

Universidad de Palermo
Facultad de Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

Trabajo Final Integrador
Autopercepción del bienestar en niños.

Tutora: Benatuil, Denise.

Alumno: Conde Sosa, Cesar Mauricio.

ÍNDICE

1.- Introducción	1
2.- Objetivos	1
3.- Marco teórico	2
3.1.-Recorrido histórico del concepto de bienestar	2
3.2.- El bienestar y sus definiciones	3
3.2.2 Diferencias entre <i>wellbeing</i> y <i>welfare</i>	5
3.3.-Bienestar subjetivo: definición y componentes	5
3.3.1 El componente cognitivo del bienestar subjetivo.....	6
3.3.2 El componente afectivo en el bienestar subjetivo.....	6
3.3.3 Factores que determinan el bienestar subjetivo.....	7
3.3.4 Evaluaciones del bienestar subjetivo.....	8
3.3.5 Bienestar subjetivo y su relación con la calidad de vida.....	8
3.4.- Bienestar en niños	10
3.4.1 El lugar de los niños en los estudios del bienestar.....	10
3.4.2 Los derechos de los niños como derechos humanos.....	11
3.4.3 La infancia como una etapa única en la vida.....	11
3.4.4 Indicadores subjetivos de bienestar de la población infantil.....	12
3.4.5 La producción científica sobre el bienestar subjetivo en la infancia.....	12
3.5.-Investigaciones en niños relacionadas a su bienestar	13
3.5.1 Bienestar en niños y su relación con la escuela.....	13
3.5.2 Bienestar en niños y su relación con la seguridad.....	14
3.5.3 Bienestar en niños y su relación con la familia.....	15
3.5.4 Bienestar en niños y su relación con los amigos.....	16
4.- Método	20
4.1 Metodología.....	19
4.2 Muestra.....	19
4.3 Instrumentos.....	19
4.4 Procedimiento.....	20
5.-Desarrollo	21
5.1 Introducción.....	21
5.2 Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada con la escuela.....	21
5.3 Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada a la seguridad.....	24
5.4 Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada a la familia.....	26
5.5 Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada a los amigos.....	28
6.-Conclusion	31
7.-Referencias bibliografías	34
8.-Anexos	40

1. Introducción

El presente trabajo de tesis se realizó en el marco de la práctica profesional llevada a cabo en el Departamento de Investigaciones en Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo. Las actividades que formaron parte de este estudio fueron llevadas a cabo de acuerdo al cumplimiento de objetivos específicos en una investigación cualitativa realizada por los docentes e investigadores de esta institución.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el nivel de bienestar en un grupo reducido de niños, con una edad de 10 a 12 años, que participan de actividades sociodeportivas en una institución perteneciente a la comunidad judía.

Se trabajó multidisciplinariamente con docentes de la carrera de Ciencias Políticas y Psicología de la Universidad de Palermo en la elaboración de herramientas de investigación y análisis de la información obtenida.

Se realizó un trabajo de integración en un grupo focal a partir del desarrollo de distintas actividades a lo largo de dos encuentros para poder indagar sobre el bienestar de los niños.

Analizar el bienestar de una persona es de suma importancia en la psicología moderna, ya que en los últimos años se ha hecho foco en una visión de las cosas que favorecen positivamente la vida de las personas, en desmedro de la psicopatología. Esto permite obtener mayor información y conocimiento y elaborar nuevas herramientas que puedan ayudar a alcanzar una vida más feliz y realizada. Estudiar el bienestar también favorece los procesos de adaptación y satisfacción en la vida.

El bienestar de los niños es un objeto de estudio que, anteriormente, se abordaba de manera cuantitativa. Si bien este método obtuvo conclusiones generales, estas conclusiones solían estar sesgadas por la visión del adulto o de los investigadores, primando el carácter subjetivo del adulto a través de sus opiniones por sobre el testimonio y la opinión de los niños acerca de su propio bienestar.

Teniendo en consideración estos aspectos, el presente estudio se propone alcanzar una mirada diferente sobre el bienestar de los niños y niñas, utilizando una metodología cualitativa, recuperando el testimonio y las opiniones de los niños desde su posición en el mundo actual, su presente y su nivel de satisfacción con la vida.

2. Objetivos

Objetivo general

Analizar la autopercepción del bienestar en una muestra reducida de niños, con edades de 10 a 12 años, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

1. Analizar la autopercepción del bienestar en niños vinculada con la escuela.
2. Analizar la autopercepción del bienestar en niños vinculada a la seguridad.
3. Analizar la autopercepción del bienestar en niños vinculada a la familia.
4. Analizar la autopercepción del bienestar en niños vinculada a los amigos.

3-Marco teórico

3.1. Recorrido histórico del concepto de bienestar

Por muchos años el bienestar ha sido parte de los debates de la sociología y la filosofía. Ya los filósofos de la Grecia antigua debatían las formas y caminos para que las personas alcanzaran la felicidad (Casullo, 2003). Aristóteles indicaba que la verdadera felicidad consiste en hacer las cosas que *valen la pena* (Ryan & Deci, 2001).

Los seguidores de Confucio vinculaban a “la buena vida” con el establecimiento de una sociedad que tuviera orden, donde las personas cumplieran sus propios roles y, al mismo tiempo, respetaran los roles de otros (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

La psicología clásica, a lo largo de los años, se ocupó de indagar en mayor medida en cuestiones centradas en las carencias humanas, el estudio de las patologías y sus posibles soluciones (Casullo, 2003). De esta forma, no se tuvo presente en el campo científico las variables involucradas en el funcionamiento óptimo mental de las personas

(Argle, 1987). Dicho enfoque, situado en el análisis de la enfermedad, se impuso por sobre el estudio de los aspectos positivos del comportamiento humano, como son el bienestar, la satisfacción de vida, el optimismo y la felicidad. Esto generó que se hicieran a un lado los beneficios de su estudio y su impacto en la vida de las personas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Los orígenes de los estudios científicos del bienestar empiezan en el año 1967, con la revisión realizada por Wilson de este concepto. Wilson concluyó que las personas más felices eran jóvenes, saludables, educadas, inteligentes, optimistas, con alta autoestima y con aspiraciones modestas (Diener et al., 1999).

Desde entonces, el bienestar se convirtió en un tema de interés para los investigadores de diversos campos disciplinarios, entre ellos la psicología (Diener et al., 1999). Inicialmente, se pensó que la satisfacción en la vida estaba relacionada estrechamente con la apariencia física, el nivel de inteligencia de una persona y su nivel económico. Actualmente, las investigaciones demuestran que el bienestar no está relacionado exclusivamente con estas variables, sino que también se deben tomar en cuenta las variables subjetivas individuales (Casullo, 2003).

3.2. El bienestar y sus definiciones

Desde una mirada social, el bienestar puede ser visto como el compromiso que asumen las personas en la participación de actividades que se consideran valoradas y deseadas en una comunidad. A esto se debe sumar las experiencias psicológicas que se producen a través de dichas actividades individuales o sociales. De esta manera, el bienestar puede tener diversos significados de acuerdo a las características de cada cultura, si bien, en la actualidad, a partir del proceso de globalización, se exige una consideración general el bienestar (Weisner, 2015).

Desde la mirada psicológica, se desarrollan diferentes definiciones del concepto de bienestar. Estas son parte de un extenso debate académico en torno a la salud positiva en las personas. Estos debates recaen en dos antiguas orientaciones de la filosofía: la primera, llamada hedonismo, define al bienestar como la presencia de afectos positivos y ausencia total de afectos negativos en las personas; la segunda, llamada eudaimónica (Vázquez, 2009), refiere a la importancia de la vida en plenitud y del desarrollo de las virtudes individuales en pos de alcanzar el bienestar.

El hedonismo busca que las personas experimenten vivencias positivas cuantas veces sea posible en busca del placer, lo que las conduciría a la felicidad. El concepto de bienestar vinculado al hedonismo es el de *bienestar subjetivo*. Este incluirá el balance entre los afectos –tanto positivos como negativos– y la satisfacción de vida que perciben las personas (Lucas, Diener, & Suh, 1996). Estas dos variables –los afectos y la satisfacción– tienen diferencias temporales en el bienestar subjetivo, ya que la satisfacción es un juicio de la vida propia, mientras que lo afectivo está vinculado con las vivencias o experiencias inmediatas (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

La corriente eudaimónica se relaciona con actos realizados por las personas, los cuales deben ser congruentes con sus valores e implican un compromiso con ellos mismos. Dichos actos ayudan a que las personas se sientan vivas, en plenitud y únicas (Waterman, 1993). Ryff y Singer (1998) proponen el término *bienestar psicológico* como un concepto que representa en mayor medida a la corriente eudaimónica. Dichos autores definen al bienestar psicológico desde una perspectiva del desarrollo del potencial individual; de esta manera, el bienestar psicológico es el resultado del buen vivir a lo largo de los años.

Otra definición psicológica de bienestar es la constituida por la teoría de la autodeterminación, a través de la cual se vincula la visión eudaimónica con la autorrealización (Ryan y Deci, 2001).

Esta teoría está basada sobre principios humanistas, donde el bienestar es considerado como un resultado del funcionamiento psicológico de manera óptima. El funcionamiento óptimo implica el cubrimiento de tres necesidades básicas: 1) la *autonomía*: tener un equilibrio vital para cumplir con todas las áreas del bienestar de manera independiente; 2) las *competencias*: tener metas personales y capacidad para realizarlas; 3) la *congruencia*: tener coherencia tanto con los valores propios como con las necesidades psicológicas básicas. Asimismo, la teoría de la autodeterminación permite que las personas aumenten sus niveles, tanto del bienestar subjetivo como del bienestar psicológico. De esta manera, ofrece un punto común en el debate en torno a cómo es más fácil alcanzar el bienestar, ya sea a través de la corriente hedónica o eudaimónica.

El bienestar puede ser visto a su vez como el resultado de una adaptación exitosa a los ambientes en que se ven envueltos las personas. Un individuo podría lograr una mayor satisfacción en determinadas áreas de la vida que en otras conforme al resultado de esta adaptación. La satisfacción de la vida, por ende, es cambiante, ya que depende del contexto vital en el que se aborde (Pavot & Diener, 1993).

El bienestar no está asociado únicamente con la satisfacción psicológica, sino que también se ve involucrado con aspectos de la salud física. El bienestar puede tener un papel en la prevención y recuperación de la salud; incluso puede incrementar la esperanza de vida. De esta manera, la promoción del bienestar tiene un alto impacto en los efectos de salud (Vázquez, 2009) y, por lo tanto, la promoción y evaluación del bienestar es objeto de profunda relevancia para los sectores sociales y políticos (Pavot & Diener, 1993). Diferentes estudios demuestran que las personas satisfechas con sus vidas sufren menor malestar, tienen mejor dominio de las habilidades sociales y desarrollan mayor autoestima. La satisfacción, ligada directamente con el bienestar, es un excelente indicador del funcionamiento mental (Argle, 1987).

3.2.1. Diferencias entre *well-being* y *welfare*

Con respecto a las definiciones del bienestar, existe un importante número de investigadores debaten acerca del concepto de *well-being* y su relación con el *welfare* (Taylor, 2011). Para Jordán (2008), las diferencias que existen entre estos dos conceptos –los cuales comparten, en español, el vocablo *bienestar*– son claras: *well-being* está enfocado en los valores sociales que son compartidos en el seno de una cultura y las formas en que las personas los interpretan, mientras que el *welfare* se enfoca en las medidas económicas y sociales destinadas a la población, principalmente por el Estado.

El *well-being* hace hincapié en las relaciones personales por sobre las relaciones de consumo y, a su vez, se centra en la transmisión de valores sociales en el plano cultural por sobre el plano económico (Taylor, 2011).

Wood y Newman (2005) hacen un fuerte argumento, donde señalan que el *wellbeing* debe remplazar al *welfare* como la principal preocupación en el desarrollo social, ya que la capacitación de las personas para que vivan mejor es de mayor importancia que el desarrollo de políticas sociales específicas.

Taylor (2011), por su parte, argumenta que el *well-being* debe ser visto como un proceso y no como un simple resultado, y señala que debe tener relaciones con otras variables que lo determinan, tales

como el contexto. A su vez, Taylor indica que se debe considerar el *well-being* en relación con las medidas estatales que hacen referencia al *welfare*.

3.3. Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo forma parte de los conceptos determinantes en la psicología actual (Vázquez, 2009). Como se mencionó anteriormente, el bienestar subjetivo conforma el equilibrio en los afectos y la satisfacción vital percibida (Pavot & Diener, 1993). Veenhoven (1991), a su vez, señala que el bienestar subjetivo es el grado en que un individuo juzga globalmente su vida en términos favorables.

3.3.1. El componente cognitivo en el bienestar subjetivo

Inicialmente, la exploración de este concepto fue correlacionada con variables tales como los ingresos personales, edad, sexo y salud. Investigaciones más recientes tuvieron como objetivo comprender al bienestar utilizando metodologías específicas para definir, medir y comprender los rasgos esencialmente positivos del humano (Cuadra & Florenzano, 2003).

La satisfacción es el principal elemento del bienestar subjetivo y se basa en el nivel de agrado que una persona tiene con su propia vida (Veenhoven, 1991). A su vez, Diener et al. (1999) definen a la satisfacción como el juicio de valor que hacen las personas cuando analizan su calidad de vida en base a su criterio personal. A partir de estas definiciones, podemos considerar que la satisfacción es una evaluación cognitiva que permite elaborar juicios acerca de la vida en general o acerca de aspectos muy simples de esta misma (Davila & Díaz, 2005). Cummins y Cahill (2000) desarrollaron un modelo para la evaluación del bienestar subjetivo. En él, se le preguntaba a las personas si estaban satisfechas o no con su vida, en rasgos generales. Las respuestas obtenidas conformaron para los autores la manera más general de analizar el bienestar. Sin embargo, es de gran necesidad analizar la satisfacción desde diversas variables, como la salud, la seguridad en el futuro, las relaciones y la espiritualidad (Cummins et al., 2003).

3.3.2. El componente afectivo en el bienestar subjetivo

El componente afectivo es definido por Diener et al. (1999) como la suma de experiencias, tanto positivas como negativas. De acuerdo a estos autores, lo afectivo representa una evaluación personal de los sucesos de la vida. Kanheman et al. (1999) definen al afecto como las experiencias y emociones que las personas experimentan a lo largo de la vida. Lo negativo o positivo estará relacionado la percepción de las experiencias de acuerdo al grado de placer que generan. A su vez, Kanheman et al. mencionan que lo afectivo es un reflejo de las reacciones ante las experiencias vitales, las cuales formaran parte de la evaluación general del propio bienestar en las personas.

Como se expuso anteriormente, los componentes en el afecto pueden ser positivos o negativos. La definición del afecto positivo conlleva todas las experiencias subjetivas agradables, tales como el cariño, el asombro y el amor, entre muchas otras.

Por su parte, el afecto negativo incluye las experiencias subjetivas desagradables, tales como la ira, la tristeza, la preocupación y la culpa, entre otras. Estas expresan las reacciones negativas de las personas ante determinadas situaciones en la vida, al punto tal que el afecto negativo puede guardar relación directa con el deterioro de la salud (Vázquez, 2009).

3.3.3. Factores que determinan el bienestar subjetivo

Diener et al. (1999), en una revisión de las investigaciones del bienestar, pudieron determinar ciertos factores determinantes para el bienestar subjetivo. Dichos factores generan sensación de satisfacción y emociones positivas, y pueden identificarse en cuatro categorías: factores *demográficos*, *personales*, *psicosociales* y *contextuales*. Las variables demográficas, tales como edad, sexo, nivel de educación, etnia y nivel económico, mostraron tener muy poca incidencia en el

bienestar subjetivo de las personas, determinándose una influencia del 15% (Vázquez, 2009).

Por el contrario, las variables relacionadas con la personalidad forman parte de los indicadores más importantes en el bienestar subjetivo (García Martín, 2002). De acuerdo con Diener et al. (1999), las personas tienden a sentir las mismas emociones frente a diversas situaciones a lo largo de su vida. Estos sentimientos se relacionan directamente con su personalidad, mostrándose así como un factor determinante en el análisis del bienestar.

Las variables psicosociales están conformadas por las creencias sociales, la cultura, la participación social, entre otras. Estos factores influirán de manera positiva o negativa en el concepto del bienestar (Pérez, 2013).

Las variables contextuales se conforman por el modo en que las personas responden emocionalmente y evalúan su satisfacción general con la vida en relación con su contexto (Diener et al., 1999). Como resultado, las personas que tienen experiencias positivas en su contexto, presentan un mayor nivel de bienestar subjetivo (Pérez, 2013).

3.3.4. Evaluaciones del bienestar subjetivo

En los últimos años se incrementó el interés en las investigaciones del bienestar y la felicidad, poniendo énfasis en la individualidad de las personas para poder dar una explicación y medición (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Actualmente, existe una amplia gama de opciones metodológicas para evaluar el bienestar subjetivo, tanto cualitativamente como cuantitativamente. La selección de métodos, técnicas e instrumentos dependerá del marco y de los objetivos con que se esté evaluando este concepto (Rangel & Alonso, 2010).

Veenhoven, por ejemplo, utilizó el *World Database of Happiness*, desarrollado en la Universidad de Rotterdam, para recuperar datos de más de 6000 estudios realizados en 32 países. Gracias a la elaboración de esta base de datos, pudieron realizarse numerosas investigaciones acerca del concepto de bienestar subjetivo.

Otros instrumentos empleados en la evaluación del bienestar subjetivo son la *Satisfaction with life scale* (SWLS; Diener, 1984) y la *Escala para evaluar el nivel de bienestar psicológico en adultos* (BIEPS-A; Casullo, 2002), entre otros (Rangel & Alonso, 2010).

También pueden utilizarse, en el desarrollo de ciertas investigaciones, diversos tipos de preguntas – abiertas, cerradas, indirectas; frases incompletas, dinámica de grupos– e incluir videos de carácter científico o grabaciones testimoniales de audio (Rangel & Alonso, 2010).

3.3.5. Bienestar subjetivo y su relación con la calidad de vida

Es frecuente encontrar al concepto de bienestar empleado como sinónimo de calidad de vida, lo cual constituye un severo error conceptual. La calidad de vida se compone de las capacidades desarrolladas por el individuo, las cuales son aplicadas de manera efectiva en situaciones sociales, políticas y económicas. Estas capacidades tienen origen en las situaciones cotidianas de las personas (Mieles & Tonon, 2012).

El concepto de calidad de vida es utilizado de acuerdo a diversos propósitos, entre ellos: la evaluación de las necesidades de la sociedad y su satisfacción; evaluar la efectividad de programas sociales y dar un diagnóstico para su mejoramiento; ayudar a la formulación de políticas a nivel tanto nacional e internacional para la población.

Al ser un concepto de carácter psicosocial, el vínculo entre la calidad de vida y la salud de las personas no está necesariamente anclado en elementos económicos, y presentándose diferentes interacciones acordes a cada caso (Galli, 2006).

Actualmente, el concepto de calidad de vida es abordado de manera multidimensional, llegando a comprender dominios que son evaluados de manera personal en los individuos. Esta evaluación depende de la importancia que cada sujeto le asigna a cada uno de los dominios (Tonon, 2010).

Las investigaciones del concepto de calidad de vida surgen en los años 30, bajo la mirada

económica de autores como Pigou, precursor del concepto de bienestar en la economía. No obstante, los trabajos de Campbell, Converse y Rodgers, en 1976, fueron los primeros en considerar las variables objetivas y psicológicas en la calidad de vida de una persona. Campbell, Converse y Rodgers pedían a las personas entrevistadas que dieran una descripción de lo que sentían. En su trabajo, el concepto de calidad de vida era equivalente al de bienestar, donde se incluía la felicidad y satisfacción con la vida (Tonon, 2010).

En la década de los 90, con la inauguración de la *International Society for Quality of Life Studies* (ISQOLS), el cual tenía como principal misión avanzar en los estudios de la calidad de vida, integrando investigaciones provenientes de diversos campos, como la medicina y la psicología. En 1998, elaboran el primer documento coordinado por Cummins, que concluye que la calidad de vida puede tener aspectos subjetivos en su medición, y se plantea la necesidad de separar lo objetivo (material) y subjetivo en el estudio de la calidad de vida (Tonon, 2010).

Luego de estos desarrollos, se puede afirmar que la calidad de vida es una percepción que tienen los sujetos de sus vidas. Esta evaluación incluye el contexto cultural en el que están involucrados y su relación con las expectativas que tienen de la vida en general. Las personas hacen juicios de sus vidas de manera personal, los cuales presentan diferencias que deben ser detectadas y reconocidas en los estudios de la calidad de vida (Bramstom, 2002).

Kreitler y Niv (2007) afirman que la calidad de vida es un componente subjetivo que constituye el reflejo de la mirada personal del bienestar y de la forma en la que actúa cada persona. La calidad de vida es experiencial y cada persona realiza una valoración diferente de esta misma.

Casas y Bello (2012) señalan que el estudio de la calidad de vida implica tomar en cuenta la evaluación de las personas sobre las situaciones que les afectan. Esto contribuye al estudio del bienestar en las personas desde los aspectos físicos y psicológicos.

Como disciplina, la psicología aportó al concepto de calidad de vida términos como bienestar subjetivo y satisfacción vital. Desde la psicología positiva, se han elaborado conceptos en pos del estudio de la calidad de vida, enfocándose en los aspectos positivos que desarrollan las personas para poder enfrentar situaciones adversas (Tonon, 2010).

3.4. El bienestar en niños

En los últimos años se desarrolló un interés creciente en la medición y seguimiento del bienestar en niños, especialmente para evaluar con mayor certeza las políticas públicas acerca de las condiciones de vida de los niños. A su vez, el cambio en los vínculos familiares generó una fuerte demanda de profesionales especializados en niños para mejorar el bienestar infantil (Ben-Arieh, 2005).

En este contexto, las diversas publicaciones del estado general de la infancia son un ejemplo claro del creciente interés en los estudios del bienestar en niños. Estas investigaciones causaron un aumento de las descripciones estadísticas del bienestar en los chicos, convirtiendo a la problemática en un tópico de interés mundial. Como resultado de este reciente desarrollo, las investigaciones del bienestar en niños presentan actualmente diversas formas de medición para poder definir este concepto (Ben-Arieh, 2008).

3.4.1. El lugar de los niños en los estudios del bienestar

Ben-Arieh (2005) señala la importancia de la participación activa de los niños en los estudios del bienestar. La realización de estos estudios es una forma de proteger los derechos de los niños; a su vez, es un reconocimiento de la importancia de la infancia como etapa de la vida y del rol activo que tienen los niños en la sociedad. Para su realización, se debe tener una mirada subjetiva de la infancia, en articulación con las medidas tradicionales objetivas.

3.4.2. Los derechos de los niños como derechos humanos

Los derechos de los niños son un tema de suma relevancia y vigencia en el discurso social y de

derechos humanos (Hart, 1991). Es por esto que los estudios del bienestar deben estar enfocados no solamente desde la mirada de los especialistas, sino también desde la perspectiva que los niños tienen de sus vidas y de las decisiones que toman. Asimismo, la opinión de los niños tiene que ser una parte fundamental de las investigaciones, porque tiene una influencia directa en su vida a corto o largo plazo (Ben-Arieh, 2005).

3.4.3. La infancia como una etapa única de la vida

Contrario a lo expuesto por la mayoría de los estudios enfocados a los niños, los cuales suelen considerarlos como futuros adultos o personajes de las nuevas generaciones, se debe tener en cuenta a la infancia como una fase de la vida que tiene sus propias características. Es necesario concentrarse en las actividades y experiencias de los niños mientras transcurren su infancia y construir una idea clara de la infancia y de cómo se vive esta misma. Este nuevo enfoque pretende dejar de situarlos como *personas del futuro* para considerarlos como personas que influyen en el presente y en la sociedad (Ben-Arieh, 2008). Aceptar a la infancia como una etapa única en la vida implica reconocer que la vida de los niños afecta de manera directa o indirecta a todos los miembros de la sociedad. A su vez, la vida de los niños se ve afectada por esta relación (Ben-Arieh, 2008). Es importante mencionar que los efectos de los diferentes contextos sociales en los niños producen resultados disímiles a los que pueden llegar a presentarse en los adultos. Estudiar las opiniones y prioridades de los niños, aceptándolos como miembros activos de la sociedad, nos lleva a incluirlos necesariamente en cualquier esfuerzo para estudiar su bienestar (Ben-Arieh, 2008).

3.4.4. Indicadores subjetivos de bienestar en los niños

El bienestar infantil se ha medido tradicionalmente tomando en cuenta variables como las tasas de mortalidad, desnutrición, incidencias de enfermedades, entre otras.

Para una correcta medición, no se puede dejar de lado las percepciones y aspiraciones individuales (Casas & Bello, 2012), y debemos identificar de manera clara las atribuciones que hacen los adultos sobre la vida de los niños.

Resulta necesario tomar en cuenta la opinión de los adultos, pero debemos tener en cuenta que, seguramente, difiera de la interpretación que tienen los niños. Es nuestra obligación y meta completar la falta de información que existe acerca del punto de vista que tienen los niños sobre su realidad (Casas & Bello, 2012).

En el campo del bienestar infantil, sólo en los últimos años se tomó en consideración la importancia de incluir variables positivas y, en particular, variables que involucren los aspectos subjetivos en las investigaciones (Casas & Bello, 2012).

Resulta necesario elaborar un nuevo campo de estudio que incorpore la subjetividad de los niños en el estudio del bienestar. Un ejemplo de esto es la investigación de la satisfacción general con su vida o con diferentes ámbitos de su vida –escuela, amigos, familia, y el medio ambiente– de Huebener en 1994 (Casas & Bello, 2012).

Preguntar a los niños acerca de sus percepciones, sus opiniones respecto de los aspectos de sus vidas, ha arrojado en recientes investigaciones resultados totalmente inesperados, lo que obliga a repensar y analizar las creencias de los adultos acerca del bienestar de los niños. Las creencias de los adultos en estudios anteriores tuvieron una marcada injerencia en las investigaciones científicas, causando errores en la medición del bienestar de los niños y niñas (Casas & Bello, 2012).

3.4.5. La producción científica acerca del bienestar subjetivo en la infancia

Desde la perspectiva internacional, con la creación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) por parte de las Naciones Unidas se generó un mayor interés en la población infantil. En 2008, Ben-Arieh realizó investigaciones a partir de evaluar el estado de la infancia en grandes

grupos. Estos trabajos han permitido poner más atención en el campo de investigación del bienestar de los niños, ubicándolo en un terreno de mayor importancia en el plano internacional (Casas & Bello, 2012).

A partir del cambio en el contexto internacional, las investigaciones incluyeron a los menores como informantes clave de sus propias vidas. Como resultado de la aplicación de estas metodologías, donde se toma en cuenta la subjetividad de los niños, se observa una mayor influencia de los estudios en el desarrollo de políticas públicas (Casas & Bello, 2012).

3.5. Investigaciones en niños relacionadas a su bienestar

3.5.1. Bienestar en niños y su relación con la escuela

En los últimos años se desarrolló una creciente preocupación en las investigaciones por entender el vínculo entre la educación y las condiciones de vida centradas en el bienestar (Casas et al., 2002).

En lo que respecta a las escuelas, se presenta una situación heterogénea, con marcadas diferencias en los establecimientos educativos. Las condiciones de los establecimientos privados suelen diferir de los establecimientos estatales, generando un marco difícil y complejo para el análisis del bienestar en los niños con relación a la escuela. Al mismo tiempo, en esta institución, los niños están divididos en aulas por edades, haciendo que los alumnos tengan experiencias educativas diferentes (Casas, et al., 2002).

Los institutos escolares ayudan a la salud psicológica durante el desarrollo de los niños, y tienen una fuerte influencia a partir de la gran cantidad tiempo que pasan los estudiantes en ellos, tanto en sus experiencias como en sus autopercepciones, afectándolos directamente en sus vidas (Baker et al., 2003).

Es relevante, entonces, que la escuela reconozca su influencia en el bienestar de los niños por su impacto en el desarrollo personal (Gómez et al., 2009). Epstein y McPartland (1976) argumentan que la satisfacción escolar está involucrada directamente al bienestar general de los niños. De esta manera, se puede afirmar que es fundamental la satisfacción escolar porque se vincula con los juicios sobre su bienestar individual (Tomyn & Cummins, 2010).

Por su parte, existe un gran abanico de investigaciones que hacen mención a la satisfacción escolar como un elemento importante en la satisfacción general de los niños (Huebner et al., 2001). Los estudiantes con altos niveles de satisfacción en su vida general tienen una correlación de menor grado de insatisfacción en sus experiencias en la escuela (Gilman & Huebner, 2000).

Otras investigaciones muestran que el apoyo social para que los niños cursen sus estudios tiene un efecto muy positivo sus niveles de satisfacción. Este apoyo social incluye a los profesores escolares y a los familiares (Baker et al., 2003).

Existe una estrecha relación entre la vida personal de los estudiantes con la satisfacción escolar. Investigaciones señalan que los sucesos estresantes están asociados negativamente con los niveles de satisfacción escolar (Huebner et al., 2001). A su vez, las experiencias en la escuela pueden ser motivo de estrés o insatisfacción para los niños. Estudios señalaron que malos resultados académicos generan satisfacción negativa, lo que demuestra que las experiencias escolares son motivo de mayor estrés para un número importante de estudiantes (Huebner et al., 2001).

Por otra parte, la escuela es el lugar donde los niños tienen contacto con otras personas que no forman parte de su entorno familiar, creando socializaciones por primera vez en sus vidas (Estévez et al., 2008).

3.5.2. Bienestar en niños y su relación con la seguridad

Los problemas de inseguridad en los últimos años tomaron relevancia en las investigaciones científicas a causa de su impacto social, rápido incremento de este fenómeno y sus efectos económicos. La violencia se extendió en todos los países de América; sin embargo, cada territorio

tiene diferentes maneras de expresión de este fenómeno (Carrión, 1995).

Gran número de ciudades en todo el mundo presentan problemas relacionados con la inseguridad y malestar que conlleva tener este fenómeno, lo cual genera que las personas vivan con miedo por estar en riesgo de sufrir actos delictivos (Carrión, 1995).

Si bien las investigaciones sobre la inseguridad son numerosas, las investigaciones relacionadas con los niños son escasas, causando que la información de la subjetividad de los niños sobre la inseguridad sea mínima (Roca, 2007).

La subjetividad relacionada con los sentimientos de inseguridad en los niños puede estar marcada por las clases sociales. Los niños de clase alta y media pueden concebir los espacios públicos como lugares inseguros, mientras que los niños que viven en barrios populares ven a los espacios públicos como lugares de juego y socialización (Saravi, 2004). Los niños con mayor ingreso económico utilizan espacios privados para socializar (Fernández, Salcedo & Torres, 2004).

Los territorios desconocidos por los niños también aumentan la percepción de inseguridad, por lo tanto, son identificados como inseguros (Roca, 2007). También sentirán inseguridad por las personas desconocidas en zonas lejanas, fuera de su dominio (Saravi, 2004).

Otra variable que puede afectar en las sensaciones de inseguridad de los niños son los medios de comunicación. Estos pueden llegar a fomentar percepciones de escenarios desconocidos y considerados peligrosos para los niños (Roca, 2007).

3.5.3. Bienestar en niños y su relación con la familia

La familia es la encargada de formar a los niños y satisfacer sus necesidades. En gran parte, las habilidades que obtienen los niños para vivir son adquiridas en el entorno familiar (García Bacete, 2003). Si bien el educar y criar a los niños tiene un reconocimiento importante desde tiempos remotos, recién en 1940 se pueden encontrar los primeros antecedentes científicos que estudiaban el comportamiento y las interacciones de los padres con los hijos (Belsky, 1984).

Sin duda alguna, la familia juega un papel fundamental en la construcción de los ciclos vitales afectivos que los niños forman durante la infancia. Esta estructura se fundamenta en las relaciones entre familiares y cada niño, dentro de dicha dinámica.

Los niños, cuando interactúan con sus familias, aprenden normas, creencias, formas de conducta y valores (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003). Esta interacción conlleva una interpretación que tendrá gran influencia en el comportamiento y reacciones de los integrantes de la familia. Dado que las percepciones y los significados compartidos se crean en un clima social, la familia tiene una función de traducción y traspaso de estas percepciones a los niños –por ejemplo, la cohesión afectiva entre familiares– (Martínez, 1996).

La familia es quien mejor promueve el desarrollo de los infantes tanto desde los aspectos sociales como intelectuales y protege a los niños ante situaciones de riesgo. El vínculo familiar es la relación más profunda y más afectiva en los niños; es el ambiente principal para aprender a socializar con otras personas (Palacios, 1999).

Muñoz (2006) resume las funciones familiares en los hijos: 1. asegurar la supervivencia y crecimiento de los niños; 2. aportar apoyo afectivo y emocional, útiles para el buen desarrollo psicológico; 3. brindar estimulación para que los niños pueden relacionarse de manera física y social; y por último, 4. decidir sobre los contextos educativos en los cuales se van a desenvolver los niños.

Así mismo, es importante tener en cuenta que el concepto de familia ha tenido cambios progresivos, especialmente en los países de Occidente. Como resultado, se generaron distintos modelos y dinámicas familiares que afectan la visión del núcleo familiar como un promotor fundamental del desarrollo de los niños (Muñoz, 2006).

Los niños actualmente son personas de cuidado, estimulación precisa, que necesitan protección, y son personas con un desarrollo rápido tanto en lo físico, cognitivo, emocional y lingüístico (Palacio, 1999).

Asimismo, es importante mencionar que las conductas que se transmiten de padres a hijos no son directas ni simples. Estas se modulan en base a factores que están relacionados con la forma de ser de los padres y de los niños y teniendo en consideración la situación en la que están interactuando (Harkness & Super, 2002).

Acuña y Rodrigo (1996) señalan que estas conductas o ideas se organizan, a su vez, de acuerdo al ambiente familiar del niño.

Cabe mencionar que los padres pueden tener ideas del desarrollo y educación de sus niños que son de gran importancia en el momento de administrar y planear los espacios, actividades, relaciones familiares y sociales; estas ideas siempre estarán relacionadas con el nivel educativo de los padres. Por ende, las autopercepciones, ideas y creencias de los padres influirán directamente en la vida de los niños (Muñoz, 2006).

3.5.4. Bienestar en niños y su relación con los amigos

Las amistades son relaciones entre pares; son de carácter voluntario y se mantienen en el tiempo. Estas siempre tendrán aspectos afectivos involucrados entre las personas implicadas (Rebollo & Zabal, 1992).

Las vivencias de los niños con sus pares sirven de base para la adquisición de habilidades cognitivas, de comportamiento y para sus futuras relaciones sociales. El vínculo con sus amigos es una pieza importante al momento de constituirse como personas sociales, más allá de las relaciones que tienen con sus familias, escuelas y en otras actividades sociales (Reijntjes, Stegge & Meerum, 2006).

Rebollo y Zabal (1992) señalan como aspectos principales de la amistad: aceptación del amigo, lealtad, confianza mutua, creación de un vínculo afectivo y comunicación de intimidad. También requiere de capacidad cognitiva para poder entender a sus pares y capacidad física para realizar actividades en grupo.

Una amistad exitosa contribuye al bienestar de los niños y también ayuda a tener una vida en sociedad (Overton y Rausch, 2002). A su vez, las relaciones de amistad evolucionarán en el transcurso de la vida (Melero y Fuentes, 1992).

Los niños en edad escolar tienen un cambio dramático en las relaciones sociales, principalmente porque tienen un aumento del tiempo de convivencia con sus pares, al igual que un aumento en la cantidad de personas con las que tienen que convivir diariamente. A su vez, se incrementa notoriamente la cantidad de actividades que deben realizar con o sin supervisión de un adulto (Higgins & Parsons, 1983).

Los niños en la edad escolar tienen más amigos si cooperan, si aprueban a los demás y si prestan cariño a sus amistades. Los que son rechazados por otros no cooperan, acusan, hacen pasar ridículos a otros y amenazan a otros niños (Hartup, 1983).

En la edad escolar, las preocupaciones por ser parte de un grupo de amigos se incrementan considerablemente. Los niños que establecen más relaciones con pares tienen mucho más aproximación con otras personas y tienden a ser más inteligentes y con mejores notas escolares (Zettergren, 2003). La concepción de amistad en la edad escolar es mucho más amplia; se toman en cuenta aspectos como la lealtad, cooperación y confianza (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Las amistades en los niños tienen un rol importante en su desarrollo social y afectivo. Estas amistades dan cariño, apoyo y contribuyen de manera especial en la vida de ellos, lo que no será aportado en otro vínculo social de la vida del niño. Las amistades brindan un sentimiento de pertenencia e igualdad que no se da en su relación con los adultos (Rebollo & Zabal, 1992).

Los niños pueden sentir aspectos negativos con sus amigos, tales como celos, ira, violencia, venganza; y aspectos positivos como cariño, amor, lealtad y confianza.

Con estos sentimientos tendrán ejercicios para controlar sus emociones, como pueden ser impulsos violentos (Hartup, 1983). En numerosas ocasiones, las amistades ayudan a los niños a mejorar aspectos en sus vidas sociales (Zettergren, 2003).

La interacción de los niños con sus amigos potencia el desarrollo moral, el rol sexual y las

habilidades sociales. Por ejemplo, crear amistades en los chicos forma parte de un objetivo importante en sus vidas. Esto es un indicador de que tienen herramientas cognitivas bastas para ser personas sociales, ayudándolos también a tener una buena autoestima (Rebollo & Zabal, 1992).

4. Método

4.1. Metodología

De acuerdo a las características del objeto de estudio de este trabajo, se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, que permitió recoger las percepciones y palabras de los niños que participaron en esta investigación. De esta manera, se logró un acercamiento directo a los factores que les generan satisfacción a los niños. Esta metodología posibilitó dar a los niños un lugar clave en la investigación como agentes activos a través de las opiniones de su bienestar.

Se eligió trabajar con una dinámica de grupo focal, que actúa a partir de un grupo de personas reducido con el que se debate sobre un tema especial, con la presencia de un operador. Esta técnica permite el contacto directo con las personas, involucrando pensamientos y emociones, logrando un análisis completo de la información.

4.2. Muestra

La muestra fue compuesta por un grupo de 11 niños –tres mujeres y ocho varones–, con edades de 10 a 12 años. Los niños participaban en actividades sociodeportivas en una institución que pertenece a la comunidad judía, a la cual acuden con sus familias en los fines de semana. Si bien la institución está situada en la provincia de Buenos Aires, todos los niños crecieron y viven en Capital Federal, donde asisten a colegios privados, en su mayoría de la colectividad judía.

4.3. Instrumentos

Se elaboraron instrumentos específicos con la colaboración de docentes de la carrera de Ciencias Políticas y Psicología de la Universidad de Palermo:

- *La observación participante*: realizada con un grupo focal de niños donde se analizó la participación y dinámica entre ellos. Se les preguntó sobre temas vinculados a la familia, escuela, amigos, seguridad, entre otros.

- *Frases a completar*: compuesto por 19 ítems donde se presentaron frases relacionadas con la escuela, seguridad, amigos y familia. Se les dio una hoja donde los niños tenían que escribir lo que sentían o pensaban con respecto a las frases que se les presentaron; por ejemplo: “Mi familia es para mí.....”.

Esta herramienta fue elaborada por los investigadores de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.

- *Collages “Mi lugar ideal” y “Un lugar temido”*: se les pidió a los chicos que realizaran un collage con el título *Mi lugar ideal*. Los profesionales les brindaron los elementos necesarios para realizarlo, tales como revistas, tijeras y pegamento. Una vez terminado, se les pidió que escribieran brevemente lo que realizaron. Como segunda consigna de este instrumento, se les pidió que hicieran el mismo proceso con el título *Un lugar temido*. Esta herramienta fomenta la libre expresión y se practica sin tiempo limitado. Esto permitió indagar sobre situaciones o eventos que son de importancia para los niños y poder analizar si están asociados con la familia, escuela, amigos y seguridad. Este instrumento fue creado específicamente para este grupo focal por los profesionales de Psicología de la Universidad de Palermo.

4.4. Procedimiento

Entre los meses de agosto y septiembre de 2015 se realizaron los encuentros del grupo focal. Inicialmente, se hizo contacto con los padres de los niños para informales sobre la investigación y consultarles por la participación de sus hijos. Los padres debieron firmar un consentimiento informado.

Luego, se prosiguió con dos reuniones de una duración aproximada de 90 minutos. En una primera parte se realizaron preguntas abiertas para poder analizar las opiniones y la autopercepción del bienestar relacionado con sus diferentes dimensiones.

En un segundo encuentro se aplicaron los instrumentos descritos anteriormente en el punto 4.3.

5. Desarrollo

5.1. Introducción

A continuación se brindará una descripción breve sobre algunos aspectos relevantes del grupo focal. La mayoría de los niños de este grupo ya se conocían en el colegio o en el club, por lo que, al momento de realizar las actividades propuestas por esta investigación, predominó el compañerismo y la amistad.

Las actividades que realizaban juntos eran diversas. Los varones, en su mayoría, practicaban juntos fútbol y básquet; las mujeres practicaban hockey. También mencionaron que, a través de la escuela y del club sociodeportivo, realizaron algunas actividades para recaudar fondos destinados a instituciones necesitadas.

Los niños formaban parte de la clase social media y media alta. Contaban con acceso directo al sistema de salud y con un buen nivel educativo. También podían acceder a herramientas tales como: libros de texto, internet y teléfono celular propio.

Los niños respondieron acerca de todos los temas que se les preguntaron, brindando respuestas elaboradas y bien argumentadas. La temática de las charlas fue variada, desde fútbol nacional e internacional hasta la situación economía y política del país. Es destacable el nivel de compromiso de sus opiniones con respecto a temas que involucran a la sociedad.

Los niños y niñas se mostraron todo el tiempo expresivos, colaborativos, enérgicos y entendieron sin problemas las indicaciones que brindaban los investigadores. Los niños podían vincularse fácilmente con sus guías o mayores ya que tenían una amplia experiencia en este tipo de dinámicas.

5.2. Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada con la escuela

A través del instrumento *Frases a completar*, se analizó que los niños perciben a la escuela como un ámbito de gran relevancia para sus vidas. No obstante, la escuela les genera sentimientos de ambivalencia: por un lado, es un lugar que brinda seguridad y es necesaria para su desarrollo; pero, por otro lado, es un lugar que les genera exigencia, aburrimiento y desagrado.

Los niños, en este instrumento, utilizaron frases tales como “me enoja hacer la tarea”, “no me gustan las pruebas” y “no me gustan la escuela”.

A través de los collages *Mi lugar ideal* y *Un lugar temido*, los datos recolectados indican que la escuela es un lugar que no les gusta. En esta actividad, los niños se expresaron por medio de imágenes y palabras que no eran de su agrado. Sin embargo, siguió distinguiéndose la importancia de la escuela –“la escuela es lo que hay que hacer”–, pero con desgano y desagrado.

En la *observación participante* se destacan puntos importantes. A pesar de cierto desagrado expresado por los niños para con la escuela, se pudo observar la importancia de esta institución como parte de su desarrollo educativo y personal. Cabe mencionar que los niños hablan de la escuela como un lugar que les brinda seguridad y, al mismo tiempo, como un espacio para poder convivir con sus compañeros de clases.

Los niños consideran a sus compañeros de escuela como sus amigos. Esto se destaca como uno de

los aspectos positivos en esta institución, con frases tales como “en la escuela veo a mis amigos”. Como señala Casas (2002), pertenecer al ámbito de una escuela privada o del Estado puede marcar una diferencia en las investigaciones científicas, ya que las condiciones son diferentes, e implica diferentes maneras de analizar los datos obtenidos de una investigación. En el caso del presente grupo focal, podemos mencionar que los niños acuden en su totalidad a escuelas privadas, reciben un trato más personalizado y acuden a establecimientos en mejores condiciones que la media estatal, con un mayor acceso a herramientas educativas.

Para Baker (2003), las instituciones escolares son de suma importancia en el desarrollo de los niños, de acuerdo a la gran cantidad de horas que pasan en ellas. Como se ha mencionado antes, los participantes de este grupo focal tienen muy presente la importancia que tiene la escuela en sus vidas. Son conscientes de que es un lugar fundamental para su desarrollo educativo y personal. Baker, al respecto, señala que las escuelas tienen una gran influencia en las experiencias de los estudiantes, en sus autopercepciones, y afectan de manera directa sus vidas. Esto se ve presente en los niños que forman parte del grupo focal, ya que indicaron que la escuela les brindó experiencias de agrado y desagrado. Por ejemplo, refieren a la escuela como un lugar al que acuden por obligación, con desgano, y al mismo tiempo, un lugar donde tienen experiencias positivas con sus amigos o compañeros del colegio.

La satisfacción escolar está involucrada directamente con el bienestar de los niños, tal como mencionan Tomy y Cummins (2002), por lo cual es fundamental para determinar su bienestar individual. Por ello, con la información recolectada, se pudo observar que la escuela, en este grupo focal, es un lugar que no les brinda satisfacción en general, si bien son perciben que les brinda experiencias positivas, como la convivencia con sus pares.

Autores como Gilman y Huebner (2000) señalan cómo los altos niveles de satisfacción en la escuela están relacionados con la satisfacción general de la vida. En lo que respecta a este grupo focal, los sentimientos relacionados a la escuela son ambivalentes, donde se expresa un cierto nivel de desagrado y, al mismo tiempo, de satisfacción.

Otras investigaciones muestran cómo el apoyo social brindado por figuras parentales y del profesor para que los niños estudien tiene un efecto muy positivo en sus niveles de satisfacción (Baker, 1999). Podemos mencionar que los niños que participaron de esta investigación acudían a las instituciones escolares por elección de sus padres; este apoyo en su educación formará parte del vínculo que desarrollarán con sus familiares, generando un vínculo especial entre padres e hijos. Los padres estarán pendientes de todo lo relacionado con la escuela, que a su vez repercutirá en el bienestar de sus hijos.

En el grupo focal estudiado se pudo observar cómo los padres se involucraron en la investigación que se realizaba: pedían información de los temas que se iban a tomar en cuenta, e incluso pidieron un reporte de la investigación.

Huebner (2001) destaca que en la escuela los niños también pueden tener motivos para vivir experiencias de estrés y de insatisfacción. Ciertas investigaciones señalaron que las experiencias relacionadas con insatisfacción en la vida de los niños podían estar vinculadas con la escuela. En el grupo focal estudiado, los niños usaron expresiones tales como “no me gusta la escuela” y “no me gustan las pruebas”; incluso un niño hizo un paralelismo con la cárcel. Esto hace referencia al grado de insatisfacción que les genera esta institución.

Estévez (2008) menciona la importancia de la escuela como un lugar donde pasan mucho tiempo de su infancia, y como un espacio donde se relacionan con personas por fuera de su entorno familiar. Esto convierte a la escuela en uno de los primeros lugares donde se crean relaciones sociales. En el grupo focal estudiado, los niños expresaron que la escuela les brindaba experiencias positivas por la convivencia con sus pares o amigos. Se evidencia, de este modo, la presencia de herramientas para poder socializar con otras personas, por lo que se configura la escuela como un agente para la socialización.

5.3. Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada con la seguridad

Con respecto al instrumento *Frases a completar* y su vinculación con aspectos de seguridad e inseguridad, el grupo focal destacó la calle como un lugar que les genera sentimientos de miedo, intranquilidad, malestar y falta de confort. Los niños expresaron su temor a través de los siguientes términos: “la calle para mí es peligrosa,” “fea” e “insegura”. Algunos niños mencionaron que tienen miedo a que les roben sus pertenencias, utilizando frases tales como “me da miedo que me roben.” En contraste, el club sociodeportivo es el lugar donde los niños se sienten seguros, en una zona de confort, libres y contenidos. Los niños consideran al club como un lugar de referencia y bienestar. Como se mencionó anteriormente, en el club realizan sus actividades favoritas deportivas, y pasan tiempo con sus familiares y amigos en un ambiente espacioso, libre y cálido, lo que les genera gran satisfacción. Las frases que los niños usan para expresar estos sentimientos son: “el club es muy importante para mí”, “es pura diversión” y “el club es mi vida”. Otros lugares destacados en este instrumento como ambientes seguros fueron sus barrios. Los niños utilizaron frases tales como “el barrio para mí es un lugar seguro”.

Por su parte, a través del instrumento *Mi lugar ideal y Un lugar temido*, los niños hicieron referencia a la cárcel como un lugar que les genera miedo por cometer un delito. No se presentaron otras expresiones de lugares que les generen miedo o inseguridad. De igual manera, los niños señalaron como su lugar ideal a los espacios donde practican deportes y al club. Esta información muestra cómo los niños relacionan la inseguridad con los actos delictivos y la seguridad con los lugares que les causan satisfacción.

En la *observación participante*, los niños mencionaron la escuela, la casa y el club como lugares donde se sienten seguros, y la calle como un lugar donde se sienten inseguros por miedo a que les roben. También indicaron que nunca circulan en la calle sin la compañía de un adulto por este mismo motivo. En esta conversación surgieron temas relacionados con la política, en los cuales los niños mencionaron al gobierno en turno. Los niños asociaron los actos delictivos con la injusticia, y la justicia con llevar presos a las personas que cometen delitos.

Es importante destacar que las investigaciones respecto de los temas de inseguridad en los niños son muy escasas. De tal manera que la información sobre la subjetividad de los niños con respecto a este tema es mínima (Roca, 2007). Por este motivo, cabe destacar la importancia de los datos obtenidos con estos instrumentos, que permitirán conocer con mayor profundidad las percepciones de los niños acerca de la seguridad en su contexto.

Carión (1995) afirma que los temas de inseguridad en los últimos tiempos han cobrado importancia en las investigaciones debido al impacto que tienen en la sociedad. Este tema es de gran importancia para los niños de este grupo focal, donde se pudo observar claramente que tienen sensaciones de inseguridad cuando están en la calle.

Este autor también menciona que estar involucrado socialmente en temas de inseguridad conlleva que las personas vivan constantemente con miedo, lo que resulta evidente en los niños de este grupo focal, por ejemplo, cuando hablan de las consecuencias que podría llegar a tener realizar un delito.

Los pensamientos y emociones relacionadas con la inseguridad de los niños pueden estar determinados por las clases sociales. Los niños de clase alta y media pueden relacionar los espacios públicos como la calle a lugares de inseguridad. En contraste, los niños de barrios populares ven a la calle como un espacio de juego y socialización (Saravi, 2004). En cuanto a los niños de este grupo focal, que pertenecen a una clase social media y media alta, evidenciaron que sienten miedo a la calle, al ser un espacio abierto. Como mencionan Fernández, Salcedo y Torres (2004), los niños con mayores recursos socioeconómicos podrán acceder a espacios privados donde realicen actividades y socialicen al mismo tiempo, tal como sucede con los participantes de este grupo, los cuales acuden a colegios y clubes sociodeportivos privados.

Roca (2007) menciona que las sensaciones de inseguridad también se asocian a los espacios desconocidos en los niños. Por ello, entre más lejano y desconocido sea el lugar para los niños, más inseguros se sentirán. En el caso de los niños de nuestro grupo focal, este lugar es la calle, donde ellos mencionan que nunca están sin compañía de un adulto y que recorren únicamente cuando se están transportando de un lugar a otro. De igual manera, los niños sienten inseguridad cuando ven a una persona desconocida en una zona donde no tienen dominio (Saravi, 2004). Este argumento

justifica el hecho de que los niños de nuestro estudio tengan miedo a sufrir actos delictivos por alguna persona en zonas que no conocen.

Otra variable potencialmente creadora de sentimientos de inseguridad en los niños es constituida por los medios de comunicación. La transmisión continua de escenarios desconocidos y peligrosos para ellos podría resultar de influencia (Roca, 2007); no obstante, en el transcurso de la presente investigación no surgieron datos que indiquen que los niños estuvieran afectados por los medios de comunicación, con respecto a su percepción de la seguridad o inseguridad.

5.4. Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada a la familia

A través del instrumento *Frases a completar*, en relación con la familia, se observaron frases tales como “la familia es todo para mí”, o “la familia es mi vida”. Esto indica que la familia tiene una significación positiva de soporte emocional, estabilidad, y resulta creadora de emociones positivas en los niños, a la vez que se configura como uno de los espacios de referencia y bienestar.

Con respecto al instrumento *Mi lugar ideal* y *Un lugar temido*, debido al diseño de este instrumento, no pudieron recogerse datos puntuales relacionados con la familia.

Los niños se expresaron sobre lugares específicos, como pueden ser un estadio de fútbol o una cárcel, por lo cual no se pudo hacer inferencia alguna.

A través de la *observación participante*, pudimos concluir que la familia está asociada fuertemente a los conceptos de compartir y ayudar. Los niños siempre expresaron que los miembros de sus familias eran buenos con ellos; se refirieron a sus familiares con frases como “son todo para mí”.

Con respecto al análisis de este objetivo, para García Bacete (2003), la familia es la encargada de formar a los niños y también tiene el compromiso de satisfacer sus necesidades. En el caso analizado, los padres son los encargados y responsables de llevar a los niños del grupo focal al club sociodeportivo, un lugar que les genera mucha satisfacción.

Según García Bacete (2003), en gran medida, los padres son responsables de la adquisición de habilidades que pudieran llegar a tener los niños. Con respecto a este punto, los participantes de este grupo cuentan con buenas habilidades sociales que son fomentadas en las diversas actividades que los padres eligieron para ellos.

Autores como Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) destacan que la familia cumple un rol central en los ciclos vitales de los niños. Su existencia pasará por ellos, y esta relación estará mediada por los afectos sostenidos entre padres e hijos. En esta interacción, los niños aprenden a comportarse y reciben las normas y creencias que sus padres consideran importantes. Por ello, es destacable cómo los participantes de este grupo se expresan de manera muy positiva de sus padres, evidenciando un fuerte vínculo afectivo entre ellos, clave en su desarrollo personal.

Es relevante mencionar que la familia realiza una interpretación del entorno social en el que viven, la cual tendrá una gran influencia en el comportamiento de sus integrantes. La familia llevará a cabo un rol de traducción sobre el clima social para los niños (Martínez, 1996).

Si bien no existe información directa de la influencia en las percepciones de los niños de este grupo focal, inferimos que las decisiones de formar parte de una escuela y de un club sociodeportivo privado son un ejemplo de las intenciones formativas que quieren transmitir los padres. Por otra parte, los niños obtienen información en sus casas de temas relacionados con la política actual de su país, lo que indica que sus padres también les transmiten valores, principios morales y religiosos. De igual manera, la institución sociodeportiva a la que acuden los niños tiene un compromiso con la religión judía, lo que indica que los niños tuvieron formación en los valores de la religión. Por ello, autores como Palacio (1999) resaltan la importancia de la familia como la estructura social que mejor promueve el desarrollo de los niños en niveles sociales, intelectuales, y que también los protege ante situaciones de riesgo. Para este autor, el vínculo familiar es la relación social más fuerte que tienen los niños, involucrando aspectos emocionales y afectivos.

De acuerdo con Muñoz (2006), las funciones principales de la familia son: asegurar la supervivencia y crecimiento de los niños; aportar en el apoyo emocional y afectivo; ayudar a la estimulación para su desarrollo físico y social; y, por último, decidir sobre los contextos educativos

de los niños. Podemos afirmar que los niños de este grupo focal muestran que estas funciones están cubiertas por sus padres, desde la implementación de herramientas para su desarrollo físico y social hasta el apoyo emocional que se expresaron en los comentarios positivos acerca de sus padres.

Las conductas que se transmiten de padres a hijos no son directas y simples; están determinadas por la forma de ser de los familiares y de los niños (Harkness & Super, 2002). Por este motivo, es relevante reflexionar acerca de la cantidad de tiempo que conviven los niños con sus padres. Como se pudo observar en el transcurso de la investigación, los niños de este grupo contaban con un itinerario muy amplio, y sus padres eran profesionales que trabajan.

Con respecto al planteo de Muñoz (2006), las elecciones que se toman para decidir la formación educativa y el desarrollo de los niños son determinantes y cruciales para guiar sus vidas. Estas mismas incluirán los espacios donde convivirán con otras personas y pasaran gran cantidad de tiempo de sus vidas. Al mismo tiempo, estas decisiones están determinadas por el nivel educativo de los padres. Respecto del grupo focal analizado, los padres contaban con formación universitaria, siendo este un elemento importante al momento de determinar el desarrollo personal y educativo de los niños.

5.5. Análisis de la autopercepción del bienestar en niños vinculada a los amigos

Los datos recolectados a través instrumento *Frases a completar* indican que los niños se encuentran satisfechos respecto de sus amistades y que constituyen un aspecto muy importante en sus vidas. Los niños sostuvieron se divierten con sus amigos, como lo expresaron a través de frases como: “mis amigos son unos capos”, “mis amigos son un amor” y “con mis amigos la pasamos muy bien juntos”.

Respecto del instrumento *Mi lugar ideal y Un lugar temido*, no existe ninguna información puntual acerca de las amistades; no obstante, en ciertos dibujos realizados figuran amigos compartiendo algunos de estos lugares.

Desde la *observación participante* podemos señalar que los niños de este grupo, en general, tenían una amistad entre ellos. Esto se observó en la dinámica favorable y en la presencia de compañerismo en las actividades que se realizaron. Por ejemplo, los niños compartían sin quejas las herramientas para realizar las actividades, como lápices y colores. En diversas ocasiones se pudo observar cierta complicidad en sus discursos, y les gustaba compartir entre ellos pensamientos y opiniones sobre los temas que se hablaban.

Para Rebollo y Zabal (1992), todas las amistades son relaciones voluntarias que se mantienen a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo, involucran aspectos afectivos entre las personas. Esto se pudo observar en los niños participantes de la investigación, ya que expresaron lazos afectivos positivos con sus amigos, mostrando el cariño y aprecio que tienen por ellos.

Las experiencias que tienen los niños con sus pares son fundamentales para adquirir habilidades sociales y de comportamiento. De igual manera, estas relaciones formarán parte de la vida como sujeto social. Los niños de este grupo focal contaban con un buen desarrollo de las habilidades antes mencionadas, no presentaron inconvenientes al momento de socializar y se comportaron adecuadamente en las actividades que formaron parte de nuestra investigación.

Los aspectos principales de una amistad deben incluir: la aceptación del amigo, la lealtad y confianza (Rebollo y Zabal, 1992). Estas características también pudieron ser observadas en la dinámica del grupo: los niños convivieron de manera positiva, y compartieron herramientas de trabajo para realizar las actividades correspondientes sin presentar inconvenientes.

Overton y Rausch (2002) mencionan que una amistad exitosa contribuye positivamente al bienestar de los niños y también ayuda a tener una vida social favorable; podemos asumir que los participantes de esta investigación, en términos generales, tienen muchos amigos en su círculo social, siendo esto un indicador positivo para el aumento de su bienestar.

Los niños en edad escolar tienen un cambio dramático en las relaciones sociales, especialmente por el aumento en el tiempo de convivencia con sus pares y por el aumento en la cantidad de personas

con las que conviven diariamente. A su vez, se agregan una importante cantidad de actividades que deben realizar sin supervisión de un adulto (Higgins & Parsons, 1983). Los niños de este club pasan muchos fines de semana con sus amigos, incluso algunos van en el mismo colegio; prácticamente, algunos de ellos pueden pasar toda la semana juntos.

Los niños en la edad escolar tienen más amigos si demuestran cooperación, si aprueban a los demás y si prestan cariño a sus amistades (Hartup, 1983), características que también fueron detectadas en los participantes de este grupo.

Los niños de edad escolar entienden a la amistad de una manera más amplia, y tienen en cuenta variables como la lealtad, cooperación y confianza (Rubin, Bukowski & Parker, 1998); aspectos que funcionan como base para el desarrollo de la amistad. Es destacable la función de las actividades deportivas realizadas por los niños del grupo estudiado para la consolidación de dichos valores.

Las amistades son muy importante para los niños. Les brindaran cariño y apoyo emocional. Todo esto será una contribución muy especial para ellos que no la encontraran en otro vínculo social. Una amistad les brindará un sentimiento de pertenencia y al mismo tiempo una igualdad que nunca se dará con los adultos (Rebollo & Zabal, 1992). Los participantes de este grupo destacaron la importancia de sus amigos en sus vidas, lo que constituye un claro ejemplo de la contribución especial que tienen sus pares en su bienestar.

La amistad resulta fundamental para el ejercicio de las emociones, ya que es con sus pares con quienes los niños desarrollan sus sentimientos, los cuales van desde la ira, los celos, hasta el amor y la lealtad (Hartup, 1983). Estas expresiones de amor y lealtad pudieron verse claramente en este grupo focal al momento de hablar de sus amigos. No obstante, también existieron comentarios de enojo con compañeros del colegio. Las amistades, como se mencionó anteriormente, son de gran ayuda para que los niños se cambien ciertas conductas que involucran su vida social (Zettergren, 2003).

Un aspecto importante en la interacción con pares o amigos es la identificación del rol sexual (Rebollo & Zabal, 1992). En el grupo estudiado, se observó que, cuando los niños llegaron al salón donde se llevarían a cabo las actividades, sin indicación alguna, se separaron entre hombres y mujeres. Asimismo, las identificaciones que los niños tienen con los deportes, donde los varones juegan predominantemente al fútbol y las mujeres al hockey. Cabe mencionar que, al momento de interactuar, varios debates estuvieron marcados división de opiniones asociada al género, donde primero hablaba un grupo específico de género y luego el otro.

Para finalizar con el análisis del último objetivo específico, cabe destacar que, para un niño, crear una amistad es un logro muy importante en su vida, ya que será un buen indicador de que se poseen las herramientas suficientes para constituir un sujeto social y alcanzar un autoestima favorable (Rebollo & Zabal, 1992). Los niños de este grupo focal contaban con muchas amistades, lo cual que es un indicador positivo de su nivel de bienestar y autoestima.

6. Conclusión

El presente trabajo tuvo como objetivo principal analizar el bienestar subjetivo de un grupo de niños, dándoles un lugar como protagonistas en esta investigación y considerando de gran relevancia sus opiniones, ideas y sentimientos para poder comprender los significados que los niños otorgan a los factores que están relacionados con su bienestar.

Se puede afirmar que se cumplieron con los objetivos planteados en este trabajo. La aplicación de instrumentos específicos en el grupo focal brindó información para llegar a conclusiones que cumplieron con las expectativas buscadas.

En cuanto al primer objetivo que buscaba analizar la relación del bienestar subjetivo de los niños y la escuela, podemos concluir que esta institución es un ámbito relevante, generador de bienestar y de sentimientos ambivalentes. Los niños mencionaron su falta de satisfacción en este ámbito, pero también hablaron de experiencias positivas, tales como sentirse seguros y convivir con sus pares. También señalaron a la escuela como un factor fundamental para su desarrollo, pero generador de experiencias de aburrimiento y desgano.

Con respecto al segundo objetivo, la relación entre el bienestar de los niños y la seguridad, los niños expresaron claramente que el lugar donde más inseguros se sienten es la calle. Otro aspecto que mencionaron los niños fueron sus sentimientos de miedo para con las personas que pueden cometer un acto delictivo contra ellos. Destacan como lugares seguros los que frecuentan, especialmente la escuela y el club. Resulta notorio que los niños expresen un sentimiento de miedo por las calles, el cual repercute negativamente en la autopercepción de su bienestar.

En cuanto a la autopercepción de los niños relacionada a sus familias, se destaca el cariño y las experiencias gratificantes que tienen los niños con sus familiares. No se presentaron expresiones negativas para con sus familiares, y se mostró a la familia como un componente muy importante en el bienestar de los niños. Cabe mencionar la importancia de sus familiares como responsables en las elecciones de los lugares que más frecuentan los niños, donde realizan sus actividades deportivas y educativas. Estos lugares son los que generan mayor cantidad de experiencias satisfactorias en los chicos.

La autopercepción del bienestar de los niños en relación con sus amigos también se presentó como un elemento muy positivo en este grupo focal. La relación con sus amistades es de gran valor para ellos, y en su mayoría, contaban con muchas relaciones sociales, lo cual indica que los niños poseen buenas habilidades para relacionarse con otros. Se puede observar claramente que las amistades para estos niños son un factor que les brinda satisfacción y, por ende, contribuirá positivamente en su bienestar.

Con respecto a limitaciones de esta investigación, podemos analizarlas de acuerdo a distintos niveles. En cuanto a los instrumentos utilizados, ellos aportaron información específica sobre temáticas puntuales, en detrimento de la obtención de información general. Por ejemplo, el instrumento *Mi lugar ideal* y *Un lugar temido* solo brindó información de un lugar específico. No obstante, se pudo compensar esta falta de información con la aplicación de las otras técnicas que brindaron información de carácter más amplio.

Por otro lado, la muestra de esta investigación no permitió establecer diferencias por género marcadas, ya que estuvo compuesta únicamente por ocho niños y tres niñas.

Hubiese sido interesante contar con mayor cantidad de niñas en este estudio para poder valorar si existen diferencias en cuanto a su autopercepción del bienestar.

Hubiera sido de gran riqueza para la elaboración de este trabajo poder contrastar los resultados de varios grupos focales a lo largo de un período de tiempo más extenso.

La aportación de esta investigación a la psicología está direccionada en revalorar y comprender de otra manera la opinión de los niños acerca de sus vidas, analizándola como una opinión única, diferente de otras y llena de elementos que se pueden destacar.

Poder escuchar y al mismo tiempo analizar los factores que les causan satisfacción e insatisfacción

constituye una oportunidad para saber qué sienten y piensan con respecto a su bienestar. Cabe destacar la elección de la metodología cualitativa de esta investigación para alcanzar el cumplimiento de los objetivos, ya que permitió un acercamiento directo con los niños, ubicándolos como protagonistas.

Los niños de este grupo focal tenían cualidades destacadas, tales como: formas elaboradas de expresar sus emociones y pensamientos, acceso a herramientas donde pudieran buscar cualquier información, buenas relaciones sociales y padres muy comprometidos con su desarrollo. De esta manera, en líneas generales, se pudo observar cómo los niños expresaron niveles muy altos de satisfacción en sus vidas. Sin embargo, no podemos dejar de prestar atención en los elementos que ellos consideran ambivalentes como la escuela y negativos como los sentimientos de inseguridad que les generaba la calle.

Sería de gran interés que en un futuro se realizaran estudios para poder comparar los resultados con otros niños de edades similares pero con características culturales y socioeconómicas diferentes, aplicando también una metodología cualitativa para seguir con el ejercicio de darles protagonismo a los niños en las opiniones, pensamientos y sentimientos de su bienestar.

7. Referencias bibliográficas

Acuña, M., & Rodrigo, M. J. (1996). La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 8 (4), 19-30.

Argle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*. Londres: Methuen.

Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (4-5), 217-230.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96.

Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74 (3), 573-596

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1 (1), 3-16.

Bramston, P. (2002), Subjective quality of life: the affective dimension. En E. Gullone y R. Cummins (eds), *Social Indicators Research*, 16. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers, 47-62.

Carrión Mena, F. (2005). La inseguridad ciudadana en América Latina. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, 12. Madrid: Universidad de Alcalá.

Casas, A. F., Gamboa Niño, L. F., Y Piñeros, L. J. (2002). El efecto escuela en Colombia, 1999-2000. *Economía. Serie documentos. Borradores de investigación*, 27.

Casas, F. & Bello, A. (2012). Calidad de Vida y Bienestar Infantil Subjetivo en España. *¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1 de ESO?* Madrid: Unicef España.

Casullo M.M. (2003). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Cuadernos de Evaluación Psicológica. Madrid: Paidós.

Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96.

Cummins, R. & Cahill, J. (2000). Progress in Understanding Subjective Quality of Life. *Psicosocial*, 9 (2), 185-198.

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

Dávila, C. y Díaz Morales, J.F. (2005). Satisfacción vital y voluntariado. *Intervención Psicosocial*, 14, (1), 81-94.

Diener, E; Suh, E.; Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

Epstein, J. y McPartland, J.M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life.

American Educational Research Journal, 13, 15-30.

Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.

Fernández, G., Salcedo, R., Torres, A., Sabatini, F., & Cáceres, G. (2004). De la publicidad inmobiliaria a la vivencia cotidiana: aspectos que permiten entender la evolución de las expectativas residenciales. En G. Cáceres y F. Sabatini (eds)

Barrios cerrados en Santiago de Chile: entre la exclusión y la integración residencial. Santiago de Chile: Lincoln Institute of Land Policy / Instituto de Geografía, P. Universidad Católica de Chile.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

García Martín, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, (6), 18-39.

Galli, D. (2006). Autopercepción de calidad de vida: un estudio comparativo. *Psicodebate*, (6).

Gilman, R. y Huebner, E.S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(2), 178-183.

Hanafin, S. and Brooks, A.M. (2005). Report on the Development of a National Set of Child Well-being Indicators in Ireland. Dublin: The National Children's Office.

Hart, S. N. (1991). From property to person status: Historical perspective on children's rights. *American Psychologist*, 46 (1), 53.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (ed) *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*. Nueva Jersey: Wiley.

Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. *Handbook of Parenting*, 2, 253-280. Higgins, E. T., & Parsons, J. E. (1983). Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures. *Social Cognition and Social Development*. 15-62.

Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.

Jordan, B. (2008), *Welfare and Wellbeing: Social Value in Public Policy*. Bristol: Policy Press.

Kahneman, D.; Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Nueva York: Russell Sage.

Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

Kreitler, S. y Nive, D. (2007). Quality of life and coping in chronic pain patients. En Kreitler, S, Beltuti, D., Lamberto, A. y Niv, D. (eds.) *The handbook of chronic pain*. Nova, 77-99.

Lucas, R.E., Diener, E., & Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.

Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Melero, M.A y Fuentes, M.J (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la escuela*, 16,55-67.
- Mieles, M. D., & Tonon, G. (2012). *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia*. Tesis doctoral (inérita). Manizales: INDE, Universidad de Manizales.
- Muñoz, L. G. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43(1), 63-80.
- Nardone, G., Rocchi, R., & Giannotti, E. (2003). *Modelos de familia: conocer y resolver los entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Overton, S. & Rausch, J. L. (2002). Peer Relationships as Support for Children with Disabilities An Analysis of Mothers' Goals and Indicators for Friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17 (1), 11-29.
- Palacios, P. G. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological assessment*, 5 (2), 164.
- Pérez, I. (2013). Estudio cualitativo sobre el bienestar subjetivo y psicológico del voluntariado de cooperación internacional para el desarrollo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Sociales.
- Rangel, J. V., & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo: Una breve revisión teórica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (49), 265- 275.
- Rebollo, M. J. F., & Zabal, M. A. M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la escuela*, (16), 55-70.
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Meerum Terwogt, M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development*, 15 (1), 89-107.
- Roca, A. (2007). Representaciones sociales sobre el fenómeno delictual en menores de edad de la comuna de La Granja. Tesis de grado. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En *Handbook of child psychology*, 5ta. edición. Nueva York: Wiley.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (ed.), *Annual Review of Psychology*. Palo Alto: Annual Reviews, Inc., 141-166.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza

estructural. En *Revista de la Cepal*, 83.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. Países Bajos: Springer, 279-298.

Taylor, D. (2011). Wellbeing and welfare: A psychosocial analysis of being well and doing well enough. *Journal of Social Policy*, 40 (4), 777-794.

Tomyn, A.J. & Cummins, R.A. (2010). The subjective wellbeing of high-school students. Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 101, 405- 418.

Tonon, G. (2010). La utilización de indicadores de calidad de vida para la decisión de políticas públicas. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 361-370. Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (eds). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial, 11- 43.

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social indicators research*, 24(1), 1-34.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.

Weisner, T. (2015). Culture, Context and Child Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (eds) *Handbook of child well-being*. Springer.

Wood, G. & Newton, J. (2005). From welfare to wellbeing regimes: engaging new agendas. New Frontiers of Social Policy Conference, Arusha, diciembre de 2005.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-22.

8. Anexos

Instrumento frases a completar.

A continuación se presentan una serie de frases para completar sobre lo que pensás y sentís. Escribí lo primero que se te ocurra. Trata de completar todas las frases.

- 1.Me gusta:.....**
- 2.Me enoja:**
- 3.Me asusta:**
- 4.Me alegra:**
- 5.Admiro a:**
- 6.Me molesta:**
- 7.Me da miedo:**
- 8.No me gusta:**
- 9.Me entristece:**
- 10.Me divierte:**
- 11.Mi familia es para mí:**
- 12.Mis amigos son para mí:**
- 13.Mi escuela es para mí:**
- 14.Mi barrio es para mí:**
- 15.Mi religión es para mí:**
- 16.El club es para mí;**
- 17.La calle es para mí:**
- 18.El momento más feo de mi vida:.....**
- 19. El momento más lindo de mi vida:**