



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Estudio descriptivo del bienestar subjetivo
posterior a la transición a segundo ciclo de
enseñanza general básica en estudiantes chilenos.**

LORETO CARTAGENA CAFFARENA

Profesor Guía: Christian Berger Silva

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Junio, 2019
Santiago, Chile

Índice

I.	Resumen	3
II.	Introducción	3
III.	Marco Teórico	4
1.	Antecedentes generales del Bienestar subjetivo	4
2.	Transiciones Educativas	5
3.	Impacto de Transición a segundo ciclo básico en el bienestar subjetivo.	5
4.	Factores protectores del bienestar subjetivo en la transición a segundo ciclo	7
IV.	Objetivos	8
	Objetivo General:.....	8
V.	Hipótesis:	8
VI.	Diseño y Método.....	8
1.	Muestra	8
2.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	8
3.	Procedimiento	10
4.	Plan de análisis	10
5.	Consideraciones éticas	10
VII.	Análisis de Resultados	11
	Tabla 1: Promedio, desviación estándar y comparaciones por género.	11
	Tabla 2: Comparación por género en dimensiones de Estrés.....	12
	Tabla 3: Comparación por género en dimensiones Calidad de Amistad.	12
	Tabla 4: Correlación en variables: Bienestar, Relación con Profesores, Relación entre pares, Calidad de Amistad y Estrés, por género.....	12
	Tabla 5: Correlación Bienestar y Estrés con subescalas Calidad de la Amistad.....	13
	Tabla 6: Correlación subescalas de Calidad de Amistad, Bienestar y Estrés, comparando por género.	13
	Tabla 7: Correlación Parcial Estrés-Bienestar	13
VIII.	Conclusión y Discusión	14
IX.	Referencias Bibliográficas	17
X.	Anexos	19
	Anexo N° 1: Escala BMLSS	19
	Anexo N° 2: ECLIS: Sub-escala Relación Profesor-Estudiante.....	20
	Anexo N° 3: ECLIS: Sub-escala Relación entre Pares	22
	Anexo N° 4: Escala Mis amistades	23
	Anexo N° 5: Escala de Estrés Cotidiano (EECE)	24
	Anexo N° 6: Carta Autorización Director.....	25
	Anexo N° 7: Consentimiento Informado Profesor	27
	Anexo N° 8: Carta de Invitación Apoderado.....	28
	Anexo N° 9: Consentimiento Informado Apoderado	29
	Anexo N°10: Carta de Asentimiento Informado Estudiante.....	30

I. Resumen

El presente Proyecto de investigación tiene por objetivo describir el bienestar subjetivo de estudiantes posterior a la transición a segundo ciclo de enseñanza básica. Para ello, se consideraron las variables: relación entre pares, relación profesor-estudiante, calidad de amistad y estrés escolar, dado que los hallazgos internacionales, arrojan evidencia de la influencia de estas variables en los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes.

El estudio se realizó en una población de 269 estudiantes entre 10 y 11 años que cursaban quinto básico en siete establecimientos particulares pagados de la Región Metropolitana. Se aplicó un análisis estadístico descriptivo y de correlaciones de las variables anteriormente señaladas, comparándolas según género.

Los hallazgos, dan cuenta de niveles de bienestar satisfactorios posterior a la transición a segundo ciclo, evidenciándose una asociación significativa directa entre el bienestar subjetivo y las variables de relación entre pares, calidad de amistad y relación profesor-estudiante e inversa con los niveles de estrés escolar reportados por los estudiantes, posterior a la transición.

Es importante señalar, que el diseño transversal del estudio no permite analizar el impacto de la transición a segundo ciclo en el bienestar de los estudiantes. Asimismo, es relevante considerar que los datos no son extrapolables para contextos educativos con distinta dependencia y poblaciones con otras características sociodemográficas.

II. Introducción

El bienestar subjetivo puede comprenderse como el grado de satisfacción que experimenta una persona en su vida de forma global (Seligson, Huebner & Valois, 2005). Esta variable puede verse afectada en situaciones de estrés, donde el estudiante evalúa como insuficientes sus recursos, temiendo no poder responder a las exigencias del medio. En ese sentido, la transición escolar, ha sido conceptualizada como un estresor (Galton & Symonds, 2014; Tian, Chen & Huebner, 2014). Más aún, si esa transición implica el paso de un ciclo a otro en el contexto escolar, donde se modifica la estructura del ambiente, así como las demandas asociadas al rol de los estudiantes (Rodríguez, 2016; Monarca, Rappoport & Fernández-González, 2012).

Los hallazgos han evidenciado que durante la transición a segundo ciclo de enseñanza básica, es decir el paso de cuarto a quinto año básico, se produce un desajuste, pues las nuevas condiciones estructurales del ambiente escolar no satisfacen las necesidades psicológicas que los estudiantes presentan durante la preadolescencia (Eccles et al., 1993). Producto de este desajuste entre las variables individuales y las exigencias que demanda este nuevo contexto, los estudiantes experimentarían altos niveles de estrés y ansiedad, que podrían impactar en su bienestar subjetivo y en el logro de una adaptación efectiva (Galton & Symonds, 2014; Symonds & Hargreaves, 2016). Inclusive algunos estudios revelan que el impacto negativo, podría afectar el desarrollo de los estudiantes, pudiendo perjudicar el logro y el ajuste más allá de los años escolares (West et al., 2008, citado en Rice, Frederickson & Seymour, 2011).

Cabe señalar que entre las variables más influyentes de este desajuste, se encontrarían la relación positiva entre pares, la relación profesor-estudiante y el vínculo de amistad, las cuales serían predictoras de la satisfacción escolar, asociándose significativamente con el bienestar subjetivo (Seligson et al., 2005; Alfaro et al., 2016).

Es importante señalar, que la mayoría de las investigaciones sobre bienestar subjetivo posterior a la transición al segundo ciclo se encuentran en el Reino Unido, donde los estudiantes tienen en promedio 11 años, además, con frecuencia esta implica un cambio de establecimiento educacional (Symonds & Hargreaves, 2016). Sin embargo algunos estudios realizados en EEUU, dan cuenta de características similares cuando no hay cambios de establecimiento (Barber & Olsen, 2004). Mientras que a nivel nacional, se han realizado algunos estudios sobre el bienestar subjetivo de los estudiantes en la preadolescencia (Alfaro et al., 2016; Oyanedel, Alfaro & Mena, 2015; Berger, Álamos, Milicic & Alcalay, 2014). Sin embargo, no se aprecian hallazgos que contemplen la variable de transición en el segundo

ciclo. A pesar, de los objetivos declarados por el Ministerio de Educación en este ciclo, donde se explicita la importancia de brindar apoyo en la trayectoria educativa de los estudiantes, velando por un desarrollo armónico en el ámbito pedagógico, personal y social (MINEDUC, 2018).

A raíz de lo anterior, la pregunta de la presente investigación, a nivel general es ¿Cómo son los niveles de bienestar subjetivo de estudiantes posterior a la transición a segundo ciclo de enseñanza básica? Y a nivel específico ¿Cómo se relaciona el bienestar subjetivo, con las variables; relación entre pares, relación profesor-estudiante, calidad de amistad y los niveles de estrés escolar de los estudiantes posterior a la transición? De este modo, esta investigación, busca contribuir con información acerca del bienestar subjetivo de los estudiantes posterior a la transición a segundo ciclo en Chile, información que puede ser abordada por escuelas con características similares a los contextos educacionales en que se realizó la investigación, generando estrategias que disminuyan los efectos negativos que podría gatillar esta transición. Ello se torna aún más relevante, si consideramos que la Ley General de Educación explicita en el artículo 2, la relevancia de acompañar la diferentes etapas por las que transitan los estudiantes, implementando estrategias que moderen las consecuencias adversas que impactan en el bienestar de los estudiantes, tales como la repitencia (MINEDUC, 2017).

III. Marco Teórico

1. Antecedentes generales del Bienestar subjetivo

En las últimas décadas, ha aumentado el interés a nivel mundial por medir el bienestar subjetivo en los contextos escolares, como a nivel de políticas públicas (Páez, Oyanedel & Bilbao, 2015). Sin embargo, se ha focalizado en la población adulta, siendo escasas las investigaciones en preadolescentes, sobre todo en países no Anglosajones (Huebner, 2004 citado en Oyanedel et al., 2015).

El bienestar subjetivo, refiere a las percepciones que tienen las personas en torno a su vida en general, incluyendo la evaluación de sus condiciones socioeconómicas, culturales, así como los niveles de salud percibidos. Además, refiere al grado de satisfacción que experimenta en torno a dominios específicos, siendo relevante en la etapa de la preadolescencia, la familia, amigos, escuela, barrio, así como la percepción que tienen de sí mismos (Seligson et al., 2005).

Según el modelo conceptual de Quiceno (2007 citado en Quiceno & Vinaccia, 2008), el bienestar subjetivo de los preadolescentes está mediado por variables, como el contexto sociocultural, el desarrollo evolutivo, así como sus diferencias individuales. Es por ello, que la forma en que el preadolescente interprete sus condiciones de vida, dependerá de su contexto, teniendo especial relevancia la familia y la escuela, así como la etapa de desarrollo en la que se encuentra. El estudio realizado en Chile el año 2012 en una población de 2.734 estudiantes de 8, 10 y 12 años, es coincidente con ello, pues los resultados arrojaron diferencias significativas en los niveles de bienestar subjetivo en torno a las variables de nivel socioeconómico, sexo y edad. Los autores concluyeron que los estudiantes de 10 años en comparación con los de 14 años, presentaron mayores niveles de satisfacción en los distintos ámbitos, salvo en el ítem de amistad donde se observa una mantención (Oyanedel et al., 2015). Cabe mencionar que, el estudio al ser de carácter exploratorio, no realiza un análisis acerca de cuáles serían los factores más influyentes de los niveles de satisfacción en los diferentes ámbitos abordados; familia, escuela, barrio y sí mismo. Lo anterior, deja desprovistos a los contextos escolares de información para promover un mayor bienestar subjetivo en sus estudiantes, sobre todo en el periodo de transición al segundo ciclo, el cual se constituye como un estresor que podría impactar en los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes (Galton, Morrison & Pell, 2000). Para comprender en profundidad dicho argumento, se torna relevante ahondar en torno a las características de las transiciones educativas, especialmente en la transición a segundo ciclo.

2. Transiciones Educativas

En sus trayectorias escolares los estudiantes pasan por numerosas transiciones, dentro de las cuales se distinguen tres momentos: antes, durante y después de la transición (Rodríguez, 2016). Además, las transiciones contemplan una dimensión social y una individual. En este sentido, deben concebirse como un cambio procesual en el que interactúa el estudiante (considerando su desarrollo) con su microsistema, un nuevo ambiente escolar (Bronfenbrenner, 1987; Rodríguez, 2016).

Algunos autores han reportado, que cuando los estudiantes cambian de ciclo, experimentan una transición vertical, que implica además, una transición horizontal (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010 citado en Monarca et al., 2012). La transición vertical, refiere a cambios estructurales en el ambiente, como por ejemplo, aumento de niveles de exigencia en torno a las expectativas académicas y sociales. Mientras que la transición horizontal, implica cambios en los estilos docentes, metodologías y presencia de nuevas asignaturas que deben cursar los estudiantes (Monarca et al., 2012).

Considerando que las transiciones educativas son diversas, sería relevante definir transición educacional al segundo ciclo básico. Al respecto, es preciso considerar que no existe una definición específica de este tránsito, siendo una de sus principales características, la heterogeneidad de definiciones en torno a ella a nivel internacional (Rodríguez, 2016).

En Chile, se define el segundo ciclo de enseñanza básica, como el periodo que contempla un rango etario entre 10 a 13 años en promedio, edad en que los estudiantes cursan los niveles de quinto a octavo año básico respectivamente (MINEDUC, 2018). En este ciclo, se considera necesario, aunque no es restrictivo, que los docentes cuenten con el título de pedagogía de enseñanza media, y si bien la ley no exige que estos tengan una mención en el subsector de aprendizaje que imparten, es un valor agregado que ofrecen los establecimientos de dependencia privada y algunos de dependencia mixta, pudiendo incluso incorporar esta medida en niveles previos a quinto año básico (MINEDUC, 2010). Lo anterior, pues existiría el supuesto de que esta medida, ofrecería una mejor calidad de enseñanza, diferenciándose de la oferta de otras instituciones.

Respecto al ciclo de Enseñanza básica, el Ministerio de Educación ha declarado como uno de los principales objetivos, otorgar apoyo a la trayectoria educativa de los estudiantes, propiciando un marco coherente para el desarrollo cognitivo, personal y social (MINEDUC, 2018). Asimismo en la Ley General de Educación (artículo 2), se explicita la importancia de abordar la trayectoria educativa de un estudiante, como un proceso que abarca diferentes etapas. A raíz de ello, se solicita a las instituciones, implementar estrategias que mitiguen el impacto negativo de la transición escolar, tales como la repitencia (MINEDUC, 2017). No obstante, la ley sólo se ha focalizado en una de las transiciones escolares, aquella que concibe el paso de Educación Parvularia a la Educación General Básica. Reflejo de ello, es la promulgación del decreto 373, cuyo principal objetivo, busca establecer los principios y definiciones para la elaboración de estrategias de transición, que minimicen la discontinuidad del currículum y del quehacer pedagógico (MINEDUC, 2017).

Es interesante señalar, que estudios realizados en el Reino Unido, concluyen estrategias para mitigar los efectos negativos de la transición de primer a segundo ciclo básico, similares a los mencionados en el decreto 373 de Chile, relevando estrategias que propicien la continuidad en el currículum y que articulen los conocimientos entre el ciclo de origen y el nuevo ciclo (Galton & Mc Lellan, 2017). Si bien a nivel nacional no se ha estudiado esta transición, existen hallazgos a nivel internacional, principalmente en el Reino Unido, que dan cuenta de la relevancia de su abordaje, pues durante este tránsito se ha observado que los preadolescentes presentan un desajuste en su proceso de adaptación, pudiendo impactar negativamente en su bienestar (Galton et al., 2000).

3. Impacto de Transición a segundo ciclo básico en el bienestar subjetivo.

La transición a segundo ciclo implica un quiebre, que puede vivirse de forma positiva o negativa, según cómo se dé la interacción entre variables individuales y contextuales (Bronfenbrenner, 1987; Zittoun, 2004). Los hallazgos a nivel internacional, revelan que en esta transición se ha observado un desajuste entre la dimensión individual, asociada a las

necesidades de los preadolescentes y la dimensión contextual, que refiere a las nuevas demandas que emergen en el ambiente escolar, pudiendo impactar negativamente en el bienestar y en desarrollo de los estudiantes más allá de los años escolares (West et al., 2008, citado en Rice et al., 2011). A raíz de ello, a continuación se presentan diversos efectos negativos (a nivel individual y contextual) posterior a la transición, que impactan de forma significativa en el bienestar subjetivo.

Respecto a la dimensión individual, cabe señalar que, los estudiantes pueden tener una repuesta emocional negativa hacia la escuela, producto de los diversos cambios que experimentan tanto a nivel biológico, marcados por el inicio de la pubertad, así como cambios en las habilidades socio-cognitivas (Selman, 1980; Yeates & Selman, 1989, citado en Hardy, Bukowski & Sippola, 2002). Asimismo, es esperable que los preadolescentes no soliciten apoyo, aun cuando lo requieran, predominando en ellos, un sentimiento de omnipotencia, ligado a un distanciamiento del mundo adulto (Feldlaufer et al., 1988, citado en Galton & Symonds, 2014).

Además, los estudiantes a esta edad, experimentan cambios en la relación con sus pares, específicamente en torno a los vínculos de amistad, así como en el nivel de aceptación y rechazo entre compañeros (Hardy et al., 2002). Los preadolescentes, tendrían la necesidad de buscar nuevas experiencias para ser valorados por sus pares, así como para adquirir autonomía que les permita ir construyendo su identidad (Rice et al., 2011).

Por otro lado, cabe señalar las variables contextuales, dentro de las cuales se encuentra el cambio de interacción con los docentes, pues el estudiante ya no se relaciona con un docente, sino con distintos profesores por asignatura, debiendo adaptarse a diversas metodologías y estilos pedagógicos, así como a un cambio en la relación profesor- estudiante, cuyo tiempo de interacción suele ser escaso, limitado por el plan de estudio (Rappoport & Sandoval, 2013 citado en Calvo & Manteca, 2016). A su vez, los hallazgos revelan que posterior a la transición, los docentes exigen mayor autonomía y brindan una menor retroalimentación en torno a las competencias y aprendizajes de los estudiantes (Galton & Pell, 2002 citado en Galton & Symonds, 2014). A raíz de lo anterior, los estudiantes perciben que la relación con los profesores en el primer ciclo es de mayor cercanía y confianza, presentando problemas en la adaptación al cambio, tales como dificultades para atender en clases y organizarse en torno a las diferentes demandas (Monarca et al., 2012).

Otra dificultad que enfrentan los estudiantes en relación a su ambiente, refiere a que en algunas escuelas se concibe la transición como una nueva etapa que no contempla la anterior. Los resultados evidencian una discontinuidad en el curriculum, donde los docentes tienden a planificar, obviando el nivel de logro y los aprendizajes previos de los estudiantes (Galton & Mc Lellan, 2017). Las investigaciones efectuadas en el contexto español son coincidentes con los hallazgos del Reino Unido, concluyendo que la transición sería percibida negativamente por los estudiantes, debido a la escasa colaboración de dos culturas docentes, las cuales no intencionarían una trayectoria continua en torno a sus aprendizajes (Domínguez, 2011; Rappoport & Sandoval, 2013 citado en Calvo & Manteca, 2016).

En efecto, los preadolescentes experimentan diversos cambios en su desarrollo, característicos de esta etapa, debiendo a su vez, movilizar nuevos recursos cognitivos, afectivos, motivacionales y cognitivos para responder a un ambiente escolar desconocido y caracterizado por mayores exigencias (Bourgeois, 2009). Con frecuencia, en esta interacción se produce un desajuste, pues los estudiantes percibirían que las demandas del contexto escolar, superan sus recursos, gatillando altos niveles de estrés. Dentro de las situaciones que pueden generar estrés escolar, se encontrarían: cantidad de evaluaciones, tareas y grado de complejidad, dificultad para comprender los contenidos, bajas calificaciones, conflictos entre pares (Escobar, Blanca, Fernández-Baena & Trianes, 2011) y cambios abruptos de grupos de amigos (Kiang & Buchanan, 2014 citado en Encina & Ávila, 2015).

A su vez, la relación con el profesor, también puede ser una fuente de estrés cotidiano en la escuela, evaluando como una amenaza, la distancia afectiva y la falta de apoyo por parte de éste (Escobar et al., 2011). Producto de lo anterior, los estudiantes pueden presentar un aumento de actitudes negativas hacia los maestros (Rice et al., 2011), lo que impactaría en su compromiso emocional y cognitivo con la escuela, tendiendo a presentar respuestas emocionales de aburrimiento, desinterés, tristeza y ansiedad hacia el proceso de aprendizaje

(Symonds & Hargreaves, 2016). En esa misma línea, los preadolescentes luego de la transición, reportarían una disminución en la calidad del ambiente escolar y en los niveles de satisfacción de su funcionamiento académico, personal e interpersonal (Barber & Olsen, 2004).

Los antecedentes recabados, evidencian las dificultades que pueden experimentar los estudiantes en la transición al segundo ciclo de enseñanza básica, pudiendo gatillar altos niveles de estrés y ansiedad, siendo mayores en el género femenino (Crockett et al., 1989 citado en Hardy et al., 2002). Por ello es relevante rescatar aquellos factores que mitigan los efectos adversos que puede experimentar el estudiante, manteniendo sus niveles de bienestar subjetivo (Galton et al., 2000).

4. Factores protectores del bienestar subjetivo en la transición a segundo ciclo

Algunos hallazgos, revelan la asociación que existe entre el bienestar subjetivo de los preadolescentes y los niveles de satisfacción con el sistema escolar (Seligson et al., 2005; Alfaro et al., 2016). Las investigaciones evidencian el rol protector del bienestar subjetivo en los efectos negativos de eventos estresantes en la vida (Huebner et al., 2006 citado en Alfaro et al., 2015), tales como las transiciones educativas.

Entre los factores que pueden incidir en el bienestar subjetivo de los estudiantes, se encuentra las relaciones positivas entre pares, la calidad del vínculo de amistad y la relación profesor-estudiante. El estudio de Alfaro et al. (2016) da cuenta de ello, al concluir que estas variables, junto con el nivel de satisfacción general con la escuela, explicaron un 67% de la varianza de satisfacción escolar. Asimismo, reflejó la contribución significativa de la satisfacción escolar en el bienestar subjetivo de los preadolescentes (Alfaro et al., 2016).

Respecto a la relación con profesores, cabe mencionar que cuando los estudiantes perciben apoyo de sus docentes, presentan mejoras en su rendimiento académico y mayor sensación de bienestar (Jennings & Greenberg, 2009). Asimismo, el apoyo del profesor, influye de forma significativa en el proceso de adaptación del estudiante y en su desarrollo psicológico, lo cual se refleja en mejores niveles de autoestima y disminución de síntomas depresivos (Barber & Olsen, 2004). Inclusive, de acuerdo al estudio de Jennings & Greenberg (2009), el apoyo de los maestros, explicaría un tercio de las variables: motivación, rendimiento escolar y del valor que le asigna el estudiante al trabajo escolar.

Por otro lado, la relación positiva entre pares, y la calidad del vínculo de amistad, serían el factor más determinante para el bienestar subjetivo de los preadolescentes (Sweeting, 2014). En esa misma línea Froh, Sefick & Emmons (2008) evidenciaron que un alto nivel de aprobación percibido por los estudiantes en su experiencia escolar, implicaba altos niveles de gratitud y bienestar subjetivo, los cuales se traducían en mayores índices de felicidad y confianza en sí mismos (Meehan, Durlak & Bryant, 1993). Además, el vínculo de amistad a esta edad, sería el mayor predictor de compromiso escolar, moderando prospectivamente variables de ajuste al entorno, lo que resulta crucial para una adaptación adecuada, posterior a la transición a segundo ciclo (Symonds & Hargreaves, 2016; Laursen, Bukowski, Aunola & Nurmi, 2007).

En el contexto nacional, también se aprecian estudios que demuestran la relevancia de la relación entre pares a esta edad, pudiendo contribuir de forma significativa en el rendimiento académico (Berger et al., 2014) y en los niveles de satisfacción escolar y global de los estudiantes (Alfaro et al., 2016). Si bien, estos estudios no se han enfocado en el proceso de transición escolar, entregan información relevante en torno a factores que podrían incidir en el modo en que se experimente esta transición educativa.

En síntesis, se puede concluir que la transición al segundo ciclo implica un cambio significativo, constituyéndose como un factor estresante para los estudiantes, pudiendo impactar de forma positiva o negativa en su bienestar subjetivo, según cómo interactúen las diversas variables individuales y contextuales (Galton et al., 2000). Sin embargo, en Chile no se aprecian estudios que permitan describir los niveles de bienestar subjetivo que presentan los estudiantes posterior a la transición del primer al segundo ciclo básico. La presente investigación, consideró para ello, las variables: relación entre pares, relación profesor-estudiante, calidad de amistad y estrés escolar, dado que los hallazgos presentados,

arrojan evidencia de la influencia de estas variables en los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes, siendo predictores de la forma en que el estudiante experimente esta transición (Symonds & Hargreaves, 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Froh et al., 2008; Meehan et al., 1993; Sweeting, 2014).

IV. Objetivos

Objetivo General:

1. Describir los niveles de bienestar subjetivo de estudiantes chilenos en la etapa posterior a la transición a segundo ciclo.

Objetivos Específicos:

1. Describir las asociaciones entre el bienestar subjetivo y las variables: relación entre pares, relación profesor-estudiante, calidad de amistad y los niveles de estrés escolar posterior a la transición.
2. Describir diferencias significativas en las variables estudiadas de acuerdo al género.

V. Hipótesis:

1. Los estudiantes que perciban relaciones positivas entre sus pares y profesores y mayor calidad en sus vínculos de amistad, presentarán mayores niveles de bienestar subjetivo posterior a la transición.
2. La variable de bienestar subjetivo se asociará de manera inversa con los niveles de estrés escolar, de manera que los estudiantes que presenten mayor nivel de bienestar subjetivo presentarán menores niveles de estrés.

VI. Diseño y Método

1. Muestra

El tipo muestreo fue de tipo no probabilístico, utilizando el criterio de conveniencia para seleccionar la población. La muestra consideró siete colegios de una institución, todos estos ubicados en la Región Metropolitana del país, distribuidos en las comunas de Peñalolén, La Florida, Quilicura, Pudahuel, Lampa, Colina y Huechuraba, lo que permitió contar con una población heterogénea, aunque todos provenientes de nivel socioeconómico medio-alto.

Los colegios son de dependencia particular pagada y ofrecen una educación mixta, de modalidad científico humanista desde el primer nivel de transición de educación parvularia hasta cuarto año de enseñanza media.

Considerando que la muestra fue evaluada posterior a la transición, contempló estudiantes de entre 10 y 11 años, que cursaban quinto año de Enseñanza General Básica. La muestra total incluyó 304 participantes de un universo 663, dentro de los cuales 282 aceptaron participar del estudio. El 12% fue de casos perdidos, logrando la representatividad del universo (con un margen de error de 0.05).

Al excluir del estudio los casos perdidos, el número final de participantes fue de 269 estudiantes, pertenecientes a 13 salas de los siete establecimientos (de un total de 26 salas), contemplando dos salas de seis de los colegios (Peñalolén, La Florida, Quilicura, Pudahuel, Colina, Huechuraba y Lampa) y una sala en el colegio de Lampa (sólo cuenta con un quinto básico).

Se utilizó como criterio de exclusión, los estudiantes que se incorporaron ese año al establecimiento, por considerarse un factor interviniente que es irrelevante para el estudio del atributo definido.

2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación se describen los instrumentos que se utilizaron para desarrollar el estudio, separándolos por variable.

a) Variable Bienestar Subjetivo:

Para evaluar el bienestar subjetivo, se utilizó la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) de Seligson et al. (2003 citado en Alfaro et al., 2015), adaptada por Alfaro et al. (2015). Fue elegida, pues permite obtener el grado de satisfacción que experimentan los estudiantes en su vida de forma global y en torno a dominios específicos, relevantes en esta etapa como: familia, amigos, barrio y la escuela (Seligson et al., 2005). Además, dado que fue adaptada para la población nacional entre 10 a 12 años con un coeficiente de confiabilidad de 0.7, muy similar al arrojado en poblacionales internacionales, así como adecuación en otros parámetros psicométricos (Alfaro et al., 2015).

La Escala de autoreporte, contempla seis ítems que consideran los niveles de satisfacción en diferentes ámbitos (familia, amigos, escuela, sí mismo, barrio y vida en general). Estos son evaluados en torno a una escala tipo Likert de 11 puntos (0 = totalmente descontento(a), 10= totalmente contento) (Casas et al., 2011, citado en Alfaro et al., 2015). Los resultados por ítems son promediados para obtener el puntaje total de la BMSLSS, que representa la satisfacción general con la vida (Alfaro et al., 2015). (Ver Anexo N°2).

b) Variable Relación de Apoyo Profesor-Estudiante

Para evaluar esta variable, se utilizó la sub-escala “Mis profesores” de la escala de percepción de los estudiantes acerca del clima social en sala de clases (ECLIS), realizada por Arón, Milicic & Armijo (2012), dado que tiene por objetivo evaluar la percepción de los estudiantes en torno a las relaciones que tienen con sus profesores, considerando características relevantes, tales como: nivel de cercanía, confianza y seguridad. Además, considera el grado de preocupación genuino del docente por los intereses de sus estudiantes (Milicic, Alcalay, Berger & Torreti, 2014).

Esta sub-escala contempla 30 ítems, con cuatro categorías de respuesta (todos= 4), (la mayoría=3), (pocos=2), (ninguno=1). Algunos ejemplos de ítems son: “mis profesores son confiables”, “mis profesores se dan cuenta cuando uno tiene un problema”. Cabe señalar que los ítems son codificados unidireccionalmente, recodificando los que apuntan en una dirección inversa a la variable (Arón & Milicic, 2013). (Ver Anexo N°3).

Sumado a lo anterior, se eligió este instrumento, pues fue construido para la población nacional de 10 años y tiene un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.85 (Arón & Milicic, 2013).

c) Variable Relación entre Pares

Para evaluar esta variable, se aplicó la sub-escala “Mis compañeros” de la escala de percepción de los estudiantes acerca del clima social en sala de clases realizada por Arón et al. (2012). Esta sub-escala fue elegida, pues permite conocer la percepción de los estudiantes en torno a las fortalezas y debilidades a nivel general de la relación social con sus pares. Además, se eligió, pues fue construida para la población nacional y tiene una alta confiabilidad ($\alpha=0.81$). Está compuesta por 15 ítems, que contemplan cuatro categorías (siempre= 4), (casi siempre=3), (pocas veces=2), (nunca=1). Algunos ítems que incluye son: “mis compañeros se burlan de mí”, “me siento solo en el curso”, (Arón & Milicic, 2013). (Ver Anexo N°4).

d) Variable Calidad de Amistad:

Se aplicó el cuestionario de calidad de las amistades, adaptado para población chilena por Cuadros & Berger (2016), basado en escala Shelton et al. (2010, citado en Cuadros & Berger, 2016). Este instrumento, indaga en los niveles de intimidad y confianza en los vínculos de amistad. Consta de 9 ítems en una escala de 5 puntos (1=muy poco/5=mucho), la cual se divide en 4 subescalas: afecto percibido ($\alpha= 0.80$), autorevelación ($\alpha=0.79$), apoyo percibido ($\alpha=0.77$) y cercanía ($\alpha=0.67$) (Cuadros & Berger, 2016).

Contiene ítems tales como “¿cuánto le demuestro mis sentimientos a mis mejores amigos(as)?”, “¿cuánta información de mi vida privada comparto con mis mejores amigos(as)?”, ¿qué tanto me aceptan mis mejores amigos(as) como soy? “, “¿qué tanto quiero a mis mejores amigos(as)?” (Cuadros & Berger, 2016). (Ver Anexo N°5).

e) Variable Estrés escolar:

Para evaluar esta variable se utilizó la Escala de Estrés Cotidiano (EECE), la cual está compuesta por tres sub-escalas que pueden ser potenciales fuentes de estrés para los estudiantes en el contexto escolar. La primera sub-escala evalúa el estrés académico, considerando el grado de incomodidad reportado por los estudiantes frente a los niveles de exigencia académica. La segunda sub-escala evalúa el estrés de violencia relacional, la cual considera el grado de incomodidad de los estudiantes frente a relaciones con sus pares, tales como haber sido víctima de burlas, discriminación o aislamiento (Encina & Ávila, 2015). Por último la tercera sub-escala, es de estrés ambiental, la cual evalúa el grado de molestia de los estudiantes frente a aspectos como: despreocupación y falta de disponibilidad de los docentes (Encina & Ávila, 2015). La escala cuenta con 15 ítems con cuatro categorías de respuesta (Siempre/Casi Siempre/A Veces/Nunca). Los ítems son codificados unidireccionalmente, recodificando los que apuntan en una dirección inversa a la variable (Ver Anexo N°6).

Se eligió este instrumento, pues considera variables relevantes para el presente estudio, como los son la relación de apoyo profesor- estudiante y la relación entre pares. Además, debido a que el instrumento está validado para la población chilena entre 10 y 17 años con un Alfa de Cronbach de 0.90 (Encina & Ávila, 2015).

3. Procedimiento

La recolección de datos se realizó un día dispuesto por el colegio y en el horario autorizado por el profesor. En dicha ocasión, se solicitó a los participantes que reportaran su percepción en torno a su bienestar subjetivo, relación con sus pares, profesores, calidad de sus vínculos de amistad, así como el nivel de incomodidad percibido en torno a distintos estresores del contexto escolar.

El orden de la aplicación de los instrumentos se realizó de manera contrabalanceada, de manera que en un curso los estudiantes respondieron simultáneamente diferentes instrumentos de evaluación, estableciendo un orden distinto para la aplicación de éstos. Los instrumentos fueron administrados por el investigador (para resguardar la validez en el proceso de recolección de datos) durante la jornada escolar, utilizando medios computacionales para reducir el margen de error en el proceso de tabulación de los datos.

Cabe señalar que, de esta muestra se eliminaron aquellos casos con respuestas incompletas, así como los estudiantes que ingresaron durante este año al establecimiento por ser criterio excluyente del presente estudio, delimitando una muestra final de 269 casos completamente confiables para el análisis de los resultados.

4. Plan de análisis

Se realizó un estudio descriptivo correlacional transversal, utilizando un análisis estadístico descriptivo de promedios y desviación estándar de cada una de las variables (relación entre pares, relación profesor-estudiante, calidad de amistad, bienestar subjetivo y estrés escolar), diferenciándolas por género, considerando que este factor ha sido sindicado como influyente en el impacto de la transición de los estudiantes a segundo ciclo básico (Galton & Symonds, 2014; Hardy et al., 2002). Posteriormente se realizó una prueba t de Student para evaluar la existencia de diferencias significativas según la variable género.

Finalmente se realizó un análisis correlacional entre la variable de bienestar subjetivo y las variables: relación entre pares, relación profesor-estudiante, calidad de amistad y estrés escolar, con el objetivo de describir las asociaciones significativas en relación con esta.

5. Consideraciones éticas

Para llevar a cabo el estudio, en primer lugar, se solicitó autorización a la dirección de cada colegio, recalando la voluntariedad en la participación (Ver Carta de Autorización Anexo

Nº 7). Posterior a la aprobación de la dirección de cada colegio, la investigadora asistió a los establecimientos, para informar a los profesores de quinto año básico (de los cursos seleccionados) los objetivos de la investigación y posibles efectos, haciendo entrega de los consentimientos informados (Anexo Nº 8). Luego de la aprobación de los docentes, cediendo dos horas pedagógicas de su clase para la aplicación del estudio, se envió carta a los apoderados a través de la libreta de comunicaciones (Anexo Nº 9), invitando a los estudiantes a participar de la investigación y solicitando firmar el consentimiento informado en caso de estar de acuerdo (Ver Anexo Nº 10). Una vez obtenida la autorización de los apoderados, la investigadora asistió a los colegios, invitando a los estudiantes de quinto año básico (cuyos apoderados autorizaron) a participar, entregándoles el asentimiento informado (Anexo Nº 11). Una vez efectuado este proceso y de acuerdo a la respuesta de los docentes, se coordinó el horario en que se aplicaron los cuestionarios. En dicha ocasión sólo estuvo presente la investigadora con los estudiantes que contaron con la autorización de sus padres y asintieron participar.

Lo anterior se realizó, con el objetivo de resguardar durante todo el proceso la voluntariedad en la participación. Sumado a lo anterior, cabe señalar que todos los consentimientos y asentimientos informados incluyeron medidas de mitigación, en caso de que algún estudiante presentara niveles de malestar durante la aplicación de los instrumentos. El protocolo de mitigación, contempló una pregunta al interior del cuestionario, donde los estudiantes que deseaban recibir apoyo del psicólogo del establecimiento, debían escribir su nombre, siendo este utilizado, exclusivamente para que el profesional lo contactase y se activara el protocolo de apoyo del establecimiento.

Respecto al resguardo de la información, es preciso mencionar que toda la información se guardó en un computador con clave de acceso. La información fue utilizada de forma exclusiva para la presente tesis de magister, así como para publicaciones asociadas a esta. Cabe destacar que la información sólo será almacenada por un plazo máximo de un año, posteriormente los archivos se destruirán.

VII. Análisis de Resultados

Los resultados reflejan que los estudiantes posterior a la transición a segundo ciclo de enseñanza básica, presentaron niveles de bienestar cercanos a la puntuación máxima de la escala (10 puntos), reportando sentirse satisfechos en la diferentes dimensiones evaluadas, tales como, la familia, amigos, escuela, barrio, así como en relación a la percepción que tienen de sí mismos (Seligson et al., 2005). A su vez, el puntaje total de la escala de autoreporte BLMSS arrojó un promedio de 8.4 con una desviación estándar de 1.4, lo que refleja que posterior a la transición, los estudiantes presentarían niveles de satisfacción altos con su vida en general. Dichos resultados serían coincidentes con los hallazgos presentados en el estudio de Alfaro et al. (2015) en la población nacional (Ver tabla Nº1).

Respecto a la variable de relación profesor-estudiante, se aprecia que los estudiantes reportan una relación cercana con “la mayoría” de sus docentes, presentando un promedio de 3.1 (de un puntaje total de 4 puntos). Asimismo, los resultados de la subescala “mis compañeros”, reflejan que la media de los estudiantes (3.1) percibiría “casi siempre” relaciones positivas entre sus pares, además de percibir “bastante calidad” en sus relaciones de amistad, lo cual se refleja en el promedio de 3.7.

Finalmente la escala EECE arrojó que los estudiantes, posterior a la transición percibirían “pocas veces” enfrentar situaciones de estrés, presentando un promedio de 1.9 de un total de 4 puntos.

Tabla 1: Promedio, desviación estándar y comparaciones por género.

	Total	Mujer	Hombre	t	Sign
Bienestar	8.4(1.4)	8.41(1.52)	8.47(1.30)	0.35	n.s.
Relación Profesor	3.1(0.4)	3.08(0.40)	3.13(0.40)	1.00	n.s.
Relación entre pares	3.1(0.4)	3.09(0.43)	3.04(0.43)	0.99	n.s.
Calidad Amistad	3.7(0.7)	3.93(0.71)	3.48(0.65)	5.51	0.00

Estrés	1.9(0.3)	1.90(0.37)	1.88(0.31)	0.56	n.s.
--------	----------	------------	------------	------	------

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la comparación por género, cabe señalar que no se aprecian diferencias significativas en las variables de bienestar y estrés, así como en las dimensiones de éste (estrés académico, violencia relacional y estrés ambiental) (Ver Tabla N°2). Ello no se correspondería con los hallazgos de países anglosajones, pues de acuerdo a estos, las mujeres presentarían mayores niveles de estrés y ansiedad que los hombres posterior a la transición (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, Ebata, 1989, citado en Hardy et al., 2002).

Tabla 2: Comparación por género en dimensiones de Estrés.

	Mujeres	Hombres	t	Sign
Estrés Académico	1.93 (0.48)	1.93 (0.48)	0.17	n.s
Violencia Relacional	1.53 (0.37)	1.53 (0.30)	0.02	n.s
Estrés Ambiental	2.31 (0.58)	2.24 (0.52)	1.05	n.s

Fuente: elaboración propia

Contrariamente a lo observado en la variable estrés, se observan diferencias significativas al comparar, género con la calidad de la amistad, pues de acuerdo a los hallazgos, las mujeres percibirían mayor calidad en sus amistades en comparación con los hombres en todas las dimensiones (afecto, cercanía, autorevelación y apoyo percibido)
 p < 0.01 (Ver Tabla N° 3).

Tabla 3: Comparación por género en dimensiones Calidad de Amistad.

	Mujeres	Hombres	t	Sign
Afecto	3.64 (0.96)	2.95 (0.95)	5.92	0.00
Cercanía	4.27 (0.69)	4.08 (0.69)	2.26	0.00
Autorevelación	3.33 (1.00)	2.61 (0.90)	6.21	0.00
Apoyo Percibido	4.36 (0.83)	4.03 (0.89)	3.09	0.00

Fuente: elaboración propia

En cuanto al análisis de correlaciones, es preciso mencionar que las variables de relación entre pares, relación profesor-estudiante y calidad de la amistad, correlacionaron positivamente con la variable bienestar subjetivo tanto en mujeres (0.50; 0.64; 0.34 y -0.61 < 0.01) como en hombres (0.35; 0.49, 0.33 y -0.38 < 0.01). Por el contrario, la variable de estrés arrojó una correlación significativa inversa con todas las variables, independiente del género (Ver Tabla N° 4). Ello sería consistente con las investigaciones, reflejando que las relaciones positivas entre pares, relación de cercanía con el profesor e intimidad en vínculos de amistad serían factores protectores en situaciones estresantes de la vida (Symonds & Hargreaves, 2016; Laursen et al., 2007; Seligson et al., 2005; Alfaro et al., 2016).

Tabla 4: Correlación en variables: Bienestar, Relación Profesor, Relación entre pares, Calidad Amistad y Estrés, por género.

	1	2	3	4	5
Bienestar		0.50**	0.64**	0.34**	-0.61**
Relación Profesor	0.35**		0.51**	0.11	-0.77**
Relación entre pares	0.49**	0.54**		0.34**	-0.65**
Calidad Amistad	0.33**	0.30**	0.36**		-0.27**
Estrés	-0.38**	-0.77**	-0.61**	-.030**	

Nota **p < 0.01

Correlaciones para mujeres (N = 151) sobre la diagonal, hombres (N = 118) bajo la diagonal.

Fuente: elaboración propia

Al analizar en detalle la variable de calidad de amistad, se evidencia que todas las dimensiones de esta, correlacionarían de manera positiva con el bienestar subjetivo reportado por los estudiantes, independiente del género. De manera que la percepción de afecto, cercanía, apoyo y autorevelación de sus pensamientos y emociones, se asociaría con los niveles de satisfacción con la vida ($A=0.17$; $C=0.37$; $AU=0.13$ y $AP=0.40$, $p < 0.01$), y con los niveles de estrés percibidos (Ver Tabla N°5 y N°6)

Tabla 5: Correlación Bienestar y Estrés con subescalas Calidad de la Amistad.

	1	2	3	4	5
Bi					
E	-0.53**				
A	0.17**	-0.17**			
C	0.37**	-0.30**	0.51**		
AU	0.13*	-0.11	0.75**	0.53**	
AP	0.40**	-0.31**	0.50**	0.62**	0.44**

Nota: **p < 0.01; *p < 0.05
Bi= Bienestar; E=Estrés; A= Afecto; C= Cercanía; AU= Autorevelación; AP=Apoyo Percibido.
Fuente: elaboración propia

Respecto a las diferencias de género, cabe señalar que sólo en el caso de los hombres, se apreciar una asociación significativa entre la relación profesor-estudiante y la calidad de la amistad (0.30 **p < 0.01).

Tabla 6: Correlación subescalas de Calidad de Amistad, Bienestar y Estrés, comparando por género.

	Bi	E	A	C	AU	AP
Bienestar		-0.61**	0.25**	0.39**	0.16*	0.40**
Estrés	-0.38**		-0.27**	-0.30**	-0.13	-0.33**
Afecto	0.11	-0.92		0.51**	0.72**	0.57**
Cercanía	0.36**	-0.31**	0.48**		0.55**	0.63**
Autorevelación	0.12	-0.13	0.72**	0.48**		0.48**
Apoyo Percibido	0.43**	-0.33**	0.36**	0.59**	0.31**	

Nota: **p < 0.01; *p < 0.05
Correlaciones para mujeres (N = 151) sobre la diagonal, hombres (N = 118) bajo la diagonal
Bi= Bienestar; E=Estrés; A= Afecto; C= Cercanía; AU= Autorevelación; AP=Apoyo Percibido.
Fuente: elaboración propia

Finalmente el análisis de correlación parcial, arrojó que la asociación entre bienestar y estrés sigue siendo significativa, aun cuando se controle por las variables de relación profesor-estudiante, relación entre pares y calidad de la amistad. Sin embargo, esta asociación disminuye cuando se controla por la variable de relación entre pares y la relación profesor-estudiante, siendo estas más influyentes en los niveles de bienestar y estrés reportados por los estudiantes (Ver Tabla N° 7).

Tabla 7: Correlación Parcial Estrés-Bienestar

Variables Control	Correlación Variables Bienestar/Estrés
1. Relación Profesor	-0.15
2. Relación entre pares	
3. Calidad Amistad	
1. Relación Profesor	-0.33
2. Relación entre pares	-0.26
3. Calidad Amistad	-0.50

Fuente: elaboración propia

VIII. Conclusión y Discusión

Los hallazgos del presente estudio, permiten confirmar las hipótesis expuestas, pues los estudiantes que percibieron relaciones positivas entre sus pares, cercanía con sus profesores y mayor calidad en sus vínculos de amistad, presentaron mayores niveles de bienestar subjetivo y menores niveles de estrés posterior a la transición a segundo ciclo de enseñanza básica. Lo anterior, resulta consistente con los estudios internacionales realizados en torno a la transición de este ciclo y los estudios nacionales que han evaluado los niveles de satisfacción con la vida en poblaciones del mismo rango etáreo. Estos estudios, reflejaron la relevancia del bienestar subjetivo como factor protector, frente a situaciones estresantes de la vida. Asimismo, los resultados confirman hallazgos previos, reflejando que las relaciones positivas con pares y profesores, así como la calidad del vínculo de amistad, serían factores determinantes del bienestar subjetivo y de los niveles de satisfacción escolar y general de los estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009; Sweeting, 2014; Alfaro et al., 2016; Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel & Hertzman, 2013). Por lo que una relación de confianza e intimidad con los pares se asociaría con mayores niveles de gratitud, felicidad y confianza, (Froh et al., 2008; Meehan et al., 1993), siendo el vínculo de amistad un factor protector frente a situaciones estresantes, (Symonds & Hargreaves, 2016; Laursen et al., 2007; Cuadros & Berger, 2016), tales como la adaptación a un nuevo entorno. Del mismo modo la relación de apoyo y confianza con los docentes, posibilitaría mayores niveles de motivación, compromiso y satisfacción con el trabajo escolar (Jennings & Greenberg, 2009).

Cabe señalar que los resultados difieren de los hallazgos de países anglosajones, en cuanto los estudiantes no reportaron altos niveles de estrés posterior a la transición a segundo ciclo (Eccles et al., 1993; Symonds & Hargreaves, 2016; Galton & Mc Lellan, 2017; Galton et al., 2000). No obstante, es preciso mencionar que, en dichos países es común que la transición implique un cambio de establecimiento, lo cual podría configurarse como un estresor adicional que fue considerado como criterio excluyente de esta investigación. Es importante señalar, que esta sería la diferencia más relevante, en comparación con el sistema educacional chileno, donde esta transición no implica un cambio de establecimiento necesariamente. Contrariamente, el resto de las características serían muy similares, pues en todos los sistemas educacionales (países anglosajones, Norteamérica, España y Chile), la transición se da en la preadolescencia e implica nuevas exigencias académicas, interacción con diversos docentes con sus propios estilos pedagógicos y nuevas asignaturas, siendo relevante en el caso de nuestro país, por ejemplo, la ausencia de políticas de articulación, lo que se constituiría como un factor contextual que podría impactar en el bienestar de los estudiantes (Galton et al., 2000).

Por otro lado, no se observaron diferencias significativas de género en torno a la variable estrés ni al bienestar subjetivo. Respecto a este último, los estudios revelan que no existiría consenso en torno a las diferencias según el género, siendo un factor determinante de los resultados, el instrumento utilizado para evaluar el bienestar (Casas & Bello, 2012).

Se considera como contribución importante del presente estudio, los hallazgos con respecto a las diferencias de género observadas en torno a la calidad de la amistad. Donde las mujeres presentaron mejores niveles de esta en todas sus dimensiones. Lo anterior, podría tener relación con los requisitos de desarrollo de la interacción social, pues de acuerdo a los aportes de estudios anteriores, hombres y mujeres satisfacen sus necesidades sociales de diferente manera a esta edad. En el caso de las mujeres, se aprecia mayor capacidad de brindar y solicitar apoyo, tendiendo a establecer relaciones de intimidad (Guhn et al., 2013). Mientras que los hombres, utilizarían preferentemente estrategias relacionales directas y de mayor distanciamiento emocional (Valkenburg et al., 2011 citado en Cuadros & Berger, 2013). Lo anterior, cobra aún más fuerza, si se considera que, a pesar de que los hombres reportaron una menor calidad de la amistad, ello no se relacionó de manera negativa con los niveles de satisfacción en la dimensión de amistad ni en los niveles de satisfacción con su vida en general, según refleja la variable bienestar (Ver Tabla N°1). Además, los resultados mostraron que sólo en el caso de los hombres, se observó una asociación positiva entre la calidad de amistad reportada por estos y los niveles de apoyo percibidos en la relación con sus profesores, lo cual podría ser interpretado a la luz de la teoría de género, donde para las mujeres, las interacciones sociales incluidas en la calidad de la amistad, podrían ser un hecho y como tales, considerarse como parte de un proceso evolutivo en el que se involucran de forma natural y progresiva (Pratt & George, 2005 citado en Cuadros & Berger, 2013).

Mientras que en el caso de los hombres, es esperable que traten de responder a modelos de masculinidad, que pudiesen matizar su hegemonía cuando el profesor establece relaciones de intimidad, validando esta forma de relación y favoreciendo a partir de su interacción, mejores relaciones de amistad entre pares (Guhn et al., 2013). Por el contrario, estudios muestran que cuando los niños interactúan con sus pares en un contexto de inseguridad, donde el docente se relaciona de manera distante y poco disponible, es probable que la agresividad sea valorada, con el objetivo de obtener protección (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011).

En efecto, los datos que arroja el estudio, constituyen un aporte para la literatura existente, en torno al rol protector del bienestar subjetivo, las relaciones positivas entre pares, la relación profesor-estudiante y calidad en el vínculo de amistad durante el periodo posterior a la transición a segundo ciclo. No obstante, al ser un estudio correlacional, no permite establecer relaciones causales, ni pesquisar cuál de estas variables es más determinante en el bienestar subjetivo, siendo un foco de estudio interesante para investigaciones futuras.

El presente estudio, presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, es preciso señalar que no se consideraron variables contextuales, que han sido reportadas como factores estresantes en la transición al segundo ciclo, tales como la discontinuidad en el curriculum, la ausencia de colaboración entre los docentes de ambos ciclos y la falta de estrategias institucionales que mitiguen el impacto de la transición. Los estudios realizados en España, en el Reino Unido, así como en Chile (en torno a la transición a enseñanza básica) reflejan que cuando no se implementan estrategias curriculares de articulación, es esperable que los estudiantes presenten altos niveles de estrés y ansiedad, así como dificultades para concentrarse y atender, disminuyendo su rendimiento de forma significativa, pudiendo inclusive reprobar el curso (MINEDUC, 2017; Galton & Mc Lellan, 2017; Domínguez, 2011; Rappoport & Sandoval, 2013 citado en Calvo & Manteca, 2016; Monarca et al., 2012; Rice et al., 2011; Symonds & Hargreaves, 2016). Por lo que, dado los resultados que arrojó el estudio, sería interesante indagar en las estrategias utilizadas por los contextos educativos, de manera de analizar si estas han sido relevantes en la baja puntuación de estrés de los estudiantes posterior a la transición. Sumado a lo anterior, es relevante mencionar, que en la actualidad los colegios particulares pagados de nuestro país han incorporado docentes especialistas por asignatura en un periodo anterior a la transición a segundo ciclo, con el objetivo de ofrecer una mejor calidad de la educación (MINEDUC, 2010). Esta sería la realidad de los colegios en los cuales se realizó el estudio, debido a ello, los preadolescentes no se verían expuestos a dicho estresor posterior a la transición, sino que en niveles anteriores, pudiendo haberse adaptado a este desajuste en el nivel de quinto año básico.

Por otro lado, se considera como limitación del estudio, las características restringidas de la población participante, lo cual no permite extrapolar los resultados a la realidad nacional, sobre todo considerando que el bienestar subjetivo presentaría diferencias significativas al compararlo según niveles socioeconómicos (Oyanedel et al., 2015) y los niveles de estrés diferirían según la zona geográfica en la que reside la población (Encina & Ávila, 2015).

Cabe señalar que, la percepción de bienestar subjetivo y de estrés, si bien permite conocer la forma en que los estudiantes experimentan el periodo posterior a la transición a segundo ciclo, no se constituye como indicador objetivo, a raíz de lo cual sería importante que futuras investigaciones incorporasen otras variables, tales como rendimiento académico (Alfaro et al., 2016), el reporte de diversos actores, en particular de profesores y padres, así como variables institucionales como por ejemplo; los estilos de gestión y liderazgo (Berger et al., 2014).

Además, es preciso considerar, que dado que el estudio es de carácter transversal, no permitió visualizar si los niveles de estrés se incrementan posterior a la transición. Asimismo, tampoco se indagó en torno a la transición de manera transversal, pues el estudio no recabó datos empíricos en torno a esta variable. Lo anterior, sería interesante de considerar para estudios futuros, especialmente para el diseño de políticas nacionales educacionales, que permitan cumplir con el objetivo de integrar las diferentes trayectorias escolares de los estudiantes, mitigando el impacto negativo de la transición (MINEDUC, 2018).

A pesar de las limitaciones antes mencionadas, el presente estudio entrega evidencia empírica que permite ampliar el conocimiento de la transición a segundo ciclo básico en la población

nacional. Ello es relevante, considerando que la mayor parte de estudios en torno a esta temática, se han realizado con población de países europeos y norteamericana. A su vez, entrega información relevante del rol de los contextos educacionales en la promoción de relaciones de cercanía entre profesor-estudiante y entre compañeros. Lo anterior, considerando que estas variables se relacionarían con el nivel de satisfacción que perciben los preadolescentes con su vida.

IX. Referencias Bibliográficas

- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirpolú, D., Gaudlitz, L. & Oyanedel, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-42.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psykhé* 25(2), 1-14.
- Arón, A., Milicic, N & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación—Escala de Clima Social Escolar, ECLIS—. *Universitas Psychologica* 11(3), 803-813.
- Arón, A & Milicic, N. (2013). *Clima Social Escolar: Escala para su evaluación*. México: Editorial Trilla.
- Barber, B & Olsen, J. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, A & Manteca, F. (2016) Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Casas, F. & Bello, A. (Coords.) (2012). Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO? Madrid, España: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Universidad de Girona. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_España.pdf
- Cuadros, O & Berger, C. (2016). The Protective Role of Friendship Quality on the Wellbeing of Adolescents Victimized by Peers. *J Youth Adolescence* 45, 1877–1888.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101
- Encina, Y & Ávila, M. (2015). Validación de una escala de estrés cotidiano en escolares chilenos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 364-385.
- Escobar, M., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J. & Trianes, M. V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 23(3), 475-485
- Froh, J., Sefick, W & Emmons, R. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233.
- Galton, M., Morrison, I & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research* 33, 341-363.
- Galton, M & Symonds, J. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: an international review of psychological development at school transition. *Review of education*, 5(1), 1-27.
- Galton, M & Mc Lellan, R. (2017). A transition odyssey: pupil's experiences of transfer to secondary school across five decades. *Research papers in education*, 32(5), 1-23.
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Hymel, S., & Hertzman, C. (2013). A population study of victimization, relationships, and well-being in middle childhood. *Journal of Happiness Studies*, 14(5), 1529–1541.
- Hardy, C., Bukowski, W & Sippola, L. (2002) Stability and Change in Peer Relationships During the Transition to Middle-Level School. *Journal of Early Adolescence*, 22(2), 117-142.
- Jennings, P & Greenberg, P. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Laursen, B., Bukowski, W., Aunola, K & Nurmi, J., (2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*, 78(4), 1395-1404.

- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C & Torreti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional*. México, D.F: Paidós.
- MINEDUC, (2010). *Decreto 352: Reglamenta Ejercicio de la Función Docente*. Recuperado de:
http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201304261132280.Decreto_352_Reglamento_Funcion_Docente.pdf
- MINEDUC, (2017). *Decreto 373.S* Recuperado de:
<https://www.leychile.cl/N?i=1102225&f=2017-04-25&p=>
- MINEDUC, (2018). *Ministerio de Educación: Educación básica*. Recuperado de:
<https://basica.mineduc.cl/presentacion/>
- Meehan, M., Durlak, J & Bryant, F. (1996). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology* 21(1), 49-55.
- Monarca, H., Rappoport, S & Fernández-González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 23(3), 49-62.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J & Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.
- Páez, D., Oyanedel J.C & Bilbao, A. (2015) *La felicidad de los chilenos: Estudios sobre bienestar Volumen 1* .Santiago, Chile: Ryl Editores
- Potocnjak, M., Berger, C. & Tomicic, T., (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psykhé*, 20(2), 39-52.
- Quiceno, J. M & Vinaccia, S. (2008). Calidad de vida relacionada con la salud infantil: una aproximación conceptual. *Psicología & Salud*, 18, 37-44.
- Rice, F., Frederickson, N & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology* 81, 244-263.
- Rodríguez, M., (2016): Tesis Doctoral Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito. *Universidad de Barcelona departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación*. Recuperado de:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400150/FMRM_TESIS.pdf?sequence=6
- Seligson, J., Huebner, S & Valois, R., (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research* 73, 355-374.
- Sweeting, H., (2014), Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine* 121, 39-47.
- Symonds, J & Hargreaves, L. (2016). Emotional and Motivational Engagement at School Transition A Qualitative Stage-Environment Fit Study. *Journal of Early Adolescence* 36(1).
- Tian, L., Chen, H & Huebner, E.S. (2014). The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School Related Subjective Well-Being in Adolescents. *Social Indicators Research* 119(1), 353-372.
- Zittoun, T, (2004). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: the Case of the Choice of First Names. *Culture & Psychology* 10(2), 131-161.

X. Anexos

Anexo N° 1: Escala BMLSS

Marca con una “X” el nivel que representa cuán satisfecho te sientes con cada uno de los ámbitos que se exponen. Considera que 0= Totalmente Descontento y 10= Totalmente Contento.

hasta qué punto te sientes satisfecho con cada una de estas cosas en tu vida	Totalmente descontento											Totalmente Contento
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Con tu vida familiar												
Con tus amigos y amigas												
Con el barrio en el que vives en general												
Contigo mismo												
Con tu experiencia en el colegio												
Con tu vida en general												

Anexo N° 2: ECLIS: Escala de evaluación de Clima Social Escolar: Sub-escala Relación Profesor-Estudiante

Sexo:
Edad:
Curso:
Colegio:

A continuación te haremos una serie de preguntas acerca de tus profesores, frente a cada una de ellas debes marcar con una “X” la respuesta que más representa lo que tú piensas acerca de lo que te están preguntando.

Mis Profesores				
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
1. Tratan a todos los alumnos por igual.	☐	☐	☐	☐
2. Son injustos para poner notas.	☐	☐	☐	☐
3. Inspiran confianza para conversar cosas personales.	☐	☐	☐	☐
4. Aceptan opiniones diferentes	☐	☐	☐	☐
5. Reconocen cuando uno hace algo bien.	☐	☐	☐	☐
6. Dan otra oportunidad cuando uno se equivoca.	☐	☐	☐	☐
7. Son entretenidos al dar las clases.	☐	☐	☐	☐
8. Realizan actividades en las que uno puede participar.	☐	☐	☐	☐
9. Castigan injustamente.	☐	☐	☐	☐
10. Son reservados con lo que uno les cuenta.	☐	☐	☐	☐
11. Programan actividades fuera de la sala de clases.	☐	☐	☐	☐
12. Programan visitas fuera de la escuela.	☐	☐	☐	☐
13. Dan posibilidades de conversar sobre temas que nos interesan (sexualidad, drogas, actualidad).	☐	☐	☐	☐
14. Es fácil prestarles atención en clases.	☐	☐	☐	☐
15. Plantean actividades originales.	☐	☐	☐	☐
16. Se dan cuenta cuando uno tiene problemas.	☐	☐	☐	☐
17. Me ayudan cuando tengo problema.	☐	☐	☐	☐

Mis Profesores				
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
18. Lo que me enseñan me sirve.	☐	☐	☐	☐
19. Reconocen cuando uno se ha esforzado.	☐	☐	☐	☐
20. Reconocen cuando uno lo ha hecho bien.	☐	☐	☐	☐
21. Saben corregir sin que uno se sienta humillado.	☐	☐	☐	☐
22. Conocen los nombres de todos sus alumnos.	☐	☐	☐	☐
23. Tienen confianza en sus alumnos.	☐	☐	☐	☐
24. Logran hacer cumplir sus normas.	☐	☐	☐	☐
25. Son justos con los alumnos.	☐	☐	☐	☐
26. Tienen favoritismo.	☐	☐	☐	☐
27. Les gusta atemorizar a los alumnos.	☐	☐	☐	☐
28. Muchas veces hacen sufrir a los alumnos.	☐	☐	☐	☐
29. Se preocupan de que uno lo pase bien en clases.	☐	☐	☐	☐
30. Me dan la posibilidad de trabajar en grupo con mis compañeros	☐	☐	☐	☐

Anexo N° 3: ECLIS: Escala de evaluación de Clima Social Escolar: Sub-escala Relación entre pares

Sexo:
Edad:
Curso:
Colegio:

A continuación te haremos una serie de preguntas acerca de tus compañeros, frente a cada una de ellas debes marcar con una “X” la respuesta que más representa lo que tú piensas acerca de lo que te están preguntando.

Mis Compañeros				
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Confío en mis compañeros	☐	☐	☐	☐
2. Mis compañeros hablan mal de los demás a sus espaldas.	☐	☐	☐	☐
3. Mis compañeros saben compartir.	☐	☐	☐	☐
4. Me junto con mis compañeros fuera del colegio.	☐	☐	☐	☐
5. Mis compañeros me ayudan a aprender.	☐	☐	☐	☐
6. Mis compañeros compiten conmigo.	☐	☐	☐	☐
7. Mis compañeros se burlan de mí.	☐	☐	☐	☐
8. Me siento solo en la clase.	☐	☐	☐	☐
9. Lo paso bien con mis compañeros en clases.	☐	☐	☐	☐
10. Lo paso bien con mis compañeros fuera del colegio.	☐	☐	☐	☐
11. Mis compañeros son muy agresivos.	☐	☐	☐	☐
12. Mis compañeros pelean mucho.	☐	☐	☐	☐
13. A mis compañeros les gusta hacer sufrir a los demás.	☐	☐	☐	☐
14. Lo paso mal en la sala de clases.	☐	☐	☐	☐
15. A mis compañeros les gusta poner sobrenombres	☐	☐	☐	☐

Anexo N° 4: Escala Mis amistades

Las siguientes preguntas buscan conocer la cercanía y la calidad de la relación que tienes con tus mejores amigos(as). Marca la respuesta que mejor describe lo que piensas. Marca solo una alternativa por pregunta

	Muy poco	Poco	Ni mucho, ni muy poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuánto le demuestro mis sentimientos a mis mejores amigos(as)?					
2. ¿Cuánta información de mi vida privada comparto con mis mejores amigos(as)?					
3. ¿Cuánto me demuestran mis mejores amigos(as) sus sentimientos?					
4. ¿Cuánta información sobre su vida privada comparten mis mejores amigos(as) conmigo?					
5. Cuando le cuento cosas de mi vida privada a mis mejores amigos(as), ¿cuánto me comprenden?					
6. ¿Qué tanto me aceptan mis mejores amigos(as) como soy?					
7. ¿Qué tanto me cuidan y apoyan mis mejores amigos(as)?					
8. ¿Qué tanto quiero a mis mejores amigos(as)?					

	Muy distante	Distante	Ni muy distante, ni muy cercana	Cercana	Muy cercana
9. ¿Cómo califico la relación que tengo con mis mejores amigos(as)?					

Anexo N° 5: Escala de Estrés Cotidiano (EECE)

Sexo: Mujer__ Hombre__ Edad__ Curso__	
1. ¿Has repetido alguna vez? Sí__ No__	4. ¿Cuál fue tu promedio el año pasado?__
2. ¿Te sientes feliz en tu casa? Sí__ No__	5. ¿Cuál fue tu promedio el primer semestre?
3. ¿Te sientes feliz en el colegio? Sí__ No__	6. ¿Cuántas veces te han suspendido?
7. ¿Cuántas veces han llamado este año a tu apoderado por tus problemas de conducta? __	

Nº	Piensa el grado en que estas frases describen lo que pasa en tu colegio. Contesta todas las frases. No hay respuestas buenas ni malas. Marca con una “X” Durante estos meses ¿Qué tan a menudo?	Nunca	A veces	Siempre	Casi Siempre	Siempre
1	Has visto peleas en tu colegio.					
2	Ocurren robos o asaltos en la sala, en el patio o alrededores del colegio.					
3	Has sufrido burlas en la sala o en el patio del colegio.					
4	Has sufrido discriminación en la sala o en el patio del colegio.					
5	Has sufrido robos en la sala o en el patio del colegio.					
6	Tus compañeros(as) se enojan o discuten contigo.					
7	Tus compañeros(as) te invitan o te dejan jugar con ellos.					
8	Has sido amenazado o retado violentamente por algún profesor o adulto del colegio.					
9	Los profesores se enojan contigo					
10	Las tareas del colegio son difíciles para ti.					
11	Las evaluaciones como pruebas o interrogaciones son difíciles para ti.					
12	Los profesores son muy exigentes contigo.					
13	Los profesores les dan muchas tareas y mucho que estudiar.					
14	Los profesores se preocupan por ti y te preguntan qué te pasa.					
15	Los profesores te felicitan cuando te esfuerzas y haces bien las cosas.					
16	Los profesores están disponibles para conversar con ellos en el caso de que tengas problemas o te sientas mal.					
17	Se organizan o hacen actividades extra-programáticas para todos los alumnos.					
18	Los profesores se esfuerzan por mejorar nuestros aprendizajes y conocimientos.					
19	Los profesores nos motivan a participar en actividades extra-programáticas.					

Anexo N° 6: Carta Autorización Director

Estimado(a) Sr(a). Director(a):

En calidad de investigadora responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su escuela a participar en mi estudio “descripción del bienestar subjetivo posterior a la transición al segundo ciclo de enseñanza general básica en estudiantes chilenos”. Se trata de un proyecto de Tesis para optar al grado de Magister de psicología educacional. El presente estudio, permitirá levantar información que podrá ser utilizada por su comunidad para favorecer el bienestar de los estudiantes posterior a la transición de cuarto a quinto año básico.

El objetivo general de la investigación es describir los niveles de bienestar subjetivo de estudiantes chilenos en la etapa posterior a la transición a segundo ciclo.

Se acompañan a esta carta el CV resumido de la investigadora responsable y el resumen ejecutivo del proyecto. En éste se detallan las principales etapas del estudio y el momento en que se propone involucrar a los participantes de su comunidad educativa.

El proyecto considera la participación de estudiantes de dos cursos, perteneciente al nivel quinto año básico (elegidas al azar por la investigadora), padres y apoderados de los estudiantes de quinto año básico de dichos cursos (quienes deberán autorizar la participación de su hijo(a) como adultos responsables), la participación de los docentes que realizan clases en estos cursos (quienes deben autorizar el uso del horario asignado para su clase para realizar la investigación). Finalmente se requiere la participación del equipo de psicorientación posterior al estudio, en el caso que los estudiantes registren niveles de malestar y soliciten recibir apoyo por dichos profesionales. En este caso, usted y el psicólogo del establecimiento recibirán los nombres de los estudiantes y posteriormente se aplicará el protocolo de acción del colegio.

La participación en el estudio implica apoyar la realización de las siguientes acciones: envío y recolección de carta de invitación y consentimiento informado a los apoderados de quinto año básico vía libreta de comunicación. Facilitar un momento (20 minutos) para informar a los profesores que realizan clases a los dos cursos de quinto año básico escogidos, con el objetivo de informar acerca del estudio y hacer entrega del consentimiento informado. Además de facilitar un momento (20 minutos) con los estudiantes de los cursos seleccionados, para informar sobre el estudio y entregar el asentimiento informado. Finalmente se requerirá la facilitación de 90 minutos (dentro de la jornada escolar) para la administración de los cuestionarios.

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les solicitará su consentimiento informado, y asentimiento informado en los casos en que sea pertinente, antes de involucrarlos en el estudio.

Al finalizar el estudio se le entregará un informe con datos agregados sin incluir información individualizada de los participantes.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigadora responsable Loreto Alejandra Cartagena Caffarena, email: lacartagena@uc.cl, teléfono (9)99171936) y/o con el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. María Elena Gronemeyer Forni, email de contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl, teléfono: (56-2) 223542397.

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto. Saludos cordiales,

Loreto Cartagena Caffarena
Investigadora Responsable
Pontificia Universidad Católica de Chile

AUTORIZACIÓN

Yo _____, Director(a) _____ de _____, autorizo y apoyo la participación de este establecimiento en el proyecto: *Descripción del bienestar subjetivo posterior a la transición al segundo ciclo de enseñanza general básica en estudiantes chilenos*. El propósito y naturaleza de la investigación me han sido explicados por investigadora responsable, Sra. Loreto Cartagena.

Para efectos de dar curso a esta autorización, el investigador responsable cuenta con la certificación previa de un Comité Ético Científico que corresponde de acuerdo a la normativa legal vigente.

La investigación constituirá un aporte para implementar medidas que favorezcan el bienestar de los estudiantes posterior a la transición, así como para implementar medidas que mitiguen el impacto negativo de esta.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro establecimiento en el proyecto y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda al investigador responsable del estudio Loreto Alejandra Cartagena Caffarena, email: lacartagena@uc.cl, teléfono(9)99171936) y/o con el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Católica, cuya presidenta es la Sra. María Elena Gronemeyer Forni, email de contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl, teléfono: (56-2) 223542397.

Nombre de Director(a): _____

Firma de Director(a): _____

Fecha: _____

Resumen Ejecutivo del Proyecto

El presente Proyecto de investigación tiene por objetivo describir el bienestar subjetivo de estudiantes posterior a la transición a segundo ciclo de enseñanza básica. Para ello es preciso considerar que toda transición implica un quiebre, que puede vivirse de forma positiva o negativa, según cómo se dé la interacción entre variables individuales y relacionales en este contexto (Brofenbrenner, 1987). Los hallazgos han evidenciado que durante la transición a segundo ciclo de enseñanza básica (en adelante segundo ciclo) se observa un desajuste entre las variables individuales, como el desarrollo evolutivo, y las exigencias que demanda este nuevo contexto, generando niveles de estrés en los estudiantes, que pueden impactar en su bienestar y en el logro de una adaptación efectiva (Galton & Symonds, 2014; Symonds & Hargreaves, 2016; Eccles et al., 1993). Asimismo los estudios en relación a esta temática, han evidenciado que la relación entre pares de cercanía y amistad, así como la relación de apoyo y confianza entre profesor-estudiante, pueden influir en el bienestar subjetivo de los estudiantes en esta transición, pudiendo moderar el impacto negativo (Galton & Mc Lellan, 2017; Hardy et al., 2002). Es importante señalar que la mayoría de estudios al respecto se han realizado en el Reino Unido (Galton & Symonds, 2014; Symonds & Hargreaves, 2016) y se aprecian algunos en Norteamérica (Barber & Olsen, 2004) y en España (Monarca, Rappoport & Fernández 2012; Calvo & Manteca 2016). Sin embargo no se aprecian hallazgos a nivel nacional que aborden los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes posterior a la transición a segundo ciclo.

A raíz de lo anterior, el objetivo de este estudio es describir a través de un análisis estadístico (promedios, desviación estándar) el bienestar subjetivo de estudiantes chilenos, posterior a la transición a segundo ciclo. Además se pretende analizar la correlación entre la variable de bienestar subjetivo con las variables relacionales (profesor-alumno, relación entre pares, calidad de amistad) y estrés escolar, de manera de evaluar si existen asociaciones significativas entre estas.

Entre los resultados que se espera obtener, se encuentra una asociación significativa entre la variable de cercanía entre pares y apoyo brindado por los docentes con los niveles de bienestar subjetivo que reporten los estudiantes. Asimismo, a la luz de los hallazgos, se espera que la variable de bienestar subjetivo presente una correlación inversa con los niveles de estrés escolar, actuando como factor protector del impacto negativo posterior a la transición (Huebner, Suldo, Valois, & Drane, 2006 citado en Alfaro et al., 2015).

Anexo N° 7: Consentimiento Informado Profesor

Su Colegio ha sido invitado a participar en el “*Estudio descriptivo del bienestar subjetivo posterior a la transición al segundo ciclo de enseñanza general básica en estudiantes chilenos*” a cargo de la investigadora Loreto Cartagena Caffarena, candidata al grado de Magister de Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Chile.

El objetivo de esta investigación es rescatar información respecto a los niveles de bienestar subjetivo de estudiantes chilenos en la etapa posterior a la transición a segundo ciclo (paso de cuarto a quinto año básico), de manera de poder mejorar los ambientes escolares en una etapa, que debido a los cambios que conlleva es difícil para los estudiantes. A raíz de lo anterior, la presente investigación pretende levantar información, a partir de la cual se brindarán sugerencias al colegio, con el objetivo de que su implementación, permita favorecer el bienestar de los estudiantes posterior a esta transición.

Le informamos que su curso ha sido seleccionado al azar para participar de este estudio. La investigación implica que los estudiantes, responderán cinco cuestionarios relacionados con el bienestar subjetivo. Lo anterior para recabar su percepción en el proceso de transición (paso de cuarto a quinto año básico). La participación es totalmente voluntaria y anónima (no se recolectarán datos que permitan individualizar a los participantes). La aplicación de estos cuestionarios será vía online (googleforms) y tienen una duración de 90 minutos (dos horas pedagógicas) que se realizarán dentro de la jornada escolar. Por lo anterior, usted puede libremente autorizar o no la aplicación de estos cuestionarios durante su clase, sin perjuicio alguno.

Es importante que considere que la participación de los estudiantes en esta investigación es absolutamente voluntaria, pudiendo rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa.

Dado que el objetivo es recabar información sobre el bienestar subjetivo posterior a la transición, puede ocurrir que el estudiante tome consciencia de estar sintiendo un malestar. Para ello se le dará la posibilidad de indicar su nombre. Lo anterior, para que el departamento de psicorientación de su colegio lo contacte, siendo utilizada la información para dichos fines exclusivos. En este caso se aplicará el protocolo de acción del colegio.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable Sra. Loreto Cartagena Caffarena. Su teléfono es el 99171936 y su email es lacartagena@uc.cl. También puede contactarse con su profesor guía Sr. Christian Berger Silva. Su teléfono es el 23544851 y su mail es cberger@uc.cl.

Por otro lado, si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: María Elena Gronemeyer. Contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO, FACILITANDO DOS HORAS DE MIS CLASES PARA LA EJECUCIÓN DEL ESTUDIO.

Firma del/la Participante	Fecha
Nombre del/la Participante	
Firma de la Investigadora	Fecha

Anexo N° 8: Carta de Invitación Apoderado

Estimado(a) Apoderado(a): Su hijo(a) ha sido invitado a participar en el “*Estudio descriptivo del bienestar subjetivo posterior a la transición al segundo ciclo de enseñanza general básica en estudiantes chilenos*” a cargo de la investigadora Loreto Cartagena Caffarena, candidata al grado de Magister de Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Chile.

El objetivo de esta investigación, es rescatar información respecto a los niveles de bienestar subjetivo de estudiantes chilenos de entre 10 y 11 años, que se encuentran cursando quinto año básico (etapa posterior a la transición a segundo ciclo), de manera de poder mejorar los ambientes escolares en una etapa, que debido a los cambios que conlleva, es difícil para los niños.

Cabe señalar que la presente investigación pretende levantar información, a partir de la cual se brindarán sugerencias al colegio, con el objetivo de que su implementación, permita favorecer el bienestar de los estudiantes posterior a esta transición.

En el documento “Consentimiento informado”, encontrará información detallada sobre la participación de su hijo(a) en el estudio, de manera que pueda tomar una decisión informada respecto a la participación de su hijo(a).

Esperando una cordial acogida

Atte
Loreto Cartagena Caffarena
Investigadora Responsable

Anexo N° 9: Consentimiento Informado Apoderado

Es importante que contemple que la participación de su hijo(a) en la investigación consistirá en responder cinco cuestionarios relacionados con el bienestar subjetivo para recabar su percepción en el proceso de transición (paso de cuarto a quinto año básico). La participación es totalmente voluntaria y anónima (no se recolectarán datos que permitan individualizar a los participantes). La aplicación de estos cuestionarios será vía online (googleforms), tienen una duración de 90 minutos (dos horas pedagógicas) y se realizarán dentro de la jornada escolar, en un horario a coordinar con el colegio. Los datos serán utilizados exclusivamente para fines de investigación, y serán almacenados en un computador que será utilizado con clave, de forma exclusiva por la investigadora, hasta que finalice el proceso de investigación, lo cual contempla un plazo no superior a un año. Posteriormente los datos serán destruidos.

Es importante que considere que la participación de su hijo(a) en esta investigación no implica ningún tipo de beneficio económico y es absolutamente voluntaria. Su hijo(a) puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa.

Dado que el objetivo es recabar información sobre el bienestar subjetivo posterior a la transición, puede ocurrir que su hijo(a) tome consciencia de estar sintiéndose mal, para ello se le dará la posibilidad de indicar su nombre. Lo anterior, para que el departamento de psicorientación de su colegio lo(a) contacte, siendo utilizada la información para dichos fines exclusivos. En este caso se activará el protocolo de acción del colegio.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable Sra. Loreto Cartagena Caffarena. Su teléfono es el 99171936 y su email es lacartagena@uc.cl. También puede contactarse con su profesor guía Sr. Christian Berger Silva. Su teléfono es el 23544851 y su mail es cberger@uc.cl.

Por otro lado, si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: María Elena Gronemeyer. Contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO QUE MI HIJO(A) PARTICIPE EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante	Fecha
Nombre del/la Participante	
Firma de la Investigadora	Fecha

Anexo N°10: Carta de Asentimiento Informado Estudiante

Vamos a realizar un estudio para tratar de aprender sobre cómo los niños de tu edad viven el paso de cuarto a quinto año básico. A partir de esta información el colegio podrá apoyar a los estudiantes en esta etapa.

Si aceptas participar en este estudio, te haremos preguntas acerca de cómo te sientes contigo mismo, con tu familia y con las exigencias escolares. Además te preguntaremos acerca de la relación que tienes con tus compañeros y profesores. Si después de contestar estas preguntas, te sientes preocupado o incómodo, puedes poner tu nombre, el cual sólo se utilizará para que el psicólogo de tu colegio te contacte, pero no conocerá tus respuestas.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras, en cualquier momento del estudio. Además, si decides que no quieres terminarlo, puedes parar cuando quieras. Nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides que no quieres continuar en el estudio. Recuerda, que estas preguntas tratan sobre lo que tú crees. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas).

Además es importante que sepas que los datos serán tratados de manera anónima y confidencial, es decir no se solicitará ni utilizará tu nombre, tampoco se le darán tus respuestas a otras personas y sólo se usará la información de manera general.

Algunas cosas importantes de considerar:

- Tú participación en este estudio es voluntaria, es decir, tú decides si deseas o no participar.
- Tus respuestas son privadas y anónimas (no debes poner tu nombre) por lo que sólo serán conocidas de manera general por los investigadores responsables.
- Las respuestas a estos cuestionarios tomarán aproximadamente dos horas de clases y en ese momento sólo estará la investigadora.
- La dirección de tu colegio y tus padres y/o apoderados te han autorizado a participar, pero tú puedes negarte, es decir puedes participar sólo si así lo deseas.
- Puedes contactarte con el investigador principal: Loreto Cartagena al correo: lacartagena@uc.cl o al teléfono 99171936 en el momento que lo estimes necesario para consultar acerca de tu participación en este estudio.

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, no lo firmes. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

_____ Nombre y Firma del/la Participante	_____ Fecha
_____ Nombre y Firma de la Investigadora	_____ Fecha