-Aguado, 2005). La victimización en las instituciones educativas está conectado con malestares en la salud mental, como el alto nivel de estrés, valorar la vida de manera negativa o bajos niveles de autoestima (Orcasita & Uribe, 2010; Moore et al., 2017). Un clima escolar negativo trae consecuencias nocivas en el desarrollo de los aprendizajes y el éxito en los estudios de los jóvenes (Van Der Werf, 2014; Strøm et al., 2013), afectando directamente las relaciones interpersonales (Olweus, 1993; Bisquerra, 2008).

Para los adolescentes, percibir que cuentan con personas que aprecie y se interese por ellos es primordial. El acompañamiento parental tiene implicaciones para el desarrollo y bienestar a lo largo de toda la vida, y particularmente en periodos como la adolescencia (Javakhishvili & Vazsonyi, 2021). El soporte parental percibido se encuentra relacionado con las creencias positivas sobre uno mismo a lo largo de diversos contextos culturales (Chentsova et al., 2020). Asimismo, la percepción de los

adolescentes acerca del soporte familiar se relaciona con el abuso de drogas y comportamientos antisociales (Molero-Jurado et al., 2017). Por su parte, Wang et al. (2013) indica que el apoyo hacia los docentes en la escuela, los protege de la depresión y mala conducta. En el mismo sentido Miranda et al. (2019), remarca el valor que tiene el apoyo de los maestros en situaciones de violencia entre escolares y su conexión con la satisfacción por su vida.

De otro lado, los amigos, es decir los pares, representan un sistema de apoyo de vital importancia en la etapa adolescente, porque aumenta el interés de pertenecer, la atracción y se sienten identificados; es decir, buscan la orientación de sus amigos porque se sienten identificados con ellos (Vargas et al., 2005). La evidencia sugiere que los adolescentes que forman amistades cercanas tienen menores índices de ansiedad y depresión en su juventud (Narr et al., 2019).

Para que los adolescentes puedan enfrentar los cambios propios del desarrollo y el estrés que este pueda ocasionar, es importante que desarrollen las habilidades socioemocionales. El fortalecimiento de las competencias sociales y emocionales durante la etapa la etapa escolar sirve de base para educar ciudadanos empáticos, compasivos, éticos, justos y con pensamiento crítico que sean capaces de afrontar los conflictos de manera pacífica, asertiva y creativa, participando responsablemente en sus espacios de socialización (Cohen & Freiberg, 2013). Por su parte Durlak et al. (2011, como citado en Chirinos, 2018) señalan que promover las competencias socioemocionales en el primer tramo de la vida impacta positivamente sobre el bienestar y el aprendizaje en la escuela.

Existen investigaciones que abordan variables como la violencia escolar y clima de la escuela; habilidades socioemocionales y conducta violenta; autoestima y relación con los padres. También se encuentran estudios en población adolescente, donde se

relaciona el autoestima y la satisfacción con la vida, es decir a mayores niveles de autoestima, es mayor la satisfacción de vida; sin embargo, no se encuentra investigaciones que vinculen todas estas dimensiones escolares de manera simultánea, como el clima escolar y el grado de victimización, variables individuales, como habilidades socioemocionales y su percepción de satisfacción por la vida, así como su relación con el apoyo entre pares y de adultos en la escuela y en el ambiente del hogar.

Es fundamental que la psicología se preocupe por abordar el tema de satisfacción por la vida en adolescentes. Al encontrarse estos en una etapa de vida vulnerable, la investigación centrada en la satisfacción con la vida cobra particular relevancia, ya que aporta conocimiento sobre el fenómeno y las variables asociadas. Asimismo, la profundización en el tema permite la construcción y planificación de alternativas de propuestas en promover el bienestar de los estudiantes.

I.2. Justificación del problema

Desde el enfoque teórico esta investigación se justifica, dado que permitirá conocer la relación que existe entre la variable satisfacción por la vida, y el desarrollo de habilidades socioemocionales, el clima de la escuela, el apoyo de pares, la violencia escolar y el apoyo de adultos tanto de la escuela como en los hogares, cubriendo así una brecha significativa en la literatura acerca de la satisfacción por la vida de esta población.

A nivel práctico, esta evidencia permitirá que los tomadores de decisiones cuenten con información que sirva de base para proponer lineamientos, programas y acciones dirigidas a las instituciones educativas que faciliten el desarrollo de un buen ambiente para el estudio, con un clima escolar donde se generen mejores relaciones entre la comunidad educativa, buscando reducir las acciones de abuso y violencia e integrando a los padres de familia. Asimismo, permitirá buscar espacios y estrategias

que propicien el desarrollo de habilidades socioemocionales, buscando optimizar la satisfacción por la vida de los niños, niñas y de los adolescentes.

A nivel social, se toma como población a los adolescentes, estudiantes de secundaria quienes viven en situación de fragilidad social. En ese sentido, existe el deber de desarrollar investigaciones que permitan comprender a profundidad las condiciones de vida y características que aportan o disminuyen la satisfacción de vida de esta población, con el objetivo de reforzar la protección y soporte que se le puede brindar. Asimismo, el fenómeno del bullying, como problemática social de gran escala, amerita la investigación permanente que actualice el estado del arte y profundice en su comprensión, con el objetivo de brindar alternativas de protección y prevención.

Finalmente, a nivel metodológico se justifica la validación de escalas que forman parte de las dimensiones: habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos que servirán para futuros estudios. Asimismo, el uso de ecuaciones estructurales permite obtener resultados válidos sobre una propuesta teórica de alta complejidad.

En tal sentido, y con el fin de aportar al cierre de esta brecha en la literatura, la investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre, la satisfacción por la vida, con las habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana?

I.3. Objetivos del estudio

I.3.1. Objetivo general.

Identificar la relación de la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos,

en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana.

1.3.2. Objetivos específicos.

1. Determinar la validez del constructo y confiabilidad de las escalas que forman parte de las dimensiones: satisfacción por la vida, habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, de los instrumentos en el que se basa el CUBE (Cuestionario de Bienestar Escolar).
2. Describir las medias de los puntajes obtenidos en las variables, satisfacción por la vida, habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos y los puntajes de comparación de la diferencia de medias según el sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y composición familiar.
3. Identificar la relación de la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana, en función al sexo.
4. Identificar la relación de la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana, en función al grado escolar.
5. Identificar la relación de la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos

con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana, en función al nivel socioeconómico.

6. Identificar la relación de la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana, en función a la composición familiar.

II. MARCO TEÓRICO

Aspectos conceptuales pertinentes

Se detalla a continuación la revisión teórica acerca de las variables: satisfacción con la vida, habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo entre pares y apoyo de adultos.

2.1. Satisfacción por la vida

La satisfacción por la vida es una dimensión que ha generado interés en los investigadores, es un indicativo importante del bienestar emocional y de la calidad de vital de los individuos. Desde la psicología positiva, Seligman señala que el bienestar subjetivo está constituido por el modelo PERMA: Emociones Positivas (Positive Emotions), Compromiso (Engagement), Relaciones Positivas (Relationship), Significado (Meaning) y Logro (Accomplishment). (Seligman, 2011). Existe evidencia que sugiere que personas con un grado de satisfacción con la vida alta, presentan menor afectación física y mental, experimenta mayor sensación de felicidad y, mayores índices que atañen la calidad de vida (Diener, 1994; Michalos, 1985; Reyes-Cuervo & Vinaccia-Alpi, 2019).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) precisa que la calidad de vida es la autopercepción que posee un sujeto sobre su posición en la vida, en el ámbito que viven, según sus valores y cultura y en relación con sus metas, aspiraciones e inquietudes. Así mismo, indica que la determina la salud física, estado emocional, características de sus interacciones sociales, creencias y en general el ambiente donde se desenvuelve. (WHO Quality of Life Assessment Group, 1996).

La calidad de vida se explica en dimensiones objetivos y subjetivos, que se relacionan en diferentes etapas del desarrollo humano (Cummins & Cahill, 2000). En relación a los elementos objetivos de la calidad de vida, se le atribuye índices

sociodemográficos, por ejemplo, acceso y disponibilidad a bienes materiales y servicios, y entre los componentes subjetivos se presentan dos escalas: una de índole emocional, que se refiere a los afectos positivos y afectos negativos, y la segunda de tipo cognitivo, que alude a la dimensión satisfacción con la vida (Moyano & Ramos, 2007). Es así, que la satisfacción por la vida se entiende como la estimación positiva o juicio que hace el individuo sobre las circunstancias de su vida, dependiendo de un criterio base que la misma persona establece. (Pavot et al., 1991; Shin & Johnson, 1978; Veenhoven, 1994). Es importante resaltar que esta dimensión se debe medir en relación a los juicios subjetivos que hace el individuo y no en la suma de medidas sobre el bienestar que siente en situaciones específicas (Diener, 1994; Veenhoven; 1994).

Para Cantú et al. (2010) la satisfacción con la vida es la apreciación cognitiva de la calidad de las vivencias a través de un índice del bienestar subjetivo de la persona, una sensación de bienestar que no está establecida por la aceptación o no de las circunstancias objetivas de la vida. Es la propia percepción de bienestar. Una sensación de sentirse bien (subjetivo) que no significa necesariamente estar bien (objetivo). El bienestar subjetivo se basa en las relaciones que la persona tiene en su ambiente familiar y social, también contiene condiciones que brindan a las personas posibilidades para su auto realización en la vida (Arita-Watanabe, 2005; Montoya & Landero, 2008).

Así mismo, la satisfacción sería un estado psicológico que se genera de la conciliación entre las características de la personalidad del ser humano y su ambiente (García-Viniegras y González, 2000). En el Perú, Tarazona (2005) consideró en su estudio a estudiantes adolescentes y encontró una alta relación entre el grado de satisfacción y la autoestima.

Ardila (2003) es su estudio explica que la calidad de vida es una condición de satisfacción que experimenta un individuo, que proviene del cumplimiento o realización

de sus capacidades o potencialidades. Señala, además, que la percepción del bienestar es biopsicosocial, que contiene en lo subjetivo la familiaridad, las manifestaciones emocionales, los logros personales, el sentimiento de seguridad y la salud. Desde el punto de vista objetivo comprende la holgura material, las relaciones sociales positivas con los otros y la salud objetivamente percibida.

Tal como señalaron Ryan y Deci (2000) el bienestar se explica de dos formas: una ligada a la felicidad como indicativo de la calidad de vida, y otra relacionada a la formación de las capacidades, habilidades y competencias personales. Tarazona (2005) define en su estudio la satisfacción con la vida como el elemento cognitivo de la dimensión bienestar subjetivo, entendido como la percepción de bienestar con uno mismo y con la propia vida. Del mismo modo, Atienza et al. (2000) establece que el bienestar subjetivo es como *"una evaluación global que la persona hace sobre su vida"* (p. 314). Añade también, que los individuos que sienten alta satisfacción con la vida se sentirían menos afectados por estrés, depresión o ansiedad y en cambio poseerían una salud mental apropiada (Atienza et al., 2000).

2.2. Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales están definidas como las aptitudes requeridas para tomar conciencia y manejar las emociones, programar y lograr las metas, distinguir y considerar la perspectiva de los otros, relacionarse y mantener los vínculos de forma positiva, tomar decisiones sensatas y responsables, así como, gestionar las situaciones conflictivas de forma constructiva (Elías et al., 1997; CASEL, 2007, citado por Chirinos, 2018).

Existen diversos modelos y teorías que proponen explicaciones sobre las habilidades socioemocionales. Entre estos, se cuenta con el modelo teórico de cuatro ramas de habilidades de Mayer y Salovey que se sustenta en el proceso emocional de la

información y en la investigación de las capacidades asociadas con este procesamiento. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005),

En dicho modelo de habilidad, la inteligencia emocional involucra cuatro factores: el primero es la percepción o tomar conciencia de las emociones y la manifestación emocional, el siguiente factor es la facilitación de las emociones, descrita como la habilidad para originar sentimientos que favorezca el pensamiento, el tercero se encuentra en la comprensión emocional, que supone la integración de lo que se siente dentro del pensamiento, así como comprender lo intrincado de los cambios emocionales; finalmente, está la regulación o manejo emocional que implica dirigir y gestionar las emociones sean positivas o negativas de manera eficiente (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Se requiere articular las habilidades de manera que, para una adecuada gestión o manejo de las emociones, se necesita primero identificarlas y comprenderlas, para lo cual se requiere una adecuada percepción emocional. (Chirinos, 2017) Sin embargo, las personas con buena capacidad de percepción emocional no siempre comprenden y regulan bien sus emociones. Las competencias emocionales se pueden emplear sobre uno mismo o sobre los demás (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

La competencia personal e interpersonal se relaciona una con la otra, sin embargo, no se dan de manera concatenada. Existen individuos con grandes habilidades para entender y gestionar sus emociones, encontrando un equilibrio emocional, pero con pocos recursos para socializar. También sucede, que existen personas sumamente empáticas con los demás, pero con poca capacidad para manejar sus emociones (Alviárez & Pérez, 2009).

Esta propuesta de habilidades socioemocionales está basada en la teoría de la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Rey & Extremera, 2012).

Salovey definió a la inteligencia emocional como *"un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno"* (Mayer y Salovey, 1993, p. 433). Este constructo incluye las áreas de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner, enfocándose menos en lo cognitivo, y sumándole el componente emocional (Salovey y Mayer, 1990).

Ahora bien, la evidencia sugiere, que la inteligencia emocional se encuentra relacionada con la satisfacción por la vida (Rey et al., 2011; Veloso-Besio et al., 2013; Afolabi & Balogun, 2017; Guijarro et al., 2021). Como sugieren Extremera y Fernández-Berrocal (2005), posiblemente los individuos que identifican claramente sus emociones tengan mayor capacidad para responder de forma adecuada frente a situaciones de estrés, logrando, en consecuencia, una mayor satisfacción con la vida. Es decir, niveles altos de inteligencia emocional se asocia a niveles altos de satisfacción por la vida.

Para Salovey y Mayer, este constructo plantea la existencia de metahabilidades que se categorizan en escalas como: autoconciencia, gestión emocional, empatía, automotivación, y competencias sociales (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 1996, 1998).

Otros autores, refieren que la inteligencia emocional es la habilidad de distinguir las propias emociones y las de los otros, automotivarse y regular las emociones. Para Garaigordobil y Oñederra (2010) la carencia de inteligencia emocional afecta directamente el desempeño escolar, los índices de ansiedad y depresión, y al

relacionamiento social, agresividad, etc. La carencia de educación emocional en las escuelas del Perú se relaciona con estudiantes con comportamientos deprimidos, indisciplinados aislados, impulsivos y agresivos y así mismo afectan sus aprendizajes pedagógicos (Guzmán, 2017).

Goleman (1995), concluyó que los individuos con inteligencia emocional baja, presentan mayores niveles de desatención, ansiedad, aislamiento, depresión, delincuencia y agresividad. Del mismo modo, Lopes et al. (2003) y Ciarrochi et al. (2001) confirman que estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional presentan mayor satisfacción en el relacionamiento con sus amigos o pares, es así, que mantienen interacciones más positivas y menos conflictivas. Por su parte, León (2009) subraya que existen más problemas de conducta y menor bienestar psicológico en los sujetos que muestran carencia en la inteligencia emocional favorece la aparición de problemas de comportamiento e impacta el bienestar psicológico.

En este sentido, resulta fundamental implementar modelos e intervenciones que promuevan la educación emocional en el entorno escolar, ya que no están siendo atendidas en la pedagogía tradicional, de modo que fomenten en los estudiantes las habilidades socioemocionales, que hace que se sientan mejor consigo mismos y así estar más preparados para aprender (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017). Adicionalmente, refieren que, a medida que se desarrollen más las habilidades socioemocionales, se manifestarán menos conductas disruptivas en el aula. En Estados Unidos, los programas Social Emotional Learning (SEL) vienen implementando un sistema de educación socioemocional, en la que donde los estudiantes cultivan habilidades para manejar las emociones y solucionar los enfrentamientos de forma asertiva. Uno de los modelos más relevantes es el CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), tiene la meta fomentar la educación socioemocional

en el contexto escolar (CASEL, s.f.). Según Lantieri (1994), CASEL trabaja con cinco componentes de destrezas afectivas, cognitivas y comportamentales: 1. La autoconciencia, tomar conciencia de uno mismo; 2. La autogestión, que se refiere a la regulación emocional, cognitiva y conductual; 3. La conciencia social o también llamada empatía; 4. Las habilidades de relación, que explican como la habilidad para entablar y preservar relaciones sanas y satisfactorias con los demás y 5. La toma de decisiones responsables, es decir constructivas y respetuosas.

Por otro lado, Durlak et al. (2011) señala la necesidad de incluir la variable socioemocional en la educación escolar, ya que diversos estudios revelan que los estudiantes con buenas habilidades socio emocionales presentan un mayor índice de bienestar general (Xiao et al., 2019; Guerra & Bradshaw, 2008). También se conoce que las habilidades socioemocionales reducen los síntomas de la depresión (Goldenberg et al., 2006), y mejoran las relaciones interpersonales positivas (Lopes et al., 2005).

Específicamente en contextos educativos, los estudios concluyen que existe relación entre las características socioemocionales y los logros en el rendimiento escolar (Berger et al., 2014; Stipek & Miles, 2008), el aprendizaje y dominio de contenidos (Hawkins et al., 1999), compromiso y motivación (Demaray & Elliot, 2002), entre otros.

Desde que Salovey y Mayer (1990) iniciaron los estudios acerca de la inteligencia emocional, diversos autores vienen estudiando la relación potencial de las habilidades socioemocionales con el bienestar personal y la felicidad subjetiva. Existe evidencia, que las habilidades socioemocionales podrían ayudar a los estudiantes jóvenes a dirigir sus pensamientos y a recapacitar sobre sus propias emociones aportando en su bienestar. Se conoce también de las correlaciones entre la inteligencia emocional sobre la formación positiva en la juventud temprana, en conclusión, los

resultados han mostrado que las habilidades socioemocionales se correlacionan con mayor felicidad y relaciones sociales positivas. Por este motivo, los autores establecen la importancia de incidir en la educación socioemocional en el contexto educativo.

Para Bisquerra en España, la competencia emocional es la forma para activar, de forma adecuada, las habilidades, cogniciones y comportamientos requeridas, para llevar a cabo las diversas actividades de forma eficaz y de calidad (Bisquerra & Pérez, 2007). Este modelo teórico lo conforma cinco dimensiones: Donde la conciencia emocional es la cualidad para tener conciencia de las emociones de uno mismo y de los otros y que ayudará a reconocer y percibir el clima emocional en un espacio determinado. La regulación emocional se refiere a la destreza para manejar o gestionar las emociones de manera acertada, así como, afrontar situaciones de manera apropiada. La autonomía emocional es una suma de atributos, como la autoestima, la buena actitud hacia la vida, la responsabilidad, el análisis crítico para evaluar las pautas sociales, la facultad para la búsqueda de apoyo y medios, así como, la autoeficacia emocional. En el mismo sentido, la competencia social está relacionada con la idoneidad para crear y sostener adecuadas relaciones sociales, incluye comunicación efectiva y habilidades sociales básicas. Por último, Bisquerra plantea en su tesis, que las competencias para la vida y el bienestar están referidas a la habilidad para adquirir conductas adecuadas y juiciosas para los retos que suceden a lo largo de la vida, permitiendo organizarla de forma equilibrada y saludable, facilitando al sujeto experiencias de bienestar o satisfacción personal. (López Cassà, et al, 2017).

2.3. Clima escolar

El estudio del clima de un centro educativo es una de las mejores medidas de la eficacia institucional (Anderson, 1982). Los investigadores indican que existe una relación directa y significativa entre un clima escolar favorable y los logros académicos,

la adquisición de conocimientos, el aprendizaje efectivo y una buena actitud hacia la escuela. Además, establecen que las dinámicas de las escuelas inciden de manera positiva en los logros de aprendizaje y su forma de relacionarse con los demás. (Casassus et al., 2000; Gómez et al, 1989). De igual forma Durlak et al. (2010), concluyen que el clima de una escuela impacta directamente sobre el rendimiento de los estudiantes y sus relaciones sociales.

El modelo teórico del clima de una institución estaría determinado por Lewis y Murray en los años 30, quienes señalaron que el clima estaría basado en las teorías psicosociales, donde las necesidades y la motivación, se relacionan. Este modelo interaccionista propone analizar las asociaciones entre sujetos, circunstancias y resultados. Magnusson y Endler (1997), describen el modelo:

- 1) La conducta es una acción o proceso donde interactúan la persona y la situación, de forma multidireccional y de retroalimentación.
- 2) Las personas son activas en el proceso interactivo.
- 3) Tanto la motivación y los aspectos cognitivos son decisivos en los comportamientos.
- 4) Las circunstancias de las personas tienen un sentido emocional, que afecta la percepción y el significado del ambiente donde se encuentra.

Es Kurt Lewin, es quien implanta la noción de “atmosfera psicológica” la cual la puntualiza como la medida de la actitud de las personas, además, precisa la subjetividad del individuo en el entendimiento de su espacio vital. Lewin, (1965, como citado en Cornejo & Redondo 2001).

Entre las definiciones se recoge la de Prado et al. (2010) que plantean que el clima escolar es un espacio social, donde se desenvuelven día a día, y depende de las características de las interrelaciones de los sujetos de la comunidad educativa, las

formas de gestión y organización de la escuela, los valores morales, éticos, estéticos y espirituales que se transitan los actores educativos y por último el contexto económico y cultural. Por su lado, Cornejo y Redondo (2001), refieren que el clima escolar es el grupo de rasgos de un centro educativo, determinado por elementos institucionales, personales y funcionales que se vinculan en una dinámica específica, a través de los distintos procesos educativos.

Para Van Houtte (2005), Thapa et al. (2013) y Rudasill et al. (2018) el clima escolar es una dimensión compleja que necesita ser medida desde una mirada multidimensional. En ese sentido, varios autores han estudiado sus características (García, 2017) y proponen un grupo de escalas o áreas como: 1. La organización y gestión escolar; 2. La cultura; 3. Las relaciones sociales; 4. Las conductas y actitudes del estudiante y del adulto de la escuela y 5. Las competencias o habilidades socioemocionales de los docentes y equipo directivo (O'Malley et al. 2011). Otros autores le suman: la identificación con la escuela (Miller et al., 2015, 2016; Reynolds et al., 2015), el vínculo o apego a la escuela (Finn, 1989) y la conexión (Loukas et al., 2006; Bizumic et al., 2009) son relevantes porque estas áreas han evidenciado que las instituciones educativas tienen un impacto específico en la conducta de sus estudiantes (Lee et al., 2017). Se espera que los alumnos que tienen un alto nivel de identificación con su escuela sigan y respeten las reglas, creencias y valores. (Reynolds et al., 2015).

Para Bisquerra (2017) las relaciones interpersonales se reflejan en el clima emocional, es decir, un ambiente emocional puede impactar a individuos o a grupos grandes o pequeños. Es así, que el clima emocional se puede contagiar, a partir de la vivencia de una situación y darle un valor similar. Muchas veces no se toma importancia al clima emocional en la escuela o a veces los actores no toman conciencia de éste. Cuando el clima emocional de la escuela y de las aulas es positivo mejoran los

aprendizajes. Los estudios relacionan el clima emocional positivo con un ambiente escolar de mayor interés, satisfacción, motivación y compromiso para los estudiantes (Curby et al. 2009; Woolley et al., 2009), así como logros académicos óptimos (Luo et al., 2007; Pianta et al., 2008; Rudasill et al., 2018; García, 2017).

Cabe destacar que para Klem y Connell (2004) el papel de maestro juega un rol importante como actor que facilita los procesos de comunicación y aprendizaje. Por este motivo, resulta directamente proporcional el nivel de apoyo que observan los alumnos de sus docentes, con el clima en el aula y en otras áreas de la escuela. En este sentido Noam y Fiore (2004) refieren que las instituciones educativas con mayor éxito son las que los educandos sienten que son tratados con respeto por sus docentes, sienten que pertenecen en el grupo y los indicadores de identidad son altos. Resaltan también, que los maestros son adultos significativos que aportan a la construcción del autoconcepto de los alumnos sobre su desempeño escolar. Adicionalmente, se destaca la necesidad de promover adecuadas relaciones de apoyo y respeto entre los docentes y estudiantes. Buenas relaciones interpersonales inciden de forma directa en los índices de autoconfianza y en la adquisición de capacidades y hábitos para afrontar los conflictos que se asocian con el periodo de la adolescencia (Pianta et al., 2012).

2.3.1. *Clima del aula.*

Moos (1980) analiza el clima en el aula y sus dimensiones, desde la mirada de los estudiantes, es decir, desde la percepción de los propios alumnos, el cual los separa, en cuatro grandes grupos:

Relaciones: Mide el nivel en que los escolares perciben estar integrados en el aula, la manera como se respaldan y refuerzan entre sí. Contiene 3 escalas:

- Implicación, es el cómo los estudiantes se interesan por el trabajo que se realiza en la clase, su participación y el nivel de disfrute del ambiente grupal.

- Afiliación, se mide según el nivel de amistad entre los alumnos, el soporte que se brindan, la cercanía y que tanto se conocen y cuánto les gusta trabajar en equipo.
- Ayuda, se refiere a como los estudiantes, perciben al docente en relación a: si les brinda apoyo, se preocupa por sus necesidades e intereses y si crea lazos con ellos.

Autorrealización: Mide el valor que les dan los escolares a los cursos, a la elaboración de actividades y a los temas de las lecciones. Contempla escalas:

- Tareas, evalúa el interés que se da a la culminación de las labores presentadas y el alcance que da el maestro en el currículo de los cursos.
- Competitividad, peso que se da al empeño por lograr una buena nota y la complejidad para alcanzarlas.

Estabilidad: Se relaciona con el cumplimiento de objetivos, por ejemplo, el buen desempeño de la clase, el orden, la claridad y consonancia de ésta. Integran 2 escalas:

- Organización, énfasis que se da al orden, organización y buenas formas de trabajar las tareas que propone la escuela.
- Claridad, relevancia que se concede al instituir y monitorear normas claras y a la socialización de estas. Tanto para el entendimiento de la normativa y de las consecuencias por su incumplimiento, incluyendo el nivel en que el docente es congruente con esa norma.
- Control, mide el nivel en que el maestro es riguroso en la importancia de cumplir las normas y en la sanción a los alumnos infractores, así como la dificultad de las normas y el esfuerzo para acatarlas.

Cambio: Analiza el nivel de novedad en las tareas, diversidad y variación en las actividades que se realizan en el aula. Cuenta con la subescala

- Cooperación, evalúa el nivel de participación, conexión e integración en la clase, mirando el objetivo general, que son los aprendizajes.

2.4. Violencia

Para la RAE la violencia es una acción que concurre en un estado fuera de lo habitual, un rompimiento del equilibrio, que ha sido provocada por alguien (Real Academia Española, 1992). Mientras que, la OMS la explica como el ejercer de forma intencionada la fuerza física o el control, sea para amenazar a otro ser humano o grupo o contra uno mismo, que ocasione o pueda causar privaciones, daños, heridas, lesiones psíquicas, alteraciones del desarrollo o muerte.

Algunos autores utilizan indistintamente los términos violencia, agresión y agresividad (Martin, 2000). Sin embargo, otra corriente de la literatura diferencia la violencia de la agresión, señalan que la agresión se procede de manera instintiva, en cambio la violencia sería el de la interrelación de los genes, el ambiente y la cultura (Sanmartín, 2000). Siguiendo esta línea, Jiménez-Bautista (2012) determina que la agresividad es un impulso biológico; mientras que la violencia proviene y se aprende del ambiente cultural. Para el autor, el hombre por su especie es agresivo, mas no violento. De la misma opinión son Corsi y Peyrú (2003), quienes señalan que la violencia es un modo que se basa en la cultural, constituido por comportamientos destinados a obtener el dominio y poder sobre personas.

2.4.1. *El origen de la violencia.*

Para explicar el origen de la violencia, los estudiosos se basan en dos tipologías: Por un lado, están las teorías que plantean que los impulsos del interior son la raíz de la agresividad, que las personas la adoptan desde su nacimiento y se denominan activas o innatistas. Seguido por las teorías reactivas o ambientales que manifiestan que la agresión se origina en el espacio donde se desenvuelve el sujeto, y la entiende como una

respuesta ante los acontecimientos de su medio o ambiente (Pelegrín & Garcés, 2008 como citado en Chirinos, 2017).

2.4.2. Violencia escolar.

La violencia en la escuela comprende cualquier acto u omisión que sea con intención que se de en la institución educativa, en sus alrededores, en espacios extraescolares, en la ruta a la escuela, que daña o puede dañar a una persona, o cosas, como la destrucción de bienes escolares o el daño a la propiedad ajena. Cuando la conducta violenta es entre sujetos de la escuela, puede darse de algún adulto de la escuela a un estudiante o de un estudiante a un adulto de la escuela; y entre estudiantes (Ccoicca, 2010).

La violencia dentro de la escuela es muchas veces realizada por quienes ejercen poder sobre el estudiante (docentes, auxiliares, tutores, entre otros) bajo la excusa de aplicar disciplina a los niños, niñas o adolescentes. También, es posible que la violencia provenga de algún compañero, que puede ser de otra edad, grado o sección (Benavides, 2013).

Para Díaz-Aguado (2005) la violencia entre pares se denomina *bullying*, termino en ingles que se deriva de *bully* (matón). En el *bullying* o acoso escolar se presentan conductas amenazantes, intimidaciones, agresiones físicas o verbales y el aislar a un compañero de manera sistemática. Tienden a causar situaciones problemáticas que se repiten con frecuencia y se extiende durante un tiempo; en el cual implica abuso de poder generada por otro alumno (el matón), se ve con regularidad que éste, está respaldado por un grupo que está en contra del estudiante víctima, que además de encontrarse indefenso, siente que es difícil salir de esta situación; y permanecerá así a causa del desconocimiento o pasividad de los adultos y estudiantes de la escuela que no intervienen.

Cerezo (2009) delimita el *bullying* como una situación maltrato, con frecuencia premeditado y dañino, de un estudiante a otro estudiante, regularmente más frágil, al que pasa a ser su víctima; persiste en el tiempo, puede durar mucho tiempo.

Para Olweus (1993), el *bullying* es un comportamiento de acoso o asedio físico y/o psicológico que realiza un estudiante hacia otro compañero, el cual es atacado repetidas veces. Este acto o conducta negativa y con intención o propósito, pone a los estudiantes víctimas en situaciones difíciles de liberarse por sí mismo, sin ayuda. Olweus (1998) agrega que, un alumno es atacado o se transforma en agraviado al estar propenso repetidamente y por un tiempo, a actos violentos originadas por uno o varios compañeros. Este clima afecta en el equilibrio de fuerzas porque el alumno expuesto a los actos violentos presenta problemas para defenderse y podría sentirse desvalido o víctima de aquellos compañeros que lo agreden. Estas circunstancias se presentan en repetidos momentos y fomentan el irrespeto a la justicia y abuso de poder a nivel psicológico o físico, que afecta a los estudiantes que viven estas situaciones. (Olweus, 1993, 1998; OCDE, 2004; Cerezo, 2006 como citado en Chirinos, 2017).

En el Perú el Ministerio de Educación (2018) estableció los “Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes”, esta norma, define que la violencia escolar es toda acción o comportamiento violento contra un alumno, que sucede dentro de la escuela, en sus alrededores o en la ruta entre la casa y el colegio, e involucra a actores de la escuela, independientemente de si pertenezcan o no a la misma. Así mismo, diferencia por tipo de violencia: Violencia física, acto que ocasiona o pueda causar daño a la salud corporal (patadas, jalones, reglazos, jalones de oreja o de pelo, lapos, correazos, entre otros), además, se suma el descuido o negligencia, por privar a los estudiantes de las necesidades básicas, que puedan ocasionar algún daño físico.

Violencia psicológica, acciones que puedan producir daños psicológicos como retrasos en el desarrollo, privaciones, insultos, amenazas, aislamientos, sustos, etc. También incluye la violencia sexual, que la explica como todo acto de índole sexual propiciado por un adulto o adolescente para su propia satisfacción. Pueden ser tocamientos, besos, frotamientos, coito interfemoral, actos de penetración con el órgano sexual, manos o algún objeto; O sin contacto físico como exhibirse, actos compelidos a realizas en el cuerpo del agresor o tercera persona, imponer la presencia de o los estudiantes cuando se ducha o utiliza los baños, obligarlos a presenciar pornografía, el acoso sexual vía internet o presencial, entre otros. Tratándose de menores, no se considera necesaria que medie la violencia o amenaza para considerarse como violencia sexual (MINEDU, 2018). La violencia escolar puede ser originada por un docente o adulto de la escuela u otro estudiante, de su grado u otro.

En los últimos años, los estudios han estado enfocados en la violencia de pares, pero se tiene evidencia que también existe alto índice de violencia de tipo vertical, es decir de un adulto de la escuela contra un o una estudiante. En el Perú, de acuerdo con el sistema de reporte de casos del MINEDU- SiSeVe, (2022), el 47% de los casos reportados provienen de algún adulto de la escuela contra un estudiante. En el cuadro siguiente, se puede observar que, según el tipo de violencia, 41% corresponde a violencia psicológica de un adulto contra un estudiante; el 35% de reportes de violencia física de un adulto contra un estudiante y una cifra que alarma es que se han reportado 4880 casos de violencia sexual, ejercida por un docente u otra persona mayor que labora en la escuela contra un estudiante.

Tabla 1.

N° de casos reportados de violencia escolar, desde 2013 a junio del 2022. Distribuido por tipo de violencia y por quien la ejerce. SiSeVe, junio 2022.

Reportes	Ejercida	Por:		
Desde el 2013 a junio 2022				
Tipo de Violencia	Entre Escolares	Personal IE a Escolares	Total general	
Física	13940	7120	21060	
Psicológica	6288	8185	14473	
Sexual	2138	4880	7018	
Total general	22366	20185	42551	

Fuente: Sistema de reporte de casos del MINEDU- SiSeVe, (2022)

Las víctimas de violencia escolar no tienen características homogéneas, en ocasiones son estudiosos y en otras con rendimiento académico bajo, sin embargo, sus índices de habilidades sociales son bajos, aunque no siempre son tímidos ni reservados. (Ortega et al, 2002). Por otro lado, Díaz-Aguado et al., (2004) los clasifica en dos tipos: la víctima típica o pasiva, que se encuentra aislado, con baja autoestima, poco asertivo, con miedo ante la violencia, con sentimientos de vulnerabilidad y con alto nivel de ansiedad. El segundo tipo, es la víctima activa, caracterizado por una consistente impopularidad, siendo uno de los alumnos repudiado por sus pares y buscan aislarse. Con frecuencia presentan problemas de concentración y con cierta disposición a actuar de manera agresiva e irritante. Las víctimas activas podrían tener un peor pronóstico en el tiempo. (Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999).

Para Muñoz (2010), la víctima muchas veces es un estudiante que no ha experimentado vivencias de confrontación agresiva, es decir, estudiantes sobreprotegidos o provenientes de familias tolerantes y responsables, por lo que presentan dificultades para enfrentar contextos de dominio o abuso. Estos menores sufren y tienden a autoprotgerse y se aíslan en su ambiente familiar, a veces cuentan con un grupo reducido de amistades, que cuando están sin ellos se sienten indefensos.

Por otro lado, los colegiales con alguna discapacidad son particularmente indefensos a la violencia escolar por parte de sus pares, el racismo es otra causa y en ambos casos se presenta prepotencia y abuso de poder, por parte del agresor o agresores, y debilidad por parte del alumno agraviado (Esquivel, 2015).

Aquellos estudiantes con una historia de víctima, con el tiempo se convierten a su vez en agresores. Por algún tiempo pueden actuar ambos papeles (Chirinos, 2017).

2.4.2.1. Formas de violencia escolar.

Al igual que la violencia que se presenta en otros ambientes, la violencia escolar puede adquirir diversas formas. Entre estas, destacan la violencia verbal, la física, emocional o psicológica y sexual.

La violencia verbal, es la más frecuente, a veces naturalizada, se presenta con un vocabulario ofensivo, uso de términos crueles, cortantes, desmotivantes y humillantes. El agresor insulta, ridiculiza, pone apodos y se burla de la o las víctimas.

En cuanto a la violencia física, va desde un empujón, golpes, jalón de orejas, ahogamientos, patadas, cacheteadas e inclusive uso de objetos como palos, piedras, correas o reglas.

La violencia sexual: Esta descrita como cualquier acto sexual o intento de llevar a cabo un acto sexual, invitación o sugerencias, tocamientos indebidos sin su consentimiento, así como cualquier gesto obsceno y solicitud de algún tipo de favor sexual.

La violencia emocional o psicológica, es el resultado de todos los tipos de violencia, porque dañan la autoestima del alumno y promueve una actitud de inseguridad y miedo, a través de algunas conductas como rechazarlo, amenazarlo, aislarlo, humillarlo, y demás conductas que pueden propiciar daños en la salud psicológica del estudiante.

2.5. Apoyo social entre pares y de adultos

Entre las bases teóricas del apoyo social, se tiene las teorías de la Psicología Social, desde Cooley en 1909, quien se refería al importante apoyo de los grupos primarios y los grupos secundarios, mirarse a través de los ojos de los adultos significativos; también Festinger que hacia los años 50, introducía el término de “comparación social” refiriéndose a como los individuos confrontan sus pareceres o ideas con los otros significativos; de igual manera se destaca la Psicología de la Afiliación de Schachter, (1966) el cual explicó que, cuando los individuos afrontan situaciones de estrés buscan con mayor ahínco compañía y por ultimo a Zajonc (1965) que acuñó el concepto “Facilitación social”, que se refiere a como la presencia de otras personas motiva o inhibe la ejecución de una tarea (Fernández Dols, 1986)

En los años 70 con Cassel, Cobb y Caplan, se interesan por entender las relaciones sociales, su interacción y la búsqueda de compañía, con mayor interés en momentos de estrés. Este concepto ha sido discutido por diferentes autores, en sus inicios, Lin et al. (1986) lo establecían como la suma de provisiones -captadas o recibidas- suministradas por el colectivo o sociedad, las personas allegadas y las redes sociales. De igual modo Gracia et al. (1995) señala que es un grupo de aportaciones que pueden ser emocionales, materiales, de información o de acompañamiento que el sujeto, percibe o acoge de distintos personajes de su círculo social.

Los investigadores señalan que existe correspondencia entre el estilo de conexión que se establece entre las personas y la reducción de efectos desfavorables en situaciones que produzcan estrés (Orcasita & Uribe, 2010), a esto se suma que los sujetos que viven con mayor salud física y psicológica conservan un mayor grupo de apoyo y/o se encuentran más ambientados y conectados socialmente (Gracia, 1997; Pérez et al., 2001).

Durante su vida, los seres humanos, mantienen relaciones con otras personas, este relacionamiento lo guía a comportarse de diferentes maneras, dependiendo de sus valores, creencias y las propias conductas que son tomadas de aquellas personas de su entorno. Es así, que el apoyo social es un elemento básico para la construcción del bienestar individual y familiar, que va a responder a las necesidades y momentos y etapas en el proceso de desarrollo en cada persona (Orcasita & Uribe, 2010).

Por otro lado, se entiende por apoyo escolar a la percepción del alumno en relación con el apoyo recibido y a su alcance en el ambiente escolar (Demaray et al., 2012). Esto ayuda impulsa a los estudiantes a afrontar de mejor manera el estrés y cualquier situación adversa en el escenario escolar (Landsted et al., 2015).

La evolución que pasan los adolescentes para autodefinirse está relacionada con el intento de integrar su personalidad y el desarrollo de su identidad, teniendo en cuenta sus emociones, pensamientos y conductas. Es así, que estos cambios pueden resultar estresantes y tener posibles efectos en la salud emocional (Barra et al., 2006).

Esta situación demuestra la necesidad de la influencia de las redes de apoyo, tanto de los familiares como de sus pares, puesto que el círculo de apoyo que se establezca afectará de forma positivo o negativa sobre esta población (Barrón, 1992).

Como perciben los adolescentes su red de apoyo, es decir, su accesibilidad, disposición, solidez y deficiencias, conforman elementos sustanciales para favorecer el desarrollo adolescente (Méndez & Barra, 2008). En la etapa adolescente, se conforman un conjunto de nuevas identificaciones, estos nuevos ejemplos, pueden ser modelos ajenos a la familia, como otros estudiantes de la escuela, los amigos y la pareja. Estos permitirán confrontar y validar sus pensamientos y emociones para conseguir la aceptación y aprobación de sus conductas (Motrico et al., 2001; Cumsille & Loreto, 1994).

Las investigaciones refieren que el apoyo social es uno de los indicadores mediadores en la vida de los adolescentes. Las circunstancias estresantes o traumáticas pueden involucrar cambios según la percepción de las fuentes de apoyo social disponible, que además lleva a consecuencias emocionales positivas o negativas (Barrera, 1986). Cohen et al. (2000) reconoce que los colegiales que viven situaciones de vulnerabilidad que reciben un buen apoyo social están más resguardados de posibles consecuencias negativas para su salud emocional.

Si mismo, se puede atribuir a si un estudiante es víctima de violencia de pares: si dispone de un óptimo nivel de apoyo de su familia y/o de sus docentes se verá menos perjudicado por la victimización. Adicionalmente esta propuesta advierte que un alumno violentado en el ámbito escolar con poco apoyo de sus seres importantes puede padecer mayor repercusión en su salud psicológica (Davidson & Demaray, 2007; Malecki & Demaray, 2006; Rigby, 1999, 2000).

El apoyo social sirve de prevención muy efectiva para enfrentar situaciones de estrés, como la violencia escolar, especialmente, entre compañeros (Avilés-Martínez, 2009; Rosario et al., 2008; Visconti & Tropp-Gordon, 2010). Los resultados de la investigación de Kristensen y Smith (2003) muestran que la búsqueda de apoyo social fue la tercera estrategia de prevención más frecuente en ser utilizada para afrontar dificultades, en niños y niñas en Dinamarca. Las estudiantes mujeres informaron usar más la búsqueda de apoyo social que los niños. Los estudiantes más pequeños emplearon la estrategia de búsqueda de apoyo social frente a la agresión sobre la propiedad, al acoso verbal, la discriminación o rechazo y la violencia indirecta.

En el ambiente de la escuela, es importante disponer de un buen apoyo social, ya que aporta en el reconocimiento de su satisfacción por la vida, aumenta la autoestima, mejora el bienestar subjetivo y promueve conductas no violentas (Ben-Ari & Gil, 2004;

Clara et al., 2003), relacionado con un apropiado desarrollo emocional (Galanaki et al., 2008). Benson y Scales (2009) infieren que el apoyo familiar, en la escuela, de los pares o compañeros y la de comunidad educativa, son primordiales para el bienestar durante la etapa de adolescencia. Es así, que las investigaciones coinciden en que el apoyo social percibido por los alumnos puede reducir el resultado negativo de la violencia entre pares (Tanigawa et al., 2011).

2.5.1. Apoyo de pares.

Existe una etapa donde los adolescentes van priorizando la relación con los amigos y dejando de lado a la familia. Son los pares los que apoyan en la desvinculación del entorno de la niñez y la partida a la vida adulta, es decir, hace las veces que antes hacían los padres y familiares cercanos. En este contexto entre ellos buscan respuestas a sus preocupaciones e intereses que aparecen a esa edad, por lo cual, son los amigos y amigas generadores esenciales en el crecimiento psicosocial (Orcasita & Uribe, 2010).

Los amigos y amigas conforman una red de apoyo prioritario durante la juventud temprana, ya que se intensifica la necesidad de sentirse incluido, la atracción y enamoramiento además de la identificación con sus pares. Es decir, la opinión de sus pares pasa a ser muy importante, simpatizan con ellos y sienten que están en la misma posición (Vargas et al., 2005). Para Ungar (2000), los amigos también son parte importante en el desarrollo de la identidad de los adolescentes, ya que vuelven una fuente de estima, simpatía, comprensión y un sustento para la construcción de la identidad y la autonomía.

Los adolescentes suelen sentirse seguros con sus pares, buscan conexión y afectividad que sienten que los adultos ya no les conceden, en ocasiones causando comportamientos violentos contra sus padres o cuidadores que, a su juicio, no los cuida

y defiende de forma adecuada, o presentando conductas de riesgo por la falta de coherencia de factores protectores (Castellano, 2005). En igual sentido Vargas y Barrera, (2002) señalan que son los compañeros quienes adquieren un rol importante como fuente de información, respuesta, apoyo, compañía, y como modelos de conducta. La relación con los progenitores cambia, a medida que se percibe mayor equidad, igualdad, reciprocidad y la autoridad de los padres se empieza a entender como una relación abierta a la discusión y negociación.

También se ha observado que la incidencia de los pares disminuye con la edad, no es perdurable y representa una etapa de transición de los adolescentes para encaminarse por sí mismos y seleccionar con criterio sus amistades. Los compañeros o pares son un marco de referencia para compararse, retroalimentarse y lo prepara para vivenciar diferentes maneras de amistad e intimidad (Vargas & Barrera, 2002).

Para Musitu et al. (2001), la adaptación del adolescente está condicionada, al acceso y disponibilidad de recursos para enfrentar los diversos cambios de su ciclo de vida, siendo importante el apoyo que perciben los adolescentes de su propio entorno.

Por su parte, el informe del Defensor del Pueblo de España (2007) resalta que quienes son víctimas de violencia de pares, recurren primero a los amigos en busca de apoyo. Es así, que los estudiantes que se identifican en mayor grado con su grupo de compañeros reciban su apoyo ante la situación de violencia sufrida. Las investigaciones plantean la importancia del grupo de iguales respecto de la mayor vulnerabilidad a la violencia en la escuela que muestran los alumnos despreciados y aislados en el aula (Cava et al., 2010; Fox & Boulton, 2006). Estos escolares son de manera frecuente objetivo de los alumnos agresores y muchas veces reciben menos ayuda de sus pares.

2.5.2. Apoyo de adultos.

En los primeros años de la adolescencia los estudiantes resuelven sus problemas teniendo en cuenta la que opinen sus padres; a medida que avanzan los años, los grupos de pares pasan a tener prioridad en las tomas de decisiones y es recién al finalizar la adolescencia, que comienzan a decidir fundamentándose en su propio juicio. (Orcasita & Uribe 2010)

Según las investigaciones, la forma de ser y el involucramiento de los padres y madres influirían en la actitud, el concepto que tienen de sí mismos, su identidad, concentración, motivación y tenacidad de sus menores hijos, incidiendo significativamente en el desarrollo emocional, aprendizajes y rendimiento posterior (Bempechat, 1990; Fantuzzo et al., 1995; Núñez et al., 2002; Hokoda & Fincham, 1995; Keith et al., 1993; Kim & Rohner, 2002; Marjoribanks & Walberg, 1975; Morvitz & Motta, 1992; Patrikakou, 1996; Shumow et al., 1996).

Desde esta manera, Nuñez et al. (2002) han evidenciado que existen dimensiones en la implicancia o participación de los progenitores en la vida y desarrollo de sus hijos que inciden fuertemente en sus logros académicos, esto se da a través de su incidencia sobre el autoconcepto y autoestima, que se atribuye la causa sobre los triunfos o reveses académicos (i.e., los resultados de los exámenes), así como las habilidades y competencias para los aprendizajes académicos.

Para Musitu y Lila (1993), el clima en el hogar, la cohesión y la comunicación familiar son los indicadores más relevantes para la evolución del autoconcepto. Estas características también se repiten en el Modelo Circumplejo de Olson et al. (1979) quienes afirman que el desempeño familiar está basado en la comunicación, cohesión y adaptabilidad de los integrantes de la familia. La coherencia en la familia es el vínculo

emocional y de autonomía, es decir el vínculo emocional, el respeto a la independencia a los límites, el espacio, a los amigos, a la toma de decisiones, intereses y ocio.

Por su parte, Olson et al. (1979) define la adaptabilidad como la capacidad del sistema familiar para transformar modificar la constitución de roles, poder y las pautas de relación, en respuesta a la evolución de la familia o al estrés suscitado por diversas circunstancias como la disciplina, el asertividad, el control, roles, normas, tipo de negociación y sistemas de retroalimentación.

Finalmente, una buena comunicación es prioritaria en las interrelaciones familiares, su funcionamiento y satisfacción de sus miembros. Existen evidencias sobre la relación entre el estilo de comunicación de los padres con sus hijos, el nivel de control que ejercen sobre los hijos y la autoestima y seguridad de los adolescentes (Neighbors et al., 1993; Brage & Meredith, 1994).

Es así que el apoyo de los padres constituye una variable de la calidad de la relación entre hijos y padres, cumple un papel fundamental en los logros escolares, la autoestima y habilidad social de los hijos (Helsen et al., 2000).

Las relaciones con la madre son básicas para el buen desarrollo de los niños y adolescentes, sin embargo, la relación con el padre, su implicancia, su disponibilidad, la comunicación y el grado de apoyo paterno son cruciales para que el adolescente se sienta satisfecho con su entorno (Mendoza et al., 2004).

Por otro lado, el apoyo del personal de la escuela como los maestros, protege a los adolescentes de la depresión y la mala conducta. Una buena relación entre estudiantes y profesores modera en las relaciones que generan conflicto de padres e hijos, los comportamientos disruptivos y la depresión (Wang et al, 2013). Sobre el apoyo de los docentes (Miranda et al, 2019), rescata el valor que tiene el apoyo de los maestros en situaciones de violencia entre estudiantes y su efecto con la satisfacción por

la vida. Añade que el apoyo de los maestros a los estudiantes actúa como un factor protector sobre los ataques que los adolescentes puedan sufrir a causa de sus compañeros en el aula. Así mismo, Jason (2009) encontró que las percepciones de los estudiantes sobre el cuidado por parte de sus maestros estaban sustancialmente asociadas con los resultados de aprendizajes.

2.6. Investigaciones en torno al problema investigado, nacionales e internacionales

En el Perú, Miranda et al. (2018) exploraron la relación entre el *bullying* en la adolescencia y la satisfacción con la vida, así como el rol que tiene el apoyo de los adultos en el hogar y de la escuela como variable moderadora. La muestra del estudio estuvo constituida por 5774 adolescentes de escuelas públicas en barrios violentos de Lima, Perú. Los autores analizaron la moderación para evaluar el apoyo de adultos en el hogar y en el ambiente escolar. Entre los hallazgos se evidencian que el apoyo de los adultos en la casa atenúa la relación negativa entre la victimización y la satisfacción con la vida. El impacto del apoyo del adulto en casa es mayor. También encontraron que el apoyo ofrecido por los adultos significativos, tanto en casa como en la institución educativa, propicia que los adolescentes que son víctimas de violencia puedan lograr niveles superiores de satisfacción por la vida, comparado con los estudiantes que percibieron un apoyo bajo de los adultos. Como conclusión, se analiza la importancia que los adultos del ambiente escolar y los padres puedan gestionar actividades de prevención para reducir la prevalencia de violencia entre compañeros.

Gutiérrez et al. (2021) se propusieron estudiar las relaciones de las variables apoyo social percibido (de la familia, el profesorado y los amigos), el ajuste escolar y el bienestar subjetivo de los adolescentes. Participaron 1035 adolescentes de secundaria, de escuelas de la zona urbana de Lima Metropolitana. Entre los hallazgos se encontró

una capacidad predictiva significativa del apoyo social sobre el ajuste escolar y de este sobre el bienestar de los estudiantes. Asimismo, se obtuvo un importante impacto del apoyo familiar sobre el bienestar subjetivo de los estudiantes. Los autores concluyen que el bienestar subjetivo es una dimensión importante en el desarrollo positivo de los escolares, por lo que se debe impulsar desde los colegios.

Por su parte, Inga (2020) propuso como objetivo principal de su tesis determinar la relación entre la satisfacción con la vida y los factores del ciberbullying como agresor, espectador y víctima en una muestra de 167 estudiantes de secundaria (3°, 4° y 5° año) de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Norte. La investigación tuvo un diseño no experimental, correlacional, de corte transversal y se aplicaron dos instrumentos: la encuesta Ciberbullying – ICIB (Avendaño Prieto & Baquero-Correa, 2015) y la escala de satisfacción con la vida (Satisfaction with life Scale, Emmons, Griffin, Larsen y Diener, 1985) adaptada para el Perú por Martínez (2004). El análisis de datos permitió identificar que la satisfacción con la vida se correlaciona de manera inversa y significativa con los factores del ciberbullying. Es decir, cuando los estudiantes se perciben satisfechos con la vida, se burlan menos de sus pares a través de las redes, comparten menos información falsa, disminuye el interés de observar peleas y hacer burla de sus compañeros a través de medios virtuales.

Por su parte, Leiva (2020) tuvo como objetivo determinar la relación entre bienestar subjetivo y apoyo social que perciben los estudiantes de secundaria de una escuela en Lima. Participaron en el estudio 308 estudiantes de ambos sexos con edades de entre 11 a 17 años. Para medir la variable bienestar subjetivo, entre los instrumentos utilizados están: 1. La escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985); 2. La escala de afectos positivos y negativos PANAS de Watson, Clark y Tellegen (1988); 3. La escala de apoyo social familiar y de amigos

(AFA-R) de Gonzales y Landero (2014), con el objetivo de medir la variable apoyo social percibido. Entre los resultados resaltaron que el apoyo social percibido correlaciona de manera significativa con la satisfacción con la vida, así como con la variable de afectos positivos. Se encontró también una relación negativa con los afectos negativos. Concluyendo que existe una fuerte asociación entre las dimensiones del bienestar subjetivo y el apoyo social percibido.

A nivel internacional, en Australia, Aldridge et al. (2019) realizaron un estudio para evaluar la asociación entre clima escolar, resiliencia, victimización y satisfacción con la vida. Su muestra estuvo compuesta por 6120 adolescentes australianos. Emplearon una versión modificada del cuestionario “*¿What’s happening in this school?*” (Aldridge & Ala’i, 2013) para evaluar el clima escolar; una versión modificada de la escala de Wagnild y Young (1993) para evaluar la resiliencia; una escala desarrollada a partir de una encuesta de Bandyopadhyay et al. (2009) para explorar la victimización; y una versión modificada de la Satisfaction with life scale de Diener et al. (2013) para explorar la satisfacción con la vida. Los resultados confirman el efecto del clima escolar y la resiliencia sobre la victimización por bullying y satisfacción con la vida. Asimismo, sus resultados indican una relación directa e indirecta (con la resiliencia como variable mediadora) entre el clima escolar y la satisfacción con la vida. Los autores concluyen señalando la importancia de un modelo ecológico en el desarrollo de los adolescentes.

Otro estudio australiano, realizado por Turner (2014) tuvo como objetivo analizar cómo el cambio del ambiente escolar (apoyo académico y apoyo grupal) e identificación escolar (conexión y pertenencia), relacionado al bienestar individual a lo largo del tiempo, contribuye a entender el comportamiento de acoso. La muestra incluyó 492 estudiantes de escuelas australianas (edad promedio 15 años) que cursan del 7mo a

10mo grado, que completaron las formas por más de 3 años. El apoyo académico y el apoyo grupal fueron los predictores más fuertes de cambio en el acoso y la victimización. Una mejora en la identificación escolar predice una disminución en el comportamiento de intimidación en el futuro. Además, el aumento de la depresión o la ansiedad a lo largo del tiempo predice un aumento en las tasas de intimidación y victimización.

Chai, Xue y Han (2020) buscaron estudiar la asociación entre la victimización por *bullying*, la satisfacción de vida y la salud autoreportada además de explorar el efecto mediador de las relaciones con padres, docentes y pares. Con ese objetivo, analizaron data de 3675 encuestas aplicadas a adolescentes en China. Los autores identificaron que las víctimas de *bullying* tendían a reportar menor satisfacción de vida y salud, así como peores relaciones con padres, docentes y pares. Además, encontraron que las relaciones negativas con padres, docentes y pares mediaban parcialmente la asociación entre la victimización por *bullying*, el mal estado de salud autoreportado y la baja satisfacción con la vida.

En España, Lázaro-Visa et al. (2019) tuvieron como objetivo analizar la influencia del *bullying* sobre la satisfacción con la vida, tomando en cuenta factores sociodemográficos, competencias personales y el clima escolar. La muestra se conformó por 647 colegiales de entre 10 y 18 años, a quienes se les aplicó el European Bullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016), Social Attitudes and Cognitive Strategies (Moraleda et al., 2004), Basic Empathy Scale (Jolliffe y Farrington, 2006), Trait Meta Mood Scale (Salovey et al., 1995), Rosenberg Self Esteem Scale (Rosenberg, 1965), Values for Adolescent Positive Development Scale (Antolín et al., 2011), School Climate and Functioning Scale (Oliva et al., 2011), y el Personal Well-Being Index (Cummins et al., 2003). Los resultados evidenciaron que,

una vez que se toman en cuenta todas las variables, solamente el clima escolar, la autoestima y la reparación emocional eran predictores significativos de la satisfacción con la vida. Los autores señalan el alcance de evaluar tanto el contexto como las características individuales, de tal manera que se trabaje sobre la autoestima y reparación emocional de los adolescentes sin descuidar el rol del clima escolar.

Quintana-Orts et al. (2021) analizaron la relación entre la inteligencia emocional, la satisfacción con la vida, el bullying y el cyberbullying en una muestra de 3520 alumnos de secundaria españoles. Emplearon el European Bullying Intervention Project Questionnaire, el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, el Wong and Law Emotional Intelligence Scale, y la Satisfaction with Life Scale. Los autores encontraron que, una vez que se controlan las variables sociodemográficas, la autoevaluación de la emoción, el uso de emociones y la regulación emocional fueron los mejores predictores de la satisfacción de vida en adolescentes víctimas de bullying. Los autores concluyen que estos adolescentes se benefician de algunas facetas de su inteligencia emocional para salvaguardar su satisfacción de vida frente a la violencia.

En Chile, Villalobos et al. (2016) indagaron el impacto del apoyo de profesores y pares en las escuelas sobre la satisfacción con la vida en adolescentes que reportan agresiones de sus pares. El estudio incluyó a 5527 estudiantes de 4° a 8° grado de educación básica de 44 establecimientos municipales de una comuna de la región de Valparaíso. Aplicaron la encuesta “La Convivencia en mi Escuela”, se analizaron los resultados usando modelos de ecuaciones estructurales. Se halló que el apoyo de los docentes impacta más que el apoyo de pares como mediador en la correlación inversa entre victimización entre pares y satisfacción con la vida de los alumnos..

En los Estados Unidos, Suldo et al. (2013) tuvieron como objetivo explorar el grado en que la percepción del clima escolar y sus dimensiones se relacionan con la

satisfacción de vida en adolescentes tempranos, según el sexo. Con ese fin, aplicaron el Students' Satisfaction with Life Scale (Huebner, 1991) y el School Climate Survey-Revised, Elementary and Middle School Version (Haynes et al., 2001) a 461 estudiantes de entre 11 y 15 años. Entre sus resultados se encuentra que la percepción del clima escolar explica el 19% de la varianza en su satisfacción de vida, con las relaciones interpersonales estudiantiles, relaciones con docentes, disciplina y orden, e involucramiento de los padres (este último factor solo entre las niñas) como predictores de la satisfacción de vida. Los autores señalan la importancia de intervenir sobre el clima escolar para la promoción de la salud en las escuelas.

Gutiérrez et al. (2017) buscaron explorar el impacto del apoyo académico percibido y el involucramiento o implicación escolar sobre la satisfacción por la escuela en un grupo de 2028 adolescentes de Angola, de entre 14 y 22 años. Los resultados señalan que existe una fuerte relación del apoyo académico percibido de los docentes, la familia y los pares sobre la satisfacción con la escuela a través de la implicación escolar como variable mediadora. La percepción que tienen los estudiantes sobre el apoyo de sus pares no muestra capacidad predictiva sobre la implicación escolar. Sin embargo, si encontraron que el apoyo de la familia y de los docentes es importante para la implicación de los estudiantes.

Finalmente, López Cassà, et al (2017) hallaron en su estudio la relación que existe entre las competencias emocionales, el bienestar y la satisfacción por la vida en la adolescencia. Para dicho estudio se utilizaron los siguientes instrumentos: El cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-SEC) de Pérez-Escoda, Álvarez & Bisquerra (2008); también el cuestionario de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985); validado por Atienza, Pons, Balaguer & García-Mérita (2000) y por último el cuestionario ad-hoc que mide las dimensiones de

bienestar en ambientes específicos. Participaron 485 estudiantes de la Educación Secundaria de dos ciudades de España. Entre los resultados del análisis de regresión obtuvieron un modelo explicativo de la competencia emocional y la satisfacción con la vida en los jóvenes.

2.7. Definiciones conceptuales y operacionales de las variables

Entre las variables elegidas para este estudio están: satisfacción con la vida, habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de Adultos. Entre las variables de comparación, se considera el sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y composición familiar.

VARIABLES DE ESTUDIO

2.7.1. Satisfacción por la vida.

Definición conceptual: Componente cognitivo, por medio del cual los sujetos ponderan la calidad de sus vidas sobre la base a su perspectiva y parcialmente perdurable (Pavot y Diener, 1993, como citado en MINEDU, 2013).

Definición operacional: Es la media de los puntajes alcanzados en los ítems de a la escala de satisfacción por la vida. Para medir este indicador, se empleó la versión adaptada de la escala de satisfacción por la vida para niños desarrollada por Gadermann et al. (2011), esta escala se compone por cinco ítems que evalúa la percepción de bienestar del estudiante sobre su vida en general.

2.7.2. Habilidades socioemocionales.

Definición conceptual: habilidades para tomar conciencia de las emociones y regularlas, plantear y lograr las metas, tener presente la perspectiva de los demás, iniciar y mantener relaciones positivas y ser responsable en la toma de decisiones (Elías et al., 1997, como citado en MINEDU, 2013).

Definición operacional: Promedio de puntajes alcanzados en los ítems de las escalas socioemocionales, basadas en un conjunto de habilidades específicas que fueron seleccionados en el marco del plan de evaluación piloto del proyecto Escuela Amiga. Entre las escalas específicas seleccionado fueron: i) autoeficacia académica, ii) asertividad, iii) tenacidad, iv) Autorregulación, v) Sentido de vida, vi) Empatía y vii) conducta prosocial. Teniendo en cuenta las habilidades socioemocionales focalizadas, se realizó una adaptación de las escalas que midieran los constructos señalados. Para el caso de autoeficacia académica se tuvo en cuenta la escala de Roser, Midgley y Urdan (1996), en el caso de asertividad estuvo basado en Springer y Phillips (1997), tenacidad basada en Duckworth y Quinn (2009), para el caso de la escala de autorregulación estuvo basada en el cuestionario de Moilanen (2007); sentido de vida proveniente de cuestionario de MacDonald, Wong y Gingras (2012), la escala de empatía a partir de la escala de Furlong et al. (2011)

Autoeficacia académica: Se refiere al criterio que tienen las personas sobre lo que puede o no hacer en el ámbito académico (Bandura, 1995), señala que las situaciones como se ejecutan son diversas, como los procesos de pensamiento, los estados emocionales, al inicio y realización de acciones, el control sobre las condiciones ambientales o el manejo de la motivación.

Asertividad: se refiere a las conductas expresadas por una persona en el ambiente interpersonal, que manifiesta sus deseos, sus emociones, opiniones y derechos de manera directa, consistente y honesta, sin faltar el respeto a las emociones, opiniones y derechos de los otros. (Alberi et al. 1977, como citado en Cabello, 1983)

Tenacidad: Energía que insta a proseguir con ahínco y sin renunciar en algo que se quiere lograr. También, es un indicador para establecer la resiliencia, es decir una

posición para la solución de conflictos y procurar obtener un sentido positivo de las circunstancias desfavorables (Ospina, 2007).

Autorregulación: Está relacionado con el talento para activar, monitorear, inhibir, persistir y/o adecuar la conducta, las emociones, la atención, y las estrategias cognitivas, frente a estímulos del ambiente o como respuesta a los demás, con el objetivo de alcanzar metas personalmente relevantes (Barkley, 1997; Demetrio, 2000; Finkenauer et al., 2005; Idioma, 2003; Novak & Clayton, 2001; Thompson, 1994, como citados en Moilanen, 2007)

Sentido de vida: Es el significado personal, es decir una construcción individual, que otorga a la vida de significación personal (Wong, 1989). En el mismo artículo citan a Frankl (1963) quien refiere que es la “voluntad de sentido” motivo humano significativo y universal y subraya que la frustración de la voluntad de sentido conduce a un “vacío existencial” caracterizado por una percepción de falta de sentido, aburrimiento, apatía o indiferencia (citados en MacDonald et al. 2012).

Empatía: Es un proceso cognitivo-emocional que permite comprender las experiencias afectivas del otro, capacidad de ponerse en el lado de otro ser humano. (Decety & Svetlova, 2012; Eisenberg et al. 1994 como citado en Moilanen, 2007)

Conducta prosocial: Se refiere al proceder a favor de otros sujetos; formas o modos de corresponder a los demás con compasión, cooperación, apoyo, generosidad y con empatía. Comportamiento social positivo, deseo de ayudar o apoyar al otro sin pensar en el beneficio propio (Lantieri, 1994).

2.7.3. *Clima escolar.*

Definición conceptual: Condición del ambiente escolar experimentado por la comunidad educativa, que se basa en cómo se percibe dicho ambiente que repercute en las relaciones entre los actores tales como docentes, auxiliares, padres y madres de

familia, estudiantes, etc. que beneficia u obstruye el proceso de los aprendizajes (Villa & Villar, 1992; Hoy & Miskel, 1996 como citado en MINEDU, 2013).

Definición operacional: Es la media de los puntajes alcanzados en los indicadores referente a las escalas clima escolar determinada en el cuestionario. Al igual que la variable de habilidades socioemocionales, esta variable está compuesta por una serie de escalas definidas por el instrumento CUBE. Específicamente, se evaluaron las siguientes escalas: i) apoyo en el ambiente escolar, ii) satisfacción con la escuela, iii) Participación, iv) ambiente disruptivo, v) reglas y normas, vi) sentido de seguridad y vii) entorno violento.

Dichas escalas, también, tuvieron como origen diferentes estudios como origen. A continuación, se presenta la asociación de estas escalas con las fuentes correspondientes. En el caso del apoyo del ambiente escolar, esta escala proviene del instrumento desarrollado por Battistich et al (1997), satisfacción con la escuela proveniente de Long et al (2012), participación en la escuela de la escala de Roese, Midgley y Urdan (1996); ambiente disruptivo de Infante et al. (2003), reglas y normas Furlong et al. (2004), sentido de seguridad basado en el cuestionario de seguridad en la escuela de Plan Internacional (2004) y entorno violento de Rebelez y Furlong (2013).

Apoyo en el ambiente escolar: Percepción del estudiante de como la comunidad escolar participa activamente, se protegen y apoyan mutuamente. Se sienten comprometidos e influyen en la toma decisiones, así como, comparten las normas, metas y valores comunes (Battistich et al., 1997).

Satisfacción con la escuela: Es la evaluación del estudiante de su propio bienestar en su vida escolar, está relacionado con su adaptación escolar positiva (Baker et al.2003; Huebner, 1994 como citado en Casas et al., 2014)

Participación: Se caracteriza por la percepción del estudiante de las relaciones sociales en el ambiente escolar (relaciones con compañeros y maestros, aulas, actividades y experiencias) sentimiento de pertenencia, compromiso escolar y el éxito alcanzado (Jimerson, 2003).

Ambiente disruptivo: Alude a las actividades peligrosas que pueden ocurrir en la escuela como pelear, robar, acoso y portación de armas (Rebelez & Furlong, 2013).

Reglas y Normas: Normas de convivencia claramente comunicadas, respetadas de forma justa por la comunidad educativa (Benavidez 2007).

Sentido de seguridad: Está relacionado al sentimiento de inseguridad del estudiante, donde prefiere no asistir a la escuela por temor vivir nuevas situaciones de violencia (Rebelez & Furlong, 2013).

Entorno violento: Considera la percepción de peligro que tiene el estudiante. Preocupación por la violencia y el crimen dentro de la escuela (Rebelez & Furlong, 2013).

2.7.4. *Violencia escolar.*

Definición conceptual: Cualquier tipo de agresión, emocional o física, lesión, maltrato, abuso o explotación, donde también se incluye el abuso sexual que afecte a los escolares (Naciones Unidas, 1989).

Definición operacional: Es la media de los puntajes en el cual el escolar declara haber sido expuesto a hechos de violencia como víctima, por un compañero o docente en la institución educativa o en sus inmediaciones. La escala de violencia escolar estuvo basada en dos componentes. El primero se refiere a aquellas situaciones de victimización experimentada donde el agresor es otro estudiante. El segundo componente, se basa en las situaciones de violencia experimentada por parte de un docente de la escuela. En ambos casos, se pregunta por dos tipos de violencia

experimentada como violencia tradicional “Un estudiante o docente me golpeó” así como cyberbullying “Un estudiante o docente me insultó por medios electrónicos”. Los ítems originales estuvieron basados en el Cuestionario de Violencia y Convivencia Escolar (MINEDU, 2012).

Victimización por parte de estudiante: Prevalencia de victimización por parte de algún estudiante de la escuela.

Victimización por parte de docente: Prevalencia de victimización por parte de algún docente en la escuela.

2.7.5. Apoyo de pares.

Definición conceptual: Percepción del estudiante sobre la suma de aportes de tipo material, emocional, de información o compañía de otros estudiantes de su institución educativa. (Gracia, et al., 1995, MINEDU, 2013).

Definición operacional: Media de los puntajes alcanzados en las preguntas de las escalas reportadas en el cuestionario de la batería del CUBE. Se tienen un componente vinculado al sentido de pertinencia con pares, que está compuesto por tres indicadores. Y otro componente que evalúa la intimidad de la amistad, compuesto también por tres ítems. Ambas escalas se basaron en el cuestionario desarrollado por Hayden-Thompson (1992).

Sentido de pertenencia con pares: Hace referencia al sentimiento de que uno pertenece y es aceptado por un grupo de pares (Human Early Learning Partnership, 2021).

Intimidad en la amistad: Percepción de tener amistades cercanas y mutuas de una edad similar (Human Early Learning Partnership, 2021).

2.7.6. *Apoyo de adultos.*

Definición conceptual: Sentimiento de ayuda o colaboración de tipo emocional, material, de acompañamiento o información que el adolescente advierte o percibe de adultos significativos para él (Gracia et al., 1995, Minedu, 2013).

Definición operacional: Promedio de puntajes obtenidos en las escalas: Adultos en el hogar y adultos en la escuela. Compuesto por 6 ítems y con dos subdimensiones. Este indicador evalúa tanto el apoyo percibido del estudiante por parte de un adulto en la escuela (ej. Docente); así como de un adulto en el hogar. Esta escala estuvo basada en el cuestionario de salud del niño de California (Constantine & Bernand, 2001).

Adultos en el hogar: Percepción de contar con tutores que provean seguridad, soporte y confianza (Human Early Learning Partnership, 2021). Preguntas como “Hay un adulto en la casa/hogar a quién realmente le importo o “Hay un adulto en casa/hogar que cree que me irá bien en la vida” fueron considerados para el desarrollo de este ítem.

Adultos en la escuela: Percepción de contar con relaciones afectivas positivas y soporte de adultos en la escuela, como docentes, directores y trabajadores (Human Early Learning Partnership, 2021).

Variables de comparación:

2.7.7. *Sexo.*

Definición conceptual: Sexo reportado por el estudiante

Definición Operacional: Selección del sexo del estudiante a partir de las opciones hombre o mujer.

2.7.8. *Grado escolar.*

Definición conceptual: Grado escolar reportado por el estudiante.

Definición Operacional: Selección del Grado escolar a partir de las opciones: 1=1° Secundaria, 2 = 3° Secundaria, 3= 4° Secundaria, 5 = 5° Secundaria.

2.7.9. Nivel socioeconómico.

Definición conceptual: Índice formulado a partir de la tenencia y número de objetos que existen en el hogar del estudiante (licuadora, televisor, computadora y auto).

Definición Operacional: Se clasificaron en tres grupos, teniendo en cuenta el número de objetos que cuenta el estudiante en su hogar. Para el nivel socioeconómico “alto” se considera al grupo que tiene todos o por lo menos 3 de los 4 objetos mencionados; para el nivel socioeconómico “Medio” que cuenta con sólo 2 objetos y el “bajo” que cuenta con 1 o menos.

2.7.10. Composición familiar.

Definición conceptual: Índice donde se pregunta al estudiante si vive con papá y mamá o vive solo con unos de sus padres (papá o mamá).

Definición Operacional: Los estudiantes que seleccionaron que viven con padre y madre en el hogar, se les considero con el valor de 1 “vive con ambos padres, aquellos que seleccionaron que vive con uno de sus padres o ninguno de ellos, se le considero con el valor 0 “no vive con ambos padres”

Tabla 2.

Operacionalización de las variables del estudio

Variables	Escalas	Ítems	Escala de medición
Satisfacción por la vida	1. Satisfacción por la vida	4,5,6,7,8	Ordinal
	2.Autoeficacia Académica	15,16,17	
	3. Asertividad	18,19,20	
	4. Tenacidad	21,22,23,24,25,26,27,28	
Habilidades Socioemocionales	5 Autorregulación	29,30,31,32,33	Ordinal
	6.Sentido de Vida	35,36,37	
	7.Empatia	38,39,40	
	8.Conducta prosocial	88,89,90	
	9. Apoyo en el ambiente escolar	42,42,43	
Clima Escolar	10. Satisfacción con la escuela	44,45,46,47,48	Ordinal
	11. Participación	49,50	
	12.Ambiente disruptivo	51,52,53,54	
	13. Reglas y Normas	55,56,57,58,59	
	14.Sentido de seguridad	60,61,62	
	15. Entorno violento	63,64	

Violencia Escolar	16. Victimización (estudiantes)	74,75,76,77,78,81,84	Ordinal
	17. Victimización (docentes)	80,83,86,87	
Apoyo de Pares	18. Sentido de pertenencia con pares	9,10,11	Ordinal
	19. Intimidad en la amistad	12,13,14	
Apoyo de Adultos	20. Adultos en el hogar	65,66,67	
	21. Adultos en la escuela	68,69,70	

Tabla 3.

Variables de comparación

Variable	Escala de medición
<i>Sexo</i>	0 = hombre, 1 = mujer
<i>Grado escolar</i>	1 = 1° Sec, 2 = 3° Sec, 3 = 4° Sec, 5 = 5° Sec.
<i>Nivel socioeconómico</i>	1=nivel socioeconómico bajo, 2=nivel socioeconómico medio y 3=nivel socioeconómico alto.
<i>composición familiar</i>	0 = No vive con ambos padres y 1= vive con ambos padres

2.8. Hipótesis

2.8.1. Hipótesis general.

Existe una relación significativa entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la violencia escolar, el apoyo entre pares y de adultos, en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor incidencia de violencia en Lima Metropolitana.

2.8.2. Hipótesis específicas.

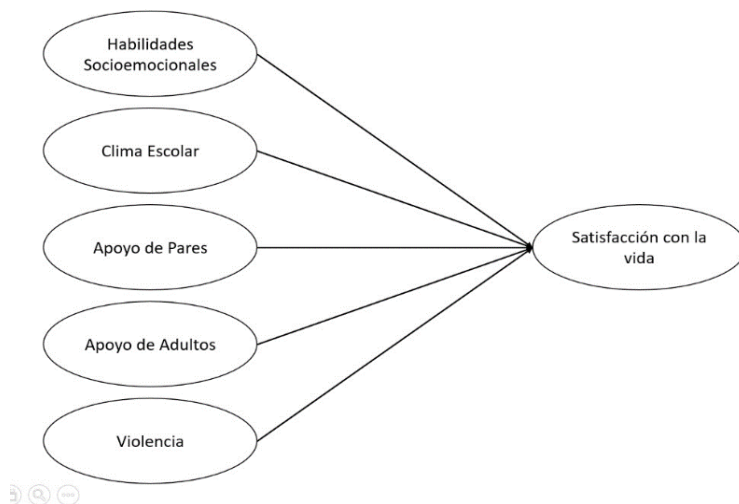
- 1) Existe una relación significativa entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la violencia escolar, el apoyo entre pares y de adultos, en los estudiantes de secundaria sin distinción del sexo.
- 2) Existe una relación significativa entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la violencia escolar, el apoyo entre pares y de adultos, en los estudiantes de secundaria sin distinción del grado escolar.

- 3) Existe una relación significativa entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la violencia escolar, el apoyo entre pares y de adultos, en los estudiantes de secundaria sin distinción del nivel socio económico.
- 4) Existe una relación significativa entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la violencia escolar, el apoyo entre pares y de adultos, en los estudiantes de secundaria sin distinción de la composición escolar.

Modelo

Figura 1

Modelo teórico – clima, violencia, habilidades socioemocionales y satisfacción con la vida



III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño del estudio

A partir de los objetivos trazados para la presente investigación, el tipo de estudio corresponde a uno no experimental, puesto que no está afecto a calcular algún efecto vinculado a la intervención de algún programa o proyecto, de diseño transversal, ya que solo se toma en cuenta un solo recojo de información. Así mismo, de diseño descriptivo, correlacional y explicativo, porque se plantea analizar el efecto que producen las variables como habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar y apoyos sobre la variable de satisfacción por la vida. Y por último retrospectivo, porque los datos con los que se realizó el estudio provienen de archivos referidos (Hernández et al., 2010).

3.2. Población y muestra

3.2.1. Descripción de la muestra.

La muestra de este estudio se obtuvo de una base de datos secundarios, elaborados por el MINEDU, del programa denominado “Escuela Amiga” y cubre la Instituciones Educativas de gestión pública, ubicadas en las zonas urbanas de alto riesgo en Lima Metropolitana, en el marco del estudio preliminar de Benavides (2012). Dicha base se solicitó al Ministerio de Educación en correspondencia al Reglamento de la Ley de Transparencia que permite el y acceso a la Información Pública. La base de datos para esta investigación fue entregada a la tesista en un CD, junto al memorándum número MINEDU 926-2015, donde detallan que esta base de datos fue utilizada para investigaciones por parte del MINEDU.

La base de datos MINEDU la obtiene a partir del recojo de información a través de la batería de instrumentos, que forman a ser el Cuestionario de Bienestar Escolar (CUBE) a los estudiantes de nivel secundaria. La aplicación del instrumento se coordinó

con la Dirección Regional de Lima Metropolitana (DRELM) informando a los directores de las instituciones educativas seleccionadas el propósito del proyecto a implementarse en el futuro y el objetivo de la validación del instrumento desarrollado.

La base final de la muestra de estudiantes es de un total de 3778 estudiantes correspondientes a 75 escuelas públicas. De la población de estudiantes 1,831 es decir el (48,5%) fueron varones y 1854 mujeres (49.1%), no precisan el 2,4%. La mayor parte de los estudiantes tiene entre 12 a 15 años (89.20%); En relación al grado escolar: 1,243 estudiantes cursa el primero de secundaria (33%), a segundo de secundaria no se le aplicó la batería, de tercero de secundaria participaron 768 estudiantes (20.4%), de cuarto de secundaria 973 estudiantes (25.6%) y de quinto de secundaria 780 estudiantes (20.6%), y 14 estudiantes que no respondieron (0.4%). Del total de estudiantes de la muestra, 979 (25%) pertenecen al nivel socioeconómico bajo, 2700 (71.46%) al nivel socioeconómico medio y solo 95 alumnos (2.51) al nivel socioeconómico alto. El 48.31% de los alumnos vive con papá y mamá y el 50.95% solo con uno de ellos.

Criterios de inclusión

1. Instituciones educativas estuvieran situadas en distritos catalogados con alto nivel de violencia de Lima Metropolitana. (Benavides, 2011).
2. Instituciones educativas con nivel secundario y de carácter público.
3. Escuelas donde se incluyeran 800 alumnos si solo tenían un código modular y 1200 estudiantes si a la escuela le correspondían dos códigos modulares

Muestra y método de muestreo

Se seleccionó los grados de secundaria salvo 2do de secundaria para una futura intervención y se evaluaron a todos los estudiantes de 1°, 3°, 4° y 5° grado. Con la información obtenida, se procedió a la digitación y limpieza de la base de datos para el posterior análisis psicométrico del equipo del MINEDU.

La información entregada por parte del MINEDU omitió la identificación del identificador del alumno encuestado y la institución educativa seleccionado, estas omisiones fueron realizadas por criterios éticos.

3.3. Instrumento de evaluación

Los instrumentos son en número de 21, los cuales constituyen una batería denominada CUBE (Cuestionario de Bienestar Escolar). Dichos instrumentos fueron seleccionados para cada variable, las escalas cuentan con validez de constructo y fiabilidad comprobadas en la literatura. Los instrumentos de referencia han sido revisados, adaptados y piloteados en nuestro medio y a nivel internacional.

En el cuadro a continuación, se presentan los instrumentos utilizados en el cual se basa el Cuestionario de bienestar escolar CUBE. Detalle de los instrumentos:

Tabla 4.*Instrumentos*

Dimensión	Instrumento	Instrumentos de referencia.
Satisfacción por la vida	Satisfacción por la vida*	Satisfaction with Life Survey, Diener et al., 1985 Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. <i>Journal of Personality Assessment</i> , 49, 71- 75. Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2011). Investigating the substantive aspect of construct validity for the Satisfaction with Life Scale adapted for Children: A focus on cognitive processes. <i>Social Indicators Research</i> , 100, 37-60
	Autoeficacia académica	Roeser, W.R., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 88(3), 408- 422.
Habilidades Socio Emocionales	Asertividad	Springer, J. F., & Phillips, J. L. (1997). Individual protective factors index (IPFI): A measure of adolescent resiliency. Technical Manual. EMT Associates, Inc.
	Tenacidad	Duckworth, A.L. & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GritS). <i>Journal of Personality Assessment</i> , 91, 166-174.
	Autorregulación	Moilanen (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. <i>Journal of Youth and Adolescence</i> , 36, 835- 848
Sentido de vida		California Healthy Kids Survey: High-school survey, Module B. California department of Education. http://www.wested.org/cs/chks
		MacDonald, M. J., Wong, P. T. P., & Gingras, D. T. (2012). Meaning-in-Life Measures and Development of a Brief Version of the Personal Meaning Profile. Retrieved from www.drpaullwong.com/index.php?option=com_content&view=article&id=142:meaning-in-life-measures-and-development-of-a-brief-version-of-the-personal-meaning-profile-pmp-b&catid=36:articles&Itemid=66
	Empatía	Michael J. Furlong, Sukkyung You, Tyler I. Renshaw, Douglas C. Smith, Meagan D. O'malley. Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students SEIHS is a modification and extension of the Resilience Youth Development Module (RYDM), which, as part of the suite of assessments associated with the California Healthy Kids Survey (CHKKS)
Clima Escolar	Conducta prosocial	Youth Outcome Measures for AfterSchool KidzLit™, Developmental Studies Center, 2001
	Apoyo en el ambiente escolar*	Battistich, V., Solomon, D., Watson, S. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. <i>Educational Psychologist</i> , 32, 137-151.
	Satisfacción con la escuela	Cesar A. Merino Soto (s/f). School Well-Being (SWB) adapted to Peru.

Dimensión	Instrumento	Instrumentos de referencia.
		Roeser, W.R., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 88(3), 408-422.
	Participación	CHKS Resiliency Module (Version 2000) Jennings, Greg (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. In <i>The California School Psychologist</i> , Vol. 8, pp. 43-52, 2003. California Association of School Psychologists
	Ambiente disruptivo	Psychometric Support for an Abbreviated Version of the California School Climate and Safety Survey Jennica L. Rebelez and Michael J. Furlong In press (a revised version of this article is being type set at this time). <i>International Journal of School and Educational Psychology</i> Infante et al (2003) Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS, 2003, 4 (2), 277-2
	Reglas y Normas	ICE Peru. National School Climate Center (NSCC) & World Bank. Development of the California School Climate and Safety Survey–Short Form Michael J. Furlong, Jennifer L. Greif, Michael P. Bates, Angela D. Whipple, Terese C. Jimenez Under Review, March 25, 2004
	Sentido de seguridad	Plan Internacional SCHOOL CHILDREN'S QUESTIONNAIRE
	Entorno violento	Psychometric Support for an Abbreviated Version of the California School Climate and Safety Survey Jennica L. Rebelez and Michael J. Furlong In press (a revised version of this article is being type set at this time). <i>International Journal of School and Educational Psychology</i>
Violencia Escolar	Victimización (estudiantes)	Erika D. Felix, Jill D. Sharkey, Jennifer Greif Green, Michael J. Furlong, and Diane Tanigawa (2011) Getting Precise and Pragmatic About the Assessment of Bullying: The Development of the California Bullying Victimization Scale. <i>Aggressive Behavior</i> . Volume 37, pages 234–247 (2011)
	Victimización (docentes)	Adaptación Encuesta de prevalencia de violencia MINEDU
Apoyo de Pares	Sentido de pertenencia con pares* Intimidación en la amistad	Relational Provisional Loneliness Questionnaire, (Hayden, 1992) Hayden-Thomson, L. K. (1989). The development of the Relational Provisions Loneliness Questionnaire for children. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.
Apoyo de adultos	Adultos en el hogar Adultos en el colegio	WestEd. California Healthy Kids Survey. California Department of Education. Constantine, N. A., & Benard, B. (2001). California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Model: Technical Report. Public Health Institute: Berkeley, CA.

La última versión para alumnos de secundaria del CUBE, presenta 92 preguntas. Las 90 primeras se muestran en formato de respuesta policotómica, las pregunta 91 y 92 cuestionario no se utilizaron para este estudio.

El análisis de esta investigación, está basada en el estudio de las variables y escalas de los instrumentos de la batería que conforman el CUBE, de respuestas policotómicas que permite respuestas graduadas. Esta tesis, considera que el número mínimo de preguntas para la aplicación de este modelo es 3.

La batería de escalas- CUBE emplea dos formas de respuestas. mayormente se emplea un formato de 5 opciones: ¡NO!, No, Más o menos, Sí, ¡Sí! Y en algunos casos se usa una escala de 3 opciones: ninguna vez, una vez, 2 o más veces.

3.3.1. Variables o dimensiones de análisis.

A partir de los objetivos señalados en la primera parte, se seleccionaron los siguientes instrumentos y escalas del CUBE:

- *Satisfacción por la vida.* Que evalúa la percepción de bienestar del estudiante sobre su vida en general. La escala se evalúa en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa totalmente en desacuerdo (¡No!) y 5 totalmente de acuerdo (¡Sí!). Estos ítems fueron los siguientes: “Mi vida va bien”, “Mi vida es como la esperaba”, “Tengo una buena vida”, “Las cosas que me pasan en mi vida son excelentes”, “Me gusta mi vida”.
- *Habilidades socioemocionales.* Estuvo basada en seis escalas: autoeficacia académica, asertividad, tenacidad, autorregulación, sentido de vida, empatía y conducta prosocial. En todas las escalas evaluadas correspondiente a la dimensión de habilidades socioemocionales se evalúa en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa totalmente en desacuerdo (¡No!) y 5 totalmente de acuerdo (¡Sí!).

- *Clima escolar.* Basada en siete escalas definidas por el instrumento CUBE: apoyo en el ambiente escolar, satisfacción con la escuela, participación, ambiente disruptivo, reglas y normas, sentido de seguridad y entorno violento. Los ítems correspondientes a esta dimensión fueron evaluados en una escala Likert de 5 puntos donde 1 significa totalmente en desacuerdo (¡No!) y 5 totalmente de acuerdo (¡Sí!).
- *Violencia escolar.* Basada en dos componentes como situaciones de victimización experimentada donde el agresor es otro estudiante o en las situaciones de violencia experimentada por parte de un docente de la escuela. La evaluación se realizó en una escala Likert de 3 puntos donde 1 es Ninguna vez, 2 es una vez y 3 es 2 o más veces.
- *Apoyo de pares.* Esta variable también estuvo compuesta por dos componentes. Sentido de pertinencia con pares e intimidad de la amistad, que ambas se evalúan, al igual que las variables previas, en una escala Likert de 05 puntos donde 1 significa totalmente en desacuerdo (¡No!) y 5 totalmente de acuerdo ¡Sí!).
- *Apoyo de adultos.* Compuesto por seis ítems, que evalúa tanto el apoyo percibido del estudiante por parte de un adulto en la escuela (ej. Docente); así como de un adulto en el hogar. En cuanto a la forma de evaluación de esta variable, también se utilizó una escala Likert de 05 puntos que comprende ¡No! Con un valor de 1 y ¡Sí! con un valor de 5.

3.4. Estrategia de análisis de datos

Considerando el objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo, se presenta a continuación la estrategia analítica que se realizó.

3.4.1. Validación psicométrica de escalas seleccionadas.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico del estudio, se realizó el análisis psicométrico de los instrumentos. En primer lugar, se evaluó la validez de las escalas mediante análisis factoriales confirmatorios (AFC). Esta técnica se utilizó para determinar la dimensionalidad de las escalas seleccionadas para este estudio, es decir, que en su conjunto pueden ser utilizadas para medir una misma dimensión o constructo (Byrne, 2013; Catena, 2003). Dado el carácter confirmatorio de este procedimiento, fue necesario determinar la estructura conceptual o teórica subyacente, a través de la literatura revisada para la selección de las escalas. Para efectos de evaluar si los pesos factoriales son los mínimos adecuados en relación a la variable latente, se tomó como punto de corte que las cargas factoriales sean iguales o superiores a 0.3. Cabe destacar que esta técnica sólo puede ser utilizada para escalas con tres ítems o más. A continuación, se presenta gráficamente el análisis:

Figura 2

Análisis factorial confirmatorio

Para evaluar las medidas de ajuste del modelo factorial, se utilizó el estimador por Máxima Verosimilitud. Asimismo, la bondad de ajuste de los análisis factorial confirmatorio se evaluó a través la prueba χ^2 . Sin embargo, debido a su alta sensibilidad al tamaño de la muestra, se reportaron indicadores estadísticos complementarias para

verificar las bondades de ajustes (Cea D’Ancona, 2004). Para ello, se reportaron en este trabajo el *Comparative Fit Index* (CFI), este indicador compara la matriz reproducida por el modelo estadístico con una matriz de covarianzas que asume ausencia de asociación entre las variables. El valor de este estadístico oscila entre 0 y 1, esperándose valores superiores a .9 para indicar un apropiado ajuste. A continuación, se presenta la ecuación reportada para este indicador.

Ecuación 1

Comparative Fit Index

$$CFI = \frac{d_{nulo} - d_{especificado}}{d_{nulo}},$$

donde:

$$d = \chi^2 - gl$$

De forma complementaria, se reportó el *Tucker-Lewis Index* (TLI) para cada una de las escalas evaluadas, este indicador compara los valores de la prueba χ^2 entre el modelo estadístico o especificado y un modelo nulo. Los valores usualmente oscilan entre 0 y 1, y los valores sugeridos por la literatura son similares a CFI.

Ecuación 2

Tucker-Lewis Index

$$TLI = \frac{\frac{\chi_{nulo}^2}{gl_{nulo}} - \frac{\chi_{especificado}^2}{gl_{especificado}}}{\frac{\chi_{nulo}^2}{gl_{nulo}} - 1}$$

El último estadístico de ajuste que se utilizó en este estudio fue el índice de aproximación de la raíz de cuadrados medios del error (RMSEA). Este estadístico estima el error asociado al modelo al comparar la falta de ajuste considerando los grados de libertad. De acuerdo a los valores sugeridos por la literatura, se consideran valores inferiores a .08 como indicadores de un apropiado ajuste.

Ecuación 3

Índice de aproximación de la raíz de cuadrados medios del error

$$RMSEA = \sqrt{\frac{\frac{\chi^2_{especificado}}{g^l_{especificado}} - 1}{N}}$$

Finalmente, se analizaron los estadísticos vinculados a la confiabilidad de las escalas; para ello se reportaron en este trabajo los estadísticos alfa de Cronbach y omega de McDonald. En ambos casos, se esperan valores superiores a .7 (Field, 2009).

Ecuación 4

Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{n^2 \overline{Cov}}{\sum_{i=1}^k s^2 + \sum_{i=1}^k Cov}$$

donde:

Cov: media de las covarianzas entre los ítems,

Cov: covarianza entre cada par de ítems,

s²: varianza de cada ítem,

k: número de ítems incluidos en el análisis,

n: tamaño de la muestra.

A continuación, se presenta la fórmula del estadístico omega de McDonald:

Ecuación 5

Omega de McDonald

$$\omega = 1 - \frac{\sum u_j^2}{V_x}$$

donde:

u_j²: varianza única de cada ítem,

V_x: varianza de la escala

3.4.2. *Análisis descriptivo univariado.*

Una vez validado psicométricamente las variables seleccionadas; se reportaron los indicadores descriptivos como son el promedio y la desviación estándar para cada una de las escalas evaluadas según dimensiones. De esa manera, cada variable tuvo un puntaje que contiene el mismo intervalo de los ítems evaluados.

Posteriormente, se realizaron análisis de diferencia de media, T-Student para comparar los promedios de los indicadores según el sexo (Hombre y mujer) reportado y composición familiar (vive con ambos padres y no vive con ambos padres) al contar con solo dos opciones de respuestas; y, de forma complementaria, se realizó un análisis de Anova teniendo en cuenta que tiene más de dos opciones de respuesta el grado escolar (1° Secundaria, 3° Secundaria, 4° Secundaria y 5° Secundaria) y nivel socioeconómico (Bajo, medio y alto). En el caso de este último, se realizó un análisis post-hoc de Tukey para identificar la diferencia de los promedios entre las opciones de respuestas específicas de las variables.

3.4.3. *Análisis de regresión múltiple.*

Por último, teniendo en cuenta los objetivos específicos de este estudio, el cual tiene una naturaleza de tipo empírica (Ato, López & Benavente, 2013), se empleó un análisis de regresión lineal múltiple por el método general, con el propósito de determinar el valor predictivo de las distintas dimensiones como son las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la violencia escolar, el apoyo de pares y el apoyo de adultos, sobre la variable dependiente como es la satisfacción por la vida.

Para tal propósito, se reportaron los valores estandarizados de las variables y su nivel de significancia; asimismo se reportan los valores F y el nivel de significancia del modelo de regresión; por último, se reporta el R-squared del modelo; además se verificó

los supuestos de linealidad, normalidad, homocedasticidad y no colinealidad, para garantizar la validez del modelo.

Además del modelo general de regresión, se realizaron los análisis teniendo en cuenta el sexo de los entrevistados, el grado escolar, composición familiar y nivel socioeconómico; a fin de evaluar si es que hay cambios en la relación que se proponen en las hipótesis específicas planteadas en el estudio.

Por último, para medir el tamaño del efecto real del modelo, mediante el cálculo de $(R^2/1- R^2)$; el resultado de esta operación será clasificado según los criterios de Cohen (1992) para efectos en los modelos de regresión (f^2) se sugiere que efectos iguales o menores a 0.02 son pequeños, 0.15 medianos y de 0.35 a más son grandes; estos cálculos se realizaron el software G*Power.

3.5. Consideraciones éticas

Esta es una investigación que utilizó bases de datos secundarias construidas y almacenadas por el MINEDU. De igual forma, esta investigación está alineada a las consideraciones de integridad de investigación de Lineamientos éticos para la investigación en salud con seres humanos del Instituto Nacional de Salud. Asimismo, las consideraciones éticas estuvieron alineados al convenio de Helsinki.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados psicométricos de escalas seleccionadas

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico, se consideró como acciones previas al análisis descriptivo y de regresión, realizar el análisis psicométrico de las dimensiones y sus escalas, para determinar la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento utilizado: Cuestionario de Bienestar Escolar (CUBE).

Entre los resultados, se encontró que, si existe validez de las escalas seleccionadas, como se observa en todas las tablas abajo presentadas, ya que pesos factoriales superan el punto de corte de cargas factoriales (λ), iguales o superiores a 0.3. Como lo indica la técnica análisis factoriales confirmatorios (AFC). Este resultado significa que los pesos factoriales son adecuados en relación con la variable latente. Así mismo, se analizaron los p-value reportados, para corroborar su significancia ($p < 0.05$).

Se confirmó también que las medidas de ajuste del modelo factorial, confirman la bondad de ajuste de los análisis factorial confirmatorio. Evaluados a través de la prueba χ^2 , con los estadísticos: Comparative Fit Index (CFI), cuyos valores encontrados son superiores a .9 confirmando un ajuste adecuado; para el índice de Tucker-Lewis Index (TLI) también se halló que todas las escalas presentan valores pertinentes, porque oscilan entre 0 y 1, y por último, el índice de aproximación de la raíz de cuadrados medios del error (RMSEA), presentó valores apropiados de ajuste para todas las escalas, es decir inferiores a .08.

Por último, también se confirmó la confiabilidad de los indicadores, teniendo en cuenta el análisis de fiabilidad con el coeficiente de fiabilidad del alfa de Cronbach y Omega donde se hallaron coeficientes mayores a 0.8.

Estos resultados se encontraron en todas las escalas que forman parte de las dimensiones de este estudio, tal como se muestran en las tablas presentadas a continuación

Dimensión Satisfacción por la vida, dicha dimensión solo cuenta con una escala, que lleva su nombre

Escala de Satisfacción por la vida.

La tabla 5 presenta los resultados de la validez y confiabilidad de la escala de satisfacción por la vida, se observa que los indicadores de los pesos factoriales confirman la validez de constructo. Asimismo, se corrobora el nivel de significancia de todos los ítems es $p < 0.05$. En cuanto a los indicadores de análisis factorial confirmatorio, se constatan las medidas de ajuste del modelo factorial, con valores apropiados para CFI, TLI y RMSEA. En cuanto a la confiabilidad, se observa que los resultados del análisis de fiabilidad del alfa de Cronbach(α) y Omega de McDonald (ω) muestran consistencia y coherencia.

Tabla 5.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala satisfacción por la vida.

	λ	p
En muchos sentidos, mi vida es parecida a la vida que me gustaría tener.	0.519	.001 <
Mi vida es excelente.	0.565	.001 <
Estoy feliz con mi vida.	0.322	0.001 <
Por ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en mi vida.	0.543	.001 <
Si volviera a nacer, viviría de la misma forma que he vivido hasta ahora.	0.369	.001 <
χ^2	(27) = 74.960	<.001
CFI		0.97
TLI		0.95
RMSEA		0.08
α		0.83
ω		0.84

Variable habilidades socioemocionales a continuación se presentan los resultados correspondientes a las siete escalas que componen dicha variable.

Escala autoeficacia académica

La tabla 6 presenta los indicadores vinculados a la escala de autoeficacia académica, se reportan que los valores presentan validez para los tres indicadores; asimismo, los valores reportados presentan un p valor menor a 0.05. Por otro lado, los índices de ajustes reportados del análisis factorial confirmatorios son los adecuados conforme a la literatura. De igual forma, los índices de ajustes de confiabilidad son adecuados al presentar un alfa de Cronbach de 0.86; igual al reportado en el Coeficiente Omega de McDonald.

Tabla 6.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala autoeficacia académica.

	λ	p
Estoy seguro(a) que puedo aprender lo que nos enseñan en el colegio este año.	0.500	< .001
Si tengo suficiente tiempo, puedo hacer bien todas mis tareas escolares.	0.572	< .001
Aunque los cursos en el colegio sean difíciles, yo los puedo aprender.	0.461	< .001
χ^2	(34) = 87.134	< .001
CFI		0.97
TLI		0.98
RMSEA		0.08
α		0.86
ω		0.86

Escala asertividad

La tabla 7 presenta los resultados de la escala de asertividad, se observan que los valores factoriales reportan validez para todos los ítems. Por otro lado, el CFI, TLI y RMSEA reportan un ajuste adecuado; así mismo, se halla fiabilidad en los indicadores de esta escala según el alfa de Cronbach y el coeficiente de Omega de McDonald.

Tabla 7.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala asertividad.

	λ	p
Si no estoy de acuerdo con un(a) amigo(a), se lo digo.	0.537	< .001
Si tengo una buena razón para hacerlo, puedo cambiar de opinión.	0.876	< .001
Si no entiendo algo, pregunto.	0.654	0.001
χ^2	(34) = 89.23	< .001
CFI		0.956
TLI		0.948
RMSEA		0.08
α		0.94
ω		0.95

Escala tenacidad

En la tabla 8 se presentan los indicadores correspondientes a la escala de tenacidad. Como se observa todos los ítems presentan cargas adecuadas de los ítems frente a la variable latente. También, se reporta que los valores son significativos. En cuanto a los indicadores de CFI (0.932), TLI (0.945) y RMSEA (0.07) cumplen un nivel de ajuste adecuado. Por otro lado, se reportan indicadores de fiabilidad apropiado para ambos casos.

Tabla 8.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala tenacidad

	λ	ρ
Ideas y proyectos nuevos a veces me distraen de los que ya tenía.	0.90	0.05
Las dificultades (cuando algo se demora o no funciona) no me desaniman. Me recupero de las decepciones más rápido que la mayoría de gente.	0.87	0.04
Me he entusiasmado con alguna idea o proyecto, pero al poco tiempo perdí el interés en ellos.	0.58	0.06
Soy muy empeñoso(a), me esfuerzo cuando hago las cosas.	0.31	0.02
Muchas veces me propongo una meta, pero luego busco o persigo otra meta diferente.	0.75	0.05
Me cuesta mantener mi interés en cosas que demoran varios meses en terminar.	0.65	0.06
Siempre termino lo que empiezo.	0.43	0.03
Soy dedicado(a) y cuidadoso(a).	0.39	0.03
χ^2	(38) = 45.20	0.00
CFI		0.932
TLI		0.945
RMSEA		0.07
α		0.81
ω		0.82

Escala autorregulación

En cuanto a la escala de autorregulación, se presentan en la tabla 9 los indicadores del análisis de fiabilidad y validez de la escala. Como se observa en la tabla, las cargas factoriales son adecuadas para cada una de ellas, de igual forma, resultan ser significativas. También se advierte que los indicadores de ajustes presentan valores adecuados. Así mismo, los indicadores de fiabilidad son aptos, tanto para el caso del Alfa de Cronbach y el Coeficiente Omega de McDonald.

Tabla 9.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala autorregulación.

ρ	λ	
Cuando estoy triste, generalmente puedo hacer algo que me hará sentir mejor.	0.68	0.04
Cuando me interrumpen es fácil volver a concentrarme en lo que estaba haciendo.	0.87	0.05
Puedo calmarme cuando estoy emocionado(a) o enojado(a).	0.44	0.03
Si algo no sale como lo planeaba, hago algo diferente para lograr mi objetivo.	0.52	0.03
Cuando estoy discutiendo con alguien, puedo hablar tranquilamente sin perder el control.	0.64	0.04
χ^2	(44) = 41.62	0.00
CFI	0.977	
TLI	0.953	
RMSEA	0.077	
α	0.824	
ω	0.834	

Escala sentido de vida

La tabla 10 presentan los principales resultados para la escala de Sentido de Vida, para cada uno de los tres indicadores, las cargas factoriales son adecuadas al ser superior a 0.3; siendo significativo estos valores ($p < 0.05$). Por otro lado, en cuanto a los índices de ajustes, estos son adecuados tanto para la validez (CFI = 0.961, TLI = 0.932, RMSEA = 0.06) como para la fiabilidad de la escala ($\alpha = 0.83$, $\omega = 0.85$).

Tabla 10.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala sentido de vida

	λ	p
Creo que puedo hacer una diferencia en el mundo.	0.663	< .001
Siento que tengo cosas importantes que hacer en mi vida en el futuro.	0.414	< .001
Trato de hacer que el mundo sea un lugar mejor.	0.500	< .001
χ^2	(45) = 97.602	< .001
CFI	0.961	
TLI	0.932	
RMSEA	0.06	
α	0.83	
ω	0.85	

Escala empatía

La tabla 11 presentan los principales resultados para la escala de empatía; al igual que las escalas anteriores, la tabla presenta que todos los ítems presentan cargas factoriales satisfactorias; asimismo, los p-value reportados son significativos. Por otro lado, los indicadores CFI, TLI y RMSEA están dentro de lo esperado. También se evidencia indicadores de fiabilidad idóneos.

Tabla 11.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala empatía.

	λ	p
Es divertido cuando mis compañeros se pelean.	0.67	0.01
Me siento bien cuando castigan a un(a) compañero(a) sin razón.	0.89	0.01
Me divierte cuando le pegan a un(a) compañero(a)	0.73	0.02
χ^2	(38) = 873.156	0.00
CFI	0.924	
TLI	0.919	
RMSEA	0.07	
α	0.82	
ω	0.80	

Escala conducta prosocial

La tabla 12 presenta los resultados de los valores de los ítems correspondientes a la escala de conducta prosocial. En relación a los ítems de la escala, estas presentan cargas factoriales congruentes para todos los casos. Para el caso de los indicadores de CFI, TLI y RMSEA se reporta un valor adecuado, al igual que para ambos indicadores de fiabilidad.

Tabla 12.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala conducta prosocial.

	λ	p
Animaste a alguien que estaba triste.	0.369	< .001
Ayudaste a alguien a quien estaban molestando.	0.414	< .001
Ayudaste a alguien que estaba lastimado(a).	0.500	< .001
χ^2	(27) = 74.960	< .001
CFI	0.972	
TLI	0.963	
RMSEA	0.07	
α	0.94	
ω	0.95	

Variable clima escolar, se presentan los resultados correspondientes a las siete escalas que componen la variable clima escolar.

Escala apoyo de ambiente escolar

La tabla 13 presentan los indicadores de la escala del apoyo de ambiente escolar, los pesos factoriales reportados para las tres variables reportadas son las adecuadas y significativas. Respecto a los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio, se muestran aptos. También se señala, que los índices de fiabilidad muestran un alto nivel de confiabilidad.

Tabla 13.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala apoyo de ambiente escolar.

	λ	p
En este colegio los profesores y los estudiantes se tratan con respeto.	0.519	< .001
Las personas de mi colegio se cuidan entre sí.	0.543	< .001
Los estudiantes de mi colegio se ayudan mutuamente, aunque no sean amigos(as).	0.461	< .001
χ^2	(38) = 77.960	< .001
CFI	0.972	
TLI	0.965	
RMSEA	0.08	
α	0.81	
ω	0.82	

Escala satisfacción con la escuela

En relación a la escala de satisfacción con la escuela, la tabla 14 presenta los resultados psicométricos donde se observa que las cargas factoriales reportadas son adecuadas para todos los ítems reportados; asimismo, el nivel de significancia reportado óptimo para todos los ítems y en cuanto a los indicadores de ajuste, todos están de acuerdo a lo esperado. Por otro lado, los indicadores de fiabilidad también están en concordancia.

Tabla 14.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala satisfacción con la escuela.

	λ	p
Aprendo bastante en el colegio.	0.31	p<0.01
Por lo general, casi siempre quiero ir al colegio.	0.37	p<0.01
Me gusta estar en mi colegio.	0.37	p<0.01
El colegio es un lugar interesante.	0.33	p<0.01
Disfruto las actividades escolares.	0.44	p<0.01
χ^2	(42) = 84.183	0.000
CFI	0.986	
TLI	0.977	
RMSEA	0.08	
α	0.95	
ω	0.95	

Escala participación

Teniendo en cuenta los supuestos establecidos en la sección de metodología para los análisis de validez y confiabilidad, no se evalúa estos en la escala de participación con la escuela al solo tener 2 ítems

Escala ambiente disruptivo

La tabla 15 presenta los indicadores correspondientes a la escala de ambiente disruptivo; para este indicador se reporta que las cargas factoriales optimas y significativas; para los indicadores de validez, estas presentan índices de ajustes adecuados tanto para el CFI y TLI como para el caso del RMSEA. En relación a los indicadores de fiabilidad, presentan valores adecuados; incluso para esta escala el valor reportado es ≥ 0.90 , que explica que la fiabilidad es adecuada para este indicador.

Tabla 15.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala ambiente disruptivo

	λ	p
Los estudiantes de mi colegio se meten en peleas.	0.345	< .001
Los estudiantes de mi colegio roban cosas.	0.489	< .001
Los estudiantes de mi colegio amenazan o acosan a otros estudiantes.	0.789	0.001
Los estudiantes de mi colegio llevan algún tipo de arma (pistola, navaja, etc.).	0.623	< .001
χ^2	(38) = 115.98	< .001
CFI		0.965
TLI		0.970
RMSEA		0.061
α		0.90
ω		0.95

Escala reglas y normas

Referente a la escala de reglas y normas claras, se observa en la tabla 16 que las cargas factoriales responden a los ítems que presentan la escala son apropiados para todos los casos. En cuanto a los índices de validez, se reporta que el CFI, TLI y el indicador de RMSEA presentan valores convenientes. Los indicadores de fiabilidad reportados también son los esperados.

Tabla 16.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala reglas y normas claras

	λ	p
En mi colegio los adultos hacen algo si ven que los estudiantes se están peleando o están maltratando a alguien.	0.35	p<0.01
Mis profesores me respetan.	0.29	p<0.01
Mis profesores son justos.	0.34	p<0.01
Incluso cuando rompen las reglas, los estudiantes son tratados justamente.	0.37	p<0.01
χ^2	(38) = 97.447	0.000
CFI		0.983
TLI		0.974
RMSEA		0.083
α		0.929
ω		0.931

Escala sentido de seguridad

En cuanto a la escala de sentido seguridad, se reporta en la tabla 17 que los ítems asociados a la escala presentan cargas factoriales correctas; siendo todos los ítems significativos. Teniendo en cuenta los indicadores del análisis factorial confirmatorio, se reportan indicadores para CFI = 0.956 y el TLI = 0.943 óptimos, sin embargo, se observa que el RMSEA reportado es de 0.09; en este caso no se cumple con el valor deseado que sea < 0.08, aunque la diferencia es solo de 0.01. Por otro lado, los indicadores de fiabilidad son buenos tanto para el alfa de Cronbach como al Coeficiente de Omega de McDonald.

Tabla 17.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala sentido de seguridad.

	λ	p
Alguna vez he faltado al colegio por miedo a que alguien me haga daño.	0.619	< .001
Hay lugares dentro de mi colegio por donde no voy por miedo a que alguien me haga daño.	0.553	< .001
Hay lugares en el camino al colegio o de regreso a casa por donde no voy por miedo a que alguien me haga daño.	0.671	< .001
χ^2	(45) = 112.34	< .001
CFI		0.956
TLI		0.943
RMSEA		0.09
α		0.90
ω		0.92

Escala entorno violento

En cuanto a la escala entorno violento, tomando en cuenta la metodología para los análisis de validez y confiabilidad, no se evalúa porque solo tiene 2 ítems

Variable violencia escolar para esta dimensión se presentan los resultados de las dos escalas que componen la variable.

Escala victimización por parte del estudiante

Las escalas que la conforman están relacionado a la victimización por parte del estudiante y victimización por parte del docente. Sobre la escala de violencia por parte del estudiante, la tabla 18 presentan los principales indicadores asociadas a la validación psicométricas. En cuanto a las cargas factoriales, todos los indicadores cumplieron el valor esperado y presenta una significancia menor a 0.05. Por otro lado, los indicadores CFI, TLI y RMSEA presentan indicadores justos.

Por otro lado, estos resultados indican buenas propiedades de confiabilidad.

Tabla 18.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala victimización por parte del estudiante

	λ	p
Un(a) estudiante te jaloneó o empujó fuerte para molestarte.	0.33	p<0.01
Uno o varios estudiantes te dieron puñetazos o patadas.	0.38	p<0.01
Te han roto tus cosas en el colegio a propósito.	0.38	p<0.01
Te robaron alguna cosa tuya	0.33	p<0.01
Un(a) estudiante te amenazó con lastimarte o pegarte.	0.36	p<0.01
Un(a) estudiante te insultó.	0.42	p<0.01
Al menos un estudiante se burló de ti por algún medio electrónico (correo electrónico, Facebook, mensaje de texto, Twitter, etc.).	0.45	p<0.01
χ^2	(38) = 227.038	0.000
CFI	0.913	
TLI	0.920	
RMSEA	0.061	
α	0.958	
ω	0.951	

Escala victimización por parte de docente

Acerca de la escala victimización docente, tabla 19, se presentan coeficientes factoriales apropiados y significativos. En relación a los indicadores de fiabilidad son buenos tanto para el alfa de Cronbach como al Coeficiente de Omega de McDonald.

Tabla 19.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala victimización docente

	λ	p
Un(a) profesor(a) te amenazó con lastimarte o pegarte.	0.53	p<0.01
Un(a) profesor(a) te insultó.	0.48	p<0.01
Un(a) profesor(a) te golpeó con un objeto (correa, palo, cuaderno, etc.)	0.65	p<0.01
Un(a) profesor(a) te golpeó sin objeto (cocacho, cachetada, empujón, puñete, etc.)	0.70	p<0.01
χ^2	(44) = 145.567	0.000
CFI	0.913	
TLI	0.920	
RMSEA	0.061	
3α	0.958	
ω	0.951	

Variable apoyo de pares: Se presenta los resultados correspondientes al apoyo de pares, esta dimensión está compuesta por dos escalas.

Escala sentido de pertenencia con pares

Como se observa en la tabla 20 para todos los casos, los ítems reportados tienen un peso factorial propio; siendo significativo cada uno de los ítems. En cuanto los indicadores CFI y TLI; ambos son válidos; el RMSEA reportado es ligeramente inferior a 0.08. En cuanto a los indicadores correspondientes a la fiabilidad; para el caso del Alfa de Cronbach y el coeficiente Omega de McDonald están en el rango esperado.

Tabla 20.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala sentido de pertenencia con pares.

	λ	p
Me siento parte de un grupo de amigos(as) que hacen cosas juntos(as).	0.33	p<0.01
Siento que generalmente me llevo bien con otros(as) chicos(as) a mi alrededor.	0.39	p<0.01
Cuando estoy con otros(as) chicos(as) de mi edad, siento que pertenezco a ese grupo.	0.39	p<0.01
χ^2	(38) = 339.098	0.000
CFI	0.922	
TLI	0.916	
RMSEA	0.079	
α	0.926	

Escala intimidad de la amistad

A continuación, se presenta en la tabla 21 se presentan los pesos factoriales correspondiente a la escala intimidad de la amistad; en todos los casos, los pesos factoriales están dentro de los rangos esperados y son significativos. En cuanto al indicador de CFI, TLI y RMSEA confirman que los indicadores de fiabilidad son adecuados. Y del mismo modo se confirma la confiabilidad de acuerdo los valores de Alfa de Cronbach, y el Coeficiente Omega de McDonald.

Tabla 21.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala intimidad de la amistad.

	λ	p
Tengo al menos un(a) muy buen(a) amigo(a) con quien puedo hablar cuando algo me molesta.	0.36	p<0.0 1
Tengo un(a) amigo(a) a quien le puedo contar todo.	0.36	p<0.0 1
Hay alguien de mi edad que me entiende de verdad.	0.40	p<0.0 1
χ^2	(37) = 128.654	0.000
CFI	0.943	
TLI	0.935	
RMSEA	0.08	
α	0.912	
ω	0.925	

Variable apoyo de adultos Se presenta los resultados correspondientes al apoyo de adultos, que está compuesta por dos escalas.

Escala apoyo de adultos en la escuela

En cuanto a la escala de apoyo de adultos en la escuela, se observa que los pesos factoriales son superiores a 0.3 para todos los indicadores reportados; se distingue, que todos los casos tienen valores significativos (p<0.05) para todos los ítems. De igual modo, los indicadores CFI, TLI y RMSEA están dentro de los valores adecuados.

Los indicadores de fiabilidad fueron también apropiados, para ambos casos.

Tabla 22.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala apoyo de adultos en la escuela

	λ	p
En mi COLEGIO, hay un profesor o algún otro adulto...a quien realmente le importo.	0.33	p<0.01
En mi COLEGIO, hay un profesor o algún otro adulto... que cree que me irá bien en la vida.	0.38	p<0.01
En mi COLEGIO, hay un profesor o algún otro adulto....que me escucha cuando tengo algo que decir.	0.44	p<0.01
χ^2	(43) = 80.314	0.000
CFI		0.994
TLI		0.989
RMSEA		0.07
α		0.962
ω		0.951

Escala apoyo de adultos en el hogar

En la tabla 23 se presentan los indicadores correspondientes a la escala de apoyo de adultos del hogar; las cargas factoriales se comportan adecuadamente y son significativas para los tres ítems que conforman la escala. En cuanto a la validez se observa que se cumple, como se observa en los valores de los indicadores CFI, TLI y RMSEA. Por último, se confirman los indicadores de fiabilidad.

Tabla 23.

Índices de validez factorial y confiabilidad de consistencia interna de la escala apoyo adultos en el hogar

	λ	p
En mi CASA, hay al menos un adulto... a quien realmente le importo.	0.32	p<0.01
En mi CASA, hay al menos un adulto. que cree que me irá bien en la vida.	0.50	p<0.01
En mi CASA, hay al menos un adulto que me escucha cuando tengo algo que decir.	0.87	p<0.01
χ^2	(44) = 690.699	0.000
CFI		0.961
TLI		0.974
RMSEA		0.08
α		0.946
ω		0.951

4.2. Resultado análisis descriptivo univariado

Se analizaron los aspectos previos descriptivos de las variables latentes. Reportando los indicadores por cada una de las escalas en las dimensiones que forman parte del estudio, así como, los indicadores diferenciados por las variables de comparación: sexo, grado escolar, composición familiar y nivel socioeconómico reportado, tal como se presenta a continuación.

Variable satisfacción por la vida

Escala de satisfacción por la vida

En la tabla 24 se presentan los resultados vinculados la escala de satisfacción por la vida; para este indicador, el valor a nivel global fue de (M=2.55, DE = 0.81). Lo que significa que el promedio de este indicador para todos los estudiantes evaluado fue de 2.55.

Teniendo en cuenta el sexo del entrevistado, se observan diferencias significativas entre hombre y mujer; siendo los hombres quienes reporten mayores valores de satisfacción por la vida en comparación de las mujeres, es decir se sienten más acorde con su entorno de vida. También, resulta significativa la diferencia de la composición familiar reportada; para el caso de los estudiantes que señalan vivir con ambos padres, el nivel de satisfacción por la vida es mayor que para aquellos que no viven con ambos padres.

Tabla 24.

Resultados descriptivos de la escala satisfacción por la vida

	Satisfacción por la vida		
	M (DE)	<i>t</i> +/ F (g.l.) ⁺⁺	p
Global	2.55 (0.81)		
Hombre	2.68 (0.74)	2.34 ₍₄₎	<0.001
Mujer	2.44 (0.86)		
1 Sec	2.58 (0.82)	2.12 ₍₄₎	> 0.05
3 Sec	2.56 (0.83)		
4 Sec	2.53 (0.79)		
5 Sec	2.55 (0.81)		
No Vive con papa y mama	2.45 (0.85)		

Vive con papa y mama	2.67 (0.75)		
NSE Bajo	2.51 (0.83)	5.17 ₍₄₎	> 0.05
NSE Medio	2.58 (0.80)		
NSE Alto	2.59 (0.79)		

M=Media; (DE) Desviación estándar; + t correspondiente a la T-student ++ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Variable habilidades socioemocionales

En las tablas 25 y 26, se presentan los resultados de las puntuaciones de las escalas correspondientes a la dimensión de habilidades socioemocionales. Como se observa a nivel global, los estudiantes de la muestra han desarrollado importante nivel de habilidades como la empatía, autoeficacia académica, sentido de vida y asertividad que el resto de las escalas.

Por otro lado, en el caso del sexo, se observan diferencias significativas para el caso de las autoeficacia académica, autorregulación, conducta prosocial y asertividad, se evidencia que las mujeres presentan un mayor desarrollo en estas habilidades que sus compañeros varones.

También se encuentran diferencias significativas según la composición familiar, los estudiantes que viven con ambos padres, han desarrollado mayor sentido de vida y mejor autorregulación, que los estudiantes que solo vive con uno de sus progenitores.

Para el caso de los grados escolares y nivel socioeconómico, no se observaron diferencias significativas, es decir, no representan un factor que interfiera en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Tabla 25.

Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de habilidades socioemocionales (1)

	Sentido de vida M (DE)	t⁺/F (g.l.)⁺⁺	p	Autoeficacia M (DE)	t⁺/F (g.l.)⁺⁺	fp	Tenacidad M (DE)	t⁺/F (g.l.)⁺⁺	p	Autorregulación M (DE)	t⁺/F (g.l.)⁺⁺	p
Global	3.12 (0.65)			3.21 (0.61)			2.55 (0.48)			2.58 (0.69)		
Hombre	3.12 (0.62)	1.45 ₍₃₎	>0.05	3.19 (0.60)	3.35 ₍₃₎	<0.001	2.54 (0.48)	2.12 ₍₃₎	>0.05	2.54 (0.48)	3.45	<0.001
Mujer	3.11 (0.68)			3.24 (0.61)			2.55 (0.49)			2.55 (0.49)		
1 Sec	3.13 (0.65)			3.20 (0.61)			2.56 (0.48)			2.57 (0.69)		
3 Sec	3.10 (0.66)	1.15 ₍₃₎	>0.05	3.18 (0.61)	1.34 ₍₃₎	>0.05	2.52 (0.49)	1.15 ₍₃₎	>0.05	2.58 (0.71)	1.11 ₍₃₎	>0.05
4 Sec	3.09 (0.65)			3.23 (0.61)			2.55 (0.50)			2.59 (0.68)		
5 Sec	3.13 (0.64)			3.23 (0.61)			2.55 (0.48)			2.58 (0.68)		
No Vive con papa y mama	3.07 (0.67)	3.41 ₍₃₎	<0.01	3.19 (0.63)	2.40 ₍₃₎	>0.05	2.54 (0.49)	1.87 ₍₃₎	>0.05	2.55 (0.71)	3.17	<0.01
Vive con papa y mama	3.16 (0.62)			3.22 (0.58)			2.55 (0.48)			2.61 (0.67)		
NSE Bajo	3.08 (0.68)			3.20 (0.63)			2.55 (0.51)			2.56 (0.71)		
NSE Medio	3.13 (0.64)	2.31 ₍₃₎	>0.05	3.22 (0.59)	2.17 ₍₃₎	>0.05	2.54 (0.47)	1.34 ₍₃₎	>0.05	2.59 (0.69)	1.18 ₍₃₎	>0.05
NSE Alto	3.14 (0.59)			3.21 (0.57)			2.57 (0.47)			2.59 (0.67)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. ⁺ t correspondiente a la T-student ⁺⁺ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Tabla 26.*Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de habilidades socioemocionales (2)*

	Empatía	<i>t</i> +/ F (g.l.) ⁺⁺	p	Conducta Prosocial	<i>t</i> +/ F (g.l.) ⁺⁺	p	Asertividad M(DE)	<i>t</i> +/ F (g.l.) ⁺⁺	p
	M (DE)			M (DE)					
Global	3.44 (0.52)			1.35 (0.61)			2.93(0.65)		
Hombre	3.75 (0.78)	3.45 ₍₃₎	<0.001	1.25 (0.64)	2.15 ₍₃₎	<0.001	2.85(0.66)	2.23	<0.01
Mujer	3.44 (0.68)			1.45 (0.57)			3.01(0.65)		
1 Sec	3.33 (0.67)			1.32 (0.62)			2.92(0.66)		
3 Sec	3.28 (0.61)	2.40 ₍₃₎	>0.05	1.36 (0.61)	1.17 ₍₃₎	>0.05	2.95(0.65)	1.13(3)	>0.05
4 Sec	3.31 (0.68)			1.33 (0.61)			2.90(0.66)		
5 Sec	3.29 (0.79)			1.38 (0.60)			2.93(0.64)		
No Vive con papa y mama	3.45 (0.79)	1.02 ₍₃₎	>0.05	1.36 (0.62)	1.12 ₍₃₎	>0.05	2.92(0.68)	1.25	>0.05
Vive con papa y mama	3.47 (0.77)			1.33 (0.61)			2.95(0.63)		
NSE Bajo	3.22 (0.65)			1.36 (0.61)			2.91(0.66)		
NSE Medio	3.23 (0.64)	1.16 ₍₃₎	>0.05	1.34 (0.61)	1.34 ₍₃₎	>0.05	2.95(0.65)	2.14(3)	>0.05
NSE Alto	3.25 (0.59)			1.35 (0.62)			2.93(0.66)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. + t correspondiente a la T-student ++ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Variable clima escolar

Para esta dimensión, la tabla 27 y 28 presentan los indicadores de las escalas. En ese sentido, se observa que la escala de sentido de seguridad presenta los indicadores más altos correspondiente a los componentes positivos y la escala ambiente disruptivo el más bajo, lo cual es positivo, significa que los estudiantes perciben su ambiente menos peligroso y perciben mayor sentido de seguridad.

En relación con el sexo; las mujeres presentan indicadores más altos en comparación de los hombres, existen diferencias significativas para seis de las siete escalas satisfacción con la escuela, participación, reglas y normas, ambiente disruptivo, sentido de seguridad y entorno violento. Se entiende que las mujeres perciben una mayor satisfacción con su escuela, tienen un mayor sentido de pertinencia, compromiso escolar, siguen mejor las reglas y normas, así mismo, perciben que la escuela es menos peligrosa, sintiendo mayor seguridad dentro de ella en comparación con los hombres. Sin embargo, el apoyo del ambiente no resulta ser significativa para esta muestra.

En cuanto a la composición familiar, se observa que para aquellos estudiantes que viven con papa y mamá, presentan mayores indicadores en comparación a quienes no viven con alguno de los padres. También se demuestran diferencias significativas en los puntajes obtenidos, los estudiantes que viven con ambos padres perciben mayor apoyo del ambiente escolar, mayor participación de los estudiantes, y menor ambiente disruptivo que sus compañeros que viven con solo uno de los padres. No obstante, las escalas de satisfacción con la escuela, reglas y normas, entorno violento y sentido de seguridad no fueron significativos en relación a la composición familiar.

Por último, al comparar los indicadores según el grado escolar y nivel socioeconómico, se observa que, al igual que el componente de habilidades socioemocionales, no existen diferencias significativas.

Tabla 27.*Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de clima escolar (1)*

	Apoyo Ambiente	<i>t</i> ⁺ / F (g.l.) ⁺⁺	p	Participación	<i>t</i> ⁺ / F (g.l.) ⁺⁺	P	Ambiente disruptivo	<i>t</i> ⁺ / F (g.l.) ⁺⁺	p
	M (DE)			M (DE)			M (DE)		
Global	2.46 (0.83)			2.45 (0.88)			1.42 (0.86)		
Hombre	2.46 (0.81)	1.45 ₍₃₎	>0.05	2.36 (0.84)	3.13 ₍₃₎	<0.001	1.45 (0.86)	3.34 ₍₃₎	<0.01
Mujer	2.47 (0.86)			2.52 (0.91)			1.39 (0.85)		
1 Sec	2.51 (0.82)			2.45 (0.89)			1.39 (0.87)		
3 Sec	2.39 (0.86)	2.34 ₍₃₎	>0.05	2.47 (0.88)	1.23 ₍₃₎	>0.05	1.49 (0.85)	1.12 ₍₃₎	>0.05
4 Sec	2.43 (0.83)			2.41 (0.87)			1.42 (0.83)		
5 Sec	2.49 (0.83)			2.46 (0.88)			1.43 (0.87)		
No Vive con papa y mama	2.42 (0.86)	3.45 ₍₃₎	<0.01	2.41 (0.90)	2.72 ₍₃₎	<0.01	1.48 (0.87)	2.56 ₍₃₎	<0.01
Vive con papa y mama	2.51 (0.81)			2.48 (0.85)			1.37 (0.83)		
NSE Bajo	2.41 (0.86)			2.38 (0.91)			1.48 (0.87)		
NSE Medio	2.49 (0.81)	2.56 ₍₃₎	>0.05	2.48 (0.87)	1.25 ₍₃₎	>0.05	1.38 (0.84)	1.98 ₍₃₎	>0.05
NSE Alto	2.48 (0.84)			2.45 (0.88)			1.43 (0.86)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. + t correspondiente a la T-student ++ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Tabla 28.

Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de clima escolar (2)

	Satisfacción escuela	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	P	Reglas y normas	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	P	Entorno violento	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	P	Sentido de seguridad	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	p
	M (DE)			M (DE)			M (DE)			M(DE)		
Global	3.09 (0.68)			2.86 (0.70)			1.58 (1.17)			3.32(0.83)		
Hombre	2.99 (0.68)	4.12 ₍₃₎	<0.001	2.83 (0.70)	3.56 ₍₃₎	<0.01	1.63 (1.18)	4.12 ₍₃₎	<0.05	3.35(0.80)	5.76 ₍₃₎	<0.05
Mujer	3.18 (0.68)			2.91 (0.69)			1.53 (1.15)			3.29(0.86)		
1 Sec	3.11 (0.67)	2.11 ₍₃₎	>0.05	2.87 (0.69)	1.15 ₍₃₎	>0.05	1.57 (1.17)	1.45 ₍₃₎	>0.05	2.92(0.66)	1.75 ₍₃₎	>0.05
3 Sec	3.07 (0.68)			2.84 (0.68)			1.75 (1.18)			2.96(0.65)		
4 Sec	3.07 (0.69)			2.85 (0.71)			1.53 (1.15)			2.90(0.66)		
5 Sec	3.09 (0.69)			2.86 (0.69)			1.58 (1.17)			2.97(0.64)		
No Vive con papa y mama		1.14 ₍₃₎	>0.05		1.03 ₍₃₎	>0.05		1.34 ₍₃₎	>0.05	3.30(0.86)	1.43 ₍₃₎	>0.05
Vive con papa y mama	3.08 (0.69)			2.85 (0.71)			1.59 (1.18)			3.34(0.80)		
NSE Bajo	3.03 (0.71)	1.45 ₍₃₎	>0.05	2.84 (0.72)	1.23 ₍₃₎	>0.05	1.66 (1.18)	1.45 ₍₃₎	>0.05	2.91(0.66)	1.76 ₍₃₎	>0.05
NSE Medio	3.13 (0.66)			2.88 (0.68)			1.52 (1.15)			2.95(0.65)		
NSE Alto	3.09 (0.67)			2.87 (0.71)			1.56 (1.18)			2.93(0.66)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. + t correspondiente a la T-student ++ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Variable violencia escolar

En cuanto al tema de la violencia escolar reportada, la tabla 29 presentan los principales indicadores para este caso. A nivel global, se observa que se reporta una mayor prevalencia de la violencia docente en comparación de la violencia de estudiante. Es decir, los estudiantes perciben mayor violencia escolar por parte de los docentes que por parte de sus pares.

Teniendo en cuenta el sexo del estudiante, se observa que las mujeres reportan mayores niveles de prevalencia en comparación a los hombres para ambos tipos de violencia (violencia por parte de un docente y violencia por parte de otro estudiante) en otras palabras, las mujeres perciben mayor violencia por parte de los docentes y por parte de estudiantes que sus compañeros hombres.

Y al igual que las otras variables, teniendo en cuenta el grado escolar del estudiante y el nivel socioeconómico no se reportaron diferencias significativas entre los grados o niveles reportados respectivamente.

Tabla 29.

Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión violencia escolar.

	Violencia Estudiante	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	P	Violencia Docente	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	P
	M (DE)			M (DE)		
Global	1.56 (0.40)			1.89 (0.26)		
Hombre	1.51 (0.43)	3.12 ₍₃₎	<0.001	1.87 (0.29)	2.34 ₍₃₎	<0.001
Mujer	1.61 (0.37)			1.91 (0.021)		
1 Sec	1.56 (0.42)	1.13 ₍₃₎	>0.05	1.89 (0.27)	1.56 ₍₃₎	>0.05
3 Sec	1.56 (0.40)			1.89 (0.26)		
4 Sec	1.56 (0.39)			1.91 (0.24)		
5 Sec	1.56 (0.40)			1.90 (0.25)		
No Vive con papa y mama	1.54 (0.41)	1.11 ₍₃₎	>0.05	1.89 (0.26)	1.44 ₍₃₎	>0.05
Vive con papa y mama	1.58 (0.39)			1.90 (0.26)		
NSE Bajo	1.53 (0.42)	1.56 ₍₃₎	>0.05	1.88 (0.29)	1.76 ₍₃₎	>0.05
NSE Medio	1.59 (0.39)			1.92 (0.22)		
NSE Alto	1.54 (0.41)			1.89 (0.26)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. ⁺ t correspondiente a la T-student ⁺⁺ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Dimensión Apoyo de pares

En cuanto a las escalas vinculadas al apoyo de pares, se observa en la tabla 30 que los indicadores son mayores para el caso la escala de sentido de pertinencia. Comparando la variable por sexo, las mujeres presentan mayores indicadores, en comparación de los hombres de la muestra. Teniendo en cuenta todas las otras variables de comparación, no se observan diferencias significativas en la comparación, dicho de otro modo, las variables grado escolar, composición familiar y nivel socioeconómico, no son factores que determinen la percepción del apoyo de sus compañeros.

Tabla 30.

Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de Apoyo de pares

	Sentido de pertinencia	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	p	Intimidad de la amistad	t⁺/ F (g.l.)⁺⁺	p
	M (DE)			M (DE)		
Global	2.90 (0.67)			2.89 (0.70)		
Hombre	2.82 (0.76)	3.45 ₍₃₎	<0.001	2.35 (0.71)	2.56 ₍₃₎	<0.001
Mujer	2.96 (0.80)			3.10 (0.78)		
1 Sec	2.92 (0.79)	1.12 ₍₃₎	>0.05	2.90 (0.77)	1.09 ₍₃₎	>0.05
3 Sec	2.87 (0.82)			2.87 (0.77)		
4 Sec	2.89 (0.77)			2.88 (0.74)		
5 Sec	2.88 (0.75)			2.92 (0.76)		
No Vive con papa y mama		1.34 ₍₃₎	>0.05		1.22 ₍₃₎	>0.05
Vive con papa y mama	2.92 (0.69)			2.92 (0.70)		
NSE Bajo	2.87 (0.89)			2.88 (0.70)		
NSE Medio	2.90 (0.84)	1.22 ₍₃₎	>0.05	2.90 (0.72)	1.44 ₍₃₎	>0.05
NSE Alto	2.91 (0.86)			2.87 (0.74)		
	2.89 (0.74)			2.89 (0.73)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. ⁺ t correspondiente a la T-student ⁺⁺ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

Variable apoyo de adultos

En la siguiente tabla 31 se comparan las escalas referentes a la dimensión de apoyo de adultos, se evidencia una mayor escala de apoyo de adulto en el hogar. Es decir, se percibe mayor apoyo de los padres y familiares en el hogar que los adultos de

la escuela. Comparando este indicador según sexo, grado, composición familiar y nivel socioeconómico no se reportan diferencias significativas en esta escala.

Por otro lado, en relación a la escala apoyo de adulto en la escuela, se observa que teniendo en cuenta las comparaciones según las variables de comparación reportadas, solo existen diferencias significativas para el caso de sexo; las puntuaciones de las mujeres son mayor que los hombres. Siendo la mujer quien percibe mayor apoyo de los maestros, directores y auxiliares en comparación a sus compañeros hombres.

Tabla 31.

Resultados descriptivos de las escalas correspondiente a la dimensión de Apoyo de adultos

	Apoyo adulto en el hogar	<i>t</i>⁺/F (g.l.)⁺⁺	p	Apoyo adulto en la escuela	<i>t</i>⁺/F (g.l.)⁺⁺	p
	M (DE)			M (DE)		
Global	3.33 (0.75)			2.77 (0.87)		
Hombre	3.35 (0.71)	1.34 ₍₃₎	>0.05	2.73 (0.84)	3.23 ₍₃₎	<0.01
Mujer	3.32 (0.78)			2.81 (0.89)		
1 Sec	3.36 (0.74)	1.75 ₍₃₎	>0.05	2.77 (0.87)	1.33 ₍₃₎	>0.05
3 Sec	3.31 (0.74)			2.77 (0.89)		
4 Sec	3.31 (0.76)			2.76 (0.83)		
5 Sec	3.34 (0.75)			2.78 (0.90)		
No Vive con papa y mama	3.27 (0.78)	1.11 ₍₃₎	>0.05	2.75 (0.91)	1.45 ₍₃₎	>0.05
Vive con papa y mama	3.40 (0.70)			2.79 (0.84)		
NSE Bajo	3.31 (0.76)	2.01 ₍₃₎	>0.05	2.73 (0.91)	1.88 ₍₃₎	>0.05
NSE Medio	3.36 (0.73)			2.80 (0.85)		
NSE Alto	3.33 (0.74)			2.78 (0.85)		

M=Media; (DE) Desviación estándar. ⁺ t correspondiente a la T-student ⁺⁺ F (g.l.) correspondiente a ANOVA

4.3. Resultados de análisis de regresión múltiple

Se utilizó la regresión lineal múltiple, para evaluar el objetivo general y los objetivos específicos 3, 4, 5 y 6, se logró el ajuste del modelo, entre la satisfacción por la vida variable independiente y las variables dependientes habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar y apoyos de pares y de adultos. Así mismo se realizaron los análisis teniendo en cuenta las variables de comparación: sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y composición familiar.

Se comprobaron supuestos de regresión como son la normalidad, heterocedasticidad, autocorrelación y presencia de valores outliers, lo cual garantiza la validez del modelo.

Satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos a nivel global.

Modelo de regresión general

Tomando toda la muestra el modelo de regresión general, la tabla 30 presenta los resultados del modelo a nivel global, este modelo explica el 28.63% de la varianza, siendo todas las variables predictoras significativas; es decir la variabilidad de la variable dependiente es explicada por las cinco dimensiones que se han considerado como variables independientes.

Teniendo en cuenta el valor del intercepto, podemos afirmar que, al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción por la vida tendría un valor negativo de -0.65. Analizando de forma independiente los betas reportados en la tabla 31, se puede afirmar que las habilidades socioemocionales es la dimensión que más influye frente a la variable dependiente aumentan ($B = 0.44$, $p < 0.05$), la violencia escolar reporta un B de -0.29 ($p < 0.05$), el clima escolar un $B = 0.22$ ($p < 0.05$), el apoyo de los pares un $B = 0.18$ ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un $B = 0.29$ ($p < 0.05$) con respecto a la satisfacción de la vida.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.40 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.001, que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante,

finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Asimismo, el efecto reportado f^2 del modelo fue de 0.40, lo que podemos considerar que se tiene un efecto grande de las variables escogidas sobre la variable dependiente.

Tabla 32.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos a nivel global

	VD = Satisfacción por la vida			
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.645	0.1060	-6.08	<0.001
Habilidades Socioemocionales	0.441	0.0347	12.70	<0.001
Violencia escolar	-0.293	0.0422	6.95	<0.001
Clima escolar	0.221	0.0321	1.24	<0.001
Apoyo de pares	0.176	0.01	11.06	<0.001
Apoyo de adultos	0.290	0.0203	14.23	<0.001
	F (5, 3743) = 301.7	p < 2.2e-16	R ² _ajus=0.2863	

Satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos en función al sexo.

Modelo de regresión por sexo

Si dividimos los valores por los sexos: hombre y mujer, se observa que tomando en cuenta solo a los hombres de la muestra, la tabla 32 presenta los principales resultados; en ese sentido, el modelo explica el 31.01% de la varianza, es decir, las variables del modelo explican el comportamiento de la variable dependiente en un 31.01%; para este modelo, todas las variables son predictores significativos en el modelo.

Teniendo en cuenta el intercepto, se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo

de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.29. Las habilidades socioemocionales representan la variable con mayor peso en el modelo de regresión, en este caso aumentan un 0.46($p < 0.05$) la satisfacción por la vida, por otro lado, la violencia escolar tiene un efecto de -0.27($p < 0.05$) sobre la variable dependiente, el clima escolar aumenta un 0.25($p < 0.05$), el apoyo de los padres aumenta un 0.24($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un 0.21($p < 0.05$) con respecto a la satisfacción de la vida.

En cuanto al tamaño del efecto reportados, se obtiene un $f^2 = 0.45$ que, según los parámetros mencionados previamente, representa un efecto grande el que tiene las variables utilizadas en el modelo sobre la variable dependiente.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.78 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.0004 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Teniendo en cuenta los resultados, podemos afirmar que para el caso de los hombres se cumplen las hipótesis planteadas en el estudio.

Tabla 33.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los hombres

VD = Satisfacción por la vida para hombres				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.293	0.130	-2.245	0.0249
Habilidades socioemocionales	0.464	0.042	10.844	<0.001
Violencia escolar	-0.271	0.049	5.47	<0.001
Clima escolar	0.252	0.040	-0.636	<0.001
Apoyo de pares	0.237	0.021	11.316	<0.001
Apoyo de adultos	0.212	0.027	7.797	<0.001
F(5, 1813)=164.4		p < 2.2e-16		R2_ajus=0.3101

Tomando en cuenta el valor reportado por las mujeres, el modelo explica el 33.46% de la varianza, todas las variables son predictores significativas frente a la variable dependiente satisfacción por la vida.

Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -1.71. Al igual que en el caso de los hombres, las habilidades socioemocionales presentan la variable con mayor nivel; específicamente esta variable aumenta un 0.56($p<0.05$) la variable de satisfacción por la vida, la violencia escolar, por el contrario, disminuye un -0.57($p<0.05$) unidades sobre la satisfacción por la vida, el clima escolar aumenta un 0.13($p<0.05$), el apoyo de los pares un 0.12($p<0.05$), y el apoyo de los adultos un 0.30($p<0.05$) con respecto a la satisfacción por la vida. Al igual que en el caso de los hombres, todas las variables son significativas.

En cuanto al tamaño del efecto, los cálculos realizados en G*Power dan cuenta que el f^2 es de 0.51; lo que sugiere un valor alto según lo establecido por Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.2619 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 8.19e-06 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 34.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo a las mujeres

VD = Satisfacción por la vida para mujeres				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-1.709	0.170	-10.013	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.559	0.053	10.434	<0.001
Violencia escolar	-0.565	0.071	7.962	<0.001
Clima escolar	0.130	0.048	2.712	<0.001
Apoyo de pares	0.123	0.023	5.338	<0.001
Apoyo de adultos	0.301	0.029	10.325	<0.001
F(5, 1837)=186.3		p < 2.2e-16		R2_ajus=0.3346

Teniendo en cuenta la hipótesis señalada, podemos decir que esta se cumple, debido a que tanto para el caso de los hombres y de las mujeres todas las dimensiones resultaron ser significativas ($p < 0.05$) en relación a la satisfacción por la vida.

Satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos en función al grado escolar.

Modelo de regresión por grado Escolar

Si dividimos los valores por los grados evaluados: primero, tercero, cuarto y quinto grado de secundaria. Para el caso de los estudiantes de primero de secundaria, la tabla 34 presentan los resultados del modelo de regresión, teniendo en cuenta este grado, podemos decir que las variables independientes explican el 30.51% de la varianza correspondiente a la variable de satisfacción por la vida; asimismo, todas las variables predictoras son significativas.

Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la

vida es un valor negativo de -0.73, para los estudiantes de primero de secundaria. Específicamente, la dimensión que tiene un mayor peso en el modelo de regresión corresponde a las habilidades socioemocionales donde el $b = 0.41$ ($p < 0.05$), seguido de la violencia escolar que tiene un $b = -0.38$ ($p < 0.05$), así como el clima escolar un $b = 0.39$ ($p < 0.05$), el apoyo de pares un $b = 0.19$ ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un $b = 0.30$ ($p < 0.05$). Si bien todas las variables son significativas, podemos decir que las dimensiones de habilidades socioemocionales, clima escolar y apoyo de adulto son las variables que presentan los mayores pesos en el modelo de regresión; así como el apoyo de pares tiene un último lugar.

En cuanto al tamaño del efecto reportados, se obtiene un $f^2 = 0.42$ que, según los parámetros de Cohen representa un efecto grande el que tiene las variables utilizadas en el modelo sobre la variable dependiente.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.36 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.002 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 35.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de primero de secundaria

Satisfacción por la vida primer grado de secundaria				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.730	0.179	-4.069	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.406	0.060	6.735	<0.001
Violencia escolar	-0.380	0.070	5.36	<0.001
Clima escolar	0.392	0.057	0.689	<0.001
Apoyo de pares	0.185	0.027	6.663	<0.001
Apoyo de adultos	0.301	0.035	8.398	<0.001
$F(5, 1233)=109.7$		$p < 2.2e-16$	$R^2_{ajus}=0.3051$	

Tomando el modelo en el que se consideran todas las variables del cual la variable dependiente es satisfacción por la vida explicada por las variables independientes, para los estudiantes de tercer grado de secundaria, el modelo explica el 24.04% de la varianza, para este modelo las dimensiones de clima escolar y violencia no son significativas ya que su p valor es mayor que 0.05; es decir, estas variables no tienen un efecto sobre la satisfacción por la vida directamente. Las otras dos dimensiones, habilidades socioemocionales, los apoyos de adultos y apoyo de pares; sí tienen un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida.

Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.27 ($p < 0.05$). Las habilidades socioemocionales aumentan un 0.52 ($p < 0.05$), la violencia escolar un 0.15 ($p > 0.05$), el clima escolar disminuye un -0.04 ($p > 0.05$), el apoyo de los pares aumenta un 0.15 ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un 0.26 ($p < 0.05$) con respecto a la satisfacción por la vida.

En cuanto al tamaño del efecto para este modelo, se reporta un $f^2 = 0.31$, este valor reporta un valor medio, sin embargo, se acerca al valor alto según lo establecido por Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.95 que es mayor a 0.05. Hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.167 que es mayor a 0.05 es decir que los errores tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 36.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de tercero de secundaria

Satisfacción en la vida tercer grado de secundaria				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.273	0.245	-1.116	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.517	0.080	6.445	<0.001
Violencia escolar	0.149	0.098	1.518	0.129
Clima escolar	-0.035	0.076	-0.337	0.236
Apoyo de pares	0.150	0.035	4.192	<0.001
Apoyo de adultos	0.261	0.045	5.699	<0.001
F(5, 753)=48.98		p < 2.2e-16		R ² _ajus=0.2404

Tomando el modelo en el que se consideran a los estudiantes de cuarto grado de secundaria, la tabla 36 presenta los resultados del modelo de regresión; como se observa, el modelo explica el 32.3% de la varianza correspondiente a la dimensión de satisfacción por la vida; asimismo, todas las dimensiones son significativas.

Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -1. A partir de los valores reportados, se concluye que las habilidades socioemocionales, siguen siendo la variable más relevante frente a la

satisfacción por la vida, específicamente el $b = 0.41(p<0.05)$, la segunda variable con más impacto es la violencia escolar, el cual reporta un $b = -0.41(p<0.05)$, el clima escolar un $0.37 (p<0.05)$, el apoyo de los pares un $0.22 (p<0.05)$ y el apoyo de los adultos un $0.30 (p<0.05)$ señalando como variable dependiente la satisfacción por la vida. Por los resultados hallados, tanto para primero y tercero de secundario se cumple la hipótesis planteada donde se señalan que independientemente del grado estas variables señaladas en el modelo de regresión tienen un efecto significativo sobre la variable dependiente que es satisfacción por la vida.

En cuanto al tamaño del efecto, los cálculos realizados en G*Power dan cuenta que el f^2 es de 0.47; lo que sugiere un valor alto según lo establecido por Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.27 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de $1.8e-06$ que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 37.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de cuarto de secundaria

VD = Satisfacción en la vida para cuarto grado de secundaria				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-1.004	0.203	-4.937	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.412	0.065	6.258	<0.001
Violencia escolar	-0.410	0.082	4.957	<0.001
Clima escolar	0.367	0.060	1.115	<0.001
Apoyo de pares	0.217	0.030	7.205	<0.001
Apoyo de adultos	0.300	0.039	7.647	<0.001
	$F(5, 961)=93.19$	$p < 2.2e-16$	$R^2_{ajus}=0.323$	

Tomando el modelo en el que se consideran a los estudiantes de quinto de secundaria, los resultados de la tabla 37 señalan que el modelo explica el 25.94% de la varianza de la variable dependiente que es satisfacción por la vida; asimismo todas las dimensiones evaluadas resultaron ser significativas frente a la variable dependiente, siendo las habilidades socioemocionales la variable que más influye sobre la satisfacción por la vida.

Al igual que en todos los otros grados, Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.38. Específicamente, las habilidades socioemocionales representan un $b = 0.45$ ($p < 0.05$), seguido del clima escolar con un $b = 0.35$ ($p < 0.05$), el apoyo de los pares un $b = 0.15$ ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un $b = 0.30$ ($p < 0.05$) sobre la satisfacción con la vida. Para este modelo de regresión, la violencia escolar con un $b = -0.14$ ($p > 0.05$) no tiene un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida.

En cuanto al tamaño del efecto, los cálculos realizados dan cuenta que el f^2 es de 0.35; lo que sugiere un valor alto según lo establecido por Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.75 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.001 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 38.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de quinto de secundaria

VD = Satisfacción por la vida en estudiantes de quinto grado de secundaria					
	β	S.E.	t	p	
Intercepto	-0.377	0.246	-1.533	0.126	
Habilidades socioemocionales	0.453	0.078	5.815	<0.001	
Violencia escolar	-0.144	0.096	1.506	0.133	
Clima escolar	0.352	0.069	0.518	<0.001	
Apoyo de pares	0.148	0.037	3.942	<0.001	
Apoyo de adultos	0.295	0.044	6.579	<0.001	
		F(5, 764)=54.86	p < 2.2e-16		R ² _ajus=0.2594

Teniendo en cuenta las variables utilizadas como variable de independientes, se observa que la hipótesis se cumple parcialmente. Específicamente, para el caso de las habilidades socioemocional esta sí tiene un impacto positivo sobre la satisfacción con la vida, independiente del grado reportado debido a que todos los p valores son <0.05. Para el caso de del clima escolar, este tiene un efecto significativo (p<0.05) sobre la satisfacción con la vida para primer, cuarto y quinto de secundaria; solo para tercer grado de secundario no tiene efecto significativo.

Por otro lado, para el caso de violencia escolar, este tiene un efecto significativo solo para primero y cuarto de secundaria. En el caso de los apoyos, tanto de adultos como de pares, este tiene un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida para todos los grados.

Satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos en función al nivel socioeconómico.

Modelo de regresión por nivel socioeconómico

En esta sección se presentan los resultados de la regresión teniendo en cuenta los niveles bajo, medio y alto.

En la tabla 38 se presentan, los reportados de los estudiantes que tienen un nivel socioeconómico bajo, para este caso el modelo explica el 31.03% de la varianza correspondiente a la variable satisfacción por la vida; en este modelo en particular todas las dimensiones presentan un valor significativo en relación a la dimensión de satisfacción por la vida

Por otro lado, evaluando el resultado del intercepto, se concluye que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.74.

Al igual que en los modelos previos, las habilidades socioemocionales representan la variable que tiene un mayor valor $b = 0.48$ ($p < 0.05$), las otras dimensiones como la violencia escolar reporta un $b = -0.26$ ($p < 0.05$), el clima escolar un $b = 0.17$ ($p < 0.05$), el apoyo de los pares un $b = 0.15$ ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un $b = 0.31$ ($p < 0.05$) se relacionan con la variable de satisfacción por la vida.

En cuanto al tamaño del efecto, los cálculos realizados en G*Power dan cuenta que el f^2 es de 0.45; lo que sugiere un valor alto según lo establecido por Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.393 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.00037 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 39.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de nivel socioeconómico bajo

VD = Satisfacción por la vida para el nivel socioeconómico bajo				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.735	0.165	4.451	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.482	0.059	8.112	<0.001
violencia escolar	-0.260	0.066	3.936	<0.001
Clima escolar	0.171	0.053	1.241	0.02
Apoyo de pares	0.145	0.027	5.307	<0.001
Apoyo de adultos	0.305	0.033	9.032	<0.001
F(5, 1327)=120.8		p < 2.2e-16		R2_ajus=0.3103

Teniendo en cuenta al grupo que tiene un nivel socioeconómico medio, el modelo explica el 25.41% de la varianza y, al igual que en los modelos previos, solo la variable clima escolar no es significativo frente a la variable satisfacción por la vida.

Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.56. Como se observa en la tabla 38, la variable habilidades socioemocionales tiene una relación de 0.44 ($p < 0.05$), la violencia escolar un -0.30 ($p < 0.05$), el clima escolar un 0.09 ($p > 0.05$), el apoyo de los pares un 0.16 ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un 0.30 ($p < 0.05$) con respecto a la satisfacción por la vida. En cuanto al tamaño del efecto (f^2) = 0.33 siendo un indicador medio, al límite con alto, según Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.4901 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.03 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante,

finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 40.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de nivel socioeconómico medio

VD = Satisfacción por la vida para el nivel socioeconómico medio				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.557	0.171	-3.247	0.001
Habilidades socioemocionales	0.435	0.052	8.305	<0.001
Violencia escolar	-0.302	0.068	4.438	<0.001
Clima escolar	0.091	0.048	0.199	0.098
Apoyo de pares	0.164	0.023	7.107	<0.001
Apoyo de adultos	0.296	0.030	9.611	<0.001
F(5, 1686)=116.2		p < 2.2e-16		R2_ajus=0.2541

Para el caso del nivel socioeconómico alto, la tabla 40 presentan los resultados para este grupo donde el modelo explica el 30.66% de la varianza, todas las dimensiones son significativos, frente a la variable satisfacción por la vida.

Se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.72.

Específicamente, las habilidades socioemocionales tienen el efecto mayor en comparación a las otras dimensiones; para esta dimensión se reporta un $b = 0.39(p<0.05)$, por otro lado, la violencia escolar tiene un valor de $b = -0.34 (p<0.05)$, el clima escolar un $b = 0.16(p<0.05)$, el apoyo de los pares un $b = 0.27(p<0.05)$ y el apoyo de los adultos un $b = 0.24(p<0.05)$ con respecto a la satisfacción por la vida.

En cuanto al tamaño del efecto reportados, se obtiene un $f^2 = 0.33$ que, según los parámetros de Cohen representa un efecto mediano, cercano a un efecto grande ya que el punto de corte es 0.35.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.3048 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.0005 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 41.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes de nivel socioeconómico alto

VD = Satisfacción por la vida para el nivel socioeconómico alto				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.719	0.244	-2.941	0.003
Habilidades socioemocionales	0.392	0.074	5.271	<0.001
Violencia escolar	-0.339	0.095	3.56	<0.001
Clima escolar	0.164	0.073	0.777	0.04
Apoyo de pares	0.270	0.037	7.129	<0.001
Apoyo de adultos	0.236	0.045	5.153	<0.001
F(5, 713)=64.49		p < 2.2e-16		R2_ajus=0.3066

Teniendo en cuenta los resultados expuestos, podemos decir que la hipótesis se cumple casi de forma completa. Como se observan en las tablas descritas; independientemente del nivel socioeconómico las dimensiones tienen un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida; excepto para el caso de clima escolar para el nivel socioeconómico medio donde el $B = 0.09$, $p > 0.05$.

Satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos en función a la composición escolar.

Modelo de regresión por composición familiar

Si dividimos los valores por composición familiar, se reportan dos grupos: vive con los padres y no vive con los padres.

En la tabla 40 se presentan los resultados del modelo de regresión del grupo correspondiente de aquellos estudiantes que no viven con papá y mamá; para este modelo; las dimensiones clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos explican el 27.89% de la varianza de la variable satisfacción por la vida. Para este grupo, todas las dimensiones tienen una relación significativa ($p < 0.005$) sobre la variable dependiente.

Teniendo en cuenta el intercepto, se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de $b = -0.71$. En ese sentido, la dimensión que tiene un mayor peso fue el de las habilidades socioemocionales donde el $b = 0.37(p < 0.05)$; en segundo lugar, la violencia escolar tiene un efecto de $b = -0.32(p < 0.05)$, el clima escolar un $b = 0.16(p < 0.05)$, el apoyo de los pares un $b = 0.20(p < 0.05)$ y el apoyo de los adultos un $b = 0.30(p < 0.05)$ con respecto a la satisfacción por la vida.

El efecto reportado para este caso fue de $f^2 = 0.39$, lo que representa un valor alto del efecto para los parámetros de Cohen.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.2924 que es mayor a 0.05. No hay evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 0.0010 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 42.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes que no viven con papá y mamá

VD = Satisfacción por la vida para los que no viven con papá y mamá				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.712	0.15287	-4.661	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.368	0.04948	7.455	<0.001
Violencia escolar	-0.318	0.06076	5.248	<0.001
Clima escolar	0.163	0.04633	1.378	0.002
Apoyo de pares	0.201	0.02281	8.853	<0.001
Apoyo de adultos	0.296	0.02838	10.433	<0.001
F(5, 1915)=149.5		p < 2.2e-16	R ² _ajus=0.2789	

Por último, tomando como grupo aquellos que viven con papá y mamá, el modelo explica el 29.29% de la varianza, siendo todas las dimensiones significativas ($p < 0.05$) en la relación con la dimensión de satisfacción por la vida. Asimismo, se puede decir que al no haber influencia de las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de padres y apoyo de adultos la satisfacción de la vida es un valor negativo de -0.48.

Para este modelo, la variable que tiene una mayor coeficiente de regresión es la dimensión de habilidades socioemocionales con un $B = 0.52$ ($p < 0.05$); en segundo lugar, está la variable violencia escolar un con $B = -0.24$ ($p < 0.05$), el clima escolar con un 0.11, el apoyo de los padres un 0.13 ($p < 0.05$) y el apoyo de los adultos un 0.29 ($p < 0.05$) con respecto a la satisfacción de la vida.

En cuanto al tamaño del efecto reportados, se obtiene un $f^2 = 0.41$ que, según los parámetros de Cohen representa un efecto grande el que tiene las variables utilizadas en el modelo sobre la variable dependiente.

Por último, el modelo cumple con el supuesto de normalidad ya que el test de normalidad de Jarque y Bera nos lanza un valor de 0.7232 que es mayor a 0.05. No hay

evidencia de homocedasticidad ya que la prueba de Breusch-Pagan lanza un valor de 1.814e-06 que es menor a 0.05 es decir que los errores no tienen varianza constante, finalmente los resultados no cuentan con indicios de multicolinealidad ya que la prueba VIF nos arroja valores menores a 5.

Tabla 43.

Análisis de regresión entre la satisfacción por la vida con las habilidades socioemocionales, violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos tomando en cuenta solo los estudiantes que viven con papá y mamá

VD = Satisfacción en la vida para los que viven con papá y mamá				
	β	S.E.	t	p
Intercepto	-0.481	0.143	-3.346	<0.001
Habilidades socioemocionales	0.524	0.047	10.958	<0.001
Violencia escolar	-0.238	0.057	4.162	<0.001
Clima escolar	0.112	0.043	0.269	0.007
Apoyo de pares	0.130	0.022	5.893	<0.001
Apoyo de adultos	0.286	0.029	9.832	<0.001
F(5, 1805)=151 p < 2.2e-16 R2_ajus=0.2929				

Asimismo, teniendo en cuenta la hipótesis según la composición familiar del estudiante; se observa que esta hipótesis se cumple para este caso. Es decir, independientemente de si vive con mamá y papá, las dimensiones evaluadas tienen un efecto significativo ($p < 0.05$) sobre la satisfacción por la vida; aunque los valores estimados son distintos como se explican en las tablas detalladas.

V. DISCUSION

En el presente apartado se dispone la discusión de los hallazgos más relevantes iniciando por los objetivos específicos previos es decir los objetivos 1 y 2, para luego exponer el resultado general y los objetivos específicos 3, 4, 5 y 6.

De acuerdo al primer objetivo específico y como acción previa al análisis de resultados se realizó el análisis psicométrico de las dimensiones y sus escalas, para determinar la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento utilizado: Cuestionario de Bienestar Escolar (CUBE). Se confirmó que el instrumento tuvo validez y fiabilidad, en todas las escalas de las dimensiones para este estudio. Lamprea y Gómez-Restrepo (2007) refieren que es necesario medir las variables cuando son subjetivas, que significa que tanto su definición como sus componentes tienen un alto nivel de variabilidad. La validación psicométrica de estos resultados es de suma importancia por dos motivos: 1) porque se tiene seguridad que se está midiendo correctamente las dimensiones o variables del estudio y 2) porque permite al Ministerio de Educación y otros investigadores del tema contar con un instrumento fiable.

Para el segundo objetivo, entre los resultados descriptivos, se encontró que los estudiantes hombres reportan mayores niveles de satisfacción por la vida en comparación de las mujeres, este resultado no concuerda con los hallazgos de Denegri, et al. (2017), donde son las estudiantes mujeres las que perciben mayor satisfacción por la vida, esta diferencia podría deberse a que las estudiantes de este estudio provienen de distritos con alto riesgo de violencia y perciban mayor vulnerabilidad, que afecte su satisfacción vital.

Así mismo, los estudiantes que señalan vivir con ambos padres presentan un nivel de satisfacción por la vida mayor que para aquellos que no viven con ambos padres, resultado que coincide con (Neighbors et al., 1993; Brage y Meredith, 1994),

quienes señalan que la relación con ambos padres y la comunicación con ellos se relaciona significativamente con la autoestima y seguridad de los adolescentes.

Sin embargo, el grado escolar y el nivel socioeconómico no representan un factor que interfiera en su percepción de satisfacción por su vida.

Por otro lado, las estudiantes mujeres de esta muestra perciben un mejor clima escolar que los hombres, dato que suma a los hallazgos de Guerra, et al. (2012) quienes observaron en su estudio que los varones perciben el clima escolar de manera más desfavorable que las mujeres. Así mismo, las estudiantes mujeres presentaron una mayor satisfacción con su escuela, mayor sentido de pertinencia, compromiso escolar, mayor respeto a las reglas y normas y en general perciben que la escuela menos peligrosa y más segura en comparación con los hombres. Concuera con lo propuesto por Reynolds et al. (2015), quienes señalan que los alumnos que presentan nivel alto en identificación con su escuela siguen y respetan mejor las reglas, creencias y valores.

Se destaca que los alumnos de la muestra perciben su ambiente escolar menos peligroso y con mayor sentido de seguridad, este hallazgo se puede deber a que como provienen de zonas con alto riesgo, la escuela representa un espacio de acogida y seguridad.

En cuanto a la violencia escolar, los estudiantes perciben mayor índice de violencia por parte de los docentes que por parte de sus pares. Dicho resultado correlaciona con el índice de violencia reportado en el SISEVE. Según el sexo, las mujeres reportan mayores niveles de prevalencia en comparación a los hombres tanto para la violencia por parte de los docentes, como por parte de los pares, que sus compañeros hombres.

En cuanto a las escalas del apoyo de pares, las mujeres perciben mayor apoyo de sus compañeros que los hombres. De acuerdo con Ma. y Huebner (2008) quienes

reportaron que las mujeres de su estudio informaron niveles más altos de apego que sus compañeros hombres, así mismo, Castellano (2005), señala que los adolescentes se sienten seguros con sus pares, buscan en ellos afectividad y cohesión, cuando perciben que los adultos de su entorno no les conceden.

Para la dimensión apoyo de adultos, se evidenció una mayor percepción de apoyo de adultos en el hogar frente al apoyo de los adultos de la escuela. El soporte parental conforma un indicador de la calidad de la relación padres-hijos, un recurso que cumple papel importante en la adaptación escolar, la autoestima y las habilidades sociales de los hijos (Helsen et al., 2000).

Sin embargo, las mujeres perciben mayor apoyo de adultos en la escuela en comparación a sus compañeros hombres, esa apreciación de soporte puede relacionarse a que captan en general un mejor clima escolar, según las investigaciones el apoyo del personal de la escuela protege a los adolescentes de la depresión y la mala conducta. Una buena relación entre estudiantes y docentes modera en las relaciones que generan conflicto de padres e hijos, los comportamientos disruptivos y la depresión (Wang et al, 2013). De igual modo, las relaciones interpersonales se reflejan en el clima emocional, es decir, un ambiente emocional puede afectar a grupos grandes o pequeños (Bisquerra, 2017). Es así que el clima emocional se puede contagiar, a partir de la vivencia de una situación y darle un valor similar.

En relación al **objetivo general**, los resultados confirman la importancia de las variables habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en la satisfacción por la vida de los estudiantes de la muestra, es decir el modelo explica el 28.63% de la varianza de la satisfacción por la vida de este grupo de adolescentes. Se debe resaltar la importancia de este hallazgo, es decir estas cinco variables impactan de manera relevante su satisfacción vital.

Las habilidades socioemocionales representan la dimensión que más afecta positivamente a la satisfacción por la vida, este resultado, está alineado con otras investigaciones donde se afirma que la promoción de habilidades socioemocionales, sobre todo en adolescentes, están vinculados a generar un mayor nivel de satisfacción con la vida (Berger & Spieb, 2011 y Lechner et al., 2019).

Según los resultados se evidencia que el apoyo de adultos en la escuela o en el hogar es la variable que le sigue en importancia a las habilidades socioemocionales para esta muestra, y es congruente con lo que menciona Miranda et al. (2019), quienes concluyeron que la percepción de apoyo de algún adulto en el hogar afecta de manera significativa en la construcción del bienestar psicológico del estudiante; así como interviene en la relación entre bullying con la satisfacción por la vida; en esa misma línea autores como Martin et al (2008) señalan que la presencia de adultos en las actividades diarias de los estudiantes tiene un efecto sobre el bienestar experimentado del estudiante. Por otro lado, Cotton et al (2009) indican en un estudio sistemático de la literatura que la satisfacción de la vida en niños y adolescentes está fuertemente vinculada con la experiencia significativa que tengan con los adultos en casa y escuela.

El clima escolar, es la tercera dimensión en orden de importancia, se reportó una relación positiva y significativa sobre la satisfacción por la vida, estos hallazgos están alineados a lo propuesto por Herrar et al. (2014); estos autores señalan que la percepción de relaciones saludables dentro de la comunidad educativa, es decir, entre estudiantes, docentes, auxiliares y coordinadores tienen un impacto considerable sobre la satisfacción por la vida. Complementariamente Ma y Huebner (2008) mencionan que, si en la institución educativa se vive un clima escolar positivo y se percibe cercanía con su entorno educativo, esto aumentará las probabilidades de que los adolescentes desarrollen mayor satisfacción con la vida.

De igual forma, se corroboró la relación entre la violencia escolar y la satisfacción con la vida, se encontró que la violencia persistente en la etapa escolar genera efectos negativos en los estudiantes, por el cual podría llegar a afectar en su satisfacción por la vida, el bienestar emocional y además en el éxito de sus aprendizajes (Estévez et al., 2009; Valois et al., 2012; Olweus & Breivik, 2014). Por ejemplo, al sufrir violencia escolar, Juvonen et al. (2011) señalan que estos niños y adolescentes comienzan a tener una mala percepción del ambiente escolar y se demuestra en las calificaciones bajas.

Por último, la variable apoyo de pares recibido, presenta una relación congruente con lo expuesto por Siddall et al. (2013) que señala que el apoyo percibido de los amigos de la misma edad es un factor que promueve la satisfacción por la vida. Una conclusión similar tiene Orcasita y Uribe (2010) señalando que la salud emocional está relacionada con el nivel de experiencia del apoyo de pares reportado. Por consiguiente, el apoyo que recibe por su grupo de compañeros o amigos presenta una influencia positiva, pues al compartir gran tiempo juntos, compartir intereses, compartir gustos u otras actividades comunes con nuevas experiencias, genera mayor satisfacción por la vida (Ladillinsky, 2018).

En relación al objetivo 3, según el sexo, se encontró que todas las dimensiones afectan la satisfacción por la vida para hombre y mujeres; esta conclusión es independientemente sexo del estudiante. Para el caso de las mujeres las habilidades socioemocionales impactan positivamente más su satisfacción por la vida y la violencia escolar afecta de manera negativa su satisfacción vital que a los hombres de la muestra., en línea con Chirinos (2017), quien encontró asociación entre el índice de violencia escolar y las habilidades socioemocionales, siendo dicha correlación mayor para las mujeres de su estudio, y con Zegarra et al. (2009) que determinan que las mujeres de su

estudio presentan una relación entre el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y disminución este desarrollo, al estar involucradas en una situación de violencia.

Teniendo en cuenta el objetivo 4, grado escolar, se observa que la hipótesis se cumple parcialmente. Al igual que los otros resultados, para el caso de las habilidades socioemocional esta sí tiene un impacto positivo sobre la satisfacción con la vida, independiente del grado reportado.

Para el caso de del clima escolar, este tiene un efecto significativo ($p < 0.05$) sobre la satisfacción con la vida para primer, cuarto y quinto de secundaria; solo para tercer grado de secundario no tiene efecto significativo.

En el caso de los apoyos, tanto de adultos como de pares, este tiene un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida para todos los grados. Siendo más relevante el apoyo de adultos frente al apoyo de pares. Para Landsted et al. (2015), el apoyo que recibe un adolescente en el ambiente escolar o en el hogar, los impulsa a enfrentar de mejor manera el estrés y cualquier situación adversa en el escenario escolar.

Para el caso del objetivo 5: nivel socioeconómico, se encontró que la hipótesis se cumple casi de forma completa. Independientemente del nivel socioeconómico las dimensiones tienen un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida; excepto para el caso de clima escolar para el nivel socioeconómico medio donde no es significativo; posterior a eso; todas las variables, con distintos valores de estimados resultaron ser significativos. Igual que en los modelos previos, es sumamente relevante las habilidades socioemocionales para promover la satisfacción por la vida; asimismo la prevención de la violencia escolar resulta relevante en la relación que tiene con la satisfacción por la vida.

Y por último para el objetivo 6, según la composición familiar del estudiante; se cumple la hipótesis. Es decir, independientemente de si vive con mamá y papá o solo con uno de sus padres, las dimensiones evaluadas tienen un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida; Al igual que en los resultados previos, las habilidades socioemocionales representan la variable que mayor efecto tiene sobre la satisfacción por la vida; asimismo, se observa que para aquellos adolescentes que no viven con su papá y mamá las dimensiones de violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos presentan una mayor relación sobre la satisfacción por la vida en comparación con aquellos que sí viven con ambos padres.

Estos resultados muestran que las habilidades socioemocionales son un elemento fundamental para promover la satisfacción por la vida, independientemente de si vive con ambos padres o no. Estos resultados tienen congruencia con estudios previos (Lechner, 2019; Achkar et al., 2019 y Chen-Bouck et al., 2021); quienes señalan la importancia de estas habilidades para promover las habilidades por la vida.

VI. CONCLUSIONES

Objetivo 1:

Se confirmó que el instrumento utilizado Cuestionario de Bienestar Escolar (CUBE), tiene validez y fiabilidad, en todas las escalas de las dimensiones para este estudio.

Este estudio valida una serie de escalas sobre clima escolar, violencia escolar, habilidades socioemocionales y de apoyos, que podrían ayudar a las escuelas del Perú a tener indicadores sobre estas variables.

Objetivo 2, descriptivo:

Los estudiantes hombres reportan mayores niveles de satisfacción por la vida en comparación de las mujeres.

Los estudiantes que señalan vivir con ambos padres presentan un nivel de satisfacción por la vida mayor que para aquellos que no viven con ambos padres.

El grado escolar y el nivel socioeconómico no representan un factor que interfiera en su percepción de satisfacción por su vida.

Las estudiantes mujeres de esta muestra perciben un mejor clima escolar que los hombres.

Los alumnos de la muestra perciben su ambiente escolar menos peligroso y con mayor sentido de seguridad, este hallazgo se puede deber a que como provienen de zonas con alto riesgo, la escuela representa un espacio de acogida y seguridad.

Los estudiantes perciben mayor índice de violencia por parte de los docentes que por parte de sus pares. Según el sexo, las mujeres reportan mayores niveles de

prevalencia en comparación a los hombres tanto para la violencia por parte de los docentes, como por parte de los pares, que sus compañeros hombres.

En cuanto a las escalas del apoyo de pares, las mujeres perciben mayor apoyo de sus compañeros que los hombres.

Se evidencia una mayor percepción de apoyo de adultos en el hogar frente al apoyo de los adultos de la escuela. Las mujeres perciben mayor apoyo de adultos en la escuela en comparación a sus compañeros hombres.

Objetivo General:

Los resultados confirman la importancia de las variables habilidades socioemocionales, clima escolar, violencia escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos, en la satisfacción por la vida de los estudiantes de la muestra. Se acepta la hipótesis.

Una conclusión importante es el nivel explicativo (casi 30%) de estas variables sobre la satisfacción por la vida. Siendo una variable tan compleja, saber que estas variables son importantes para predecir la satisfacción por la vida.

La variable habilidades socioemocionales es la dimensión que más se relaciona con la satisfacción por la vida.

El apoyo de adultos en la escuela o en el hogar es la variable que le sigue en importancia a las habilidades socioemocionales para esta muestra.

El clima escolar, es la tercera dimensión en orden de importancia, se reportó una relación positiva y significativa sobre la satisfacción por la vida.

La relación entre la violencia escolar y la satisfacción por la vida se encontró que la violencia persistente en la etapa escolar genera efectos negativos en los estudiantes, por el cual podría llegar a afectar en su satisfacción por la vida.

El apoyo de pares es un factor que promueve la satisfacción por la vida. La salud emocional está relacionada con el nivel de experiencia del apoyo de pares reportado, presenta una influencia positiva, y genera mayor satisfacción por la vida.

En cuanto al tamaño del efecto, los cálculos realizados en G*Power dan cuenta que el f^2 sugieren valores altos según lo establecido por Cohen, es decir, se considera un efecto alto de las variables independientes sobre la variable dependiente, para todos los modelos de regresión propuestos.

Objetivo 3, 4, 5 y 6

Según el sexo, se encontró que todas las dimensiones afectan la satisfacción por la vida para hombre y mujeres; esta conclusión es independientemente sexo del estudiante.

Teniendo en cuenta la variable grado escolar, se observa que la hipótesis se cumple parcialmente. Al igual que los otros resultados, para el caso de las habilidades socioemocional esta sí tiene un impacto positivo sobre la satisfacción por la vida, independiente del grado reportado.

Para el caso del nivel socioeconómico, se encontró que la hipótesis se cumple casi de forma completa. Independientemente del nivel socioeconómico las dimensiones tienen un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida; excepto para el caso de clima escolar para el nivel socioeconómico medio donde no es significativo.

Según la composición familiar del estudiante; se cumple la hipótesis. Es decir, independientemente de si vive con mamá y papá o solo con uno de sus padres, las dimensiones evaluadas tienen un efecto significativo sobre la satisfacción por la vida; Para los estudiantes que no viven con su papá y mamá las dimensiones de violencia escolar, clima escolar, apoyo de pares y apoyo de adultos presentan una mayor relación

sobre la satisfacción por la vida en comparación con aquellos que sí viven con ambos padres.

Finalmente, los resultados muestran que las habilidades socioemocionales siguen siendo un elemento fundamental para promover la satisfacción por la vida, independientemente de si vive con ambos padres o no.

VII. RECOMENDACIONES

De acuerdo con (Seligson et al., 2005), los estudios de satisfacción por la vida facilita referencia para la prevención, detección y atención en distintas poblaciones, es así como se plantea las siguientes recomendaciones:

Teniendo en cuenta que estas cinco variables tienen un alto nivel de importancia para la satisfacción por la vida de los estudiantes, se ve la necesidad de mejorar y fortalecer estas dimensiones, en los proyectos de promoción y prevención en la escuela debido a su alta relevancia.

Las habilidades socioemocionales es la variable más importante en este modelo, por lo que se recomienda se promuevan estas en las escuelas en todos los grados.

También se concluye que es importante que se promuevan las relaciones de respeto en la comunidad educativa. Propiciando que los docentes asuman un papel de consejero y guía para los alumnos, el apoyo de los docentes en la escuela, propiciando la participación de los padres y madres de familia, así como las buenas relaciones interpersonales entre compañeros, han demostrado ser variables fundamentales en la satisfacción por la vida de los estudiantes.

Promover un buen clima escolar, así como trabajar en temas de prevención de la violencia escolar, sobre todo en el grupo de estudiantes que presentan un menor nivel socioeconómico debido a que el efecto es mayor en comparación a los otros dos grupos.

Este estudio ha validado un grupo de escalas sobre clima escolar, violencia escolar, habilidades socioemocionales y de apoyos, que pueden servir a las escuelas del Perú a tener indicadores sobre estas variables.

Por último, se ve la oportunidad de que futuras investigaciones también aporten otras fuentes de evidencia a la validez del constructo del CUBE y sus escalas, como la

confiabilidad del instrumento en otras poblaciones de escolares en otras regiones del Perú. Además, se debe ampliar la aplicación de esta encuesta a otros estudiantes que provengan de diferentes contextos educativos como son estudiantes en zonas rurales y otras regiones del Perú.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Afolabi, O., & Balogun, A. (2017). Impacts of psychological security, emotional intelligence and self-efficacy on undergraduates' life satisfaction. *Psychological Thought*, 10(2), 247–261. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1865>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: Resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). *Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario*. *Laurus*, 15(30), 94-117.
- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Life satisfaction and academic performance of elementary school students. *Psico-USF*, 24, 323-335. <https://www.redalyc.org/journal/4010/401064742009/html/>
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de psicología*, 35(2), 161-164. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>
- Arita, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126. <https://www.redalyc.org/pdf/291/29115113.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *La convención internacional sobre los derechos del niño*. Resolución 44/25 noviembre 20, 1989.

- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). *Propiedades psicométricas de la escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes*. *Psicothema*, *12*(2), 314-319.
- Avilés-Martínez, J. (2009). Victimización percibida y bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, (95), 7-28.
- Baker, J., Dilly, L., Aupperlee, J., & Patil, S. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 206–221.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. En J. Knutson (Ed.), *The control of aggression: Implications from basic research* (pp. 12-29). Routledge.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.) *Self – efficacy in changing societies*. University of Cambridge.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Veliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, *24*(1), 55-61. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78524106.pdf>
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, *14*(4), 413-445.
<https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Barrón, A. (1992). Apoyo social y salud mental. En J. Álvaro., J. R. Torregrosa, & A. Garrido, (Eds.), *Influencias Sociales y Psicológicas en la Salud Mental* (pp. 223-231). Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, *32*(3), 137-151.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1

- Bempechat, J. (1990). The role of parent involvement in children's academic achievement: A review of the literature. *Trends and Issues*, (14).
<https://eric.ed.gov/?id=ED322285>
- Benson, P. & Scales, P. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 85-104.
<https://doi.org/10.1080/17439760802399240>
- Ben-Ari, A., & Gil, S. (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social Work*, 4(2), 215-225. DOI: 10.1177/1468017304045510
- Benavides, M. (2012). *Violencia escolar en el Perú: Documento conceptual y elaboración de índice distrital y escolar*. GRADE.
- Benavides, M. (2013). *Violencia escolar en el Perú: Documento conceptual y elaboración de índice distrital y escolar*. GRADE.
- Bentler, P. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Berger, E. M., & Spieß, C. K. (2011). Maternal life satisfaction and child outcomes: Are they related?. *Journal of Economic Psychology*, 32(1), 142-158.
<https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.10.001>
- Berger C., Milicic N., Alcalay L., Torretti A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533065004.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis.

- Brage, D., & Meredith, W. (1994). A causal model of adolescent depression. *The Journal of Psychology*, 128(4), 455–468.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712752>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Cantú, R., Alegre, J., Martínez, O., Chávez, M., Arellano, S., Saucedo, C., Talamantes, J., & Landero, R. (2010). Satisfacción con la vida, comunicación con padres y estrés percibido en jóvenes universitarios del Noreste de México. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 83-92.
<https://biblat.unam.mx/hevila/SummapsicologicaUST/2010/vol7/no2/9.pdf>
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., & Palafox, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*. UNESCO.
<http://hdl.handle.net/11362/5982>
- CASEL. (2022). Our History - CASEL. CASEL. <https://casel.org/about-us/our-history>.
- Castellano, B. (2005). El adolescente y su entorno: sociedad, familia y amigos. *Pediatría Integral*, 9, 41-46.
<https://www.scribd.com/document/52603708/Adolescente-entorno-1>
- Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: Cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 43-72.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066004>
- Catena, A. (2003). *Análisis multivariadoun manual para investigadores* (No. 519.535 C3).

- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
<https://www.uv.es/lisis/mjesus/rev-psico2010.pdf>
- Caycho Rodríguez, T., (2010). Alarcón, R. (2009). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. Lima: Editorial Universitaria. 262 pp. .
Revista de Psicología, 28(2), 411-414.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829515008>
- Ccoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1217>
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-351.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821010>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
<https://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers. *Children and Youth Services Review*, 117, 105281.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105281>

- Chentsova, Y., & Choi, I., & Choi, E. (2020). Perceived parental support and adolescents' positive self-beliefs and levels of distress across four countries. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00353>
- Chirinos, P. (2017). *Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el Título de Maestría. UPCH.
- Chen-Bouck, L., Patterson, M. M., Qiao, B., & Peng, A. (2021). Evaluation of the Effectiveness of an Empathy Training on Empathy Skills, Life Satisfaction, and Relationship Quality for Chinese Adolescents and Their Mothers: A Mixed Methods Study. *Journal of Adolescent Research, 07435584211064209*. <https://doi.org/10.1177/07435584211064209>
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*(7), 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Cohen, J., & Freiberg, J. (2013). *School climate and bullying prevention*. National School Climate Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED584442.pdf>
- Cohen, S., Underwood, L., & Gottlieb, B. (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.001.0001>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science, 1*(3), 98-101. <https://www.jstor.org/stable/20182143>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2007). *Background on social and emotional learning (SEL)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505362.pdf>

- Constantine, N., & Benard, B. (2001). California healthy kids survey resilience assessment module: Technical report. *Journal of Adolescent Health, 28*(2), 122-140.
- Constantine, N., & Benard, B. (2001). California healthy kids survey resilience assessment module: Technical report. *Journal of Adolescent Health, 28*(2), 122-140.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología, 183-194*.
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década, 9*(15), 11-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Cotton Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 500-510.
- Corsi, J., & Peyrú, G. (2003). *Violencias sociales*. Ariel.
- Cummins, R., & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention, 9*(2), 185-198.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818249004>
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development, 20*(2), 346-372. DOI: 10.1080/10409280802581284

- Cumsille, P., & Loreto, M. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: Revisión de la literatura. *PSYKHE*, 3(2), 115-123.
- D'Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Editorial Síntesis.
- Davidson, L., & Demaray, M. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing–externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
<http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2007.12087930>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*.
<https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Denegri Coria, M., González, N., Elgueta, H., García, C., Sepúlveda, J., Schnettler, S., Vivallo, O., & Salazar Valenzuela, P. (2017). Life Satisfaction in Chilean University Students: An Examination of the Relation between Gender and Socioeconomic Level. *Rev.CES Psico*, 11(1), 40-55.
<https://www.redalyc.org/journal/4235/423557502005/html/>
- Demaray, M., Malecki, C., Jenkins, L., & Westermann, L. (2012). Social support in the lives of students involved in aggressive and bullying behaviors. In S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety. International research and practice* (2da ed., pp. 57-68). New York, NY: Routledge

- Demaray, M., & Elliott, S. (2001). Perceived social support by children with characteristics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly, 16*(1), 68–90. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.1.68.19156>
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17*(4), 549-558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Instituto de la Juventud.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*(2), 103-157. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01207052>
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Duckworth, A., & Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment, 91*(2), 166-174.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57892738.texteImage>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Durlak, J. A. Weissberg, R. P. y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, (45), 294–309.
- Elías, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research* 65, 245–277. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000003801.89195.bc>
- Eid, M., & Larsen, R. (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2008-00541-000>
- Esquivel, C. (2015). *Prácticas restaurativas y mediación escolar: medidas alternativas para la prevención y solución de conflictos escolares (bullying y cyberbullying)* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/13740/>
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03178762>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood

- Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
doi:10.1016/j.paid.2005.03.012
- Fantuzzo, J., Davis, G., & Ginsburg, M. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272–281.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.272>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernandez Dols, JM. (1986). Introducción. *Revista de Psicología Social* 1(2), 195-200. 1986 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2902970.pdf>
- Field, A. (2009). *Descubriendo a estadística usando o SPSS-5*. Penso Editora.
<https://www.estantevirtual.com.br/livros/andy-field/descubriendo-a-estadistica-usando-o-spss/252405287>
- Fox, C., & Boulton, M.J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110-121. <https://doi.org/10.1002/ab.20114>
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.

- Furlong, A., Woodman, D., & Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of sociology*, 47(4), 355-370.
- Gadermann, A., Guhn, M., & Zumbo, B. (2011). Investigando el aspecto sustantivo de la validez de constructo para la escala de satisfacción con la vida adaptada para niños: Un enfoque en los procesos cognitivos. *Investigación de indicadores sociales*, 100(1), 37-60.
- Galanaki, E., Polychronopoulou, S., & Babalis, T. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International* 29(2), 214–229. DOI: 10.1177/0143034308090061
- García-Viniegras, C. & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600010
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona].
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/454728>
- Garaigordobil, G., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45. DOI: 10.1207/s15327752jpa8601_05

- Goldstein, K. (1995). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. Zone Books. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97739-000>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Gómez, D., Valle, A., & Pulido, M. (1989). Evaluación y estructura del clima socioescolar en alumnos de EE. MM. de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Paidós.
- Gracia, E., Musitu, G., & Herrero, J. (1995). *El apoyo social*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Guerra, C., Castro, J.; Castro, L.; Plaza, H; Barrera, P.(2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, núm. 2, diciembre, 2012, pp. 103-115.
- Guerra Jr, F. R., & Brown, M. S. (2012). Teacher knowledge of attention deficit hyperactivity disorder among middle school students in South Texas. *RMLE online*, 36(3), 1-7.
- Guerra, N., & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Guijarro, A., Martínez, A., Fernández, V., Alcántara-López, M., & Castro, M. (2021). Satisfacción con la vida en adolescentes: Relación con el estilo parental, el apego a los iguales y la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(1), 51-74.

- Gutiérrez, M., Tomás, J., Romero, I., & Barrica, J. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., & Pastor, A. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Guzmán, G. (2017). *La inteligencia emocional y su relación con la conducta de los estudiantes de las I.E.S. Comercial N°45 Emilio Romero Padilla de la Ciudad de Puno – 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11527>
- Hayden-Thomson, L. (1989). *The development of the Relational Provisions Loneliness Questionnaire for children* [Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo].
- Hawkins, J., Catalano, R., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 153(3), 226–234. <https://doi.org/10.1001/archpedi.153.3.226>
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319–335. <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hokoda, A., & Fincham, F. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375–385. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.375>

- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., de la Morena, M., Muñoz, A., & Torres, M. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde e Doenças*, 4(2), 277-286.
- Jason J. Teven & James C. McCroskey (2009). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation, *Communication Education*, 46:1, 1-9, DOI: [10.1080/03634529709379069](https://doi.org/10.1080/03634529709379069)
- Javakhishvili, M., & Vazsonyi, A. (2021). Parental vigilance, low self-control, and internet dependency among rural adolescents. En M. Wright & L. Schiamberg (Eds.), *Child and adolescent online risk exposure: An ecological perspective* (pp. 191-208).
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (58). <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i58.1091>.
- Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist provides valuable information regarding school engagement, youth development, and school success. *California School Psychologist*, 8, 3–6. <https://doi.org/10.1007/BF03340892>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Keith, T., Troutman, G., Trivette, P., Keith, P., Bickley, P., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.

- Kim, K., & Rohner, R. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 127–140. <https://doi.org/10.1177/0022022102033002001>
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY, US. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344>
- Kristensen, S., & Smith, P. (2003). Blackwell Publishing Ltd The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Ladillinsky, N. (2018). *Apoyo Social percibido de familiares y pares y Autoestima en adolescentes del Gran Buenos Aires* (Doctoral dissertation, Universidad Argentina de la Empresa).
- Lamprea, J. A., & Gómez-Restrepo, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 36(2), 340-348. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80636213.pdf>
- Landstedt, E., Hammarstrom, A., & Winefield, H. (2015). How well do parental and peer relationships in adolescence predict health in adulthood? *Scandinavian Journal of Public Health*, 43, 460-468. doi:10.1177/1403494815576360
- Lantieri, L. (1994). *Las emociones van a la escuela*. <https://www.cbti59.edu.mx/Descargables/Las-Emociones-van-a-la-escuela.pdf>

- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology, 10*, 1691. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- Leiva, F. (2020). *Bienestar subjetivo y apoyo social percibido en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima Este, 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/3233>
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud, (84)*, 66-83.
- Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues. In *Research handbook on the sociology of education*. Edward Elgar Publishing.
- Leria-Dulčić, F. & Salgado-Roa, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación, 43(1)*,1-20. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415027>
- Lewin, K. (1935). Psycho-sociological problems of a minority group. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies, 3*, 175–187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1935.tb01996.x>
- Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. (1986). *Social support, life events and depression*. Academic Press. https://onsearch.nihlibrary.ors.nih.gov/discovery/fulldisplay?vid=01NIH_INST:NIH&tab=NIHCampus&docid=alma991000048279704686&lang=en&context=

L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=any,contains,alma9910001063
19704686

- Long, R., Huebner, E., Wedell, D., & Hills, K. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x>
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- López Cassà, E; Pérez-Escoda, N.; Alegre, A. (2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57–. DOI:10.6018/rie.36.1.273131
- Luo, M., Huang, W., & Najjar, L. (2007). The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance. *Journal of Moral Education*, 36(1), 93-111. DOI: 10.1080/03057240601185489
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- Magaña, L., Zavala, M., Ibarra, I., Gómez, M., Gómez, M. (2004). El Sentido de vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Salle Bajío. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, 6(22), 5-13.

- Malecki, C., & Demaray, M. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly* 21(4), 375-395. <http://dx.doi.org/10.1037/h0084129>
- Marjoribanks, K., & Walberg, H. (1975). Ordinal position, family environment, and mental abilities. *The Journal of Social Psychology*, 95(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/00224545.1975.9923236>
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
- Márquez-Cervantes, M., & Gaeta-González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: El papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Martín, J. (2000). *Agresión: Un enfoque psicobiológico*. Promolibro.
- Martin, K., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence?. *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. [https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Méndez, P., & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *PSYKHE*, 17(1), 59-64.
- Mendoza, R., Máiquez, L., Rubio, A., Martín, J., Rodrigo, J., García, M., & Martínez, A. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716205>
- Michalos, A. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1881

- Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6088>
- Ministerio de Educación. SISEVE (2022). *Sistema de reporte de casos de violencia escolar*, junio 2022 <http://www.siseve.pe/Web/>
- Ministerio de Educación, MINEDU (2013). *Un análisis psicométrico del Cuestionario de Bienestar Escolar de Primaria y Secundaria, estudio Piloto*. Lima, Perú.
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Adolescent bullying victimization and life satisfaction: Can family and school adult support figures mitigate this effect? *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.07.001>
- Moilanen, K. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 36(6), 835-848.
- Molero-Jurado, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J., & Barragán-Martín, A. (2017). Análisis y perfiles del consumo de drogas en adolescentes: Percepción del apoyo familiar y valoración de consecuencias. *Atención Familiar*, 24(2), 56-61. DOI: 10.1016/j.af.2017.02.001
- Moore, S., Norman, R., Suetani, S., Thomas, H., Sly, P., & Scott, J. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76. <https://dx.doi.org/10.5498%2Fwjps.v7.i1.60>
- Moos, R. (1980). Evaluating classroom environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 239-252. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90027-9](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90027-9)

- Morvitz, E., & Motta, R. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 72–80. <https://doi.org/10.1177/002221949202500111>
- Motrico, E., & Fuentes, M., & Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(1), 1-13.
- Moyano, E., & Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: Midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la región del Maule. *Universum: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2(22), 184-200. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027764012>
- Muñoz, M. (2010). *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo* [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/76544>
- Muñoz, A., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿Un concepto unívoco? *Katharsis – Institución Universitaria de Envigado*, (16), 123-143. <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2391/1/467-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-4961-1-10-20200913.pdf>
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford University Press. <https://cmc.marmot.org/Record/.b23516033>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Síntesis.
- Musitu, G., & Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.

- Musitu, G., & Lila, M. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Psychosocial Intervention*, 2(6), 77-88. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/4888241374e8c62ddd9b4c3cfd091f96>
- Narr, R., Allen, J., Tan, J., & Loeb, E. (2019). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health. *Child Development*, 90(1), 198-313. <https://doi.org/10.1111/cdev.12905>
- Neighbors, B., Forehand, R., & McVicar, D. (1993). Resilient adolescents and interparental conflict. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 63(3), 462–471. <https://doi.org/10.1037/h0079442>
- Noam, G., & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple settings: An overview. *New Directions for Youth Development*, (103), 9-16.
- Núñez, J., González, S., González, J., & Álvarez, L. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714424>
- O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T. L., & Furlong, M. (2012). Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention. En S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 317–329). Routledge/Taylor & Francis Group.
- OCDE. (2004). *Panorama de la educación 2004*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33732172.pdf>
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family system: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3–28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). *Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being*. *Handbook of child well-being*, 2593-2616.
- Orcasita, L., & Uribe, F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D., & Gustems, J. (2021). *Life satisfaction and adolescent music making: A comparison of youth choirs and bands in Spain*. *Musicae Scientiae*, 10298649211021458.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 4, 37-49. <https://www.psicothema.com/PDF/3473.pdf>
- Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 58-65. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0120-53072007000100006
- Patrikakou, E. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 435–450. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.435>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of

- well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pelegrín, A., & Garcés, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318692001>
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pérez, M., Vila, J. & Gómez, L. (2001). Problemática actual del apoyo social y su relación con la salud: Una revisión. *Psicología Conductual*, 9(1), 5-38.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/01.Bobassi_9-1oa.pdf
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
<https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer.

- Prado, V., Ramírez, M.; Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13.
- Proctor, C., & Linley, A. (2014). Life satisfaction in youth. En G. Fava & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 199-215). DOI: 10.1007/978-94-017-8669-0_13
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2021). A closer look at the emotional intelligence construct: How do emotional intelligence facets relate to life satisfaction in students involved in bullying and cyberbullying? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 711–725. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030051>
- Rebelez, J., & Furlong, M. (2013). Psychometric support for an abbreviated version of the California School Climate and Safety Survey. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(3), 154-165. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.819306>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Reyes-Cuervo, M., & Vinaccia-Alpi, S. (2019). Desarrollo y aportes desde una psicología positiva de la salud al abordaje de la salud/enfermedad. *Revista Colombiana De Rehabilitación*, 18(2), 181-193. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v18.n2.2019.412>
- Reynolds, K. J., Subašić, E., and Tindall, K. (2015). *The problem of behaviour change: from social norms to an ingroup focus: norms and behaviour change*. Soc. Pers. Psychol. Comp. 9, 45–56. doi: 10.1111/spc3.12155

- Rigby, K. (2000). *Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being*, 23(1), 0–68 doi:10.1006/jado.1999.0289
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Percepciones del ambiente psicológico escolar y el funcionamiento psicológico y conductual de los adolescentes tempranos en la escuela: el papel mediador de las metas y la pertenencia. *Revista de psicología educativa*, 88(3), 408.
- Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R., & Ng-Mak, D. (2008). Intervening processes between youths' exposure to community violence and internalizing symptoms over time: the roles of social support and coping. *American Journal of Community Psychology*, 41, 43-62. DOI 10.1007/s10464-007-9147-7
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., and Adelson, J. (2018). Systems view of school climate: a theoretical framework for research. *Educ. Psychol. Rev.* 30, 35–60. doi: 10.1007/s10648-017-9401-y
- Rudasill, K., Gallagher, K., & White, J. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of school psychology*, 48(2), 113–134. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.11.002>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- 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*, 10:3, 296-320, DOI:10.1076/sesi.10.3.296.3502

- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Ariel.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M. E. P. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions [Editorial]. *The Psychologist*, *16*(3), 126–127.
- Shumow, L., Vandell, D., & Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributors to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 451–460. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.451>
- Shin, D., & D. Johnson. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, *5*(4), 475-492. <https://www.jstor.org/stable/27521880>
- Siddall, J., Huebner, E. S., & Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, *83*(1), 107.
- Springer, J., & Phillips, J. (1997). *Individual Protective Factors Index (IPFI): A measure of adolescent resiliency*. Saint Louis: Evaluation Management Training Associates Inc.
- Steiner, R., Sheremenko, G., Lesesne, C., Dittus, P., Sieving, R., & Ethier, K. (2019). Adolescent connectedness and adult health outcomes. *Pediatrics*, *144*(1), e20183766. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3766>
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, *79*(6), 1721-1735.
- Strøm, I., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school

- environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Suldo, S., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169–182.
<https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>
- Tanigawa, D., Furlong, M., Felix, E. & Sharkey, J. (2011). The protective role of perceived social support against the manifestation of depressive symptoms in peer victims. *Journal of School Violence*, 10(4), 393-412. DOI: 10.1080/15388220.2011.602614
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto años de media: Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista del Instituto de Investigación de Psicología*, 8(2), 57-65.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Rev. Educ. Res.* 83, 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320–335. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Ungar, S. (2000). Knowledge, ignorance and the popular culture: Climate change versus the ozone hole. *Public Understanding of Science*, 9(3), 297-312.
<http://dx.doi.org/10.1088/0963-6625/9/3/306>

- UNESCO (1 de octubre de 2018). New data reveal that one out of three teens is bullied worldwide. *UNESCO News*. <https://en.unesco.org/news/new-data-reveal-one-out-three-teens-bullied-worldwide>
- Valois, R. F., Kerr, J. C., & Huebner, S. E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *American Journal of Health Education*, 43(5), 258-268.
- Van der Werf, C. (2014). Desempeño académico y ambiente escolar: Efecto de la intimidación. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (74), 275-308. <https://doi.org/10.13043/DYS.74.6>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Vargas, E., & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: Una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 115-134.
- Vargas, N., Castellanos, C., & Villamil, A. (2005). Resistencia a la presión de grupo. *Típica: Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1), 1-6. http://www.henrry.tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/12_e_resistencia_a_la_presion_de_grupo.pdf
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116. <http://hdl.handle.net/1765/16195>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., & Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200022>

- Villalobos-Parada, B., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Morales, M., Álvarez, J. P., Carrasco, C. (2016). Victimization de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhé (Santiago)*, 25(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Villa, A., & Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://www.worldcat.org/es/title/clima-organizativo-y-de-aula-teorias-modelos-e-instrumentos-de-medida/oclc/1055148767>
- Visconti, K., & Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 261-272. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.003>
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 49(4), 690.
- WHO Quality of Life Assessment Group. (1996). What Quality of Life? *World Health Forum*, 17, 354-356. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/54358>
- Woolley, M., Kol, K., & Bowen, G. (2009). The social context of school success for Latino middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70. DOI: 10.1177/0272431608324478
- Xiao, S., Spinrad, T., & Eisenberg, N. (2019). Longitudinal relations of preschoolers' dispositional and situational anger to their prosocial behavior: The moderating role of shyness. *Social Development*, 28(2), 383-397. <https://doi.org/10.1111/sode.12346>

Zegarra, S. P., Barrón, R. G., Marqués, C. M., Berlanga, J. F., & Pallás, C. M. (2009).

Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.

Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical

review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

<https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

ANEXOS

Cuestionario de Bienestar Escolar CUBE

Estudiantes de Secundaria

Nos gustaría saber más acerca de la vida de los estudiantes de colegio en el Perú. Para ello, queremos preguntarte qué piensas, sientes y te gusta de tu vida y de tu colegio.

Esto no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas. Algunas personas piensan o sienten una cosa, y otras personas piensan o sienten diferente. Queremos saber lo que piensas y sientes tú. Tus respuestas son muy importantes porque nos ayudarán a mejorar colegios como el tuyo.

Lo que escribas en este cuestionario es **confidencial**, es decir, **NO** lo vamos a compartir con tu profesor, director del colegio, tus padres, ni otros estudiantes o amigos de tu colegio.

No estás obligado a responder este cuestionario. Nadie te castigará ni bajará las notas si decides no participar antes, durante o después de responder el cuestionario.

Por favor contesta cada pregunta lo mejor que puedas.

¡Gracias por tu ayuda!

Por favor, escribe **tu nombre completo** en el cuadro de abajo con letra **impresa y clara**. Esta hoja será separada del resto de preguntas para que nadie pueda saber que tú has llenado la encuesta. Te recordamos que tus respuestas **NO** serán compartidas con tu profesor, director del colegio, tus padres, ni otros estudiantes o amigos de tu colegio.

¿Cómo te llamas?

_____ Nombres
_____ Apellidos

Ahora por favor escribe tu fecha de nacimiento dentro de los cuadros.

¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

Día	Mes	Año		

Si recuerdas tu número de DNI (Documento Nacional de Identidad), por favor escríbelo en el cuadro de abajo. Si no estás seguro de tu número, deja el cuadro vacío:

¿Cuál es tu DNI?

_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
(primer número)	Numero de tu DNI							

Número de código de estudiante (registrado por encuestador)

Numero de código de estudiante													

¡Por favor revisa que hayas contestado todas las preguntas en esta página antes de pasar a la siguiente página!

Parte I. Algunos datos antes de empezar

1. ¿Eres hombre o mujer? ₀ Hombre ₁ Mujer
2. Indica todos los adultos con los que vives la mayor parte del tiempo (Marca más de una si lo necesitas):
- ₁ Mamá ₂ Papá ₃ Madrastra ₄ Padrastro
- ₅ Abuela ₆ Abuelo ₇ Parte del tiempo con mi mamá y parte con mi papá (viven separados)
- ₈ Otros adultos, como algún tío o tía, hermanos mayores, u otros
3. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes en total? (sin incluirte a ti, pero incluye hermanastros/as)
- 0 1 2 3 4 5 6 7 o más
4. ¿Qué idioma o lengua aprendiste a hablar primero en casa? (Marcar una sola respuesta)
- ₁ Castellano ₂ Quechua ₃ Aimara ₄ Lengua amazónica ₅ Lengua extranjera
5. ¿Qué idioma o lengua hablas en casa? (Marca más de uno si lo necesitas)
- ₁ Castellano ₂ Quechua ₃ Aimara ₄ Lengua amazónica ₅ Lengua extranjera
6. Para ti leer en castellano es: (Leer opciones de respuesta y marcar una sola opción)
- ₁ Muy difícil ₂ Difícil ₃ Fácil ₄ Muy fácil
7. ¿Dónde naciste tú? ₁ En Lima o Callao ₂ En otra parte ₃ No sé
8. ¿Dónde nació tu mamá? ₁ En Lima o Callao ₂ En otra parte ₃ No sé
9. ¿Dónde nació tu papá? ₁ En Lima o Callao ₂ En otra parte ₃ No sé
10. ¿Tu familia es de origen afroperuano o de raza negra? ₀ No ₁ Sí ₂ No sé
11. ¿Cuándo vas de tu casa al colegio te acompaña algún adulto normalmente? ₀ No ₁ Sí
12. ¿Usas Internet? ₀ No ₁ Sí
13. ¿Cómo dirías que es tu salud? ₁ Mala ₂ Regular ₃ Buena ₄ Excelente
14. ¿Tienes alguna característica física que te impida hacer algunas cosas que otros(as) chicos(as) de tu edad hacen? (por ejemplo, sordera, cojera, uso de silla de ruedas)
- ₀ No ₁ Sí
15. ¿Usan licuadora en tu casa? ₀ No ₁ Sí ₂ No sé
16. ¿Usan computadora en tu casa? ₀ No ₁ Sí, uno ₂ Sí, dos o más.
17. ¿Usan televisor a color en tu casa? ₀ No ₁ Sí, uno ₂ Sí, dos o más.
18. ¿Tienen carro en tu casa? ₀ No ₁ Sí, uno ₂ Sí, dos o más.

Parte II. Cuestionario de Bienestar Escolar

INSTRUCCIONES

- Lee cada pregunta con atención.
- Si no entiendes una pregunta, levanta la mano y pide ayuda.
- Antes de responder una pregunta, asegúrate de entenderla bien y de saber cómo responderla.
- Escoge sólo una respuesta por pregunta.

Estas preguntas te piden que respondas qué tanto estás de acuerdo o no con cada frase. Aquí hay dos ejemplos para practicar.

	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
Me gusta comer helados.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Me gusta comer rocoto.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

¡Empecemos! Recuerda, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

A. Cuéntanos un poco más sobre ti

	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
1. En general, me gusta mi manera de ser.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. En general, tengo mucho de qué sentirme orgulloso(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Muchas cosas acerca de mí son buenas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. En muchos sentidos, mi vida es parecida a la vida que me gustaría tener.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Mi vida es excelente.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Estoy feliz con mi vida.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Por ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en mi vida.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Si volviera a nacer, viviría de la misma forma que he vivido hasta ahora.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Me siento parte de un grupo de amigos(as) que hacen cosas juntos(as).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
10. Siento que generalmente me llevo bien con otros(as) chicos(as) a mi alrededor.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Cuando estoy con otros(as) chicos(as) de mi edad, siento que pertenezco a ese grupo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. Tengo al menos un(a) muy buen(a) amigo(a) con quien puedo hablar cuando algo me molesta.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. Tengo un(a) amigo(a) a quien le puedo contar todo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. Hay alguien de mi edad que me entiende de verdad.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15. Estoy seguro(a) que puedo aprender lo que nos enseñan en el colegio este año.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16. Si tengo suficiente tiempo, puedo hacer bien todas mis tareas escolares.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17. Aunque los cursos en el colegio sean difíciles, yo los puedo aprender.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18. Si no estoy de acuerdo con un(a) amigo(a), se lo digo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19. Si tengo una buena razón para hacerlo, puedo cambiar de opinión.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20. Si no entiendo algo, pregunto.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21. Ideas y proyectos nuevos a veces me distraen de los que ya tenía.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22. Las dificultades (cuando algo se demora o no funciona) no me desaniman. Me recupero de las decepciones más rápido que la mayoría de gente.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23. Me he entusiasmado con alguna idea o proyecto, pero al poco tiempo perdí el interés en ellos.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
24. Soy muy empeñoso(a), me esfuerzo cuando hago las cosas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
25. Muchas veces me propongo una meta, pero luego busco o persigo otra meta diferente.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
26. Me cuesta mantener mi interés en cosas que demoran varios meses en terminar.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27. Siempre termino lo que empiezo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
28. Soy dedicado(a) y cuidadoso(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29. Cuando estoy triste, generalmente puedo hacer algo que me hará sentir mejor.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
30. Cuando me interrumpen es fácil volver a concentrarme en lo que estaba haciendo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31. Puedo calmarme cuando estoy emocionado(a) o enojado(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
32. Si algo no sale como lo planeaba, hago algo diferente para lograr mi objetivo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33. Cuando estoy discutiendo con alguien, puedo hablar tranquilamente sin perder el control.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34. Sé a dónde ir si necesito ayuda con un problema	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35. Creo que puedo hacer una diferencia en el mundo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
36. Siento que tengo cosas importantes que hacer en mi vida en el futuro.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
37. Trato de hacer que el mundo sea un lugar mejor.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
38. Es divertido cuando mis compañeros se pelean.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
39. Me siento bien cuando castigan a un(a) compañero(a) sin razón.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
40. Me divierte cuando le pegan a un(a) compañero(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

B. Cuéntanos sobre tu colegio

	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
41. En este colegio los profesores y los estudiantes se tratan con respeto.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
42. Las personas de mi colegio se cuidan entre sí.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
43. Los estudiantes de mi colegio se ayudan mutuamente, aunque no sean amigos(as).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
44. Aprendo bastante en el colegio.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
45. Por lo general, casi siempre quiero ir al colegio.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
46. Me gusta estar en mi colegio.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
47. El colegio es un lugar interesante.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
48. Disfruto las actividades escolares.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
49. Siento que soy importante para mi colegio	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

¡Por favor revisa que hayas contestado todas las preguntas en esta página antes de pasar a la siguiente página!

	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
50. En mi colegio yo ayudo a decidir cosas como las actividades de la clase o las reglas	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
51. Los estudiantes de mi colegio se meten en peleas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
52. Los estudiantes de mi colegio roban cosas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
53. Los estudiantes de mi colegio amenazan o acosan a otros estudiantes.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
54. Los estudiantes de mi colegio llevan algún tipo de arma (pistola, navaja, etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
55. En mi colegio los adultos hacen algo si ven que los estudiantes se están peleando o están maltratando a alguien.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
56. Mis profesores me respetan.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
57. Mis profesores son justos.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
58. Incluso cuando rompen las reglas, los estudiantes son tratados justamente.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
59. Las reglas en mi colegio son justas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
60. Alguna vez he faltado al colegio por miedo a que alguien me haga daño.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
61. Hay lugares dentro de mi colegio por donde no voy por miedo a que alguien me haga daño.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
62. Hay lugares en el camino al colegio o de regreso a casa por donde no voy por miedo a que alguien me haga daño.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
63. Mi colegio está siendo arruinado por las pandillas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
64. Mi colegio está muy afectado por el crimen y la violencia del barrio.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

C. Cuéntanos sobre los adultos en tu casa, tu colegio y tu barrio

En mi <u>CASA</u> , hay al menos un adulto...	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
65. ... a quien realmente le importo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
66. ... que cree que me irá bien en la vida.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
67. ... que me escucha cuando tengo algo que decir.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

En mi <u>COLEGIO</u> , hay un profesor o algún otro adulto...	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
68.... a quien realmente le importo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
69.... que cree que me irá bien en la vida.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
70.... que me escucha cuando tengo algo que decir.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

En mi <u>BARRIO</u> (no en mi colegio o familia), hay al menos un adulto...	¡NO!	No	Más o menos	Sí	¡Sí!
71.... a quien realmente le importo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
72.... que cree que me irá bien en la vida.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
73.... que me escucha cuando tengo algo que decir.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D. Cuéntanos si esto te ha pasado en el último mes en tu colegio

Las preguntas son sobre cosas que te han ocurrido a ti en tu colegio durante el último mes de clases (más o menos en las últimas cuatro semanas). Responde marcando cuántas veces te ocurrió cada cosa **EN EL ÚLTIMO MES DE CLASES** (sólo para cosas que te han ocurrido en realidad y no que has escuchado).

Recuerda, tus respuestas son anónimas y no se las vamos a dar a tus profesores, director, padres o compañeros.

	Ninguna vez	Una vez	2 o más veces
74. Un(a) estudiante te jaloneó o empujó fuerte para molestarte.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
75. Uno o varios estudiantes te dieron puñetazos o patadas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
76. Te han roto tus cosas en el colegio a propósito.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
77. Te robaron alguna cosa tuya.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
78. Un(a) estudiante te amenazó con lastimarte o pegarte.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
79. Amenazaste a otro estudiante con lastimarlo(a) o pegarle.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
80. Un(a) profesor(a) te amenazó con lastimarte o pegarte.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
81. Un(a) estudiante te insultó.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
82. Tú insultaste a otro(a) estudiante.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
83. Un(a) profesor(a) te insultó.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

	Ninguna vez	Una vez	2 o más veces
84. Al menos un estudiante se burló de ti por algún medio electrónico (correo electrónico, Facebook, mensaje de texto, Twitter, etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
85. Tú te burlaste de otro estudiante por algún medio electrónico.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
86. Un(a) profesor(a) te golpeó con un objeto (correa, palo, cuaderno, etc.)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
87. Un(a) profesor(a) te golpeó sin objeto (cocacho, cachetada, empujón, puñete, etc.)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
88. Animaste a alguien que estaba triste.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
89. Ayudaste a alguien a quien estaban molestando.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
90. Ayudaste a alguien que estaba lastimado(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

91. Violencia escolar es cualquier forma de agresión (insultos, golpes, amenazas, tocamientos sexuales, bullying) entre escolares, y entre profesores y escolares. Si fuiste víctima de violencia en tu colegio, ¿por qué crees que te paso a ti?

	No	Sí
a. Por el color de mi piel	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b. Por ser de provincia	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
c. Porque me dicen "maricón" o "gay", "lesbiana" o "machona"	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
d. Por mis características físicas (por ejemplo: estatura, peso, por tener orejas o nariz grandes, granitos, etc.)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
e. Por tener alguna discapacidad (por ejemplo: sordera, cojera, uso de silla de ruedas)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
f. Por mis creencias religiosas	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
g. Por tener menos o más dinero que el resto	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
h. Por mis notas (porque son muy bajas o muy altas)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
i. Sin motivo alguno, sólo por molestar o por chacota	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
j. Por otra razón	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
k. A mí no me pasó	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

¡Por favor revisa que hayas contestado todas las preguntas en esta página antes de pasar a la siguiente página!

92. Si quieres, cuéntanos qué es lo que más te molesta o duele de lo que te dicen o te hacen tus compañeros (recuerda que es confidencial, no le vamos a contar a nadie que tú nos lo contaste).

¡Terminaste!

MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA

¡Por favor revisa que hayas contestado todas las preguntas en esta página antes de pasar a la siguiente página!