

BIENESTAR SUBJETIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN
PROGRAMAS PÚBLICOS DESPUÉS DE CLASES EN
CHILE

Ana Loreto Ditzel

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/675773>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-CompartirIgual

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike licence



TESIS DOCTORAL

TITULO

BIENESTAR SUBJETIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS PÚBLICOS DESPUÉS DE CLASES EN CHILE



Autora

Ana Loreto Ditzel Lacoa

Año

2022



TESIS DOCTORAL

TITULO

Bienestar Subjetivo en Niños, Niñas y Adolescentes que Participan en Programas Públicos
Después de Clases en Chile

Autora

Ana Loreto Ditzel Lacoa

Año

2022

PROGRAMA DE DOCTORADO PSICOLOGÍA, SALUD Y CALIDAD DE VIDA

Dirigida por: Ferran Casas Aznar

Tutora: Mónica González-Carrasco

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DE TESIS

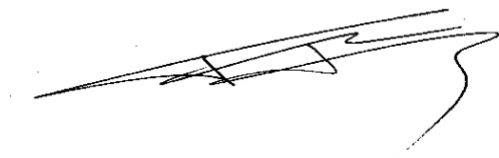
El Dr. Ferran Casas Aznar, de la Universidad de Girona,

DECLARO:

Que el trabajo titulado *Bienestar Subjetivo en Niños, Niñas y Adolescentes que Participan en Programas Públicos Después de Clases en Chile*, que presenta Ana Loreto Ditzel Lacoa, para la obtención del título de doctora, ha sido realizado bajo mi dirección y que cumple los requisitos para poder optar a Mención Internacional.

Y, para que así conste y surta los efectos oportunos, firmo este documento.

Firma



Girona, 17 de enero de 2022

El Dr. Ferran Casas, Dr. Javier Torres-Vallejos, el Sr. Fernando Reyes y el Dr. Jaime Alfaro como co-autores del artículo:

“Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program”

Autores: Loreto Ditzel, Ferran Casas, Javier Torres-Vallejos, Fernando Reyes, Jaime Alfaro

Referencia:

Ditzel, L., Casas, F., Torres-Vallejos, J., Reyes, F., & Alfaro, J. (2022). Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program. *Children and Youth Services Review*, 132, 106338.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106338>

Aceptamos que la Sra. Ana Loreto Ditzel Lacoa presente el artículo citado como autor principal y como parte de su tesis doctoral, y que dichos artículos no puedan, por consiguiente, formar parte de ninguna otra tesis doctoral.

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



Ferran Casas



Javier Torres-Vallejos



Fernando Reyes



Jaime Alfaro

Girona, diciembre 20 del 2021

El Dr. Ferran Casas, Dr. Javier Torres-Vallejos y la Sra. Alejandra Villarroel como co-autores del artículo:

“The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability”


Autores: Loreto Ditzel, Ferran Casas, Javier Torres-Vallejos, Alejandra Villarroel

Referencias:

Ditzel, L., Casas, F., Torres-Vallejos, J., & Villarroel, A. (2021). The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09979-7>

Aceptamos que la Sra. Ana Loreto Ditzel Lacoa presente el artículo citado como autor principal y como parte de su tesis doctoral, y que dichos artículos no puedan, por consiguiente, formar parte de ninguna otra tesis doctoral.

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



Ferran Casas



Javier Torres-Vallejos


13.068.185-8

Alejandra Villarroel

Girona, diciembre 20 del 2021

Lista de publicaciones derivadas de la tesis

Esta tesis se presenta como compendio de publicaciones. Los artículos de investigación publicados que forman parte de esta tesis son:

1. Ditzel, L., Casas, F., Torres-Vallejos, J., & Villarroel, A. (2021). The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09979-7>

Autores:

- Loreto Ditzel, Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. University of Girona, Spain.
- Ferran Casas, Research Institute on Quality of Life, University of Girona, Spain. Doctoral Program on Education and Society, Faculty of Education and Social Sciences, Universidad Andres Bello, Chile
- Javier Torres-Vallejos, Faculty of Education and Social Sciences, Universidad Andres Bello, Chile
- Alejandra Villarroel, Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Chile

Corresponding author: Loreto Ditzel

Índices de calidad de la revista: Factor de impacto año 2020: 3.078. Cuartil de factor de impacto: Q1(31/255), percentil de factor de impacto: 82.11.

2. Ditzel, L., Casas, F., Torres-Vallejos, J., Reyes, F., & Alfaro, J. (2021). Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106338>

Autores:

- Loreto Ditzel, Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. Doctoral Program in Psychology, Health and Quality of Life, University of Girona, Spain.
- Ferran Casas. Research Institute on Quality of Life, University of Girona, Spain. Doctoral Program on Education and Society, Faculty of Education and Social Sciences,
- Javier Torres-Vallejos. Faculty of Education and Social Sciences, Universidad Andres Bello, Chile
- Fernando Reyes. Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. Doctoral Program in Psychology, Health and Quality of Life, University of Girona, Spain
- Jaime Alfaro. Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Chile

Corresponding author: Loreto Ditzel

Índices de calidad de la revista: Factor de impacto año 2020: 2,393.

Cuartil de factor de impacto Social Work: Q1, (9/44), percentil de factor de impacto: 80.68.

Cuartil de factor de impacto Family Studies: Q2 (19/46), percentil de factor de impacto 59.78.

Lista de abreviaturas

| | |
|------------------|---|
| CDN | Convención Sobre los Derechos del Niño |
| CFA | Confirmatory Factorial Analysis |
| CFI | Comparative Fit Index |
| CONICYT/FONDECYT | Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica /Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico |
| CW-DBSWBS | Children's Worlds Domain Based Subjective Well-being Scale |
| CW-PNAS | Children's Worlds Positive and Negative Affect Scale |
| CW-SWBS | Children's Worlds Subjective Well-Being Scale |
| CW-SWBS5 | 5-items Children's Worlds Subjective Well-Being Scale |
| ISCWeB | International Survey of Children's Well-Being |
| IVE-SINAE | Índice de Vulnerabilidad Escolar- Sistema Nacional de Asignación con Equidad |
| JUNAEB | Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas |
| M | Media |
| NA | Negative Affect |
| OLS | Overall Life Satisfaction Global Scale |
| PA | Positive Affect |
| PNUD | Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo |
| RMSEA | Root Mean Square Error of Approximation |
| SAFE | Sequenced, active, focused, and explicit. |
| SD | Standard Deviation |
| SDG | Sustainable Development Goals |
| SEM | Structural Equation Modeling |
| SernamEG | Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género |
| SMC | Squared Multiple Correlations |
| SRMR | Standardized Root Mean Square Residual |
| SWB | Subjective well-being |
| UNICEF | United Nations International Children's Emergency Fund |

Dedicatoria y agradecimientos

Son muchas las personas que de distintas formas han acompañado este camino de búsqueda y definiciones que me permita, desde donde esté, colaborar en la construcción de una mejor sociedad. Agradezco a Ferran Casas, que confió y despertó en mi el interés por la investigación y el aporte fundado a los programas sociales. Su formación, acompañamiento, rigurosidad, responsabilidad y cariño al trabajo bien hecho, me interpelan a aplicarlo en mi vida y en quienes me corresponda a mi apoyar. Al equipo del Programa de Doctorado de Psicología, Salud y Calidad de Vida, de la Universidad de Girona, que me aceptó como doctoranda y que ha estado siempre disponible y oportuno a colaborar en mi formación. Al equipo de la Universidad del Desarrollo de Chile, que apoyó el doctorado a través de una beca. En particular agradezco a Teresita Serrano, por apoyar mi formación y a Jaime Alfaro, quien me invitó a incursionar en el mundo académico, como forma de vida y que ha apoyado incansablemente mi formación y desarrollo. A mis colegas y co-autores, que han ayudado a que los momentos más difíciles se vivan acompañados y apoyados. A Jorge Castellá y Livia Bedin, que generosamente apoyaron mi formación metodológica, desde la Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Porto Alegre, Brasil y a Javier Torres, que lo hizo desde Chile. A Asher Ben-Arieh y su equipo de trabajo quienes me recibieron en la Universidad Hebrea de Jerusalén, como investigadora visitante y que me abrieron nuevos horizontes culturales en la comprensión del bienestar de los niños y, de los seres humanos en general. Al Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género en Chile, cuyo patrocinio a la tesis facilitó la recolección de información. A los colegios, equipos directivos, familias, niños y niñas que participaron en esta investigación.

A mi familia, partiendo por mis padres que me dieron las alas para confiar en la capacidad humana de aprender, a mis hijos que me han alentado, querido y aceptado mis tiempos de estudio y a Eduardo, sin su amor, apoyo, orientación y acompañamiento, este camino no habría sido posible. Agradezco también a tantos otros que en la vida me han mostrado la importancia de las decisiones bien fundadas y que el conocimiento debe estar al servicio de un mejor mundo para quienes lo habitamos y para los que vendrán después.

Muchas gracias

Dedico esta tesis a los niños y niñas de mi país, ilustrado en estos versos de la poetisa Gabriela Mistral:

*“Piececitos de niño,
azulosos de frío,
¡cómo os ven y no os cubren,
Dios mío!*

*Piececitos de niño,
dos joyitas sufrientes,
¡cómo pasan sin veros
las gentes!”*

Índice General

| | |
|---|----|
| <i>Indice de Figuras y Tablas</i> | 12 |
| <i>Index of Figures and Tables</i> | 13 |
| <i>Resum</i> | 14 |
| <i>Resumen</i> | 16 |
| <i>Abstract</i> | 18 |
| <i>Introducción general</i> | 20 |
| Bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia | 20 |
| Bienestar subjetivo, uso y satisfacción del tiempo libre..... | 24 |
| Variables sociodemográficas y su asociación con el bienestar subjetivo | 24 |
| Programas después de clases y su relación con el bienestar subjetivo..... | 27 |
| Infancia en condiciones de vulnerabilidad social en Chile y los programas después de clases | 28 |
| <i>Objetivos de la tesis</i> | 32 |
| Objetivos específicos Estudio 1:..... | 32 |
| Objetivos específicos Estudio 2:..... | 32 |
| <i>Metodología</i> | 33 |
| Participantes..... | 33 |
| Instrumentos | 33 |
| Procedimiento | 36 |
| Prueba piloto | 36 |
| Selección de la muestra..... | 36 |
| Recolección de la información | 37 |
| Aspectos éticos..... | 37 |
| <i>Análisis de datos</i> | 38 |
| <i>Artículos publicados</i> | 40 |
| Estudio 1: The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability..... | 40 |
| Estudio 2: Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program | 57 |
| <i>Principales resultados</i> | 74 |
| <i>Discusión</i> | 84 |
| Limitaciones y líneas de investigación futuras | 91 |
| Conclusiones..... | 95 |
| <i>Main results</i> | 97 |

| | |
|--|------------|
| Discussion..... | 106 |
| Limitations and future lines of research | 112 |
| Conclusions | 116 |
| Referencias..... | 118 |
| Anexos | 133 |
| Anexo 1 Cuestionario piloto tesis | 134 |
| Anexo 2 Cuestionario tesis | 143 |
| Anexo 3 Lista de colegios y comunas con Programa 4 a 7 participantes en la tesis..... | 151 |
| Anexo 4 Manual para Ayudantes de Investigación tesis doctoral | 154 |
| Anexo 5 Formulario Registro grupo participantes..... | 163 |
| Anexo 6 Patrocinio al estudio del Servicio Nacional de Mujer y Equidad de Género | 164 |
| Anexo 7 Minuta de la investigación para los colegios | 167 |
| Anexo 8 Formulario autorización colegio (ejemplo)..... | 173 |
| Anexo 9 Formulario de consentimiento informado padres | 174 |
| Anexo 10 Asentimiento de niños y niñas..... | 175 |
| Anexo 11: Información suplementaria Artículo: The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability..... | 176 |

Indice de Figuras y Tablas

| Figura o Tabla | Nombre | Página |
|-----------------------|---|---------------|
| Figura 1 | Modelo de bienestar subjetivo que integra componentes afectivos, cognitivos y ámbitos de satisfacción | 76 |
| Tabla 1 | Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las escalas de bienestar subjetivo (n=1033) | 74 |
| Tabla 2 | Estadísticos descriptivos de escalas e ítems de bienestar subjetivo, satisfacción global con la vida y el uso del tiempo libre entre grupo del Programa y el grupo no participante (prueba t) | 77 |
| Tabla 3 | Frecuencia y chi-cuadrado de actividades fuera de la jornada escolar. Cinco o más días a la semana, entre grupo no participante y grupo Programa | 78 |
| Tabla 4 | Estadísticos descriptivos y correlaciones entre ítems de satisfacción con el Programa | 79 |
| Tabla 5 | Coeficientes de regresión lineal múltiple de variables demográficas y frecuencia de actividades fuera de la jornada escolar sobre escala CW-SWBS5, según grupo | 80 |
| Tabla 6 | Coeficientes de regresión lineal múltiple de variables demográficas y frecuencia de actividades fuera de la jornada escolar sobre Afectos positivos, según grupo | 81 |
| Tabla 7 | Estadísticos descriptivos de escalas e ítems de bienestar subjetivo, satisfacción con la vida según sexo (prueba t) | 82 |

Index of Figures and Tables

| Figure or Table | Name | Page |
|------------------------|--|-------------|
| Figure 1 | Subjective well-being model that integrates affective and cognitive components, and satisfaction with life domains | 99 |
| Table 1 | Descriptive statistics and correlations between scales of subjective well-being (n = 1033) | 97 |
| Table 2 | Descriptive statistics of the scales and items of SWB, global satisfaction with life and the use of free time between the program and non-participating groups (t-test) | 100 |
| Table 3 | Frequency and chi-squared for after-school activities. Five or more days per week, between the non-participating and Program groups | 101 |
| Table 4 | Descriptive statistics and correlations between items of satisfaction with the Program | 102 |
| Table 5 | Multiple linear regression coefficients of the demographic variables and frequency of variables of after-school activities on the CW-SWBS5 scale for the non- participating and Program groups | 103 |
| Table 6 | Coefficients of the multiple linear regression of the demographic variables and the frequency of after-school activities on PA, according to the non-participating or Program group | 104 |
| Table 7 | Descriptive statistics of the scales and items of SWB, satisfaction with life between gender | 105 |

Resum

Aquesta tesi doctoral té com a propòsit explorar diferents aspectes del benestar subjectiu de nens i nenes que viuen en condicions de vulnerabilitat social i que participen en programes després de classes a Xile. Per a això, es va desenvolupar una recerca sobre la base de les dades recollides d'una mostra de 1033 nens xilens (49,1% nenes) d'entre 9 i 14 anys, que viuen en condicions socioeconòmiques de pobresa, dels quals 568 participaven d'un programa públic després de classes i 465 no hi participaven. La investigació es va focalitzar en analitzar diferents aspectes del seu benestar subjectiu.

Per avaluar aquest benestar es van administrar diferents escales psicomètriques, tant de les denominades "lliures de context", incorporant components afectius (afectes positius i negatius) i cognitius (satisfacció amb la vida en general), com de les basades en àmbits, és a dir, que exploraven la satisfacció amb diferents àmbits de la vida, incloent-hi l'ús del temps lliure. Les escales aquí utilitzades han estat prèviament provades en estudis internacionals i validades a Xile. La recerca va derivar en dos estudis, que han estat ja publicats en revistes d'impacte internacional i que formen part d'aquesta tesi per compendi de publicacions. A l'Estudi 1 va avaluar el benestar subjectiu de tota la mostra i a més va analitzar els resultats en funció del sexe dels infants. Mitjançant el mètode de màxima versemblança, es va posar a prova un model d'equacions estructurals amb el qual es va avaluar en quina mesura aquests components del benestar es relacionaven amb una variable latent de segon ordre, i es va observar un bon ajustament del model. A l'Estudi 2 es va avaluar el benestar subjectiu d'infants que participen i que no participen en programes després de classes i també la satisfacció amb l'ús del seu propi temps en general i l'ús del seu temps lliure en particular, considerant les variables d'edat i sexe. Els resultats generals de l'Estudi 1 van mostrar puntuacions mitjans altes en les escales que avaluen els components cognitius i els afectes positius del benestar, mentre que amb l'escala d'afectes negatius les puntuacions mitjanes van ser baixes. Es van observar algunes diferències significatives segons el sexe, particularment en ítems dels components afectius, tan positius com negatius, i en la satisfacció global amb la vida. Els nens van mostrar puntuacions significativament més altes d'afectes positius i satisfacció vital, i més baixes en afectes negatius que les nenes. Les diferències no van ser significatives en avaluar el benestar subjectiu per àmbits, i es van observar puntuacions més similars entre nens i nenes.

A l'Estudi 2, mitjançant una anàlisi factorial confirmatòria i una anàlisi d'equacions estructurals multigrup, es va avaluar l'ajustament de les escales i la seva invariància factorial entre les respostes dels nens que participaven i els que no participaven en el Programa, és a dir, es va posar a prova l'equivalència de les puntuacions entre ambdós grups (invariància mètrica i escalar). Tot i que la majoria dels que assistien al Programa van mostrar puntuacions més altes, les diferències no van assolir significació estadística. En una anàlisi més específica, els nens que assistien al Programa van mostrar puntuacions significativament més altes en alguns aspectes del seu benestar subjectiu, a més de sentir-se més satisfets amb l'ús del seu temps lliure, en comparació amb el grup que no assistia. Es va analitzar l'efecte de variables sociodemogràfiques com l'edat i el sexe, mitjançant una regressió múltiple, i es va observar que tenien efectes sobre el benestar dels infants. Es va constatar que a mesura que tenien més edat, el seu benestar subjectiu tendia a decreixer, igual que succeeix amb la població adolescent general. Els resultats també van indicar una alta satisfacció amb el Programa i una associació significativa entre la participació en el Programa i una major diversitat en activitats fora de classes. Es discuteixen aquests resultats i la seva contribució a la comprensió del benestar subjectiu en la infància com un constructe complex i multifacètic. Així mateix, es discuteix sobre les escasses avaluacions de l'impacte d'iniciatives públiques en el benestar dels propis infants. Es planteja que els resultats d'aquesta recerca poden constituir una contribució al coneixement del benestar subjectiu infantil, i a l'ús d'indicadors de benestar subjectiu en l'avaluació i disseny de polítiques públiques a favor de la infància, en situació de pobresa.

Resumen

Esta tesis doctoral tiene como propósito explorar distintos aspectos del bienestar subjetivo de niños y niñas que viven en condiciones de vulnerabilidad social y que participan en programas después de clases en Chile. Para ello, se desarrolló una investigación sobre la base de los datos recogidos de una muestra de 1033 niños chilenos (49,1% niñas) entre 9 y 14 años, que viven en condiciones socioeconómicas de pobreza, de los cuales 568 participaban de un programa público después de clases y 465 no participaban. La investigación se focalizó en analizar diversos aspectos de su bienestar subjetivo.

Para evaluar dicho bienestar, se administraron distintas escalas psicométricas, tanto de las denominadas “libres de contexto”, incorporando componentes afectivos (afectos positivos y negativos) y cognitivos (satisfacción con la vida en general), como de las basadas en ámbitos, es decir, que exploraban la satisfacción con diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el uso del tiempo libre. Las escalas aquí utilizadas han sido previamente probadas en estudios internacionales y validadas en Chile. La investigación derivó en dos estudios, que han sido ya publicados en revistas de impacto internacional y que forman parte de esta tesis por compendio de publicaciones. En el Estudio 1 se evaluó el bienestar subjetivo de toda la muestra y además se analizaron los resultados en función del sexo de los niños. Mediante el método de máxima verosimilitud, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el que se evaluó en qué medida dichos componentes del bienestar se relacionaban con una variable latente de segundo orden, observándose un buen ajuste del modelo. En el Estudio 2 se evaluó el bienestar subjetivo de niños que participan y que no participan en programas después de clases, y también la satisfacción con el uso de su propio tiempo en general y con el uso de su tiempo libre en particular, considerando las variables de edad y sexo.

Los resultados generales del Estudio 1 mostraron puntajes medios altos en las escalas que evalúan los componentes cognitivos y los afectos positivos, mientras que en la escala de afectos negativos los puntajes medios fueron bajos. Se observaron algunas diferencias significativas según el sexo, particularmente en ítems de los componentes afectivos, tanto positivos como negativos, y en la satisfacción global con la vida. Los niños mostraron puntuaciones significativamente más altas de afectos positivos y satisfacción vital, y más bajas en afectos

negativos que las niñas. Las diferencias no fueron significativas al evaluar el bienestar subjetivo por ámbitos, observándose puntuaciones más similares entre niños y niñas.

En el Estudio 2, por medio de un análisis factorial confirmatorio y un análisis de ecuaciones estructurales multigrupo, se evaluó el ajuste de las escalas y su invariancia factorial entre las respuestas de los niños que participaban y los que no participaban en el Programa, es decir, se puso a prueba la equivalencia de las puntuaciones entre ambos grupos (invariancia métrica y escalar). Aun cuando la mayoría de los que asistían al Programa mostraron puntajes más altos, las diferencias no alcanzaron significación estadística. En un análisis más específico, los niños que asistían al Programa mostraron puntuaciones significativamente más altas en algunos aspectos de su bienestar subjetivo, además de sentirse más satisfechos con el uso de su tiempo, en comparación con el grupo que no asistía. Se analizó el efecto de variables sociodemográficas como la edad y el sexo, mediante una regresión múltiple, observándose que éstas tenían efectos sobre el bienestar de los niños. Se constató que a medida que tenían mayor edad, su bienestar subjetivo tendía a decrecer, al igual que sucede con la población adolescente general. Los resultados también indicaron una alta satisfacción con el Programa y una asociación significativa entre la participación en el Programa y una mayor diversidad en actividades fuera de clases. Se discuten estos resultados y su contribución a la comprensión del bienestar subjetivo en la infancia como un constructo complejo y multifacético. Asimismo, se discute sobre las escasas evaluaciones del impacto de iniciativas públicas en el bienestar de los propios niños. Se plantea que los resultados de esta investigación pueden constituir una contribución al conocimiento del bienestar subjetivo infantil, y al uso de indicadores de bienestar subjetivo en la evaluación y diseño de políticas públicas a favor de la niñez, en situación de pobreza.

Abstract

This doctoral thesis aims to explore different aspects of the subjective well-being of children living in conditions of social vulnerability and participating in after-school programs in Chile. To this end, an investigation was carried out based on data collected from a sample of 1033 Chilean children (49.1% girls) between 9 and 14 years old, who live in socioeconomic conditions of poverty, of which 568 children participated in a public after-school program and 465 did not participate. The research focused on analyzing different aspects of their subjective well-being. To assess this well-being, different psychometric scales were administered, both those called "context-free", incorporating affective components (positive and negative affects) and cognitive (satisfaction with life in general), as well as those based on domains, that is, that explored satisfaction with different life domains, including the use of free time. The scales used here have been previously tested in international studies and validated in Chile. The research resulted in two studies, which have already been published in journals of international impact and which are part of this thesis by compendium of publications. Study 1 evaluated the subjective well-being of the entire sample and also analyzed the results according to the gender of the children. Using the maximum likelihood method, a model of structural equations was tested in which the extent to which these components of well-being were related to a second-order latent variable was evaluated, observing a good fit of the model. Study 2 assessed the subjective well-being of children who participate and do not participate in after-school programs and also evaluated satisfaction with the use of time in general and with the use of free time, considering the variables age and gender.

The overall results of Study 1 showed high mean scores on the scales that assess the cognitive components and positive affect, while for the negative affect scale, the mean scores were low. Some significant differences were observed according to gender, particularly in items of the positive and negative affective components and in overall satisfaction with life. Boys showed significantly higher scores for life satisfaction and for positive affect and lower for negative affect than girls. The differences were not significant when assessing subjective well-being by domains, with more similar scores observed between boys and girls.

In Study 2, by means of a confirmatory factor analysis and an analysis with multigroup structural equations, the adjustment of the scales and their factorial invariance between the answers of

children who participated and those who did not participate in the Program were evaluated, that is, the equivalence of the scores between both groups (metric and scalar invariance) was tested. Although most of those attending the Program showed higher scores, differences did not reach statistical significance. In a more specific analysis, children attending the Program showed significantly higher scores on some aspects of their subjective well-being, as well as feeling more satisfied with the use of their time, compared to the group that did not attend. The effect of sociodemographic variables - such as age and gender - was analyzed through multiple regression, observing that these had effects on the well-being of children. It was found that as they got older, their subjective well-being tended to decrease, as it is the case with the general adolescent population. The results also indicated high satisfaction with the Program and a significant association between participation in the Program and greater diversity in out-of-school activities. These results and their contribution to the understanding of subjective well-being in childhood as a complex and multifaceted construct are discussed. A discussion of the limited evaluations of the impact of public initiatives on children's own well-being is also presented. It is proposed that the results of this research may constitute a contribution to children's subjective well-being knowledge, and to the use of subjective well-being indicators in the evaluation and design of public policies for children in situations of poverty.

Introducción general

La tesis doctoral que se presenta se enmarca en la línea de investigación del bienestar subjetivo infantil y corresponde a un estudio llevado a cabo en niñas y niños¹ chilenos que viven en situación de alta vulnerabilidad social. Se evaluó su bienestar subjetivo, la asociación entre el bienestar subjetivo y su participación en programas después de clases², así como también la satisfacción con el uso de su tiempo libre. Durante el desarrollo de esta investigación se realizaron dos publicaciones en revistas académicas especializadas, las cuales forman parte de esta tesis como compendio de publicaciones.

A continuación, se presenta un marco general que sustenta la investigación llevada a cabo y que contextualiza los dos artículos publicados.

Bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia

El estudio del bienestar subjetivo en la niñez y adolescencia ha ido progresivamente captando el interés de investigadores, académicos y profesionales en diversos países. Actualmente se cuenta con un cuerpo de conocimiento y evidencia que colabora con la comprensión del desarrollo y salud mental de niños (Casas, 2019; Dinisman & Ben-Arieh, 2016; Huebner et al., 2004; Rees & Bradshaw, 2018).

En el caso del mundo adulto, las investigaciones acerca del bienestar subjetivo y su satisfacción global con la vida llevan varias décadas y sus resultados han ampliado los límites de su influencia no sólo a la academia, sino que trascienden a iniciativas públicas de muchos países (Ben-Arieh et al., 2014; Diener et al., 2017; Dolan & Metcalfe, 2011).

En el caso del estudio del bienestar subjetivo en la infancia, su desarrollo se ha incrementado sólo en las últimas dos décadas. Un impulso relevante ha partido de la investigación internacional de Children's Worlds³ que ha hecho posible que se evalúe dicho bienestar en la población infantil de más de 30 países y cuyos resultados han permitido una

¹ En el resto de la tesis, para facilitar su lectura, se usará la forma masculina de niño, para referirse a niños y niñas, sin que ello pretenda tener implicaciones sobre el género de la persona que ejerza estos papeles. Se hará la distinción en los casos en los que se realice una comparación entre niñas y niños.

² Los programas después de clases o también conocidos como programas de 4 a 7, serán denominados en esta tesis como grupo Programa o Programa.

³ Página web del proyecto: www.isciweb.org

comprensión más acuciosa y específica de sus características, sus visiones, sus afectos y su relación con el entorno (Bruck & Ben Arieh, 2020). A su vez, sus tres oleadas de encuestas internacionales han permitido mejorar los indicadores, mediante instrumentos de evaluación psicométrica, y las metodologías de evaluación, estimulando al mundo de la investigación y de los diseñadores de programas sociales a integrar esta perspectiva que utiliza los datos aportados por los mismos niños (Ben- Arieh et al., 2014). Este interés particular por el bienestar infantil y adolescente se ha reflejado hasta la actualidad en un número importante de artículos científicos, capítulos de libros y textos académicos, incluido un Handbook (Ben-Arieh et al., 2014; Casas et al., 2014; Cummins, 2014; Rees, 2021). Es así como numerosas investigaciones en esta área han posibilitado que las informaciones subjetivas proporcionadas por los niños pasen a ser objeto de análisis científico, con lo cual los niños son asumidos como personas con sus propias visiones y perspectivas, y como informantes clave.

La Convención sobre los Derechos del Niño, suscrita ampliamente por los Estados parte de las Naciones Unidas, al defender el derecho a la participación social, ha contribuido en la dirección de considerar a los niños como seres humanos con derechos humanos universales, cuya perspectiva debe ser considerada en la generación de conocimientos y en las políticas públicas. Estos avances han permitido transitar desde una concepción de niños como objetos de protección a considerarlos como sujetos de derecho y, por tanto, agentes sociales activos y con voz propia (Casas, 2018).

El estudio del bienestar subjetivo se ha preocupado de cómo las personas evalúan y perciben sus vidas incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas. El concepto de bienestar subjetivo es entendido como un aspecto psicosocial de la calidad de vida, compuesto de afectos positivos y negativos y, de un componente cognitivo, denominado satisfacción con la vida (Campbell et al., 1976; Diener, 1984, 2012). Este concepto integra el balance global que las personas hacen de sus oportunidades vitales, del curso de los acontecimientos a los que se enfrentan y de la experiencia emocional derivada de ello (Diener, 1994; Veenhoven, 2002). La evidencia ha demostrado que el afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción con la vida son tres componentes interrelacionados que caracterizan el bienestar subjetivo (Lucas et al., 1996). Aunque tanto los afectos como la satisfacción con la vida están relacionados en el sentido de que implican juicios basados en circunstancias de la vida, también se diferencian. Mientras el afecto se define en términos de respuestas emocionales, la satisfacción con la vida se expresa

principalmente de manera cognitiva. La satisfacción con la vida, que puede estar influenciada indirectamente por el afecto, se ha definido en gran medida como una respuesta evaluativa a la vida en su totalidad o también con referencia a ámbitos específicos, tales como la familia, los amigos o el tiempo libre (Ben-Arieh et al., 2014).

En el estudio de los determinantes del bienestar subjetivo se ha considerado la influencia de múltiples factores que incluyen desde factores genéticos hasta condiciones comunitarias (Diener et al., 2018). Especial atención se ha dado a variables individuales, familiares, escolares y comunitarias, y su impacto en las trayectorias del bienestar subjetivo durante la infancia y adolescencia (Huebner & Gilman, 2002; Lee & Yoo, 2015; Newland et al., 2019; Weber & Huebner, 2015). Los estudios del ámbito de la vida familiar han considerado la percepción que el niño o niña tiene respecto de su vida familiar en cuanto al cuidado, apoyo, seguridad y escucha que recibe, siendo destacado como un predictor clave del bienestar subjetivo de niños (Sarriera et al., 2018). A su vez, el ámbito que refiere a las relaciones de amistad considera las relaciones que los niños tienen con otros pares de su edad, los vínculos positivos y negativos que pueden tener con éstos (Rees et al., 2020). Respecto del ámbito relacionado con el espacio de la escuela, se ha estudiado la experiencia y satisfacción que los niños tienen en este contexto, incluyendo tanto la percepción de la relación con sus profesores, como con sus compañeros de colegio y sus efectos en el bienestar. Las experiencias en el barrio ha sido otro ámbito de estudio, así como la seguridad que sienten los niños en este espacio, su acceso a espacios de esparcimiento y la posibilidad de establecer relaciones positivas con otras personas que viven en el barrio (Rees et al., 2020).

Otro ámbito relevante de estudio ha sido el uso y satisfacción del tiempo libre. El bienestar de los niños aparece relacionado con la satisfacción y la forma en que éstos ocupan su tiempo. El factor de uso del tiempo puede informar sobre las oportunidades para adquirir y aplicar habilidades que son esenciales para el bienestar de los niños (Bruck, & Ben-Arieh, 2020).

La consideración de múltiples ámbitos de satisfacción con la vida ha contribuido a una comprensión más específica del bienestar subjetivo. Estudios como los de Seligson et al. (2003), por ejemplo, sugirieron que los ámbitos con mayor influencia en la satisfacción global con la vida de niños y adolescentes son la familia, los amigos, la escuela, su entorno de vida y la satisfacción con uno mismo. La evidencia empírica ha señalado la importancia de incluir variables contextuales en el estudio del bienestar subjetivo. Se ha planteado que es posible

explicar mejor la satisfacción con la vida si se incluyen indicadores de varios sistemas y microsistemas vinculados al desarrollo de niños, tales como el contexto social y familiar (Gilman, & Huebner, 2003; Oyarzún, 2016). Una investigación llevada a cabo en más de 54.000 niños de 16 países analizó el vínculo entre el conocimiento y percepción de los derechos de los niños y su bienestar, aportando evidencia acerca de la importancia de los contextos en el bienestar infantil (Kosher y Ben-Arieh, 2017). Los resultados reflejaron que los países en las que se respetan los derechos de la infancia, la media nacional de satisfacción con la vida de niños y niñas era más elevada. Se observaron diferencias entre los países sobre el conocimiento y la percepción de los niños acerca de sus derechos, a la vez que se constató que cuanto mayor era el conocimiento de los niños sobre sus derechos y cuánto más de acuerdo estaban con que los adultos respetaban los derechos del niño, más satisfechos estaban con sus vidas.

Desde un punto de vista teórico, una de las conceptualizaciones que ha sido pertinente para el estudio del bienestar subjetivo en poblaciones infantiles es el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), puesto que articula el contexto en diferentes niveles, en un proceso de interacción bidireccional y sistémico (Bedin & Sarriera, 2014; González-Carrasco et al., 2019; Lawler et al., 2017). Este asume que los niños viven en constante interacción con sus entornos, afectándolos y siendo afectados por ellos, incidiendo en forma activa en su bienestar (Bruck & Ben-Arieh, 2020). Las influencias ambientales se localizan en diferentes niveles anidados: el niño se sitúa en primer lugar en un microsistema que abarca las relaciones interpersonales y las interacciones directas con el entorno inmediato (por ejemplo, la familia, el grupo de compañeros cercanos del colegio). El mesosistema incluye las interacciones entre estos cercanos inmediatos. Estos sistemas se anidan dentro del exosistema, en el que el niño no participa activamente, pero aún recibe influencias indirectas (por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres, los servicios públicos) a través de sus interacciones con integrantes de microsistemas más cercanos. El macrosistema representa consistencias generales en forma de cultura o subcultura que impregnan los micro, meso y exosistemas, así como cualquier sistema de creencias o ideología subyacente a tales consistencias.

A partir de investigaciones comparadas en varios países, incluido Chile, y sobre la base del modelo ecológico, Lawler et al (2017) han propuesto el modelo de bienestar subjetivo ecológico basado en las relaciones. Este modelo reconoce las interacciones multidireccionales entre los niños, sus contextos de hogar y familia, vida y barrio, escuela y compañeros y los

indicadores de bienestar. El modelo refuerza la importancia crítica de las ecologías sociales de los niños y las estructuras de apoyo dentro de los microsistemas como la familia, el colegio y el barrio para optimizar el bienestar subjetivo de los niños.

Por lo tanto, las evaluaciones de los niños reflejan sus interacciones directas e indirectas con diferentes niveles de la sociedad los que se fusionan en sus opiniones a nivel individual extraídas de afectos, cogniciones y acciones (Nahkur & Kutsar, 2019).

Bienestar subjetivo, uso y satisfacción del tiempo libre

Como ha sido mencionado, el uso del tiempo libre es uno de los ámbitos del bienestar subjetivo que ha sido estudiado en poblaciones infantiles (Bruck, & Ben-Arieh, 2020; Sarriera et al., 2014; Shin & You, 2013; Rees, 2018; Tonon et al., 2019).

El uso del tiempo libre incluye todas las actividades que no suponen trabajo remunerado, en el caso de los adultos, o no son clases regulares en el colegio, en el caso de los niños. El tiempo libre se ha asociado también con la noción de experiencia positiva, placentera y de motivación intrínseca (Haworth & Veal, 2004; Larson & Verma, 1999; Tonon et al., 2019). Los resultados en investigaciones internacionales han mostrado que hay patrones distintos en el uso del tiempo libre entre diferentes países (Rees, 2018). Sin embargo, se han observado ciertas asociaciones entre la frecuencia de ciertas actividades desarrolladas por los niños en su tiempo libre y su bienestar subjetivo. Así, por ejemplo, los niños que frecuentemente realizan actividades deportivas y/o que leen por interés propio tienden a ser más felices y estar más satisfechos con sus vidas (Rees, 2018). Otros estudios han concluido que actividades de tiempo libre organizadas, con supervisión y que respondan a motivaciones intrínsecas de los niños, se asocian con mayores niveles de bienestar (Bartko & Eccles, 2003; Sarriera et al., 2014; Trainor et al, 2010). Sin embargo, hasta la fecha, la gran mayoría de estas investigaciones se han realizado en países de altos ingresos económicos, existiendo importantes brechas de conocimiento en esta materia en países con mayores índices de vulnerabilidad social (Rees, 2018).

Variables sociodemográficas y su asociación con el bienestar subjetivo

Los resultados de los estudios disponibles hasta la fecha acerca del efecto de variables sociodemográficas sobre el bienestar subjetivo infantil no han sido concluyentes. Los estudios

que han comparado muestras grandes de niños de diferentes países indican que las características sociodemográficas, tales como la edad y el sexo, explican parte de la varianza del SWB, aún cuando su contribución es relativamente baja (Dinisman & Ben-Arieh, 2016).

Con relación a la edad, se ha observado una tendencia decreciente del bienestar subjetivo a medida que aumenta la edad hacia la adolescencia en la mayoría de los países estudiados (Casas & González-Carrasco, 2019; Goldbeck et al. 2007; Tiliouine et al., 2019; Tomy & Cummins, 2011). Respecto de este descenso, la literatura sugiere que se debería tanto a cambios propios del desarrollo adolescente (a nivel físico, cognitivo, endocrinológico, socioemocional) como también a la creciente presión en esta edad desde el sistema escolar y las preocupaciones respecto de la pertenencia y aceptación del grupo de pares (Žukauskienė, 2014).

Diversos estudios han analizado las diferencias en el bienestar subjetivo de los niños según el sexo y la evidencia hasta la actualidad ha mostrado resultados dispares. Mientras algunos estudios no han encontrado diferencias significativas (Castellá Sarriera et al., 2012; Huebner et al., 2006), otros hallazgos reflejan diferencias en el bienestar subjetivo entre niñas y niños (Bradshaw et al., 2011; Dinisman et al., 2013; Dinisman & Ben-Arieh, 2016; Kaye-Tzadok et al., 2017; Llosada-Gistau et al., 2019). Algunos han sugerido que las diferencias podrían ser más evidentes cuando se toman en consideración ámbitos específicos del bienestar subjetivo. En un estudio realizado con niños de Brasil, Chile y España, los niños mostraron una satisfacción con su apariencia significativamente mayor que las niñas (Rees, 2021). Considerando las inconsistencias en los resultados en diferentes investigaciones, Chen et al. (2020) llevaron a cabo un metaanálisis de estudios empíricos realizados entre los años 1980 y 2017 para examinar las diferencias de género en la satisfacción global con la vida de niños y niñas. Los resultados revelaron que la satisfacción global con la vida permanece invariable de acuerdo con el género, con una ligera diferencia a favor de los niños adolescentes varones. Asimismo, se concluyó que había algunas características moderadoras que podrían explicar las diferencias encontradas entre las investigaciones. Se demostró que la región geográfica del estudio, los ámbitos específicos de bienestar que se consideraban, el tipo de estudiantes y la edad constituían características moderadoras de las diferencias de género reportadas en los estudios (Chen et al., 2020). En estudios longitudinales se ha mostrado que hay un efecto cruzado entre edad y sexo entre los 10 y los 16 años, empezando las niñas con puntuaciones más elevadas, pero acabando con puntuaciones significativamente más bajas, debido a que la rapidez en que disminuyen los

afectos positivos y aumentan los afectos negativos es mayor entre las niñas que entre los niños (Casas & González-Carrasco, 2020).

En un estudio realizado en Chile, que incluyó los datos de 1520 estudiantes de entre 8 y 14 años se encontró que en general el bienestar subjetivo de niños y niñas tiende a puntuar alto. Sin embargo, en este mismo estudio se encontró que los estudiantes de menor edad presentaban un mayor bienestar subjetivo que aquellos de mayor edad y que los hombres presentaban en general un mayor bienestar que las mujeres (Guzmán et al., 2017). Estos resultados han sido concordantes con los reportados a nivel internacional en otros estudios.

Con respecto a la situación socioeconómica y su relación con el bienestar subjetivo, existen hallazgos inconsistentes. Algunos resultados muestran una asociación significativa entre la situación económica, medida por el nivel de ingresos y el bienestar subjetivo (Gross-Manos, 2017; Rees et al., 2011; Saunders & Brown, 2020; Sarriera et al., 2015), otros en cambio, no son concluyentes (Carlsson et al., 2014; Knies, 2011). Se ha reportado que niños con alta privación económica tienen una vivencia de bienestar más negativa (Bedin & Sarriera, 2015; Viñas et al., 2019). En un estudio comparativo entre niños de Brasil, Chile y España, los resultados arrojaron que quienes reportaron condiciones materiales elevadas tenían niveles de felicidad y satisfacción con la vida significativamente más altos que los niños que reportaban condiciones materiales bajas. Se ha planteado por tanto que las condiciones materiales y socioeconómicas de los niños tienen efectos sobre su bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida. Las condiciones materiales son importantes para los niños y estarían afectando su felicidad y su sentimiento de exclusión social cuando carecen de recursos materiales a los que sus pares tienen acceso (Rees, 2021). Algunos autores han concluido que las evaluaciones de deprivación material serían un predictor más relevante en el bienestar subjetivo de los niños que las medidas basadas en los ingresos familiares (Main & Bradshaw, 2012). Se ha propuesto que una posible razón de las diferencias entre las investigaciones es que los ingresos del hogar, que es la medida de pobreza comúnmente utilizada, pueden no representar de manera estable y precisa la experiencia de vida real de los niños. Se ha observado que el bienestar subjetivo de los niños tiene una relación débil con las medidas objetivas de pobreza, las cuales se pueden considerar medidas adultocéntricas (Knies, 2011; Main, 2019; Rees et al., 2011). A partir de resultados empíricos, se ha sugerido que las relaciones familiares y las amistades podrían mediar o moderar la asociación entre la pobreza y el bienestar subjetivo en niños y niñas, dado que las buenas relaciones familiares

pueden prevenir un mayor deterioro del bienestar subjetivo (Cho, 2018). Entre las conclusiones de los estudios realizados hasta la actualidad, existe consenso de que se requiere mayor investigación, particularmente en países menos ricos y en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica (Rees, 2021).

Programas después de clases y su relación con el bienestar subjetivo

La experiencia de programas de promoción del bienestar en niños, así como de programas después de la jornada escolar, han concluido en varios países que éstos pueden potenciar un mejor desarrollo infantil y actuar como factores preventivos ante diversos problemas sociales (Durlak et al., 2010; Jenson et al., 2018; Sarriera et al., 2017; Shoshani & Steinmetz, 2014). Permiten un uso del tiempo libre en forma organizada y a la vez apoyan el cuidado de niños, mientras los padres trabajan.

Por programas después de clases se entiende un conjunto de actividades planificadas que se desarrollan después de la jornada escolar en forma periódica y que se mantienen durante todo el año escolar. También pueden incluir actividades los fines de semana y en algunos casos, programas durante las vacaciones de verano. Lo que diferencia estas actividades de otras actividades extra-programáticas es que se desarrollan diariamente o al menos con una frecuencia semanal, durante todo el año escolar, sus actividades son más flexibles que en el caso de las actividades escolares y se estructuran de acuerdo con un plan que realiza cada programa, considerando las características de los niños y los contextos (Lester et al., 2020). Los programas después de clases, también conocidos como los programas de “after-school” cumplen una función relevante para las familias y comunidades en varios países, proporcionando un aprendizaje en un entorno seguro. Estos programas han ido evolucionando desde refugios seguros para los niños sin supervisión adulta, al enriquecimiento cualitativo de programas para promover el bienestar (Farrel, 2019).

Se dispone de evidencia que muestra como a través de programas después de clases es posible obtener resultados positivos en el desarrollo y bienestar de los niños, particularmente en aquellos programas que resguarden la buena calidad de sus actividades (Mahoney et al., 2007; Pierce et al., 2010; Vandell et al., 2020).

Infancia en condiciones de vulnerabilidad social en Chile y los programas después de clases

En Chile hay un porcentaje importante de la población infantil que vive en situación de pobreza, con altas tasas de vulnerabilidad social y con menores oportunidades de un desarrollo integral. Cerca de un tercio de la población infantil (30,4%) habita viviendas con necesidades no cubiertas, de acuerdo con los indicadores de tipo de vivienda, materialidad, acceso a agua potable y hacinamiento (Centro Iberoamericano de Derechos del Niño, 2019). De acuerdo con los indicadores de pobreza, un 13,9% de personas menores de 18 años viven en situación de pobreza medida por ingresos, porcentaje que aumenta a 22,9% si la medición corresponde a pobreza multidimensional. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020).

Los reportes de UNICEF (Gromada et al., 2020; UNICEF, 2007) sistemáticamente han señalado que, sobre la base de los estudios de muchos países a nivel mundial, de modo persistente los datos muestran que los niños que crecen en la pobreza son más vulnerables. Dentro de los efectos observados, es más probable que padezcan problemas de salud, que tengan dificultades de aprendizaje y conducta, que muestren menores aptitudes y aspiraciones y sean dependientes de las ayudas sociales. Hay que tener en cuenta que muchos niños de familias pobres pueden no sufrir estas consecuencias. Pero esto no altera el hecho de que, en promedio, los niños que crecen en la pobreza tienen más probabilidades de sufrir una marcada y demostrable desventaja. Disponer de más tiempo para jugar al aire libre se relaciona con niveles mucho más elevados de felicidad. Sin embargo, los informes internacionales mencionados reportan que muchos niños que viven en condiciones de pobreza señalan que en su barrio no hay zonas adecuadas de juego y esparcimiento.

Si bien ha habido avances en la disminución de la pobreza en las últimas décadas, persiste un grave problema para un número relevante de niños, niñas y adolescentes chilenos y frente a quienes, la mayoría de los estudios se ha centrado en las carencias y retrasos, existiendo muy poca evidencia que permita conocer los niveles de bienestar de ellos y por tanto con poca información disponible por parte de los decisores de iniciativas y políticas públicas, que orienten las prioridades y definiciones programáticas (Alfaro-Inzunza et al., 2019; Bilbao et al., 2021; Contreras et al., 2015).

En la última década, han surgido en Chile programas después de clases, a nivel privado y en el sector público. En el sector público se ha creado el Programa de 4 a 7, una iniciativa que ha crecido desde el año 2010 de 400 niños participantes a más de 12.000 niños en el año 2019

(Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2020), tendencia que resulta comparable a la observada en otros países (Kremer et al., 2015; Oberle et al., 2019; Vandell et al., 2015). A pesar de esta ampliación de cobertura, este programa, al igual que muchos otros programas sociales en Chile, no cuenta con estudios específicos de evaluación de resultados en los niños (Berger et al., 2020; Contreras et al., 2015).

El Programa 4 a 7, está focalizado en niños entre 6 y 13 años que estén a cargo de mujeres trabajadoras o en búsqueda de trabajo, que pertenezcan a sectores pobres. Es un programa orientado a apoyar la participación laboral de las mujeres, principalmente a quienes estén a cargo de sus hogares, a través del cuidado integral de los niños después de su jornada laboral. El programa se desarrolla todos los días, entre las 16 y las 19 horas, es decir después de que terminan las clases regulares. El programa ocupa por tanto 3 horas diarias del tiempo de niños. Cuenta con talleres de organización escolar, talleres temáticos y talleres de desarrollo integral con enfoque de género. El programa se implementa a través de las municipalidades y en los servicios locales de educación pública, en los mismos colegios de la comuna donde se ejecuta el Programa. Para su ejecución, las municipalidades postulan a un fondo público otorgado por el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género y una vez adjudicado, contratan al personal a cargo de su ejecución. Existen unas orientaciones generales técnicas y administrativas para llevar a cabo el Programa (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2021).

Con relación a las evaluaciones del programa, los indicadores utilizados se han focalizado en valorar la gestión, y, además, han medido el aumento de la inserción laboral de las madres y cuidadoras, pero no el efecto en la calidad de vida ni el bienestar de los propios niños (Martínez & Perticará, 2017). Esta ausencia de consideración de la opinión y la evaluación de niños ha sido una característica común en los programas sociales en Chile. Numerosas iniciativas que afectan directamente a niños no consideran su opinión. Este ha sido un problema denunciado en numerosos informes de infancia, sosteniéndose que la opinión de los niños ha sido uno de los aspectos menos consideradas en los proyectos y programas sociales orientados a la niñez (Consejo Nacional de la Infancia, 2017; Comité de los Derechos del Niño, 2007). Al no considerar la opinión de los niños, estas evaluaciones dejan abierta la interrogante de si dichas iniciativas de inversión pública contribuyen al bienestar infantil, desde la perspectiva de los propios niños.

Los estudios en bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia han permitido en las últimas décadas acumular conocimiento relevante para el desarrollo infantil. Los resultados de investigaciones muestran que el bienestar subjetivo en la infancia se relaciona con la autoeficacia, el optimismo, mejores resultados académicos y relaciones familiares e interpersonales (Gilman & Huebner, 2006; Shoshani & Steinmetz, 2014; Suldo et al., 2014). También han hecho posible incorporar a la investigación científica, la autoevaluación que niños hacen de diferentes dimensiones de sus vidas. El creciente interés por su estudio está permitiendo en muchos países contar con conocimiento basado en la evidencia, que orienta nuevos campos de investigación en la psicología y otras disciplinas, así como con nuevos criterios en el diseño y evaluación de programas orientados a la promoción de la calidad de vida y prevención de vulneración de derechos (Sarriera et al., 2017; Durlak et al., 2010; Suldo et al., 2014).

En Chile, al igual que en otros países, existe abundante evidencia que vincula los altos costos emocionales, sociales, económicos y políticos que se generan por abordar tardíamente graves vulneraciones de derechos en la niñez y adolescencia (Centro de Políticas Públicas UC, 2017; Naudeau et al., 2011), por lo que resulta relevante conocer, analizar y potenciar la calidad de programas preventivos y promocionales dirigidos a niños, niñas y adolescentes. Si bien en Chile, al igual que en otros países, ha habido avances en las políticas públicas a favor de la niñez y adolescencia, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, quedan pendientes muchos desafíos en el tránsito desde una política tutelar a una política de protección de derechos de la infancia. Se ha logrado fortalecer la institucionalidad en el campo de la acción pública, sin embargo, persiste una oferta focalizada centrada en la intervención ante la presencia de graves vulneraciones de derechos o en la reducción de factores de riesgo en la niñez en condiciones de pobreza, más que en la ampliación de una oferta preventiva de desarrollo y de bienestar (Contreras et al., 2015; Martin et al., 2020).

A partir de los antecedentes expuestos, el foco de esta investigación se ha puesto en el estudio del bienestar subjetivo de niños chilenos que viven en situación de vulnerabilidad social. Chile, al igual que muchos países, busca a través de sus políticas públicas y programas sociales, colaborar con la disminución de la desigualdad social, económica y de oportunidades presente en los países en vías de desarrollo. Por tanto, formó parte del interés de esta investigación explorar la relación entre el bienestar subjetivo de los niños que participan en un programa social, focalizado en niños de alta vulnerabilidad social. Se eligió un programa social que se desarrolle

fuera de la jornada escolar, a la luz de la evidencia que muestra la importancia del uso del tiempo libre en el bienestar de los niños. Este estudio constituye la primera investigación que evalúa el bienestar subjetivo de niños chilenos en un programa público después de clases.

Los dos artículos que forman parte de esta tesis se desarrollaron a partir de los datos recopilados de más de 1000 niños chilenos que vivían en situación de alta vulnerabilidad social, de los cuales la mitad participaban en programas después de clases. Un artículo presenta los resultados del bienestar subjetivo de todo el conjunto de dichos niños y propone un modelo integrativo, sobre la base de la teoría tripartita, que integra componentes afectivos positivos y negativos, así como componentes cognitivos, reflejando el carácter complejo y multifacético del bienestar subjetivo. El segundo artículo explora el bienestar subjetivo de los niños que participan en un programa público social después de clases y su satisfacción con el uso de su tiempo libre. Ambos artículos, focalizados en niños chilenos de alta vulnerabilidad social buscan aportar nuevas evidencias al estudio de bienestar subjetivo y a las iniciativas públicas orientadas a la promoción de la infancia. Hasta la fecha la mayor parte de los estudios han sido realizados en países desarrollados y por tanto esta tesis busca colaborar en la disminución de esta brecha investigativa aportando resultados más específicos de un país en vías de desarrollo.

Objetivos de la tesis

El objetivo general de la tesis es explorar distintos aspectos del bienestar subjetivo de niños y niñas que viven en condiciones de vulnerabilidad social y que participan en programas después de clases en Chile.

Se desarrollaron dos estudios que apuntan al objetivo general y que forman parte de esta tesis doctoral. Sus objetivos específicos fueron los siguientes:

Objetivos específicos Estudio 1:

- a) Evaluar el bienestar subjetivo y la satisfacción global con la vida de niños y niñas que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social.
- b) Comparar el bienestar subjetivo de los niños en función de su sexo.

Objetivos específicos Estudio 2:

- a) Evaluar el bienestar subjetivo de niños que participan y no participan en Programas después de clases teniendo en cuenta los componentes cognitivos y afectivos de dicho bienestar.
- b) Evaluar la satisfacción con el uso de su propio tiempo, en general, y con el uso de su tiempo libre, en particular, de niños que participan y no participan en Programas después de clases.
- c) Evaluar la asociación entre el sexo y la edad con el bienestar subjetivo de niños que participan y no participan en Programas después de clases.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 1033 niños (507 niñas y 526 varones). Sus edades se distribuían entre los 9 y los 14 años ($M = 11.02$, $SD = 1.18$). De ellos, 568 niños participaban del Programa público después de clases, mientras que 465 no lo hacían. Todos los niños, niñas y adolescentes se ubicaban en los rangos socioeconómicos de pobreza, de acuerdo con el Índice de Vulnerabilidad Educativa utilizado en Chile (IVE-SINAE). El IVE-SINAE es calculado anualmente por el servicio público Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el cual oscila entre 0-100%, en que el mayor porcentaje implica índice de vulnerabilidad más elevado. El IVE-SINAE es un indicador que expresa la condición de riesgo de pobreza asociada a los estudiantes de cada escuela (Junta De Auxilio Escolar y Becas, 2020). Los niños de la muestra estudiaban en colegios cuyo IVE promedio se ubicaba en el quintil superior de vulnerabilidad social, correspondiente al 88.12%.

Instrumentos

La tesis incluyó escalas psicométricas de bienestar subjetivo, ítems de uso del tiempo libre y de satisfacción con el uso del tiempo libre, utilizadas internacionalmente y validadas en Chile en investigaciones anteriores (Alfaro et al., 2016; Bruck & Ben-Arieh, 2020). De las cuatro escalas para evaluar el bienestar subjetivo, tres se refieren a los componentes cognitivos y una a los afectivos. Todas las escalas de bienestar subjetivo fueron utilizadas en ambos estudios presentados en esta tesis. Para el Estudio 2 en el que se evaluó la participación en el programa después de clases, se incluyeron, además, ítems para la evaluación de la satisfacción con dicho Programa.

1. Escala de bienestar subjetivo de Children's Worlds (CW-SWBS = Children's Worlds Subjective Well-Being Scale). Sus ítems miden la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo, libre de contexto. Su confección se basó en la Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes – SLSS (Huebner, 1991), validada en Chile por Casas et al. (2015). Se trata de una nueva versión, mejorada para hacerla más interculturalmente comparable

en el seno de la tercera oleada del estudio internacional Children's Worlds (Bruck & Ben-Arieh, 2020). Los ítems son: "Me gusta mi vida", "Las cosas de mi vida son excelentes", "Mi vida es justo como debería ser", "Disfruto mi vida", y "Soy feliz con mi vida". La versión de la escala utilizada se fundó en el mejor ajuste del análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado para cada estudio, en función del tipo de análisis que se hizo con la muestra estudiada. Cada versión está detallada en el estudio correspondiente. Su formato de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de 11 puntos, cuyos valores van desde 0 = "Nada de acuerdo" hasta 10 = "Totalmente de acuerdo".

2. Escala multidimensional Children's Worlds Domain Based Subjective Well-Being Scale (CW-DBSWBS), que mide la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo valorada mediante la satisfacción en ámbitos de la vida. Su confección se basó en la Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale: BMSLSS), de Seligson et al. (2003). La versión utilizada corresponde a la modificada por Casas y Rees (2015), validada en Chile por Casas et al. (2015). La escala incluye 5 ítems que evalúan la satisfacción con los amigos, con el barrio, con la familia, con la vida de estudiante y con la apariencia física. La escala usa 11 puntos, de 0 a 10, en la que 0 es "Nada satisfecho/a" y 10 es "Totalmente satisfecho/a".
3. Escala de Satisfacción Global con la Vida (Overall Life Satisfaction: OLS), de ítem único. La OLS evalúa satisfacción global con la vida, según lo propuesto por Campbell et al. (1976). La OLS ha presentado adecuada validez convergente con otras medidas de satisfacción en escolares, para estudiantes chilenos, brasileños, españoles y rumanos (Casas et al, 2015). La escala es de 11 puntos, entre 0 y 10 puntos y señala: *¿Qué tan satisfecho/a estás con tu vida en su totalidad?*
4. Escala de Children's Worlds de Afectos Positivos y Negativos (Positive and Negative Affect Scale: CW-PNAS). Considera la medición de los componentes afectivos del bienestar subjetivo y está basada en la escala de afectos nucleares (*core affect*) de Russell (2003; Feldman Barret & Russell, 1998). Esta versión, al igual que las escalas anteriores, forma parte del cuestionario de Children's Worlds de la tercera oleada. Su encabezado

indica: *Marca la casilla que describa mejor cómo te has sentido durante las últimas dos semanas*, y ofrece responder en un rango de 11 puntos, en el que 0 significa “no me he sentido así en ningún momento” y 10 “me he sentido de esa manera todo el tiempo”. Incluye tres afectos positivos: feliz, calmado/a, y lleno/a de energía; y tres afectos negativos: triste, estresado o estresado/a, y aburrido/a.

5. Lista de ítems del uso del tiempo libre, basada en los utilizados en el proyecto Children’s Worlds. Incluye ítems de satisfacción con el uso del tiempo e ítems de frecuencia de actividades desarrolladas fuera del horario escolar. Los ítems incluidos de satisfacción con el uso del tiempo consideran una escala de 11 puntos, entre 0 y 10 puntos, en la que 0 es “Nada satisfecho/a” y 10 es “Completamente satisfecho/a”. Los ítems son: *“como usas tu tiempo”* y *“la cantidad de tiempo libre que tienes para hacer lo que quieres”*. Los ítems de frecuencia de actividades fuera de la escuela incluyen preguntas sobre diversas actividades. Se consulta por el tiempo que ocupa fuera de la escuela en ayudar en quehaceres domésticos, cuidar a otros, trabajar, clases de repaso, hacer tareas y estudiar, mirar televisión, practicar deportes, relajarse y divertirse en familia, jugar, utilizar redes sociales, jugar con juegos electrónicos, actividades religiosas, no hacer nada o descansar. Las respuestas consideran una tabla de frecuencia, desde “nunca” hasta “todos los días”.
6. Ítems de satisfacción con el Programa, que incluye 4 ítems, considerando una escala de 11 puntos, entre 0 y 10 puntos, en la que 0 es “nada satisfecho/a”, y 10 es “completamente satisfecho/a”. Los ítems son: *“Qué tan satisfecho o satisfecha estás con el taller en el que estás participando”*, *“Qué tan satisfecho o satisfecha estás con los compañero/as en el taller”*, *“Qué tan satisfecho o satisfecha estás con el monitor /a del taller”*, *“Qué tan satisfecho o satisfecha estás con el Programa en general”*

Procedimiento

Prueba piloto

Previo a la aplicación de las escalas a la muestra se realizó una prueba piloto (ver Anexo N°1 Cuestionario piloto tesis) a un grupo de niños con el fin de observar la comprensión de las preguntas, la duración del cuestionario, de tal modo de que los niños pudieran mantener la atención y concentración al responder, evitando respuestas por fatiga. Se evaluó la claridad de las indicaciones iniciales, estableciendo posteriormente un breve diálogo con ellos para recoger sus primeras impresiones y/o dudas. Una vez analizada la información se especificaron las características de la aplicación y se definió el cuestionario con el formato definitivo (ver anexo 2: Cuestionario definitivo niños y niñas).

Selección de la muestra

Para la selección de la muestra se tomó contacto con el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (SernamEG), servicio público responsable del Programa que se desarrolla con niños después de clases, denominado “Programa de 4 a 7”, para acceder a la nómina de colegios que implementan el Programa en la Región Metropolitana. El servicio autorizó formalmente el estudio y facilitó su desarrollo invitando a los encargados de los Programas a participar en el estudio. De los 71 colegios que implementaban el Programa durante el año 2019 en la Región Metropolitana, 60 respondieron accediendo a formar parte del estudio, es decir, el 84.5% de los colegios (Ver Anexo N° 3, Lista de colegios y comunas con Programa 4 a 7 participantes en el estudio). El grupo de niños no participantes del programa contaba con el mismo rango de edad y asistía a los mismos colegios donde se aplicaba el programa

Con respecto a la configuración de los grupos para el Estudio 2, el grupo Programa quedó constituido por todos los niños y niñas que asistieron al Programa el día de la aplicación y que estuvieran dentro del rango de edad considerado en el estudio. El grupo no participante se constituyó con los niños de los mismos cursos que no asistían a programas después de clases. No se pudo tener otro control adicional sobre las características de cada grupo, por lo que se procedió a analizar la equivalencia y comparabilidad de las respuestas mediante un análisis multigrupo con modelos de ecuaciones estructurales.

Recolección de la información

La recolección de datos se realizó durante el año escolar 2019, entre los meses de mayo y diciembre. Se tomó contacto con cada establecimiento escolar y coordinador del Programa, acordando la fecha de administración de los instrumentos tanto para el grupo que participaba en el Programa como para el grupo no participante. Previamente se entregaron en los colegios los formularios de consentimiento informado a los padres o tutores de los niños que participaban en el Programa y cuya edad estuviera dentro del rango de estudio. Además, se entregaron los formularios a los padres o tutores de niños, del mismo rango de edad, que no participaban en el Programa. A los niños cuyos padres no autorizaron la aplicación del cuestionario, se les realizó una actividad alternativa, mientras los demás respondían el cuestionario. Los cuestionarios se aplicaron grupalmente en forma presencial por parte de la doctoranda con el apoyo de tres ayudantes de investigación. Se elaboró un Manual, con el fin de facilitar la rigurosidad en la aplicación de los cuestionarios (Ver Anexo N° 4 Manual para Ayudantes de investigación). El tiempo de administración de los cuestionarios fluctuó entre los 20 y los 40 minutos. Cada aplicación fue registrada en un formulario de registro, en el que se registraron los cuestionarios foliados que se administraron y todas las observaciones y comentarios relevantes durante la administración (ver Anexo 5: Formulario de Registro para Grupo Participante).

Aspectos éticos

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas establecidas por la Universidad de Girona, en el Programa de Doctorado de Psicología, Salud y Calidad de Vida para la investigación con personas, y los protocolos éticos de investigación que orientan la investigación científica de Chile (CONICYT/FONDECYT, 2008). Se obtuvo la autorización y el patrocinio oficial del estudio por parte del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, SernamEG, que es el servicio público responsable del Programa a nivel nacional (ver patrocinio en Anexo N° 6). Se realizó el contacto con los directores y coordinadores del Programa en los colegios en que se desarrollaba el Programa y se les invitó a participar formalmente, autorizando la administración del cuestionario a través de un documento firmado. Al momento de invitarles a participar en el estudio, se les entregó una minuta con una descripción del estudio (Ver Anexo N° 7 Minuta de la Investigación para colegios). Por otra parte, se solicitó firmar un consentimiento

informado a los padres o tutores legales de los niños, los cuales fueron enviados previamente a la aplicación de los cuestionarios. A los niños, se les solicitó su asentimiento informado, mediante un documento que explicitaba que la participación en el estudio era voluntaria, que se preservaría el anonimato, la confidencialidad en el análisis de los datos y que la información se utilizaría exclusivamente para fines de investigación. A los colegios se les solicitó una autorización firmada por parte de sus representantes, cuyo formulario se adjunta en el Anexo N° 8 con un ejemplo. El formulario de consentimiento informado de padres o tutores y el formato de asentimiento de los niños se adjuntan en los Anexos N° 9 y N° 10, respectivamente.

Análisis de datos

Se excluyeron del análisis aquellos cuestionarios con un 25% o más del total de ítems no respondidos. Posteriormente se hizo un análisis escala por escala y se excluyeron aquellos cuestionarios en los que hubiera más de un 25% de las respuestas incompletas en una escala o más. De los 1099 niños que respondieron, fueron excluidos 66 cuestionarios, por lo que la muestra final quedó compuesta por 1033 niños. Una vez depurada la base de datos se procedió a imputar los valores perdidos por regresión a través del software SPSS 21. Luego, se comprobó el ajuste y validación estadística de las escalas a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el método de máxima verosimilitud. Para el análisis general de los datos de esta investigación se utilizaron el software SPSS 21 para los análisis descriptivos e inferenciales y AMOS 21, para el modelamiento con ecuaciones estructurales (Arbuckle, 2010).

En cada uno de los dos estudios incluidos en esta tesis se realizó un análisis específico de los datos, en función de los objetivos planteados.

Para el Estudio 1, que analizó el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza y que comparó los resultados en función de su sexo, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales, mediante el método de máxima verosimilitud. A través del software Amos 21 se analizó un modelo incorporando medidas afectivas y cognitivas de bienestar: componente afectivo positivo y negativo (CW-PNAS) y componente cognitivo general o libre de contexto (CW-SWBS) y, por ámbitos (CW-DBSWBS). A continuación, se puso a prueba el modelo como multigrupo por sexo con el fin de evaluar si los parámetros de los instrumentos psicométricos eran invariantes en ambos grupos y por tanto

comparables en sus resultados. Se utilizaron el chi-cuadrado, el Bentler Comparative Fit Index (CFI), el Steiger-Lind Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y la Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) como índices de ajuste del modelo. Valores superiores a .95 en CFI e inferiores a .05 en RMSEA y SRMR se consideraron como excelente ajuste (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010). Se comprobaron 3 niveles de invarianza: (a) invarianza configural (modelo sin restricciones), (b) invarianza métrica (mediante restricción de cargas), e (c) invarianza escalar (mediante restricción de cargas y constantes de la ecuación). La invarianza métrica permite la comparación de correlaciones y regresiones, mientras que la invarianza escalar permite la comparación de las medias. Se consideró aceptable la invarianza, si al añadir cada nueva restricción, se observaba un cambio de CFI menor a .01 (Chen 2007; Cheung & Rensvold, 2002). Una vez comprobada la estructura factorial del modelo, se calcularon los estadísticos descriptivos. El índice global de cada escala se presentó en un rango 0-100 para facilitar las comparaciones visualmente.

Para el Estudio 2, se analizaron modelos multigrupo con el grupo participante en el Programa después de clases y el grupo no participante, a fin de evaluar si los parámetros de los instrumentos psicométricos eran invariantes en ambos grupos y por tanto comparables en sus resultados. Para estos análisis se utilizó el software Amos 21. Se utilizaron los mismos criterios de análisis que para el Estudio 1. Para comparar los grupos entre sí de forma congruente se utilizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) multigrupo, considerando los 3 niveles de invarianza, ya mencionados para el Estudio 1. Una vez comprobada la estructura factorial de las escalas, se calcularon los estadísticos descriptivos y correlaciones entre escalas. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para evaluar el efecto de variables demográficas y las actividades de uso del tiempo libre sobre medidas de bienestar subjetivo.

Artículos publicados

Estudio 1: The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability⁴

La información suplementaria de este artículo se encuentra en Anexo 11

Applied Research in Quality of Life
<https://doi.org/10.1007/s11482-021-09979-7>



The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability

Loreto Ditzel^{1,2} Ferran Casas^{3,4} · Javier Torres-Vallejos⁴ ·
Alejandra Villarroel¹

Received: 10 May 2021 / Accepted: 22 August 2021

© The International Society for Quality-of-Life Studies (ISQOLS) and Springer Nature B.V. 2021, corrected publication 2021

Abstract

This article analyzes the subjective well-being and life satisfaction of 1033 Chilean children (507 girls and 526 boys) aged 9 to 14 years ($M = 11.02$, $SD = 1.18$) living in the socio-economic state of poverty. Different subjective well-being scales were administered to assess both affective and cognitive components, be they context-free or different domains of life satisfaction, including the use of free time. A structural equation modelling was put to the test measuring to what degree the various components of well-being were correlated to a second order latent variable showing good fit. Later, the general results returned middle high scores on these scales with significant differences found by gender, especially for affective and overall life satisfaction components. Boys displayed higher overall subjective well-being scores than girls. These differences were less evident when assessing the subjective well-being in specific domains; the boys' and girls' scores were closer here. These results are discussed along with their contributions toward understanding subjective well-being in childhood as a complex, multi-faceted concept. These findings may turn out to be particularly interesting when it comes to designing and evaluating public policies geared toward children by providing evidence that supports the inclusion of socio-emotional and relational variables in the promotion of improved quality of life for children living in poverty.

Keywords Subjective well-being · Children · Poverty · Gender · Public policy

✉ Loreto Ditzel anaditzel@udd.cl

Extended author information available on the last page of the article

Published online: 06 September 2021

⁴ El artículo cuenta con la autorización editorial de poder incluirla en una tesis.

Introduction

The Subjective Well-Being of Children and Adolescents

Children's self-assessment of their own well-being has been studied in the last several years. This particular interest in the well-being of children and adolescents is manifest in a large number of scientific articles, book chapters and academic texts, including a Handbook (Ben-Arieh et al., 2014; Casas et al., 2014; Cummins, 2014; Rees, 2021). The prior standard approach presented the perceptions, opinions and ways of understanding children's lives through an adult perspective. These were used by governments, institutions and professionals (Bruck & Ben-Arieh, 2020) to make decisions about childhood. The new focus is on collecting and trusting the data gleaned directly from children without any adult interpretation or mediation, also known as an adultcentric viewpoint. This new approach has been recently substantiated by increased research into children's opinions that has clearly displayed the differences in perceptions between adults and children (Bruck & Ben-Arieh, 2020).

Another interesting change is the incorporation of a positive perspective into the study of childhood. As is the case with the majority of the human and social sciences, when one reviews the overall history, a large part of the contributions in the fields of psychology or mental health have been done with a scarcity mindset or by contemplating the problems/illnesses of individuals and communities. Only recently in the last couple of decades it has been seen publications with a positive perspective in terms of development and promotion. Topics like children's participation and subjective well-being have experienced a renewed push, having drawn the attention of researchers and academics (Casas, 2011).

This research perspective into children's subjective well-being has not been free from debate. One of the most sensitive issues has been whether or not children should be viewed as reliable informants of their own well-being. The findings and scientific evidence have supported their contribution, which is now getting some consideration by those responsible for creating public policy (Bradshaw et al., 2017; Casas et al., 2014; Navarro et al., 2017). The Convention on the Rights of the Child as well as increasing study and research into childhood give support to the idea that children are persons with rights, thus they are also actively involved in their own development. Progress has recently been made around the consensus view that determining childhood well-being is in fact not possible without directly asking children to assess their own lives (Bradshaw & Richardson, 2009; Casas et al., 2013; Mullender et al., 2002).

Subjective well-being refers to how people evaluate their own lives both in general terms as well as specific life domains such as the family, friends and free time (Ben-Arieh et al., 2014). Subjective well-being is often divided into cognitive (satisfaction with life overall and specific domains) and affective (positive and negative) components (Campbell et al., 1976; Diener, 1984). Research has shown that positive affect, negative affect, and life satisfaction are three interrelated components that comprise subjective well-being (Lucas et al., 1996). Although both affect and life satisfaction are connected in the sense that they imply making judgments about life circumstances, they can also be differentiated. While affect is defined in terms of emotional responses, life satisfaction is expressed cognitively. Life satisfaction, which can be indirectly influenced by affect, is for the most part defined as an evaluative response to life in its entirety or in regard to specific domains of life such as the family, friends or school (Diener, 1984). Considering multiple domains as well as overall life satisfaction can help facilitate a more precise understanding of subjective well-being, which may help in designing better focused intervention programs. For example, a child or group of children that present lower satisfaction scores in the domains of school or classmates would need a different intervention than a child or group of children who indicate having less satisfaction in the family sphere. The research of Seligson et al. (2005) shows that the domains of greatest impact on overall life satisfaction for children and adolescents include family, friends, school, their surroundings and satisfaction with self.

Another important domain of well-being that has been studied and identified is the use of time. Children's well-being seems connected to the ways in which they occupy their time. The time use factor can give us information about their opportunities for acquiring and applying skills that are essential for well-being (Bruck & Ben-Arieh, 2020). Until today, however, the large majority of such research has been done in high-income countries. This means there are substantial gaps in understanding in this regard in countries with greater levels of social vulnerability (Rees, 2018).

From a theoretical point of view, the Bronfenbrenner (1987) ecological model is one of the more relevant proposals regarding the study of subjective well-being, given that it integrates different levels of context in a process of bidirectional and systemic interactions (Bedin & Sarriera, 2014; González-Carrasco et al., 2019; Lawler et al., 2017). The empirical evidence attests to the importance of including contextual variables in the study of subjective well-being (Gilman & Huebner, 2003; Oyarzún Gómez, 2016). These latter authors suggest that life satisfaction can

be better explained if indicators are included from the various systems and micro-systems that are involved in children's development, such as the social and family context.

The creation of psychometric instruments to assess subjective well-being in child and teen populations has helped gather rich information and evidence. This in turn has amplified the interest of a range of disciplines in studying this subject, including sociology, psychology, education, and economics (Oliveros Werner, 2015; Oyanedel et al., 2014). This is how subjective well-being has become a topic of interest at the international level, which has enabled very rapid progress in recent years. This has decreased the gap in study results between adult and child populations. The systematic work of the Children's Worlds project with its three waves of studies comparing countries in terms of childhood subjective well-being has created new evidence-based knowledge, improved assessment tools and indicators, and also enabled collaboration to better understand children's lives, their subjective well-being, and use of time (Bruck & Ben-Arieh, 2020). This has subsequently demonstrated the validity of the scales used in measuring children's life satisfaction in a comparative international context (Casas & Rees, 2015; Casas, 2017). Research in Chile has progressively advanced in the study of subjective well-being in childhood. The first publications began in the 2000s (Farías Olavarría et al., 2015), primarily in the adult population. Interest in childhood publications has gradually increased in Chile. Participation in the international study of Children's Worlds, in addition to the lines of research that have been developed in different regions of the country, provide information about the SWB of children in Chile (Alfaro et al., 2015; Álvarez & Briceño, 2016; Oyanedel et al., 2015; Alfaro Inzunza et al., 2013; Oyarzún et al., 2019; Rees, 2021; Reyes Reyes et al., 2019).

Factors Affecting children's Subjective Well-Being

Available findings have shown that children in general have a high level of overall subjective well-being. In most cases they are satisfied with their lives at present and with what they expect may happen to them in the future (Rees, 2021). A small percentage of children, however, do present lower levels of well-being, which serves as a warning indicator for those who care for them.

The data on hand have shown that life satisfaction tends to decrease around the ages of 10 to 16 in most countries (Casas & González-Carrasco, 2019; Žukauskienė, 2014; Shek & Li, 2016).

Children's Subjective Well-Being and Socioeconomic Levels

Economic situations are often associated with children's subjective well-being even when findings are inconsistent. Some results demonstrate a significant connection between financial status measured by income and subjective well-being (GrossManos, 2017; Rees et al., 2011; Saunders & Brown, 2020; Sarriera et al., 2015), whereas others are not conclusive (Carlsson et al., 2014; Knies, 2011).

A recent study done by Rees (2021) based on the results of the third wave of Children's Worlds that compared 35 countries in terms of children's well-being and levels of overall satisfaction for various domains of their lives concluded that there are significant differences in well-being depending upon material circumstances. Those with fewer material resources than the average tended to have a significantly lower level of well-being than those children with more resources than the average. Results such as these were obtained in several measures of general well-being and satisfaction with a number of life domains in samples from Brazil, Chile and Spain. These findings are consistent with other comparative studies (Dinisman & Ben-Arieh, 2016).

One potential reason why there is variation in research outcomes is that household income, which is a commonly used poverty measure, cannot precisely or consistently represent the real life experience of children. It has been observed that their subjective well-being weakly correlates with objective poverty levels, which can be viewed as adult-centric measurements (Knies, 2011; Main, 2019; Rees et al., 2011). Empirical results have suggested that family relationships and friendships may mediate or moderate the connection between poverty and the subjective well-being of children. Good family relationships may prevent more extensive declines in subjective well-being (Cho, 2018).

The conclusions of studies conducted so far concur with the idea that further research is needed, especially in less wealthy countries and in areas with greater socioeconomic risk (Rees, 2021).

Subjective Well-Being and Differences by Gender

Various studies have looked at the differences in the subjective well-being of children according to gender. The evidence so far is inconclusive. While some studies have found no significant differences (Sarriera et al., 2012; Huebner et al., 2006), other findings report differences in the subjective well-being between girls and boys (Bradshaw et al., 2011; Chui & Wong 2016; Dinisman et al., 2013; Dinisman & BenArieh, 2016; Kaye-Tzadok et

al., 2017; Llosada Gistau et al., 2020). Some have suggested that such differences may be even more evident when particular domains of subjective well-being are focused on. For example, some studies conclude that girls tend to have higher levels of subjective well-being when it comes to interpersonal relationships (Bradshaw et al., 2011; Ma & Huebner, 2008). For girls, relationships with classmates and family members as well as satisfaction with oneself seem to have greater impacts on their subjective well-being compared to boys. Some authors conclude that girls' subjective well-being seems to be affected by social relationships, while boys' subjective well-being is more closely associated with measures of success connected to achievement, such as performance at school. This may be related to the traditional gender socialization differences between girls and boys (Kaye-Tzadok et al., 2017).

One study that used data from the Children's Worlds third wave that compared subjective well-being in countries on different continents found differences between the girls' and boys' results depending upon their ages. At ten years of age relatively few differences by sex were found for the children's subjective well-being. The main exception was that girls in many countries said they felt more satisfied with aspects of school life. At 12 years of age the boys were showing a slightly better well-being level than the girls. This was more pronounced regarding satisfaction with one's own appearance. In Brazil, Chile and Spain, boys had a significantly higher degree of satisfaction with their appearance than the girls in this age group (Rees, 2021). These longitudinal studies have shown a crossed effect between age and sex between 10- to 16-year-olds. The girls start out with higher scores but end up with significantly lower ones due to the higher speed with which positive affect decreases and negative affect increases for them compared to the boys (Casas & González-Carrasco, 2020).

Other studies on Chilean children evaluating their global life satisfaction have shown significant differences between girls and boys, with boys displaying higher scores (Céspedes Carreño et al., 2019; Reyes Reyes et al., 2019). These gender differences are still observed when analysing separately native Chilean children and migrant children residing in Chile, whose majority origin has been from Latin American countries (Céspedes Carreño et al., 2019).

Child Well-Being and Poverty

In Chile a large percentage of the child population is living in poverty with high rates of social vulnerability and fewer opportunities for comprehensive development. Around one third of the child population (30.4%) lives in housing with unaddressed needs as shown by indicators of housing type, material structure, access to potable water and crowding (Centro Iberoamericano de Derechos del Niño, 2019). Multidimensional poverty indicators measured in Chile show that 22.9% of the child and teen population live in poverty (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020). While progress on poverty reduction has been made in recent decades, a serious problem remains for a significant number of children and adolescents. Most studies that address this target group have focused solely on scarcity and setbacks, so there is scant evidence that depicts their levels of well-being. This means little information is available to guide decision-makers in creating programs and setting priorities in terms of public policies and initiatives (Alfaro-Inzunza et al., 2019; Bilbao et al., 2020; Contreras et al., 2015).

This Study

The purpose of this article is to contribute to the scientific understanding of the subjective well-being and life satisfaction of school-age Chilean children living in poverty. The specific objectives include:

- a) Assessing the subjective well-being and overall life satisfaction of children living in conditions of high social risk.
- b) Comparing children's subjective well-being according to their gender

In addition to the research objectives, we will discuss the ways in which these findings contribute to the design of evidence-based interventions to promote the subjective well-being of children living in situations of high social vulnerability.

Method

Participants

The sample is comprised of 507 girls and 526 boys totaling 1033 children. Their ages are ranged between 9 and 14 years ($M = 11.02$, $SD = 1.18$). Of the total, 919 (89%) live in urban areas and 114 in the rural parts (11%) of the

Metropolitan Region of Chile. According to their nationality, 841 are Chilean (81.4%) and 192 are foreigners (18.6%). Data collection was carried out between May and December 2019.

All the children and adolescents were socioeconomically situated in poverty in accordance with the Educational Vulnerability Index used in Chile (IVE-SINAE in Spanish). The IVE-SINAE is a socioeconomic indicator calculated every year by the National Board of School Aid and Scholarships public service (JUNAEB in Spanish). The IVE-SINAE ranges from 0 to 100%. Higher numbers indicate increased vulnerability levels. This indicator expresses the poverty risk status associated with the children in each school (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, 2020). The children in the sample attended schools that had an average IVE in the quintile with the greatest amount of social vulnerability at 88.12%.

Instruments

The study included psychometric scales of subjective well-being, life satisfaction, and use of free time that are used internationally and were validated in Chile by prior research (Alfaro et al., 2016; Bruck & Ben-Arieh, 2020; Rees, 2021).

1. The Children's Worlds Positive and Negative Affect Scale (CW-PNAS). It measures the affective component of subjective well-being and is based on the Core Affect Scale (Russell, 2003; Feldman Barrett & Russell, 1998). Just as the earlier scales, this version is part of the third wave of Children's Worlds.⁵ The instructions state: *Check the box that best describes how you have felt over the last two weeks*. It has an 11-point response range in which 0 means "I never feel like this" and 10 means "I always feel like this". Positive affect are included such as happy, calm, and full of energy. Negative affect are included such as sad, stressed and bored (see Table 3). With this sample, the CW-PNAS affective scale presented a good fit considering the six items ($\chi^2 = 13.311$; $CFI = 0.997$; $RMSEA = .047$; $SRMR = .009$). The reliability for the positive and negative effects is moderate ($\alpha = .54$ y $\alpha = .63$, respectively).
2. Children's Worlds Subjective Well-Being Scale (CW-SWBS). This scale measures the context-free cognitive dimension of subjective well-being. It was designed based on the Students' Life Satisfaction Scale - SLSS (Huebner, 1991), validated in Chile by Alfaro et al. (2016). This is a new version that was improved to make it more interculturally comparable in the spirit of the third wave of the Children's Worlds international study (Bruck & Ben-Arieh, 2020). The wording is *Please say how much you agree with each of the following sentences about your life as a whole*. According to Casas and González-Carrasco (2021), the CW-SWBS did not fit well enough with the original six items but displayed an excellent fit with five items and they recommended to use that version (CW-SWBS5) ($\chi^2 = 13.311$; $CFI = 0.997$; $RMSEA = 0.047$; $SRMR = 0.009$). It includes the items: "I enjoy my life", "My life is just as it should be", "The things that happen in my life are excellent", "I like my life", "I am happy with my life". The response scale format was an 11-point Likert type scale with values ranging from 0 for "Not at all agree" up to 10 for "Totally agree" and its reliability was ($\alpha = .91$).
3. The multidimensional Children's Worlds Domain Based Subjective Well-Being Scale (CW-DBSWBS) measures the cognitive dimension of subjective well-being assessed via satisfaction with different domains of life. It was created taking the Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (BMSLSS) of Seligson et al. (2003). The version used in this study was the one modified by Casas and Rees (2015) and validated in Chile (Alfaro et al., 2016). The wording is *How satisfied are you with ...*The 11-point scale runs from 0 to 10 in which 0 means "Not satisfied at all" and 10 is "Totally satisfied". The CW-DBSWBS scale presents an optimal fit for the sample using five items ($\chi^2 = 13.549$; $CFI = 0.988$; $RMSEA = 0.041$; $SRMR = 0.021$). It includes the items: "Satisfaction with your friends", "Satisfaction with the area where you live", "Satisfaction with your family", "Satisfaction with your life as a student", "Satisfaction with the way that you look". The reliability of the scale for the sample was $\alpha = .67$.
4. Items regarding the use of free time based on those used in the Children's Worlds project, including two items on satisfaction with the use of time. Satisfaction was measured with a 11-point scale, where 0 is "Not satisfied at all" and 10 "Totally satisfied". The items are: "how do you use your time" and "the amount of free time you have to do what you want"

⁵ Project website: www.isciweb.org

5. Overall Life Satisfaction Scale (OLS) has a single cognitive SWB item. The OLS evaluates overall life satisfaction as proposed by Campbell et al. (1976). The OLS has shown sufficient validity concordant with other school satisfaction measures for Chilean, Brazilian, Spanish, and Romanian students (Casas et al., 2015a, b). The 11-point scale runs from 0 to 10 and asks: *How satisfied are you with your life as a whole?*

Procedure

A pilot study was done during November 2018 with children to observe how they view the questions and the length of the survey. Afterward the definitive version of the questionnaire was finalized.

The sample drew from 60 schools located in high-risk areas of different neighborhoods in the Metropolitan Region. The sample included schools in 31 out of 52 communes that make up the Metropolitan Region.

Data collection was done during the 2019 school year between May and December. Each school was contacted, and they formally authorized the survey application at an agreed upon time and date. Informed consent forms for the children's parents or guardians were delivered to the schools. Children whose parents did not authorize the use of the questionnaire were given an alternate activity while the others answered the survey. The research term was present in person to administer the scales to the group.

Data Analysis

Any questionnaires that left 25% or more of the answers unaddressed were excluded. Each scale was subsequently analyzed and any forms that had 25% or more of answers left blank for a given scale were also excluded. Out of the 1099 children who participated, 66 questionnaires were eliminated, so the final sample size was 1033 children. Once the database was refined, the missing values were imputed by regression with the SPSS 21 software.

With the maximum likelihood method in the Amos 21 software, a Structural Equation Modelling (SEM) was used to test a second order model, incorporating affective and cognitive measures of well-being: the positive and negative affect components (CW-PNAS) and the general context-free (CW-SWBS) and by domains (CW-DBSWBS) cognitive components. In keeping with the criteria used in an analysis done by Casas et al. (2015a, b), a subjective well-being model with a sample of children and adolescents from three countries (Spain, Brazil, and Chile) was then used to verify the validity of its factorial structure. The chi-squared test, Bentler Comparative Fit Index (*CFI*), the Steiger-Lind Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*) and the Standardized Root Mean Square Residual (*SRMR*) were used as fit indices of the model. Values greater than .95 on the *CFI* and lower than .05 on the *RMSEA* and *SRMR* were viewed as having excellent fit (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010).

Squared Multiple Correlations (SMC) were calculated for each model because they indicate how accurately each variable is predicted by the other variables in the model (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010). Each SMC value is an estimate from the lower band of reliability relating to its variable (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010).

Next the model was tested with multigroup analysis by sex in order to determine if the parameters of the psychometric instruments were invariant for both groups, thus comparable in their scores. Three levels of invariance were tested: (a) configural invariance (model without constrains), (b) metric invariance (factor loadings constrained), and (c) scalar invariance (factor loadings and intercepts constrained). The metric invariance enables a comparison of correlations and regressions while the scalar invariance allowing means comparison. The measurement invariance was acceptable if upon adding each new restriction a change in *CFI* of less than .01 was observed (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

Once the factorial structure of the model was checked, descriptive statistics and t-tests between gender were calculated. The overall index for each scale is presented in a range of 0–100 to facilitate visual comparison.

Ethical Aspects

The research was conducted in accordance with the ethical standards set out by the Universidad de Girona in the Doctoral Program in Psychology, Health and Quality of Life for research on people as well as the protocols for ethical research that guides scientific studies in Chile (CONICYT/FONDECYT, 2008). School directors were contacted and formally invited to participate, who then authorized the application of the questionnaire, which was registered in a signed document. The children's parents or legal guardians were asked to sign the consent form that had been sent to them before to the survey was conducted. Informed consent was requested of the children through a document that explained that study participation was voluntary, their responses would remain anonymous and strictly confidential, and the information would be used solely for the purposes of this research.

Results

Structural Equations Modelling

The integrative model, which was designed to incorporate affective and cognitive components that include context-free aspects as well as particular domains of satisfaction, showed an optimal fit ($\chi^2 = 293,454$; $CFI = 0.966$; $RMSEA = 0.044$; $SRMR = 0.034$). The model incorporates four latent variables that correspond to each of the utilized psychometric scales, which in turn are related to a second-order latent variable. Analysis of modification indexes suggested how to improve the fit of the model by excluding one of the items of the CW-SWBS5 and by adding two error covariances, which in fact are very low ($<.2$) and therefore do not suggest any serious overlapping, so both items are kept in the model in both cases.

Specifically, the four items from the CW-SWBS included were “The things that happen in my life are excellent”, “I like my life”, “I enjoy my life”, “I am happy with my life”. The full affect scale, CW-PNAS, was included, the three items from the positive affect scale and the three items from the negative affect scale (“you feel happy”, “you feel calm”, “you feel full of energy”; and “you feel sad”, “you feel stressed”, “you feel bored”).

The items concerning satisfaction with the use of time were tested as related to the CW-DBSWBS latent variable to assess whether or not they made a unique contribution that increased the fit of the model. Previous to include them in the model, a multiple linear regression was done with the OLS scale as a dependent variable in keeping with the criteria established by the International Wellbeing Group (2013). Satisfaction with time use showed a contribution of 2.5% with unique explained variance. Then the structural equation model was revised by excluding the item on satisfaction with the amount of free time, as it provided no unique variance (see [Supplementary materials](#)).

Therefore, in this model six items have been related to a latent variable named CWDBSWBS: satisfaction with your friends, with the area where you live, with your family, with your life as a student, with the way that you look, and with how you use your time. This version of the CW-DBSWBS including the satisfaction with time use item presented an excellent fit ($\chi^2 = 24.911$; $CFI = .982$; $RMSEA = .041$; $SRMR = .025$) and its reliability was $\alpha = .70$.

Figure 1 shows this model displays an excellent fit ($\chi^2 = 293.454$, $df = 97$, $p < .001$; $CFI = .966$; $RMSEA = .04$ [.039–.050 with 90% CI]; $SRMR = .034$). According to the SMC scores the explained variance of the second order latent-variable on each first order latent variable is of 76% for the CW-SWBS, of 74% for the CW-DBSWBS, of 86% for the Positive Affect, and of 27% for the Negative Affect.

The results of the multigroup analysis by gender are shown in Table 1, displaying that the model achieved metric and scalar invariance. This suggests that the correlations, factorial loadings and means can be compared between boys and girls.

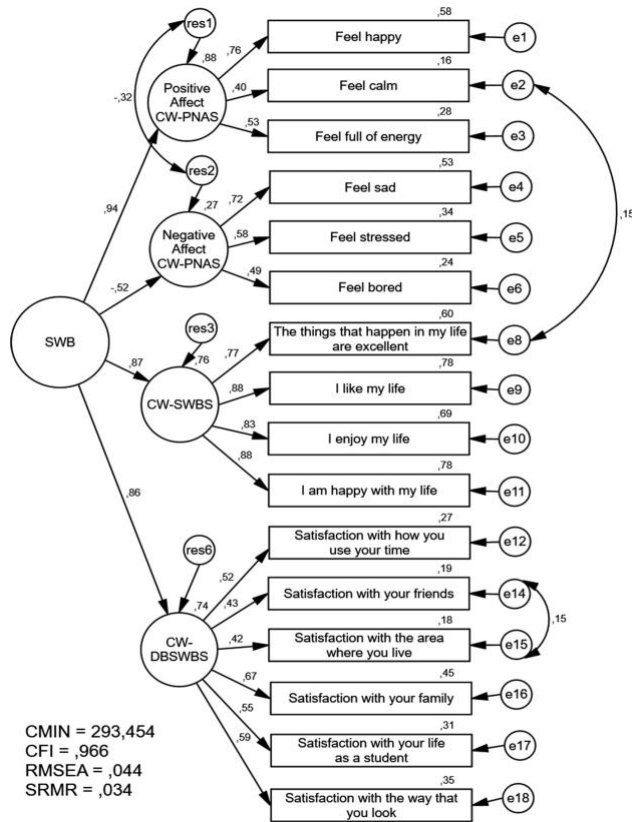


Fig. 1 Structural equations model with affective and cognitive components included

Descriptive Statistics and Correlations

Using the total sample, the results show that the participants had medium high scores for the well-being scales with values of skewness and kurtosis within acceptable ranges⁶ (Kline, 2015). Means for the OLS, CW-SWBS, DBSWS and positive affect scales returned high scores with more than 80 points out of 100, whereas the negative affect average was low (see Table 3).

Table 1 Gender Multigroup analysis

| Model | Sample | χ^2 | df | p | CFI | RMSEA [90% C.I.] | SRMR |
|---|------------|----------|-----|-------|------|---------------------|------|
| 1 Starting model | Pooled | 332.948 | 99 | .000 | .959 | .048 [.042-.054] | .036 |
| 2 Model modified (with 2 error cov.) | Pooled | 293.454 | 97 | 0.000 | .966 | .044 [.039-.050] | .034 |
| 3 Model 2 unconstrained | Multigroup | 473.743 | 194 | .000 | .951 | .037 [.033-.042] | .040 |
| 4 Model 2 + constrained loadings | Multigroup | 495.366 | 206 | .000 | .950 | .037 [.033-.042] | .042 |
| 5 Model 2 + constrained loadings & intercepts | Multigroup | 532.724 | 221 | .000 | .946 | .037 [.033-.041] | .045 |

⁶ The ranges of skewness and kurtosis are considered to be problematic for the distribution when the values are greater than 3 for skewness and above 10 for kurtosis (Kline, 2015).

Table 2 Descriptive statistics and correlations between scales of subjective well-being ($n = 1033$)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. OLS | – | .521*** | .524*** | .364*** | -.215*** |
| 2. CW-SWBS | .687*** | – | .525*** | .525*** | -.300*** |
| 3. CW-DBSWBS | .703*** | .612*** | – | .470*** | -.302*** |
| 4. Positive Affect - CW-PNAS | .497*** | .639*** | .566*** | – | -.304*** |
| 5. Negative Affect - CW-PNAS | -.262*** | -.312*** | -.296*** | -.351*** | – |
| <i>M</i> | 87.73 | 87.17 | 84.30 | 81.46 | 38.68 |
| <i>SD</i> | 21.18 | 20.33 | 15.55 | 18.92 | 27.80 |

Note. *** $p < .001$. The girls' results are situated below the diagonal line and the boys' results are above it.

For the affect scales, the item with the highest scores was “*you feel happy*”. Regarding the Children’s Worlds (CW-SWBS) context-free scale, the item with the highest scores was “*I’m happy with my life*”. The highest scoring item on the CW-DBSWBS scale that measures the cognitive dimension of subjective well-being assessed through satisfaction with different domains of life was “*satisfaction with the family*”.

The correlations were calculated to assess the association between the subjective well-being scales. The correlations among the positive measures ranged between $r = 0.364$ and $r = 0.703$ ($p < .001$), with all of them being statistically significant, i.e., the higher the score on the well-being scales, the higher the score on the others, including the positive affect scale. The negative affect scale negatively correlates to the other scales, with all of them being statistically significant. The values range from $r = -0.215$ and $r = -0.351$ ($p < .001$); i.e., the higher the score on the wellbeing scales, the lower the score on the negative affect scale (see Table 2).

Table 3 Descriptive statistics of the scales and items of SWB, satisfaction with life between gender (*t*-test)

| | Girls | | Boys | | <i>t</i> | <i>g</i> ₁ | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|---|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------------------|----------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | | |
| OLS | 86.35 | 23.36 | 89.05 | 18.76 | -2.05 | 969.461 | .041 | .127 |
| Positive Affect (CW-PNAS) | 79.76 | 20.78 | 83.11 | 16.78 | -2.84 | 971.885 | .005 | .177 |
| Feel happy | 8.36 | 2.35 | 8.69 | 2.04 | -2.44 | 998.58 | .015 | .150 |
| Feel calm | 7.60 | 2.99 | 7.57 | 2.94 | .138 | 1031 | .891 | .010 |
| Feel full of energy | 7.98 | 2.99 | 8.67 | 2.24 | -4.20 | 937.13 | .000 | .261 |
| Negative Affect (CW-PNAS) | 42.28 | 28.19 | 35.20 | 26.99 | 4.12 | 1031 | .000 | .257 |
| Feel sad | 3.56 | 3.49 | 2.79 | 3.11 | 3.77 | 1008.17 | .000 | .232 |
| Feel stressed | 4.33 | 3.88 | 3.50 | 3.71 | 3.52 | 1031 | .000 | .219 |
| Feel bored | 4.79 | 3.91 | 4.28 | 3.77 | 2.16 | 1031 | .031 | .133 |
| CW-SWBS | 85.12 | 22.22 | 89.15 | 18.14 | -3.18 | 976.35 | .002 | .199 |
| The things in my life are excellent | 8.15 | 2.55 | 8.40 | 2.37 | -1.62 | 1031 | .106 | .102 |
| I like my life | 8.54 | 2.57 | 9.06 | 2.02 | -3.61 | 959.67 | .000 | .225 |
| I enjoy my life | 8.67 | 2.42 | 9.10 | 1.95 | -3.11 | 970.44 | .002 | .196 |
| I am happy with my life | 8.69 | 2.45 | 9.10 | 1.98 | -2.99 | 971.17 | .003 | .184 |
| CW-DBSWBS | 83.88 | 16.90 | 84.72 | 14.12 | -.87 | 985.64 | .386 | .054 |
| Satisfaction with how you use your time | 8.34 | 2.48 | 8.52 | 2.13 | -1.27 | 1001.25 | .204 | .078 |
| Satisfaction with your friends | 8.61 | 2.39 | 8.52 | 2.39 | .65 | 1031 | .518 | .038 |
| Satisfaction with the area where you live | 7.65 | 3.12 | 7.66 | 2.94 | -.05 | 1031 | .962 | .003 |
| Satisfaction with your family | 9.06 | 2.12 | 9.35 | 1.57 | 2.51 | 930.07 | .012 | .156 |
| Satisfaction with your life as a student | 8.57 | 2.28 | 8.45 | 2.17 | .835 | 1031 | .404 | .054 |
| Satisfaction with the way that you look | 8.10 | 2.91 | 8.33 | 2.57 | -1.37 | 1004.37 | .172 | .084 |

Comparing the Scores of the Subjective Well-Being Scales and Items by Gender

The scales and items were compared between the groups by sex using the *t*-test for independent samples. As shown in Table 2, the majority of the items on the wellbeing and life satisfaction scales report significant differences between girls and boys. The single-item OLS Overall Life Satisfaction scale and the CW-PNAS Children’s Worlds Positive and Negative Affect scale demonstrate differences by sex with statistical significance in that the boys had higher scores than the girls. The boys showed more subjective well-being than the girls for all positive and negative

affect items except for one (*You have felt calm*). The boys said they were more satisfied with life, felt happier, had more energy, felt less sad, less stressed and less bored than the girls.

The boys had significantly different and higher scores on the context-free subjective well-being Children's Worlds scale (CW-SWBS) (Girls: $M = 85.12$, $SD = 22.22$; Boys: $M = 89.15$, $SD = 18.14$). Different results were obtained with the CW-DBSWBS depending on the domain being assessed. The domain of greatest satisfaction was the family and the one with the lower satisfaction scores was in relation to the neighborhood. Differences between boys and girls were not significant, except for satisfaction with the family - boys displaying significantly higher scores than girls.

Discussion

The main aim of this article was to contribute to the scientific understanding of the subjective well-being and life satisfaction of school-aged Chilean children living in poverty. The study was conceptually based on an understanding of the subjective well-being of girls and boys that considers affective (positive and negative affect) and cognitive components (either context-free or considering different satisfaction domains). This is why information was collected in view of a number of scales that address these components based on evidence accumulated in several countries including Chile (Alfaro et al., 2016; Arthaud-day et al., 2005; Ben-Arieh et al., 2014).

An integrative model of subjective well-being was designed and tested in this study using SEM with the data provided by our sample – this model displaying an excellent fit. The model integrated affective and cognitive components, which provide empirical support to the tripartite theory considering three components of subjective well-being. These include a cognitive component referred to as the cognitive assessment with respect to life satisfaction at the overall level and in different domains. The second component is positive affect, and the third being negative affect (Arthaud-Day et al., 2005; Metler & Busseri, 2017). The array of components at the foundation of this subjective well-being construct has also been reported in earlier studies (Bedin & Sarriera, 2014; Casas, 2017; Strelhow et al., 2020).

A multiple regression analysis showed a relevant contribution with unique explained variance of an item on satisfaction with time use to an overall life satisfaction scale. This underscores the importance of including satisfaction with the use of time as a domain to consider when assessing subjective well-being, an analysis that was done with the model used in this study. Consequently, an item on satisfaction with time use was added to our model, and it was related to the cognitive domain based latent variable.

The second order model tested in this study displayed excellent fit. Three of the four first-order latent variables showed very high explained variance from the second-order latent variable, as measured by SMC. Only the Negative Affect latent variable showed low SMC scores suggesting it is much less important to explain the core component of subjective well-being, than positive affect or the cognitive components. Such result is consistent with previous findings suggesting Negative Affect has lower correlations with cognitive components than positive affect (Casas & González-Carrasco, 2020).

Generally, in regard to the first objective, the child participants had high levels of subjective well-being and overall life satisfaction, which is in agreement with other studies' results (Rees, 2021). Values greater than 80 points on a 0- to 100-point scale were obtained on all scales except for the negative affect scale, which had an average of less than 40. Considering the fact that all of the children who participated in this study live in highly vulnerable social conditions, the relatively high score averages for subjective well-being and overall life satisfaction observed herein strengthen proposals to distinguish the assessments of adults and children. Children's subjective well-being appears to be affected differently by objective poverty levels than in the adult population (Bruck & Ben-Arieh, 2020; Main, 2019). As demonstrated in other studies, the quality of relationships maintained with other adults may mediate or moderate the effects of socioeconomic factors in children's subjective well-being (Cho, 2018; Knies, 2011; Main, 2019).

These findings may turn out to be important for creating evidence-based public policies designed for children by indicating the essential utility of considering not only material variables, but socio-emotional and relational ones as well in order to help improve the quality of life of children living in poverty. From an academic standpoint, these results add to our understanding of the well-being level of children living in developing countries like Chile while helping to decrease the current disparity of studies undertaken in European, North American and Asian countries as compared to Latin America as a whole.

Regarding the second objective, important gender differences were observed for SWB scores, particularly in the affective components and in global life satisfaction - boys showing higher levels of well-being than girls. These results are consistent with those reported in other studies in Chile in which boys express being more satisfied with life than girls, even in the case of migrant children living in Chile (Céspedes Carreño et al., 2019) and consistent with results in other countries (Casas et al., 2013; Rees et al., 2011). The results of this study turn out to be worrying, in terms of the fact that girls showed on average a lower level of SWB than boys. In this regard, and considering an ecological systemic perspective, these results can be associated with existing gender gaps at the macrosocial level. As has been suggested by some authors (Kaye-Tzadok et al., 2017; Tesch-Römer et al., 2007), gender inequalities in the development of the country, as well as the presence of differentiated and stereotyped socialization patterns, may be important for understanding differences in SWB between girls and boys. These differences were less evident when assessing SWB in specific domains, with more similar results being observed between boys and girls. The domain in which girls and boys were most satisfied with was family and the one with the least satisfaction was the neighborhood. There are studies in other countries that conclude that in the domain of relationships with others, for example, the SWB of girls is higher than that of boys (Kaye-Tzadok et al., 2017; Uyan-Semerçi et al., 2017). In this study, the only domain in which boys had significantly higher levels of SWB was satisfaction with their families. These results contrast with those obtained in an international study that used data from the Children's Worlds survey in which the subjective well-being of 12-year-old girls and boys was compared, noting that no gender differences were observed related to satisfaction with the family (Kaye-Tzadok et al., 2017). Upon reviewing the evidence so far, reports on this topic are not conclusive, which means more comparative studies are needed. In summary, the results of this research highlight the importance of considering gender as an outstanding analytical variable when it comes to the SWB of children living in vulnerable social conditions.

With respect to how these results can be incorporated into social interventions with children, we see a marked growing trend of integrating such empirical evidence into public policy and program design guidelines around childhood (UC Center for Public Policies, 2017; Chaves & Ramírez, 2020; UNICEF, 2018). Studies on subjective well-being have supported the formulation of public initiatives that bear in mind the children's own opinions as active citizens and social agents involved in the very matters that affect them. This fulfills one of the rights inscribed in the Convention on the Rights of the Child that was ratified by most countries around the world (Cabieses et al., 2020).

Additionally, Chile has committed to the 2030 Agenda for Sustainable Development agreed upon in 2015 by the international community within the framework of the United Nations General Assembly (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015). This new development agenda proposes 17 sustainable development goals (SDGs) and 169 targets, some of which directly impact children's lives. The SDGs lay out broad-based challenges such as bringing at least half of children and teens out of poverty, ensuring that all of them can access quality education, eliminating all forms of violence against children and adolescents, and more.

The results of this study lend conceptual and methodological support to the idea that the construct of child well-being is quite multi-faceted. Various aspects such as these must be considered when designing programs and initiatives aimed at promoting well-being and quality of life for children who live in poverty and experience social exclusion.

An orientation toward evidence-based social program design has been more evident in so-called developed countries where it is part of social policy in some places. Knowledge production, data generation and a systematization of best practices are a few of the strategies that will help produce the inputs needed for designing innovative, quality and high-impact policies and programs. The challenge still remains to make progress on integrating such well-being indicators in Latin American countries, as is the case of Chile.

The results of this study have some limitations. One is that the sample only included children living in poverty, so the conclusions are restricted to this specific group in Chile. At the same time, the sample considered only girls and boys in the Metropolitan Region, so these results cannot be generalized to other regions of the country, which due to their diverse characteristics could yield different results. Thus, for example, in the Descriptive Report of Chile of the third wave of the Children's Worlds research: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), differences in life satisfaction were observed for different domains between children from the Metropolitan Region and the Bío-Bío Region (Centro de Investigación en Complejidad Social & Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social, 2021). Future research should consider the inclusion of other socioeconomic groups, as well as the participation of boys and girls from other regions of the country. Furthermore, expanding the sample to include children in other Latin American countries may further elucidate the analysis of the effects of material conditions and poverty on children's SWB.

Supplementary Information The online version contains supplementary material available at [https:// doi. org/ 10. 1007/ s11482- 021- 09979-7](https://doi.org/10.1007/s11482-021-09979-7).

Acknowledgements Thanks to the Directorate of Academic Development and the Faculty of Psychology of the Universidad del Desarrollo for financial support for research that is part of the Doctoral Program for Psychology, Health and Quality of Life of the Universitat de Girona.

Authors' Contributions Conceptualization: Loreto Ditzel, Ferran Casas; Methodology: Javier Torres, Ferran Casas, Loreto Ditzel; Formal analysis and investigation: Loreto Ditzel, Javier Torres; Writing - original draft preparation: Loreto Ditzel; Writing – review and editing: Javier Torres, Ferran Casas, Alejandra Villarroel; Funding acquisition: Loreto Ditzel; Supervision: Ferran Casas.

Funding This article is part of a doctoral thesis, which received partial financial support from the Universidad del Desarrollo. The University supported the information gathering process for the thesis. Some of that information is included in this article. The University had no participation in the design of the study, data analysis or results.

Declarations

Ethical Aspects The research was conducted in accordance with the ethical standards set out by the Universidad de Girona in the Doctoral Program in Psychology, Health and Quality of Life for research on people as well as the protocols for ethical research that guides scientific studies in Chile (CONICYT/ FONDECYT, 2008).

Conflicts of Interest/Competing Interests All authors certify that they have no affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest or non-financial interest in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

References

- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Retrieved April 15, 2021, from [https:// www. psicoperspectivas. cl/ index.php/psicoperspectivas/artic le/view/601](https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/601).
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psyke*, 25(2), 1–14. [https://doi.org/10. 7764/psyke.25.2.842](https://doi.org/10.7764/psyke.25.2.842)
- Alfaro Inzunza, J., Valdenegro Egozcue, B., & Oyarzún Gómez, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 9(1), 13–27. [https://doi.org/10.15332/s1794- 9998.2013.0001.01](https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0001.01).
- Alfaro-Inzunza, J., Ramírez-Casas Del Valle, L., & Varela, J. J. (2019). Notions of life satisfaction and dissatisfaction in children and adolescents of low socioeconomic status in Chile. *Child Indicators Research*, 12(6), 1897–1913. [https://doi. org/10.1007/s12187-018-9618-4](https://doi.org/10.1007/s12187-018-9618-4)
- Álvarez, V., & Briceño, A. M. (2016). Calidad de Vida, Bienestar y Felicidad en Niños y Adolescentes: una aproximación conceptual. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y adolescencia*, 27(1), 61–71.
- Arbuckle, J. L. (2010). *IBM SPSS Amos 19 user's guide* (p. 635). Amos Development Corporation.
- Arthaud-day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., & Near, J. P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74(3), 445–476. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8209-6>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Retrieved April 15, 2021 from [http://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Transformar_nuestro_mundo_La_agenda_2030_ para_el_Desarrollo_Sostenible.pdf](http://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Transformar_nuestro_mundo_La_agenda_2030_para_el_Desarrollo_Sostenible.pdf).
- Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014). Propiedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI,

- SWLS, BMSLSS e CAS. *Psychometric Properties of the Well-Being Scales: PWI, SWLS, BMSLSS and CAS.*, 13(2), 213–225.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J.E. Korbin, (Eds.), *Handbook of child wellbeing: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 1–27). Springer.
- Bilbao, M., Torres-Vallejos, J., & Juarros-Basterretxea, J. (2020). Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes del Sistema de Protección de Infancia y Justicia Juvenil en Chile. *Inclusão Social*, 13(2).
- Bradshaw, J., Crous, G., & Turner, N. (2017). Comparing children’s experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 171–180.
<https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2017.06.060>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children’s subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548–556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 319–351.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruck, S., & Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio Children’s Worlds. *Sociedad e Infancias*, 4, 35–42.
<https://doi.org/10.5209/soci.68411>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS. Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Cabieses, B., Obach, A., & Molina, X. (2020). La oportunidad de incorporar el bienestar subjetivo en la protección de la infancia y adolescencia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 183.
<https://doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1527>.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage.
- Carlsson, F., Lampi, E., Li, W., & Martinsson, P. (2014). Subjective well-being among preadolescents and their parents – Evidence of intergenerational transmission of well-being from urban China. *The Journal of Socio-Economics*, 48, 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.10.003>
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Casas, F. (2017). Analysing the comparability of 3 multi-item subjective well-being psychometric scales among 15 countries using samples of 10 and 12-year-olds. *Child Indicators Research*, 10(2), 297–330.
<https://doi.org/10.1007/s12187-015-9360-0>
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălătescu, S., Malo, S., & Sirlopú, D. (2015a). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 6–18. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14/Issue1-fulltext-522>
- Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2013). Children’s subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students’ subjective well-being? *Child Indicators Research*, 6(3), 433–460. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9182-x>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development*, 90(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>.
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2020). The evolution of positive and negative affect in a longitudinal sample of children and adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1503–1521. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09703-w>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2021). Analysing comparability of four multi-item well-being psychometric scales among 35 countries using Children’s worlds 3rd wave 10 and 12-year-olds samples. *Child Indicators Research, online first*. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09825-0>
- Casas, F., González, M., & Navarro, D. (2014). Social psychology and child well-being. In F. BenArieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin, *handbook oh child well-being*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children’s subjective well-being: Analysis of the potential for cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49–69. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9293-z>

- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Bedin, L., Abs, D., Figuer, C., & Valdenegro, B. (2015b). Reconsidering life domains that contribute to subjective well-being among adolescents with data from three countries. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 491–513. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9520-9>
- Centro Iberoamericano de Derechos del Niño, CIDENI. (2019). *Derechos en acción: ¿Cómo ha cambiado la Infancia en Chile en 25 años?* Santiago. http://www.cideni.org/wp-content/uploads/2019/04/01_DerechosEnAccion-Cideni-3.pdf
- Centro de Investigación en Complejidad Social & Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social (2021). *Informe Descriptivo Proyecto de investigación: Estudio Internacional Sobre Bienestar Infantil*. Proyecto ISCWeB 2017–2019. Concurso Interfacultades UDD Año 2018. Dirección de Investigación y Doctorados. Universidad del Desarrollo.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2017). Protección a la Infancia Vulnerada en Chile: La Gran Deuda Pendiente. *Temas de la Agenda Pública*, 12(101). <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/Paper-N%C2%BA-101-Protecci%C3%B3n-a-la-infancia-vulnerada-en-Chile.pdf>
- Céspedes Carreño, C., Viñas i Poch, F., Malo Cerrato, S., Rubio Rivera, A., & Oyanedel Sepúlveda, J. C. (2019). Comparación y relación del bienestar subjetivo y satisfacción global con la vida de adolescentes autóctonos e inmigrantes de la Región Metropolitana de Chile. *RIEM: Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 9(2), 257–281.
- Chaverri Chaves, P. C., & Arguedas Ramírez, A. A. (2020). Políticas Públicas Basadas en Evidencia: una revisión del concepto y sus características. *Revista ABRA*, 40(60), 49–76.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cho, E. Y.-N. (2018). Links between poverty and Children’s subjective wellbeing: Examining the mediating and moderating role of relationships. *Child Indicators Research*, 11(2), 585–607. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9453-z>
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. H. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035–1051. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0867-z>
- CONICYT/FONDECYT. (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación-Chile. Retrieved April 15, 2021 from http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/206683/BIOETICA_EN_INVESTIGACION_EN_CIENCIAS_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Contreras, J. I., Contreras, L., & Rojas, V. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 89–102. <https://doi.org/10.5027/psico.perspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>
- Cummins, R. A. (2014). Understanding the well-being of children and adolescents through homeostatic theory. *Handbook of child well-being*, 635–661.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The characteristics of Children’s subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Dinisman, T., Zeira, A., Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2013). The subjective well-being of young people aging out of care. *Children and Youth Services Review*, 35(10), 1705–1711. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.07.011>
- Farías Olavarría, F., Orellana Fonseca, C., & Pérez, C. (2015). Perfil de las Publicaciones sobre Bienestar Subjetivo en Chile. *Cinta de Moebio*, 54, 240–249. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300002>
- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 967–984. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.967>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- González-Carrasco, M., Vaqué, C., Malo, S., Crous, G., Casas, F., & Figuer, C. (2019). A qualitative longitudinal study

- on the well-being of children and adolescents. *Child Indicators Research*, 12(2), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9534-7>
- Gross-Manos, D. (2017). Material well-being and social exclusion association with children's subjective well-being: Cross-national analysis of 14 countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.048>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F., & Suldo, S. M. (2006). A review of the brief multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 79(3), 477–484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>
- International Wellbeing Group. (2013). Personal wellbeing index – Adult - manual, 5th version: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Retrieved April 15, 2021 from <http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/index.php>.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAE. (2020). *Indicadores de vulnerabilidad*. Retrieved April 15, 2021 from <https://junaeb.rta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>.
- Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender — What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review*, 80, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.058>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Knies, G. (2011). Life satisfaction and material well-being of young people in the UK. In: *Understanding Society: Early Findings from the First Wave of the UK's Household Longitudinal Study*. Retrieved April 15, 2021 from <https://www.understandingsoociety.ac.uk/research/findings/early>.
- Lawler, M. J., Newland, L. A., Giger, J. T., Roh, S., & Brockevelt, B. L. (2017). Ecological, relationship-based model of Children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>
- Llosada Gistau, J., Casas Aznar, F., & Montserrat Boada, C. (2020). The subjective well-being of children in kinship care. *Psicothema*. Retrieved April 15, 2021 from <http://www.psicothema.com/pdf/4527.pdf>.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177–190. <https://doi.org/10.1002/pits.20288>
- Main, G. (2019). Money matters: A nuanced approach to understanding the relationship between household income and child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(4), 1125–1145. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9574-z>
- Metler, S. J., & Busseri, M. A. (2017). Further evaluation of the tripartite structure of subjective wellbeing: Evidence from longitudinal and experimental studies. *Journal of Personality*, 85(2), 192–206. <https://doi.org/10.1111/jopy.12233>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). Niños, Niñas y Adolescentes. Síntesis de resultados CASEN, 2017. Observatorio Social. Retrieved April 16, 2021 from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_nna_casen_2017.pdf.
- Mullender, A., Hague, G., Imam, U., Kelly, L., Malos, E., & Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. SAGE Publications.
- Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F., & Crous, G. (2017). Subjective wellbeing: What do adolescents say? *Child and Family Social Work*, 22(1). <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>
- Oliveros Werner, C. (2015). Medición del bienestar subjetivo y cumplimiento de participación infantil en Chile. *Revista de Psicología UVM*. Retrieved April 16, 2021 from <https://hdl.handle.net/20.500.12536/579>.
- 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.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J., & Torres, J. (2014). ¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil. LOM.
- Oyarzún Gómez, D. M. V. (2016). Predictores del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. Retrieved April 15, 2021 from <http://www.tdx.cat/handle/10803/669315>.

- Oyarzún, D., Casas, F., & Alfaro, J. (2019). Family, school, and Neighbourhood microsystems influence on children's life satisfaction in Chile. *Child Indicators Research*, 12(6), 1915–1933. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9617-5>
- Rees, G. (2018). Children's leisure activities and subjective well-being: A comparative analysis of 16. In L. Rodriguez de la Vega & W. N. Toscano (Eds.), *Handbook of leisure, physical activity, sports, recreation and quality of life* (pp. 31–49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75529-8_3
- Rees, G. (2021). Comparación del bienestar subjetivo de los niños en todo el mundo. *Sociedad e Infancias*, 5, 35–47. <https://doi.org/10.5209/soci.72096>
- Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). *Understanding children's wellbeing: Links between family economic factors and children's subjective well-being: Initial findings from wave 2 and wave 3 surveys*. The Children's Society.
- Reyes Reyes, F., Alfaro Inzunza, J., Varela Torres, J., & Guzmán Piña, J. (2019). Diferencias en el bienestar subjetivo de adolescentes chilenos según género en el contexto internacional. *Journal De Ciencias Sociales*, (13). <https://doi.org/10.18682/jcs.vi13.894>.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M. R., Gross-manos, D., & Giger, J. (2015). Material resources and Children's subjective well-being in eight countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 199–209. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9284-0>
- Sarriera, J. C., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L. R., Mozobancyk, S., & Bedin, L. M. (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273–280. Retrieved April 15, 2021 from <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v21n3/04.pdf>.
- Saunders, P., & Brown, J. E. (2020). Child poverty, deprivation and well-being: Evidence for Australia. *Child Indicators Research*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09643-5>
- Seligson, J.L., Huebner, E.S, Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, 73(3), 355–374. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-2011-3>
- Shek, D. T. L., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126(2), 921–934. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0904-y>
- Strelhow, M. R. W., Sarriera, J. C., & Casas, F. (2020). Evaluation of well-being in adolescence: Proposal of an integrative model with hedonic and eudemonic aspects. *Child Indicators Research*, 13(4), 1439–1452. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09708-5>
- Tesch-Römer, C., Motel-Klingebiel, A., & Tomasik, M. J. (2007). Gender differences in subjective wellbeing: Comparing societies with respect to gender equality. *Social Indicators Research*, 85(2), 329–349. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9133-3>.
- UNICEF. (2018). Agenda de Infancia 2018–2021. *Desafíos En Un Área Clave Para El País, Unicef Chile, Santiago de Chile*. Retrieved April 15, 2021 from https://www.unicef.org/chile/media/1911/file/agencia_infancia_2018-2021.pdf
- Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E., Akkan, B., Müderrisoğlu, S., & Karatay, A. (2017). Contextualizing subjective well-being of children in different domains: Does higher safety provide higher subjective well-being for child citizens? *Children and Youth Services Review*, 80, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.050>.
- Žukauskienė, R. (2014). Adolescence and Well-Being. In *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1713–1738). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_67.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Authors and Affiliations

Loreto Ditzel^{7,8}  **Ferran Casas**^{9,10}  · **Javier Torres-Vallejos**⁴  ·
Alejandra Villarroel¹⁰ 

Ferran Casas ferran.casas@udg.edu

Javier Torres-Vallejos Javier.torres@unab.cl

Alejandra Villarroel a.villarroel@udd.cl

⁷ Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile

⁸ University of Girona, Girona, Spain

⁹ Research Institute on Quality of Life, University of Girona, Girona, Spain

¹⁰ Faculty of Education and Social Sciences, Universidad Andres Bello, Santiago, Chile

Estudio 2: Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program¹¹

Children and Youth Services Review 132 (2022) 106338



Contents lists available at ScienceDirect

Children and Youth Services Review

journal homepage: www.elsevier.com/locate/childyouth



Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program

Loreto Ditzel^{a,b,*}, Ferran Casas^{c,d}, Javier Torres-Vallejos^e, Fernando Reyes^{a,b}, Jaime Alfaro^a

^a Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Chile

^b Doctoral Program in Psychology, Health and Quality of Life University of Girona, Spain

^c Research Institute on Quality of Life, University of Girona, Spain

^d Doctoral Program on Education and Society, Faculty of Education and Social Sciences, Universidad Andres Bello, Chile

^e Faculty of Education of Social Sciences, Universidad Andres Bello, Chile

ARTICLE INFO

Keywords:

Subjective well-being - childhood- after-school programs
Use of free time
Public policies

ABSTRACT

This article analyzes the subjective well-being and satisfaction with the use of free time of 1,033 Chilean children (49.1% girls) aged 9 to 14 years of whom 568 attend a public after-school Program and 465 do not. The satisfaction levels of participants in the Program are also assessed. All of the children are living in contexts of high social vulnerability, and they attend municipal schools. Well-being scales previously validated in Chile and free-time use items internationally used were applied here. The scales' fit and score equivalence between groups were evaluated with a confirmatory factor analysis and multi-group structural equations analysis. The overall results show that children in both groups presented high levels of subjective well-being. Although the majority of those attending the Program had higher scores, the differences did not reach statistical significance. With the more specific analysis, the children attending the Program showed significantly higher scores in some subjective well-being aspects. They also felt happier and more satisfied with their use of free time compared to the group not attending the Program. The results also indicated high satisfaction with the Program, a significant correlation between Program participation, and a greater diversity of activities pursued outside of the classroom. The impact of socio-demographic variables such as age and gender were analyzed using multiple regression. The effect of public initiatives on children's well-being is discussed in light of the scant research currently available in the field. Two other points are discussed as well. Specifically, the results of this research may add to the knowledge around child subjective well-being. The use of subjective well-being indicators when evaluating public policies in support of childhood is also addressed.

1. Introduction

Well-being promotion during childhood and adolescence, which includes the fostering of human rights, has been proposed as one of the biggest challenges for the social sciences in this century (Alfaro et al., 2015). Interest in the study of subjective well-being has been growing in recent decades. This concept refers to the positive or negative assessments that people make about their own lives.

Subjective well-being is viewed as a measurement of the subjective quality of life of individuals and societies (Diener, 2012). Consensus has been achieved around the three basic characteristics of subjective well-being: 1) It is based on the experiences of each individual and their

perceptions and evaluations of said experiences; 2) It includes positive measurements, not simply the absence of negative aspects; and 3) It includes a general evaluation of life, usually called satisfaction with life (Diener, 1994, 2012). Its study is concerned with how people positively perceive and evaluate their own lives through both cognitive determinations and affective reactions.

The conceptual framework proposed by Diener (1984), known as the tripartite well-being model, includes one cognitive and two affective components. The cognitive component is comprised of assessments made by individuals about their lives as a whole (overall life satisfaction) as well as specific aspects or domains that are believed to contribute to that overall assessment. The two affective components are

* Corresponding author at: Faculty of Psychology, Universidad del Desarrollo, Chile, Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile.
E-mail address: anaditzel@udd.cl (L. Ditzel).

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106338>

Received 23 December 2020; Received in revised form 4 October 2021; Accepted 8 December 2021

Available online 13 December 2021

0190-7409/© 2021 Elsevier Ltd. All rights reserved.

¹¹ El artículo cuenta con la autorización editorial de poder incluirla en una tesis.

1. Introduction

Well-being promotion during childhood and adolescence, which includes the fostering of human rights, has been proposed as one of the biggest challenges for the social sciences in this century (Alfaro et al., 2015). Interest in the study of subjective well-being has been growing in recent decades. This concept refers to the positive or negative assessments that people make about their own lives.

Subjective well-being is viewed as a measurement of the subjective quality of life of individuals and societies (Diener, 2012). Consensus has been achieved around the three basic characteristics of subjective well-being: 1) It is based on the experiences of each individual and their perceptions and evaluations of said experiences; 2) It includes positive measurements, not simply the absence of negative aspects; and 3) It includes a general evaluation of life, usually called satisfaction with life (Diener, 1994, 2012). Its study is concerned with how people positively perceive and evaluate their own lives through both cognitive determinations and affective reactions.

The conceptual framework proposed by Diener (1984), known as the tripartite well-being model, includes one cognitive and two affective components. The cognitive component is comprised of assessments made by individuals about their lives as a whole (overall life satisfaction) as well as specific aspects or domains that are believed to contribute to that overall assessment. The two affective components are made up of positive affective experiences on one hand and negative affective experiences on the other. This tripartite model reflects the multiple facets that make up subjective well-being, as this is not a simple unitary entity. Therefore, subjective well-being can be considered as a construct composed of three dimensions and has been updated using structural equation models that provide empirical evidence of their good fit (Arthaud-Day et al., 2005; Metler & Busseri, 2017).

Numerous investigations have made it possible for the subjective information provided by individuals to now be structured scientifically. People's opinions, perceptions and assessments have become useful data for decision-making concerning social policies (Campbell et al., 1976; Veenhoven, 2002). However, it has only been a bit more than two decades since the challenge was accepted of incorporating information provided by children from their own perspectives into this new set of scientific knowledge, as they are seen today as key informants about matters affecting them (Casas, 2018).

1.1. Studying the subjective well-being of children and adolescents

The Convention on the Rights of the Child, widely endorsed by member states of the United Nations in its defense of the right to social participation, has made a contribution toward the understanding that children are human beings whose perspectives must be considered when generating knowledge and designing public policies. These advances have changed the conception of children from objects of protection to consider them as subjects under law, and therefore active social agents with their own opinions (Casas, 2018).

The results of recent research have made evident the difference between adults' and children's perceptions. Various authors propose that the data provided directly by children are more effective for predicting and explaining child subjective well-being than an approach based on information provided by their parents ((Main and Bradshaw, 2012)).

In parallel, this field of research in recent years has witnessed a growing interest in the study of the subjective well-being and consideration of children's viewpoints in Chile (Alfaro-Inzunza et al., 2019; Alfaro Inzunza et al., 2013; Bilbao et al., 2021; Cabieses et al., 2020; Oyanedel et al., 2015; Oyanedel et al., 2014; Oyarzún et al., 2019). Results are currently available from investigations that used a range of validated psychometric instruments that facilitate the study of children's subjective well-being using evidence already collected from the child and adolescent population of various ages.

Child subjective well-being has been evaluated using overall satisfaction measurements together with satisfaction by domains, just as had been done previously with adult subjective well-being. Similarly, the subjective well-being of children refers to how they evaluate their own lives both in general terms as well as specific life areas such as family,

friends or free time (Ben-Arieh et al., 2014). The study of multiple domains has helped obtain a more specific understanding of the subjective well-being of the younger population. Special attention has been given to individual, family, school and community variables along with their effects on the progression of subjective well-being during childhood and adolescence (Bedin & Sarriera, 2014; Gonzalez-Carrasco et al., 2019; Lee & Yoo, 2015; Newland et al., 2019). Research in the family domain has shown that this is a key predictor of children's subjective well-being (Rees et al., 2020). Seligson and collaborators (2003) have shown that the areas of greatest impact on overall life satisfaction for children and adolescents are family, friends, school, their surroundings and satisfaction with the self. Another important aspect of well-being that has been identified and studied is the use of time. Children's well-being seems connected to satisfaction and the ways in which they spend their time.

1.2. Subjective well-being and the use of free time

The use of free time and its connection to well-being has been a topic of interest and debate. Evidence has been gathered concerning the association between participating in free-time activities and adults' subjective well-being (Brajša-Zganec et al., 2011). However, less is known about the way these activities affect children's subjective well-being (Rees, 2018). Only recently have lines of research in this area been opened up to report on the associations between the use of free time and subjective well-being during childhood and adolescence (Bruck & Ben-Arieh, 2020; Sarriera et al., 2014, Shin & You, 2013; Rees, 2018; Tonon et al., 2019).

The use of free time has been defined in various ways. One notion is the concept of unoccupied time, which includes any activity that does not involve paid work in the case of adults or attending school in the case of children. Another approach is to emphasize activities that include the feature of being a positive, pleasurable and intrinsically motivating experience (Haworth & Veal, 2004; Larson & Verma, 1999; Tonon et al., 2019). At the same time, the rise of new kinds of recreation and interests have been observed, such as computer games, participation in online social networks and activities via cellular phones (Rees, 2018).

One investigation done with adolescents in different European countries showed differences in the level of participation in sports and outdoor activities (Santaliestra-Pasias et al., 2014) as well as changes in free-time use trends over the years, such as increased computer use and decreasing levels of physical activity (Zuzanek, 2005). These results concur with a comparative study among 16 countries done with the Children's Worlds international survey. It explored the use of free time in different countries as well as the association between children's use of free time and their subjective well-being (Rees, 2018). It was found that there are different free-time usage patterns in the various countries. There are also differences when comparing the results by gender, age and material deprivation in the majority of the sample in the studied nations. A subsequent study found similar results. It suggests that children's profiles in terms of the use of free time outside of school relate more to their economic situation rather than their country of residence (Sauerwein & Rees, 2020).

On the association between the use of free time and subjective well-being, a study by Rees (2018) revealed a clear connection between the frequency of sports activities and high levels of positive affect and life satisfaction. Such results are similar to what has been reported by other research (Eime et al., 2013; Luna et al., 2020). A positive association was also observed between the frequency of reading for pleasure and high levels of subjective well-being. The conclusion here is that children who frequently engage in sports and/or who read for their own interest tend to be happier and more satisfied with their lives (Rees, 2018). Other authors have suggested that the time use factor can give us information about their opportunities for acquiring and applying skills that are essential for children's well-being (Bruck & Ben-Arieh, 2020).

Some authors classify free-time activities as organized ones like sports or hobbies and non-structured, relaxed leisure activities like watching television or doing nothing in particular. Results have concluded that the structured leisure activities usually organized or supervised by adults are associated with higher levels of well-being (Bartko & Eccles, 2003; Trainor et al., 2010). One study with adolescents in Catalonia, Spain and the State of Rio Grande do Sul in Brazil showed that free-time activities make up a relevant domain of adolescent well-being. The results analysis revealed that structured free-

time activities that speak to the intrinsic motivations of adolescents, that were entertaining, and included other people demonstrated positive effects on the subjective well-being of adolescents (Sarriera et al., 2014). In short, there is evidence that connects the use of free time with children's subjective well-being even though the vast majority of this research has been done in high-income countries. There are still substantial knowledge gaps on this topic in countries with other backgrounds (Rees, 2018), such as Chile for example. The Children's Worlds International project, which currently has more than 30 participating countries including Chile, has been a considerable catalyst in the study of children's subjective well-being. In addition to sharing general reports on children's subjective well-being in the various countries, it has provided a set of psychometric instruments validated at the international level to evaluate cognitive and affective components as well as a range of life domains. This is consistent with the multifaceted vision of subjective well-being supported by available evidence (Casas & Rees, 2015; Casas 2017). The completed assessments have produced a body of knowledge that has assisted in studying and understanding children's lives, their subjective well-being, and their use of time (Bruck & Ben-Arieh, 2020).

1.3. Sociodemographic variables and their connection to subjective well-being

The results of available studies to date regarding the effect of sociodemographic variables on child subjective well-being have not been conclusive regarding the distinct variables studied (Dinisman & Ben-Arieh, 2016). One of the most examined variables has been children's age. A descending trend in subjective well-being has been detected that tracks with increasing age toward adolescence in the majority of studied countries (Casas & Gonzalez-Carrasco, 2019; Goldbeck et al. 2007; Tiliouine et al., 2019; Tomin & Cummins, 2011). The literature indicates that this decline is due to changes that are part of adolescent development (in the physical, cognitive, endocrinological and socio-emotional levels) as well as the pressures that are increasingly placed on this age group by the school system, and their concerns about feeling they pertain to and are accepted by their peer group (Zukauskienė, 2014).

Gender is another studied variable. Some studies have found no meaningful differences (Castella Sarriera et al., 2012; Huebner et al., 2006), whereas others show differences in subjective well-being between girls and boys (Kaye-Tzadok et al., 2017; Llosada-Gistau et al. 2019). One study by Gonzalez-Carrasco and collaborators (Gonzalez-Carrasco et al., 2017) done with 940 adolescents aged 10 to 15 years found that this difference was not detectable in terms of the overall life satisfaction of the studied group, but did observe satisfaction differences in domains (Gonzalez-Carrasco et al., 2017). Another study with more than 5,000 adolescent participants in 16 countries that reported low levels of subjective well-being found that low scores for girls were more influenced by interpersonal relationships whereas for boys academic achievement had more impact (Kaye-Tzadok et al., 2017).

In light of the inconsistencies among results from various investigations, Chen et al. (2020) did a meta-analysis of empirical studies conducted between 1980 and 2017 to examine the gender differences in the overall life satisfaction of girls and boys. The results revealed that overall life satisfaction does not vary due to gender with a slightly higher scores for male teenagers. They furthermore concluded that there were some moderating characteristics that could explain the differences uncovered among the investigations. It was found that the geographic region of the study, the specific domains of well-being that were considered, the type of students, and age all constituted characteristics that moderated the gender differences reported in the studies (Chen et al., 2020).

A study done in Chile that included data from 1,520 students aged 8 to 14 showed that in general children's well-being scores tended to be high. This same study, however, also found that younger students had higher subjective well-being than the older students and that boys in general presented higher overall well-being than the girls (Guzman et

al., 2017). These results are concordant with what has been reported at the international level in other studies.

In terms of the child population, the study of the relationship between socioeconomic variables and subjective well-being is still in the early stages, so the results are not yet conclusive (Gross-Manos, 2017; Rees, 2021). It has been reported that children that are highly deprived economically have a more negative well-being level (Bedin & Sarriera, 2015; Gadermann et al., 2016; Vinas et al., 2019). In a comparative study among children in Brazil, Chile and Spain, the results showed that those reporting elevated material conditions had levels of happiness and life satisfaction that are significantly higher than the children who reported low material conditions. It has therefore been suggested that children's socioeconomic and material conditions have an effect on their subjective well-being and overall life satisfaction. Material conditions are important for children and affect their happiness and feeling of social exclusion when they lack the material resources that their peers can access (Rees, 2021). Furthermore, some authors have concluded in their studies that evaluating material deprivation would be a more relevant indicator of children's subjective well-being than measurements based on family income (Main & Bradshaw, 2012).

1.4. After-school programs and children's well-being

The conclusions drawn in a number of countries from experience with well-being promotion programs in the school setting as well as ones that take place after-school is that these may improve child development and function as preventive factors against various social problems (Casas, 2011; Casas et al., 2013; Durlak et al., 2010; Jenson et al., 2018; Sarriera et al., 2017; Shoshani & Steinmetz, 2014).

A range of studies demonstrate that children in families with average and high incomes routinely experience a wide variety of organized activities after-school, which are usually funded with fees paid by the families (Howie et al., 2010). In contrast, children growing up in low-income families historically have had limited access to after-school programs and extracurricular activities, although their parents state that their children would participate if there were programs available (Vandell et al., 2015). In order to address this inequity, several countries have created after-school programs that provide children with opportunities for diverse learning, a good way to spend time, and an opportunity for development. Interest in the after-school period has increased due to multiple factors such as the needs of working families whose schedules prevent them from being home after-school (Mahoney et al., 2007).

After-school programs play a key role for families and communities in various countries as it provides additional education in a safe environment. These programs have evolved from safe shelters for children without adult supervision to enrichment programs that foster well-being (Farrell et al., 2019).

After-school programs are defined as a set of planned activities that are periodically engaged in after the school day has finished and are maintained throughout the school year. These may also include weekend activities and, in some cases, programs during summer vacation. What sets these activities apart from other extracurricular activities is that they take place daily or at least once per week throughout the school year. The activities are more flexible than daily school activities and are structured according to a plan made for each program in consideration of the children's characteristics and local conditions (Lester et al., 2020). These programs vary in their structure, goals and activities, although in general they aim to boost academic capacities and community activities and to develop social and behavioral skills. They also mitigate the occurrence of behavior problems (Afterschool Alliance, 2018; Eccles & Templeton, 2002; Lester et al., 2020). The majority of these programs that get state funding are focused in low socioeconomic communities or are targeted to ethnic, racial or linguistic minority groups (Gonzalez, 2016; U.S. Department of Education, 2016).

The evidence suggests that after-school programs may have compensatory effects on development for children facing developmental risk. According to Riggs and Greenberg (2004), these are the ones who benefit most from after-school programs. It has also been suggested that these programs positively impact students' reading and mathematics education (Lauer et al.,

2006) and reduce problematic behavior (Durlak et al., 2010). Despite extensive evidence that suggests there are positive effects produced by participating in after-school programs, the results vary widely among studies concerning the efficacy of each program (Lester et al., 2020; Vandell et al., 2020).

One focal point in recent years has been the quality of after-school programs in light of study results that have assessed and compared after-school program outcomes. A large part of research to date has centered on evaluating whether a program can predict academic performance in young people or their social and behavioral well-being. The results generally confirm such effects when activities are of high quality (Malone, 2018). One meta-analytic study by Durlak et al. (2010) condensed the results of 75 studies on extracurricular programs. Their results suggest that programs denominated as SAFE (sequenced, active, focused, and explicit), meaning programs that are sequentially organized and active with a clear and explicit focus, predicted more positive self-perceptions, a desire for higher education and less problematic behavior with respect to youths that participated in programs that did not meet the SAFE criteria. Other studies have focused attention on children's attendance and active participation within a structured, positive environment as well as the satisfactory training of personnel in charge of activities, suggesting that they are key variables in the children's outcomes even if the evidence has not been conclusive (Farrell et al., 2019; Pierce et al., 2010; Smith et al., 2017; Vandell et al., 2020).

In general, studies warn that a program of quality is essential for obtaining successful outcomes with children (Mahoney et al., 2007; Pierce et al., 2010). Gathering evidence on the efficacy of after-school programs has been challenging due to the wide variability in methodological and practical factors. Furthermore, many of the evaluation studies are affected by high dropout rates, sporadic attendance and/or the lack of a control group (Bender et al., 2011; Jenson et al., 2018). Lester et al. (2020) conducted a critical analysis of past studies in another systematic revision and meta-analysis. In it they proposed that the majority of revisions limit their samples to studies that were rigorously developed, which is not representative of the broader bibliography. The results of this review show that the inclusion of studies of lesser quality significantly affects the overall results.

For some authors, a high-quality program includes positive relationships and support between students and staff, positive relationships among students, high child participation rates in program activities, a range of activities that support an orientation toward mastery and the cognitive growth of children that have appropriate structural levels to the program (i.e., the programs are neither chaotic nor excessively controlled) (Vandell et al., 2020).

Although more research is needed, in all aspects of juvenile development including physical, there is evidence that the quality of after-school programs determines to what extent an activity has the potential to impact positive youth maturation and positive results in children's development or if well-being can be increased.

1.5. After-school programs and subjective well-being studies in Chile

In Chile, just like in other countries, abundant evidence shows there are high emotional, social, economic and political costs that arise when serious endangerment of children and adolescents rights gets addressed too late (Centro de Políticas Públicas UC, 2017; Naudeau et al., 2011). This means it is important to understand, analyze and strengthen the quality of preventive and supportive programs aimed at children and adolescents. Although in Chile, as in other countries, progress has been made on public policies in support of childhood and adolescence under the framework of the Convention on the Rights of the Child, many challenges still remain concerning the transition from a guardianship policy toward a policy to protect children's rights. The institutional framework in the field of public action has been strengthened; however, programs are still primarily focused on intervention in the case of serious rights endangerment or reducing childhood risk factors in situations of poverty rather than expanding programs aimed at

prevention, development and well-being (Contreras et al., 2015; Martin Munchmeyer et al., 2020).

After-school programs have emerged in Chile over the last decade both in the public and private sectors. The public sector created the 4 to 7 Program, an initiative that has grown since 2010 from 400 children participating to more than 12,000 in 2019 (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2020). This trend is comparable to what is going on in other countries (Kremer et al., 2015; Oberle et al., 2019; Vandell et al., 2015). Despite this increased coverage, the Program, just like other social programs in Chile, has no specific studies assessing its outcomes (Berger et al., 2020; Contreras et al., 2015).

The 4 to 7 Program is set up for the 6- to 13- year old children of women who are working or looking for work and that are at a poor socio-economic level. The aim of the program is to support the workforce participation of these women, primarily heads of households, by offering comprehensive care of their children after school. The program runs every weekday from 4:00 PM to 7:00 PM, i.e., after the standard school day has finished, so the program fills three hours of the children's time daily. It has school-planned workshops, themed workshops, and comprehensive development workshops with a gender focus. The program is implemented by the municipalities with the local public education services and the same schools in the district where the Program takes place. Municipalities wishing to implement it apply to a public fund established by the National Service for Women and Gender Equality. Once the funds are allotted, staff are hired to carry it out. There are general technical and administrative guidelines for implementing the Program (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2021).

The after-school Program activities are limited to groups of 30 children maximum per workshop so that a closer relationship can be maintained with the monitors. Each workshop is facilitated by a monitor who must fit a general profile described in the technical guidelines. They call for someone with experience working with children, a technician or professional in education, psychology, or social sciences and other administrative requirements are laid out. In addition to the monitors, there is a coordinator who safeguards overall Program development. As stated earlier, the hours of operation are Monday through Friday and has a structure that includes school work so that when the children get home they will have already completed their assignments. There are themed workshops such as sports, arts, and information technology, and another called comprehensive development with a gender focus that addresses topics like the rights of the child, stereotypes in gender relationships, violence prevention, and more. The children sign up for themed workshops in accordance with their preferences. The schoolwork support activities and the comprehensive development workshop are attended by all children. During the course of the Program they receive a snack that is provided and nutritionally verified by the National Board of School Aid and Scholarships (JUNAEB). These women voluntarily enroll their children in this service, which is free of charge. Once registered, the children and mothers make a commitment to attend for the duration of Program enrollment. The children can cease Program enrollment and registration at any time during the year, which is done by giving notification through an official procedure (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2021).

Regarding Program assessments, the relevant indicators are focused on appraising its administration as well as how much the workplace participation of the women and caretakers has increased. It does not measure the quality of life nor the well-being of the children themselves (Martínez & Peticara, 2017). This lack of consideration of the children's opinions and assessments is a common characteristic of social programs in Chile. Many initiatives that directly affect children do not take their opinions into consideration. This problem has been criticized in numerous childhood reports because of the fact that a child's opinion is one of the aspects least considered in the social projects and programs aimed at childhood (Consejo Nacional de la Infancia, 2018; Comité de los Derechos del Niño, 2007). Since the views of children are not considered, these assessments fail to address the question of whether such public investment initiatives contribute to children's well-being from their own perspective.

Studies into subjective well-being during childhood and adolescence have produced an accumulation of knowledge regarding child development in recent decades. The research results show that subjective well-being in childhood is related to self-efficacy, optimism, improved academic results, and better family and interpersonal relationships (Gilman & Huebner, 2006; Shoshani & Steinmetz, 2014; Suldo et al., 2014). The self-assessments that children make of various dimensions of their lives have also been incorporated into scientific research. Growing interest in studying this means more countries now have evidence-based knowledge that guides new fields of research in psychology and other disciplines. It also helps create new program design and assessment criteria with the aim of fostering quality of life and preventing rights' endangerment (Sarriera et al., 2017; Durlak et al., 2010; Suldo et al., 2014).

The purpose of this study is to do an exploratory evaluation of the subjective well-being of children and adolescents participating in after-school programs, their satisfaction with the Program, and with their use of free time. The specific goals set out for evaluation are:

- the subjective well-being of children participating or not participating in after-school programs while bearing in mind the cognitive and affective components of that well-being.
- satisfaction with the use of time in general and of free time in particular of the children who do or do not participate in the after-school Programs.
- the association between gender and age with subjective well-being of the children who do or do not participate in the after-school Programs.

Although the investigation conducted here is of a fundamentally exploratory nature, it is hypothesized that children participating in the after-school Programs will demonstrate high satisfaction with the Program and greater satisfaction than the non-participating group with their use of free time.

2. Method

2.1. Participants

The sample consisted of 1,033 children (507 girls and 526 boys), of which 568 participated in the Program and 465 did not¹. The group of non-participants will be used as a reference comparative group in the present study. Ages ranged from 9 to 14 years ($M = 11.02$, $SD = 1.18$) – 919 of the children (89%) live in urban areas and 114 in rural areas (11%). In terms of nationality, 841 of the children were Chilean (81.4%) and 192 foreigners (18.6%) (see Table 1).

All the children and adolescents in this study were in the socioeconomic range of poverty according to the Educational Vulnerability Index used in Chile (IVE-SINAE). The IVE-SINAE, which is calculated annually by a public body, the National Board for School Aid and Scholarship (JUNAEB), ranges between 0 and 100%. The higher percentages represent higher levels of vulnerability. The IVE-SINAE expresses the condition of risk of poverty of the students at every school (Junta De Auxilio Escolar y Becas, 2020). The children in the sample studied at schools with an average IVE in the upper quintile of social vulnerability, representing 88.12%.

2.2. Instruments

The study included psychometric well-being scales and items on satisfaction with use of free time that are used internationally and that were validated in Chile by prior research (Alfaro et al., 2016; Bruck & Ben-Arieh, 2020). Out of the four scales used for evaluating subjective well-being, three relate to cognitive components and the fourth is

Table 1

Sociodemographic characteristics of the sample.

| | Non-participating group | | Program group | | Total | |
|-------------|-------------------------|------|---------------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | (%) | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Gender | | | | | | |
| Female | 209 | 44.9 | 298 | 52.5 | 507 | 49.1 |
| Male | 256 | 55.1 | 270 | 47.5 | 526 | 50.9 |
| Age | | | | | | |
| 9 | 30 | 6.5 | 57 | 10.0 | 87 | 8.4 |
| 10 years | 64 | 13.8 | 213 | 37.5 | 277 | 26.8 |
| 11 years | 194 | 41.7 | 142 | 25.0 | 336 | 32.5 |
| 12 years | 121 | 26.0 | 94 | 16.6 | 215 | 20.8 |
| 13 years | 40 | 8.6 | 55 | 9.7 | 95 | 9.2 |
| 14 years | 16 | 3.4 | 7 | 1.2 | 23 | 2.2 |
| Nationality | | | | | | |
| Chilean | 390 | 83.9 | 451 | 79.4 | 841 | 81.4 |
| Immigrant | 75 | 16.1 | 117 | 20.6 | 192 | 18.6 |
| Area type | | | | | | |
| Urban | 419 | 90.1 | 500 | 88 | 919 | 89.0 |
| Rural | 46 | 9.9 | 68 | 12 | 114 | 11.0 |

affective in nature. Items are also included for evaluating satisfaction with the after-school Program and some of its characteristics for participating children.

1. Five-item version of the Children's Worlds Subjective Well-Being Scale (CW-SWBS). These items measure the cognitive dimension of subjective well-being without any context. Its original design was based on the Students' Life Satisfaction Scale - SLSS (Huebner, 1991) validated in Chile by Alfaro et al. (2015). In order to improve its internal consistency and intercultural comparability, the scale has undergone successive modifications through the various waves of data collection for the Children's Worlds project. A new and improved seven-item version was piloted in the third wave. One of the items was eliminated after the pilot program because of its weak intercultural comparability. The confirmatory factor analyses (CFA) and subsequent multigroup structural equations models with data from 35 countries led to the conclusion that the five-item scale (CW-SWBS5) is the most interculturably comparable version (Casas & Gonzalez-Carrasco, 2021; Bruck & Ben-Arieh, 2020). This study used a five-item version based on a specific CFA of the responses collected from the Chilean sample using the seven-item version. Said CFA showed that the best fit was provided by a five-item version, with one of them being distinct from the suggestions of Casas and Gonzalez-Carrasco (2021). The included items were: "My life is just as it should be", "The things in my life are excellent", "I like my life", "I enjoy my life", and "I'm happy with my life". The response scale format is an 11-point Likert type scale with values ranging from 0 = "Completely disagree" up to 10 = "Completely agree" (see Table 5).
2. The Children's Worlds Domain Based Subjective Well-being Scale (CW-DBSWBS) measures cognitive aspects of SWB through satisfaction with life domains. It was initially based on the Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (BMSLSS) (Seligson et al., 2003). The version used corresponds to the one modified by Casas and Rees (2015), validated in Chile by Casas et al. (2015). The scale includes 5 items. The scale uses 11 points, from 0 to 10, in which 0 is "Not satisfied at all" and 10 is "Totally satisfied" (see Table 5).
3. The Overall Life Satisfaction Global Scale (OLS) is a single-item cognitive SWB scale. It evaluates global satisfaction with life following what was proposed by Campbell, Converse, and Rodgers (1976). The OLS has presented adequate convergent validity with other measurements of satisfaction among Chilean, Brazilian, Spanish, and Rumanian students (Casas et al., 2015). The scale has 11 points, from 0 to 10, and indicates: *How satisfied are you with your life as a whole?*
4. The Children's Worlds Positive and Negative Affect Scale (CW-PNAS) is considered a measurement of the affective component of SWB and is based on Barrett and Russell's Scale of Core Affect (Barrett & Russell, 1998). This version, as with the previous scales, forms part of the third wave of the Children's Worlds questionnaire. The heading states: *Tick*

the box that best describes how you have felt in the last two weeks, and offers an 11-point range to respond. In the Spanish adapted version, 0 is "not at all" and 10 represents "all the time". It includes Positive Affect (PA): happy, calm, and full of energy, and Negative Affect (NA): sad, stressed, and bored (see Table 5).

6. List of items on time use, adopted from the Children's Worlds project¹², including two items on satisfaction with the use of time and 14 items on the frequency of different after-school activities. Satisfaction was measured with a 11-point scale, where 0 is "Not satisfied at all" and 10 "Completely satisfied". The items are: "how do you use your time" and "the amount of free time you have to do what you want". The items about frequency of after-school activities include questions about diverse activities, detailed in Table 4. The responses are based on a range of frequency from "never" to "every day".
7. Four items on satisfaction with the program, measured with a scale of 11 points between 0 and 10, where 0 is "not at all satisfied", and 10 is "completely satisfied". The items are: "How satisfied are you with the workshop in which you are participating", "How satisfied are you with your workshop companions", "How satisfied are you with the workshop monitor", and "How satisfied are you with the overall program".

2.3. Procedure

2.3.1. Pilot testing

Before the questionnaire was administered, a pilot test was conducted with a group of children from the program with the aim of checking their understanding of the questions, the time required to complete the questionnaire, the clarity of the initial indications, with a brief dialogue afterward with the respondents to gather their first impressions and/or doubts. After the information was analyzed, the questionnaire was improved and its definitive format was designed.

2.3.2. Selection of the sample

The National Service for Women and Gender Equality (SERNAMEG) was contacted for assistance in selecting participants in the sample. SERNAMEG is a public service that has responsibility for the "Program 4 to 7". We contacted SERNAMEG to facilitate access to schools that participate in the program in the Metropolitan Region. The service formally authorized our study and facilitated it by inviting persons in charge of the program to participate. Of the 71 schools that participated in the program in 2019 in the Metropolitan Region, 60 agreed to help in our study (84.5% of the schools). The non-participating group was composed of children in the same age range and from the same schools, but that did not participate in the program. Regarding the configuration of the groups, the Program group was made up of all of the children who attended the Program as of the date of survey application that were within the age range included in the study. The non-participating group was comprised of the children in the same classes who did not attend an after-school program and answered the survey. The researchers were unable to have any additional controls over each group's characteristics, so the equivalence and comparability of responses were then analyzed using multigroup analysis with structural equation models.

2.3.3. Data collection

Data was collected during the 2019 school year between May and December. Contact was made with every participating school and program coordinator to set dates to administer the instruments with groups of program participants and the non-participating group. Prior to this, informed consent forms were given to parents and legal guardians of children that participated in the program and were in the age range identified for the study. An alternative activity was conducted for children whose parents did not authorize the application of the

questionnaire while their companions were responding to the questionnaire. The scales were applied to children in groups and in the presence of a member of the research team.

2.3.4. Ethical aspects

The research was carried out in accordance with the ethical norms established by the Doctoral Program in Psychology, Health, and Quality of Life of the Universitat de Girona for research with persons, and the ethical research protocols that guide scientific research in Chile (CONICYT/FONDECYT, 2008). Authorization and official sponsorship were obtained for the study from the National Service for Women and Gender Equality, which is the public office responsible for the program at a national level. Directors and coordinators of the program at the school level were contacted and formally invited to participate, including to authorize the administration of the questionnaire with a signed form. Parents or legal guardians of participating children were asked to sign an informed consent form that was sent to them prior to the application of the questionnaire. The consent of the children was also sought through a document that explained that their participation was voluntary and that their anonymity and the confidentiality of the information they gave would be maintained and that the information would only be used for research purposes.

2.4. Data analysis

Questionnaires in which 25% or more of all the items had no response were excluded. Subsequently, an analysis was made scale by scale, and cases were also excluded when 25% of the responses in one or more scales were missing. As a result, 66 out of 1099 cases were excluded, so that the final sample was composed of 1033 children. Remaining missing values were imputed by regression with SPSS 21 software. The fit and statistical validation of the scales were verified through a confirmatory factorial analysis (CFA) with the maximum likelihood method. Multigroup models were then analyzed with the non-participating and program groups to determine if the parameters of the psychometric instruments were invariant for both groups, and consequently, if the results were comparable. Amos 21 software was used for this analysis. The chi-squared, Bentler Comparative Fit Index (CFI), Steiger-Lind Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were used as indices to verify the fit of the models. Values above 0.95 in the CFI and below 0.05 in the RMSEA and SRMR were considered excellent fit (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010).

To compare the two groups, we used the multigroup CFA, considering three levels of invariance: (a) configural invariance (model without restrictions), (b) metric invariance (load restriction), (c) scalar invariance (load restriction and constants). Metric invariance permits comparisons of correlations and regressions, while scale invariance permits comparisons of means. All the models were tested with these three steps. Invariance was considered acceptable when a CFI change of less than 0.01 was observed after any additional constrain (Chen 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

After verifying the factorial structure of the scales, descriptive statistics and correlation between scales were calculated. The global indices of the scales were transformed into a 0 to 100 range to facilitate visual comparison. Finally, a multiple regression model was applied to evaluate the effects of demographic variables and the activities in the use of free time to measure SWB.

3. Results

3.1. Fit of the psychometric scales

The version of the CW-SWB55 used here presented an optimal fit for the Chilean sample of the present study ($\chi^2 = 13.311$; CFI = 0.997; RMSEA = 0.047; SRMR = 0.009). The multigroup analysis showed metric and scalar invariance between the two groups, suggesting that the correlations, factorial loadings,

¹² Project website: "<http://www.isciweb.org>"

and mean scores of the two groups can be meaningfully compared. The reliability of the scale with the sample in this study was high ($\alpha = 0.91$). The CW-DBSWBS scale presents an optimal fit for the sample using five items (satisfaction with “friends”, “your neighborhood”, “your family life” “your student life” and “your physical appearance”) ($\chi^2 = 13.549$; $CFI = 0.988$; $RMSEA = 0.041$; $SRMR = 0.021$). The multigroup analysis showed metric and scalar invariance, suggesting the correlations, factorial loadings, and mean scores of the two groups can be meaningfully compared. The reliability of the scale for this sample was $\alpha = 0.67$.

The CW-PNAS affective scale presented an optimal adjustment considering six items (“have you felt happy”, “have you felt calm”, “have you felt full of energy”, “have you felt sad”, “have you felt stressed”, and “have you felt bored”) ($\chi^2 = 22.009$; $CFI = 0.983$; $RMSEA = 0.046$; $SRMR = 0.027$). The multigroup analysis showed metric but not scalar invariance, suggesting that the correlations and factorial loadings between the two groups can be compared, but not the mean scores, possibly because of different response styles by members of the non- participating and program groups. The analysis with semi-partial constraints showed comparability problems where mainly due to two items: feeling stressed and feeling full of energy. Leaving the intercepts of either of these two items unconstrained results in the model displayed metric invariance ($\chi^2 = 45.420$; $CFI = 0.971$; $RMSEA = 0.035$; $SRMR = 0.037$). The reliability for the positive and negative effects is moderate ($\alpha = 0.54$ y $\alpha = 0.63$, respectively).

3.2. Descriptive statistics and correlations

The scores of the pooled sample were moderately high in well-being, satisfaction with life, and use of free time, with skewness and kurtosis values within the acceptable range¹³ (Kline, 2015). The mean scores of the CW-SWBS5, DBSWBS, and PA scales were high, over 80 points out of 100, while the mean for negative effects was low (see Table 2).

Correlations were calculated to analyze the associations among the scales of SWB. The correlations among the positive measurements ranged between $r = 0.447$ and $r = 0.648$ ($p < .001$), all of them being statistically significant, that is, the higher the score on one of the well-being scales, the higher the score on the other scales, including the PA scale. The NA scale correlated negatively with the other scales, all of the correlations being statistically significant, with values that ranged between $r = -0.336$ and $r = -0.246$ ($p < .001$), that is, the higher the score for the SWB scales, the lower the score on the NA scale (see Table 2). The correlation between the two items of satisfaction with time use was statistically significant for the pooled sample ($r = 0.381$, $p < .001$).

The mean of satisfaction with the program and its correlation with the other items were calculated. The children had high scores for satisfaction with the program in general, with the monitors, their workshop companions, and the workshops. All the items correlated significantly with each other (see Table 3).

Table 4 shows the results of questions relating to after-school activities. The most common activities, that is, activities that were engaged in five or more days a week, were “Relax, talk to or have fun with the family” (69.6%), Watch TV (58.8%), and “Use social media networks” (58.7%). The least common activities were “Other work” (9.5%) “Work with family” (15.1%) and “Go to church or other religious activities” (16.0%).

3.3. Comparison of the scales and items of SWB between the program and the non-participating groups

Scales and items were compared between the program and non-participating groups with the t-test for independent variables (Table 5). According to the OLS scale, the children that participate in the program showed a degree of satisfaction with life, although the difference was not significant. There were no significant differences among the other scales scores, although there were significant differences among items.

Significant differences were observed for two items of the CW- SWBS5, “I like my life” (program group: $M = 8.95$, $SD = 2.16$; non- participating group: $M = 8.62$, $SD = 2.49$) and “I’m happy with my life” (program group: $M = 9.04$, $SD = 2.11$; non-participating group: $M = 8.73$, $SD = 2.36$). Children in the program group displayed significantly higher scores than those of the non-participating group for two items of the CW-PNAS, “Have you felt happy” (program group: $M = 8.65$, $SD = 2.15$; non-participating group: $M = 8.37$, $SD = 2.26$) and “Have you felt calm” (program group: $M = 7.77$, $SD = 2.91$; non-participating group: $M = 7.36$, $SD = 3.02$).

A comparison between the children in the two groups regarding satisfaction with the amount of free time they have did not reveal any significant difference. However, when asked about their satisfaction with how they use their time, the children in the group that attend the program show significantly higher scores (program group: $M = 8.60$, $SD = 2.24$; non-participating group: $M = 8.23$, $SD = 2.35$).

Table 2

Descriptive statistics and correlations between scales of SWB (n = 1033).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 1. OLS | – | | | | |
| 2. CW-SWBS5 | 0.648*** | – | | | |
| 3. CW-DBSWBS | 0.609*** | 0.564*** | – | | |
| 4. Positive Affect - CW-PNAS | 0.447*** | 0.612*** | – | | |
| 5. Negative Affect - CW-PNAS | -0.246*** | -0.330*** | | – | |
| | | | -0.279*** | -0.336*** | – |
| <i>M</i> | 87.73 | 86.30 | 84.30 | 81.46 | 38.68 |
| <i>SD</i> | 21.18 | 20.13 | 16.33 | 18.92 | 27.80 |

Note. *** $p < .001$.

Table 3

Descriptive statistics and correlations between items of satisfaction with the program (n = 568).

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|------|
| 1. How satisfied are you with the workshop in which you are participating | – | | | |
| 2. How satisfied are you with the companions in the workshop | 0.489*** | – | | |
| 3. How satisfied are you with the workshop monitor | 0.586*** | – | | |
| 4. How satisfied are you with the Program 4 to 7 in general | 0.523*** | 0.428*** | – | |
| | | 0.550*** | 0.435*** | – |
| <i>M</i> | 8.86 | 8.13 | 8.90 | 9.20 |
| <i>SD</i> | 2.41 | 2.77 | 2.46 | 1.96 |

Note. *** $p < .001$.

¹³ The skewness and kurtosis ranges are considered problematic for the distribution when their values are greater than 3 in the case of asymmetry and greater than 10 in the case of kurtosis (Kline, 2015).

Table 4
Frequency of after-school activities for the total sample (n = 1033).

| | Never/One or two days per week | | Three or four days per week | | Five or more days per week | |
|--|--------------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Help out at home | 182 | 17.6 | 353 | 34.2 | 498 | 48.2 |
| Take care of siblings or others | 421 | 40.8 | 176 | 17.0 | 436 | 42.2 |
| Work with family | 758 | 73.4 | 119 | 11.5 | 156 | 15.1 |
| Other work | 863 | 83.5 | 72 | 7.0 | 98 | 9.5 |
| Review classes outside of school | 624 | 60.4 | 209 | 20.2 | 200 | 19.4 |
| Do homework and study | 211 | 20.4 | 311 | 30.1 | 511 | 49.5 |
| Watch TV | 191 | 18.5 | 235 | 22.7 | 607 | 58.8 |
| Practice sports or exercise | 166 | 16.1 | 272 | 26.3 | 595 | 57.6 |
| Relax, talk to or have fun with the family | 125 | 12.1 | 189 | 18.3 | 719 | 69.6 |
| Play or spend time outside | 311 | 30.1 | 292 | 28.3 | 430 | 41.6 |
| Use social networks | 269 | 26.0 | 158 | 15.3 | 606 | 58.7 |
| Play video games | 265 | 25.7 | 206 | 19.9 | 562 | 54.4 |
| Go to church or other religious activities | 687 | 66.5 | 181 | 17.5 | 165 | 16.0 |
| Do nothing or rest | 439 | 42.5 | 250 | 24.2 | 344 | 33.3 |

3.4. Association between after-school activities and participation in the program

The chi-squared analysis of the most frequent after-school activities, that is, activities that are engaged in five or more times a week, revealed that there was a significant association between participation in the program and 7 out of 14 items (50%). The children in the program engage five days or more per week in relaxing, talking, and having fun with family (72.9% of the children), practicing sports (60.7%), doing homework and studying (56%), taking care of siblings or others (46%), participating in review classes outside of school (22.7%) and participating in religious activities (18.1%). The frequency of these activities was significantly associated with the fact of participating in the program, while belonging to the non-participating group was associated with a higher frequency in using social networks, with 64.9% of the children in the non-participating group reporting use of social networks five or more days a week. The frequency of helping with housework, watching TV, playing, or resting was not significantly associated with either group (see Table 6).

3.5. Multiple linear regression analysis on subjective well-being of sociodemographic variables and free time use activities

A multiple linear regression was performed using the scales that presented significant differences in the comparison between the items for the two groups, that is, the CW-SWB5 and the PA scale, in order to have more specific information on the relationship between the variables and their effects on subjective well-being for both children who participated in the program and for those who did not participate. This analysis makes it possible to evaluate the effect of sociodemographic variables and leisure-time activities on subjective well-being measures.

The analysis with the CW-SWB5 scale as a dependent variable involved two models, one analyzed the sociodemographic variables and the other considered the after-school activities of the children. The results show that gender and age affected the SWB of children in the non-participating (gender: $\beta = 0.119, p < .05$; age: $\beta = -0.118, p < .05$) and program groups (gender: $\beta = 0.097, p < .05$; age: $\beta = -0.143, p < .01$). The nationality of the children (Chilean or not) affected well-being ($\beta = 0.090, p < .05$) in the case of the non-participating group, but not the children in the program group (Table 7).

With model 2, the activities of relaxing, talking and having fun with family affected the well-being of children in both groups (non-participating: $\beta = 0.407, p < .001$; program: $\beta = 0.312, p < .001$). Watching

TV also affected the well-being of children in the program group. For children in the non-participating group, taking classes outside of school had a positive effect on the well-being. The activities that had a negative on the non-participating group were working with family or with others.

The dependent variable in the other multiple linear regression analysis was the scale of PA. The results show that the variable of age affected the PA scale with both groups (non-participating: $\beta = -0.120, p < .05$; program: $\beta = -0.145, p < .01$). The variable gender only had a significant effect with the non-participating group ($\beta = 0.134, p < .01$).

Among the frequent after-school activities were “relax talk and have fun with family” and “do homework and study”, which were predictive variables of PA among the children in both groups. In the case of the program group, the predictive variables included play or spend time outside ($\beta = 0.096, p < .05$), practice sports ($\beta = 0.096, p < .05$) and watch TV ($\beta = 0.136, p < .01$). With the non-participating group, do review classes ($\beta = 0.110, p < .05$) was a predictor of PA (see Table 8).

Table 6
Frequency and chi-squared for after-school activities. Five or more days per week, between the non-participating and program group

| | Non-participating group (n = 465) | | Program group (n = 568) | | χ^2 |
|--|-----------------------------------|------|-------------------------|------|-----------|
| | N | % | n | % | |
| Help out at home | 217 | 46.7 | 281 | 49.5 | .806 |
| Take care of siblings or others | 175 | 37.6 | 261 | 46.0 | 7.249** |
| Work with family | 60 | 12.9 | 96 | 16.9 | 3.188 |
| Other work | 36 | 7.7 | 62 | 10.9 | 2.999 |
| Review classes outside of school | 71 | 15.3 | 129 | 22.7 | 9.071** |
| Do homework and study | 190 | 40.9 | 321 | 56.5 | 25.064*** |
| Watch TV | 278 | 59.8 | 329 | 57.9 | .366 |
| Practice sports or exercise | 250 | 53.8 | 345 | 60.7 | 5.095* |
| Relax, talk to or have fun with the family | 305 | 65.6 | 414 | 72.9 | 6.433* |
| Play or spend time outside | 190 | 40.9 | 240 | 42.3 | .204 |
| Use social networks | 302 | 64.9 | 304 | 53.5 | 13.763*** |
| Play video games | 262 | 56.3 | 300 | 52.8 | 1.282 |
| Go to church or other religious activities | 62 | 13.3 | 109 | 18.1 | 4.390* |
| Do nothing or rest | 147 | 31.6 | 197 | 34.7 | 1.085 |

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Table 5Descriptive statistics of the scales and items of SWB, global satisfaction with life and the use of free time between the program and non-participating groups (*t*-test).

| | Non-participating group | | Program group | | t | p | Cohen's d |
|---|-------------------------|--------|---------------|--------|---------|-------|-----------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| OLS Satisfaction with your life as a whole | 86.75 | 21.183 | 88.52 | 21.155 | - 1.336 | 0.182 | 0.008 |
| CW-SWBSS | 85.04 | 20.77 | 87.34 | 19.55 | - 1.822 | 0.069 | 0.011 |
| My life is just as it should be | 8.20 | 2.53 | 8.35 | 2.51 | 0.916 | 0.360 | 0.059 |
| The things in my life are excellent | 8.17 | 2.53 | 8.37 | 2.40 | 1.304 | 0.192 | 0.081 |
| I like my life | 8.62 | 2.49 | 8.95 | 2.16 | 2.252 | 0.025 | 0.141 |
| I enjoy my life | 8.79 | 2.20 | 8.96 | 2.21 | 1.246 | 0.213 | 0.077 |
| I'm happy with my life | 8.73 | 2.36 | 9.04 | 2.11 | 2.170 | 0.030 | 0.138 |
| CW-DBSWBS | 84.35 | 15.50 | 84.26 | 16.99 | 0.083 | 0.934 | 0.000 |
| Satisfaction with friends | 8.63 | 2.27 | 8.51 | 2.48 | - 0.778 | 0.437 | 0.050 |
| Satisfaction with the neighborhood | 7.80 | 2.80 | 7.53 | 3.20 | - 1.450 | 0.147 | 0.089 |
| Satisfaction with the family | 9.17 | 1.76 | 9.24 | 1.95 | 0.566 | 0.572 | 0.037 |
| Satisfaction with student life | 8.53 | 2.06 | 8.49 | 2.35 | - 0.259 | 0.796 | 0.018 |
| How satisfied are you with your physical appearance | 8.05 | 2.79 | 8.36 | 2.70 | 1.829 | 0.068 | 0.113 |
| Positive Affect (CW-PNAS) | 80.48 | 19.19 | 82.27 | 18.67 | - 1.515 | 0.130 | 0.095 |
| happy | 8.37 | 2.26 | 8.65 | 2.15 | 2.002 | 0.045 | 0.127 |
| calm | 7.36 | 3.02 | 7.77 | 2.91 | 2.239 | 0.025 | 0.138 |
| full of energy | 8.41 | 2.47 | 8.26 | 2.80 | | | |
| Negative Affect (CW-PNAS) | 39.23 | 27.68 | 38.21 | 27.91 | 0.581 | 0.561 | 0.037 |
| sad | 3.29 | 3.35 | 3.06 | 3.30 | - 1.121 | 0.263 | 0.069 |
| stressed | 3.74 | 3.76 | 4.04 | 3.86 | | | |
| bored | 4.74 | 3.75 | 4.37 | 3.93 | - 1.543 | 0.123 | 0.096 |
| How satisfied are you with how you use your time | 8.23 | 2.35 | 8.60 | 2.24 | 2.563 | 0.011 | 0.161 |
| How satisfied are you with the amount of free time you have | 7.85 | 2.71 | 7.66 | 3.03 | - 1.073 | 0.284 | 0.066 |

Note. The comparison of means for the items "Have you felt full of energy" and "Have you felt stressed" were not included because they were not comparable in the multigroup analysis (see Section 4.1.).

4. Discussion

The purpose of this study was to evaluate the subjective well-being of Chilean children and adolescents participating in after-school Programs, their satisfaction with the Program, and with their use of free time. The confirmatory factor analysis that was done in the first place showed an excellent fit for all of the scales used herein. The multigroup analysis of the scales analyzing the responses of children who participate in the Program and those who do not, showed that all of the statistics turned out to be nearly equivalent between both groups. The sole exception is the CW-PNAS whose averages can only be compared with certain caveats, presumably because of the different response styles of the two groups to two of the items, a topic that remains pending for future, more in-depth research.

The results of this study reveal that the children present high subjective well-being scores in support of evidence collected by earlier studies done in Chile (Alfaro et al., 2016; Casas et al., 2012; Casas et al.,

2015). Regarding the first specific goal of this study, when comparing the subjective well-being of children who either do or do not participate in the after-school Program, the general results show that the overall subjective well-being of the children in this study present no significant differences between the two groups. However, there are characteristics that reflect some significant differences between groups. The children attending the Program had significantly higher scores in some subjective well-being aspects. They also felt happier and more satisfied with their use of free time compared to the non-participating group. The children attending these Programs present higher happiness scores (affective component of well-being) and on two of the cognitive component items of subjective well-being. These results are especially important considering the high social vulnerability experienced by these children, and they suggest that this kind of social initiative can lead to more satisfactory subjective well-being. Furthermore, they are consistent with international evidence and a recent study done in Chile that showed that children's and adolescents' participation in

extracurricular activities has a positive effect on well-being and the development of socioemotional skills (Berger et al., 2020). When considering the international evidence discussed in this study, it can be inferred that the subjective well-being of children who attend after-school programs present good child development, especially if they participate in high-quality programs.

This exploratory study serves to advance toward incorporating children's perspectives into social program evaluations. The findings show that those who have participated in after-school programs have better outcomes in some aspects of subjective well-being compared to children who do not participate.

Evaluating the Program's quality and connection to children's well-being was not part of this study's objectives. The challenge remains for future research to assess the quality criteria of the Program and how they impact children's well-being. The evidence suggests that quality criteria of the after-school programs such as positive relationships and mutual support between staff and children, positive relationships among the children, high child participation, a range of activities that provide assistance for school skills, and well-structured programs with good organization all affect children's positive development (Vandell et al., 2020).

Evidence further suggests that these programs may have compensatory effects on the development of at-risk children as well as positive impacts on the mastery of some school skills (Lauer et al., 2006) and the reduction of problematic behavior (Durlak et al., 2010). This after-school Program already has the technical guidelines and structure in place that would enable the inclusion of children's participation in assessing their own well-being and the Program without a high investment cost. Therefore, this is an opportunity to help decrease the social gaps found in Chile today. A high degree of family income inequality has profound implications for children's lives, as asserted by the Committee on the Rights of the Child (Comité de los Derechos del Niño, 2007) in a report on the status of childhood in Chile and Chile's National Council for Childhood (Consejo Nacional de la Infancia, 2018). Thus, preventive initiatives, such as after-school programs, for socially vulnerable groups may help provide more opportunities for children's development and increased happiness.

Table 7

Multiple linear regression coefficients of the demographic variables and frequency of variables of after-school activities on the CW-SWBS5 scale for the non- participating and program groups.

| Dependent variable: CW-SWBS | Non-participating group | | | | | | Program group | | | | | |
|--|-------------------------|--------|--------------------|---------------------|--------|--------------------|--------------------|-------|-------------------|---------------------|-------|--------------------|
| | Model 1 | | | Model 2 | | | Model 1 | | | Model 2 | | |
| | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β |
| Constant | 105.127*** | 11.289 | | 77.517*** | 11.206 | | 108.651*** | 7.956 | | 74.554*** | 8.323 | |
| <i>Demographic variables</i> | | | | | | | | | | | | |
| Gender (girl = 1) | 4.974 [†] | 1.941 | .119 [†] | 4.430 [†] | 1.852 | .106 [†] | 3.783 [†] | 1.624 | .097 [†] | 2.021 | 1.607 | .052 |
| Age | -2.448 [†] | .959 | -.118 [*] | -2.189 [†] | .890 | -.106 [†] | -2.353** | .684 | .143** | -1.765 [†] | .679 | -.107 [†] |
| Type of commune (urban = 1) | .715 | 3.204 | .010 | 3.860 | 2.911 | .056 | .749 | 2.499 | .012 | 1.330 | 2.321 | .022 |
| Nationality (Chilean = 1) | 5.098 [†] | 2.588 | .090 [†] | 4.137 | 2.376 | .073 | 2.138 | 2.007 | .044 | 3.368 | 1.877 | .070 |
| <i>Frequency of activities</i> | | | | | | | | | | | | |
| Help out at home | | | | -1.112 | .584 | -.085 | | | | .224 | .499 | .019 |
| Take care of siblings or others | | | | .058 | .447 | .006 | | | | .232 | .370 | .026 |
| Work with family | | | | -1.193 [†] | .596 | -.093 [†] | | | | -.207 | .473 | -.019 |
| Other works | | | | -1.535 [†] | .703 | -.101 [†] | | | | -.009 | .551 | -.001 |
| Review classes outside of school | | | | 1.624** | .564 | .132** | | | | -.087 | .427 | -.008 |
| Do homework and study | | | | .971 | .562 | .079 | | | | .788 | .491 | .068 |
| Watch TV | | | | -.027 | .546 | -.002 | | | | 1.075 [†] | .460 | .098 [†] |
| Practice sports or exercise | | | | -.297 | .570 | -.023 | | | | .500 | .494 | .043 |
| Relax, talk to or have fun with the family | | | | 5.323*** | .567 | .407*** | | | | 3.972*** | .547 | .312*** |
| Play or spend time outside | | | | -.084 | .518 | -.007 | | | | .843 | .443 | .080 |
| Use social networks | | | | .990 | .518 | .087 | | | | .323 | .414 | .034 |
| Play video games | | | | -.029 | .501 | -.003 | | | | -.289 | .477 | -.028 |
| Go to church or other religious activities | | | | .637 | .581 | .050 | | | | .399 | .475 | .036 |
| Not do anything or rest | | | | .210 | .464 | .019 | | | | -.306 | .393 | -.031 |
| R ² | | .032 | | | .252 | | | .032 | | | .204 | |
| R ² adjusted | | .024 | | | .222 | | | .025 | | | .178 | |
| N | | 465 | | | 465 | | | 568 | | | 568 | |

Note. [†] p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Table 8

Coefficients of the multiple linear regression of the demographic variables and the frequency of after-school activities on PA, according to the non-participating or program group.

| Dependent variable: Positive affect (PA) | Non-participating group | | | | | | Program group | | | | | |
|--|-------------------------|--------|--------------------|---------------------|--------|--------------------|---------------|-------|---------|---------------------|-------|--------------------|
| | Model 1 | | | Model 2 | | | Model 1 | | | Model 2 | | |
| | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β |
| Constant | 102.719*** | 10.444 | | 80.877*** | 10.511 | | 105.407*** | 7.621 | | 70.426*** | 8.023 | |
| <i>Demographic variables</i> | | | | | | | | | | | | |
| Gender (boy = 1) | 5.174** | 1.795 | .134** | 5.435** | 1.737 | .141** | 2.557 | 1.555 | .068 | .655 | 1.549 | .018 |
| Age | -2.299 [*] | .887 | -.120 [*] | -2.030 [†] | .835 | -.106 [†] | -2.272** | .655 | .145** | -1.476 [†] | .655 | -.094 [†] |
| Type of commune (urban = 1) | -.784 | 2.964 | -.012 | 1.843 | 2.730 | .029 | -.660 | 2.394 | -.011 | -.276 | 2.237 | -.005 |
| Nationality (Chilean = 1) | 1.998 | 2.394 | .038 | .498 | 2.229 | .010 | 1.025 | 1.923 | .022 | 2.073 | 1.809 | .045 |
| <i>Frequency of activities</i> | | | | | | | | | | | | |
| Help out at home | | | | -.746 | .548 | -.062 | | | | .260 | .481 | .023 |
| Take care of siblings or others | | | | -.179 | .419 | -.019 | | | | .196 | .356 | .023 |
| Work with family | | | | -.259 | .559 | -.022 | | | | .010 | .456 | .001 |
| Other works | | | | -1.115 | .659 | -.080 | | | | .026 | .531 | .002 |
| Review classes outside of school | | | | 1.256 [†] | .529 | .110 [†] | | | | .445 | .411 | .046 |
| Do homework and study | | | | 1.599** | .527 | .141** | | | | 1.181 [†] | .474 | .107 [†] |
| Watch TV | | | | -.291 | .512 | -.024 | | | | 1.421** | .443 | .136** |
| Practice sports and exercise | | | | .217 | .534 | .019 | | | | 1.072 [†] | .476 | .096 [†] |
| Relax, talk to or have fun with the family | | | | 4.160*** | .532 | .344*** | | | | 2.584*** | .527 | .212*** |
| Play or spend time outside | | | | .610 | .486 | .057 | | | | .966 [†] | .427 | .096 [†] |
| Use social networks | | | | .546 | .485 | .052 | | | | -.466 | .399 | -.051 |
| Play video games | | | | -.734 | .470 | -.074 | | | | -.172 | .459 | -.018 |
| Go to church or other religious activities | | | | -.229 | .545 | -.019 | | | | -.013 | .457 | -.001 |
| Do nothing or rest | | | | -.661 | .435 | -.066 | | | | .137 | .379 | .015 |
| R ² | | .030 | | | .229 | | | .026 | | | .189 | |
| Adjusted R ² | | .022 | | | .198 | | | .019 | | | .163 | |
| N | | 465 | | | 465 | | | 568 | | | 568 | |

Note. ^{*} p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Regarding the second study goal to evaluate satisfaction with the use of free time and the use of time for children who do or do not participate in after-school Programs, it is interesting to find that children who participate in the Program are significantly more satisfied with their use of time than non-participants. Such an outcome opens up an interesting field of analysis in terms of the quality and kinds of activities that children engage in outside of the school day and how this connects to their subjective well-being. European countries and wealthier economies have undertaken thought-provoking comparative studies connecting the use of free time with well-being and overall life satisfaction (Rees, 2018, Santaliestra-Pasias et al., 2014; Zuzanek, 2005). This is not the case for developing countries in which there is little evidence gathered so far. One study showed that filling time with an after-school program leads to greater satisfaction with how children use their time. Evidence from earlier studies concurs with these findings in that a structured use of free time with activities that consider their interests and include interpersonal relationships would add to children's well-being (Sarriera et al., 2014).

When analyzing the type of activities that children in both studied groups do outside of the school day, the most frequent ones have to do with entertainment as a family, watching television and using social networks. A comparison between groups showed that children attending the Program occupy their time differently outside of the school day for several of the activities that were asked about. The children attending the Program stated they do more school work, study more, practice more sports, care for others more frequently, engage more in family activities and go to church more. The results found a significant association between Program participation and a greater diversity and frequency of activities with respect to the non-participating group, for which only a significantly more elevated use of social networks was noted. Additional studies are needed on the potential impact of the Program on other activities that the children could engage in during their free time. The results of this study do not permit more conclusive reflections with respect to this point, but do open up more questions that should be studied.

The findings of this study point to the importance of having these programs for creating opportunities for use of time outside of the school day, especially because this population is very socially vulnerable. The results further demonstrated the children's high satisfaction with the Program, its monitors, workshops and their companions. This supports the proposed hypothesis that the children would demonstrate high satisfaction with the Program. These results may be of particular interest for those who design social programs and initiatives related to caring for and protecting rights during childhood. Moreover, verifying that the children are highly satisfied with the Program is the first step toward integrating Program quality assessment indicators and specific targets for children's well-being promotion, aspects that were not addressed in this study.

As stated above, the results show that children attending the Program use their time outside of the school day differently than the children in the non-participating group for several of the time use items that were asked about. When analyzing satisfaction with how they use their free time, the results support the hypothesis that the children who participate in the Program are more satisfied with their use of free time than the non-participating group. Therefore, this study adds to available evidence on satisfaction with the use of free time outside of the school day of children living in socially vulnerable situations. As

said earlier, this is a very new field of research in Chile (Rees, 2018).

Regarding the third specific research goal, the multiple regression analysis showed that variables like age and gender do have effects on children's well-being, which corroborates the results of national and international studies (Kaye-Tzadok et al., 2017; Reyes et al., 2019). Regarding age for both the Program group and the non-participating group, the older the children, the more subjective well-being decreases. This is also in line with earlier research (Casas & Gonzalez- Carrasco, 2019).

In terms of gender, the information analyzed in this article suggests that being a girl or boy has different effects on well-being. This effect varied in the analyzed regression models. One striking result for well-being has to do with the positive affect of girls and boys. For the group that did not participate in the Program (non-participating group), gender had an effect on positive affect; i.e., the boys had higher scores for positive affect than the girls. This significant difference, however, was not observed in the Program group, suggesting that the Program could have been influencing the positive affect of both gender in equal manner. These preliminary results point to the need to undertake further studies to analyze the effect of the gender variable on the subjective well-being of girls and boys who participate in these Programs. As elements to consider in the initial overall analysis, it is interesting that there are personal development workshops with a gender perspective as part of Program activities, which could be affecting the positive affect of the girls in some way. Future qualitative studies could examine more comprehensive elements that would bring more meaning to these interesting findings. A recent *meta*-synthesis study that revised qualitative research on the well-being of female adolescents proposes that contextual factors are influencing well-being. This suggests development interventions be aimed not only at individual factors, but also structural factors of inequality in gender relations (Bilbao-Nieva, 2021). This result of the study may be of particular relevance given that this Program is part of the initiatives put forward by the National Service for Women and Gender Equality, which seeks to lessen the gender gaps that exist in the country. Surprisingly, this gender indicator between girls and boys has not been evaluated in the Program as of today.

This study has primarily focused on the subjective well-being of children and adolescents living in poverty that participate in a social program after-school. This is one of many programs specifically designed for socially vulnerable contexts. The inclusion of the viewpoints of the very children who are part of this study on subjective well-being reflects the concern with addressing the diverse ways that poverty gets expressed, particularly for children, as they are more affected by it than during other life stages (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018). Despite these efforts, adult-centric viewpoints persist when designing evaluations for these initiatives insofar as the protagonists' opinions - in this case the children - are omitted from standard program development and administration. Gathering children's opinions makes it possible to address the material and non-material aspects of poverty, to consider the relational aspects of social vulnerability, and to guide policies with a focus on children (Bessell et al., 2020). Incorporating children's subjective well-being indicators into public policies can contribute to the suitability and efficacy of initiatives geared toward childhood and adolescence. The results of this study show that children's opinions provide important information about the programs and services that they use. This study also sought their

opinions about their life satisfaction, use of free time and well-being. All of this speaks to the potential for exploring associations among factors that can enrich the evidence-based development and assessment of social programs and policies.

4.1. Limitations and future guidance

Some of the noteworthy limitations of this study are the diversity of workshop modalities, the incomplete and overly general records, and the variations among activities done in the many Programs at the local level. These factors prevented a more detailed assessment or a more specific analysis of the activities types and their association with children's subjective well-being. Other collected evidence on this topic suggests that sequential extracurricular activities that are focused and structured have better outcomes for the socioemotional well-being and skills development of children (Durlak et al., 2010; Vandell et al., 2020). Analyzing Programs that take place outside of the school day represents a methodological challenge due to the fact that they do not have the same standardized structure as the school day itself. Extracurricular programs usually have more flexible action plans and modalities, even when they have shared objectives and technical guidelines, as is the case of this Program currently underway in Chile in association with the National Women's National Service for Women and Gender Equality.

Another limitation related to the study sample is the fact that the researchers have no control over the characteristics of the studied groups, so these conclusions are not generalizable to the Chilean population overall. Future pre-post studies with more specific control of variables would be advantageous for having more explanatory elements about the differences in results between the groups and reaching more precise conclusions. Having future quasi-experimental designs may be a pertinent option worth considering. Furthermore, with regard to the sample, children living in the Metropolitan Region were included, but none of the country's other regions, so these results cannot be generalized to children living elsewhere in Chile. While the Metropolitan Region contains 40.47 % of the country's population (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018) and 28.79 % of the Program on offer nationally (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2020), the analysis of these results must be limited to the territory included in the study. As future lines of research, it would be interesting to conduct more studies in the country's other regions. Moreover, some of the children included in the sample have a nationality that is not Chilean (18.6%) and some were living in a rural area (11%). While a specific analysis about the effect of these variables was not part of the study, children of other nationalities are attending the Program. The Program has also been implemented in localities that give access to children in rural areas, which opens up opportunities for a more specific analysis of these variables in future research.

This study shows interesting relationships between the use of free time and children's well-being. However, the available information is limited as it does not enable an understanding of the effects of the Program on the type of activities that the children of the studied groups engage in and any connections with well-being. This is why it is recommended that future studies use qualitative techniques that could be especially helpful in gaining a deeper understanding of what the experience of participating in such a program means to them and how this contributes to children's well-being.

5. Conclusions

The objective of this study to evaluate children's subjective well-being, their satisfaction with the Program and their satisfaction with the use of free time has been achieved. This supports the hypothesis that the children were very satisfied with the after-school Program and more satisfied with how they use their free time compared to the non-participating group. The results of this study suggest that children's use of time outside of the classroom is a dimension that affects children's subjective well-being, meaning its consideration is germane to designing public policies. Rather than starting from scratch designing new programs with the attendant investment cost, perhaps this opportunity with existing social programs can be leveraged, adding quality criteria in keeping with available evidence, listening to children, and incorporating assessment criteria to guide initiatives in a relevant way in order to contribute to children's well-being. Evidence has shown that children's viewpoints constitute a source of relevant information for designing and assessing social policies.

Funding

This article is part of a doctoral thesis, which has been supported by the Universidad del Desarrollo. The University supported the information gathering process for the thesis. Some of that information is included in this article. The University had no participation in the design of the study, data analysis or results.

CRedit authorship contribution statement

Loreto Ditzel: Conceptualization, Formal analysis, Investigation, Data curation, Writing – original draft, Project administration.
Ferran Casas: Writing – review & editing, Conceptualization, Data curation, Supervision.
Javier Torres-Vallejos: Methodology, Formal analysis, Software, Visualization.
Fernando Reyes: Methodology.
Jaime Alfaro: Writing – review & editing.

Declaration of Competing Interest

The authors declare that they have no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper.

Acknowledgements

Thanks to the Directorate of Academic Development and the Faculty of Psychology of the Universidad del Desarrollo for financial support for research that is part of the Doctoral Program for Psychology, Health and Quality of Life of the Universitat de Girona. We also thank the National Service for Women and Gender Equity of Chile for facilitating contact with the 4-to-7 After-School Program in communes of the Metropolitan Region.

References

- Afterschool Alliance (2018). 21st century community learning centers: Inspiring Learning. Supporting Families. *Earning Results*. Washington, D.C. Retrieved from: <http://afterschoolalliance.org/documents/21stCCLC-Overview-2018.pdf> (accessed September 9, 2021).
- Alfaro, J., Casas, F., & Lopez, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. Editorial. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1–5.
- Alfaro, J., Guzman, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlolpú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en

- Estudiantes Chilenos. *Psyke*, 25(2), 1–14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Alfaro-Inzunza, J., Ramírez-Casas Del Valle, L., & Varela, J. J. (2019). Notions of Life Satisfaction and Dissatisfaction in Children and Adolescents of Low Socioeconomic Status in Chile. *Child Indicators Research*, 12(6), 1897–1913. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9618-4>
- Alfaro Inzunza, J., Valdenegro Egozcue, B., & Oyarzún Gomez, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 9(1), 13–27. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0001.01>
- Arbuckle, J. L. (2010). *IBM SPSS Amos 19 User's Guide*. Amos Development Corporation.
- Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., & Near, J. P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74(3), 445–476. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8209-6>
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233–241. <https://doi.org/10.1023/A:1023056425648>
- Barrett, L. F., & Russell, J. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 967–984. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.967>
- Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014). Propriedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 213–225. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=1677-04712014000200009&lng=en&tlng=pt (accessed September 24, 2021).
- Bedin, L., & Sarriera, J. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age, and social class. *Social Indicators Research*, 120, 79–95. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0589-7>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child wellbeing: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 1–27). Springer.
- Bender, K., Brisson, D., Jenson, J., Forrest-Bank, S., Lopez, A., & Yoder, J. (2011). Challenges and Strategies for Conducting Program-Based Research in After-School Settings. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 28(4), 319–334. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0236-y>
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., & Sanchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review*, 118, Article 105457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105457>
- Bessell, S., Siagian, C., & Bexley, A. (2020). Towards child-inclusive concepts of childhood poverty: The contribution and potential of research with children. *Children and Youth Services Review*, 116, Article 105118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105118>
- Bilbao-Nieva, M. I. (2021). Contextualized perspectives of well-being for adolescent girls: A qualitative metasynthesis. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1), 1940766. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1940766>
- Bilbao, M., Torres-Vallejos, J., & Juarros-Basterretxea, J. (2021). Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes del Sistema de Protección de Infancia y Justicia Juvenil en Chile. *Inclusao Social*, 13(2). Retrieved from <http://revista.ibict.br/inclusao/articulo/view/5523> (accessed September 9, 2021).
- Brajša-Zganec, A., Merkaš, M., & Sverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social Indicators Research*, 102(1), 81–91. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9724-2>
- Bruck, S., & Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio Children's Worlds. *Sociedad e Infancias*, 4, 35–42. <https://doi.org/10.5209/soci.68411>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Cabieses, B., Obach, A., & Molina, X. (2020). La oportunidad de incorporar el bienestar subjetivo en la protección de la infancia y adolescencia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 183. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1527>
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage Foundation.
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Casas, F. (2017). Analysing the Comparability of 3 Multi-Item Subjective Well-Being Psychometric Scales Among 15 Countries Using Samples of 10 and 12-Year-Olds. *Child Indicators Research*, 10(2), 297–330. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9360-0>
- Casas, F. (2018). Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being. *Child Development*, 90(2), 333–343. <https://doi.org/10.1111/cdev.13129>
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoros, B., Baltá, S., & Sirlópú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 6–18. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-522>
- Casas, F., & Gonzalez-Carrasco, M. (2019). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Casas, F., & Gonzalez-Carrasco, M. (2021). Analysing Comparability of Four Multi-Item Well-being Psychometric Scales Among 35 Countries Using Children's Worlds 3rd Wave 10 and 12-year-olds Samples. *Child Indicators Research*, 14, 1829–1861. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09825-0>
- Casas, F., Gonzalez, M., Navarro, D., & Aligué, M. (2013). Children as Advisers of Their Researchers: Assuming a Different Status for Children. *Child Indicators Research*, 6(2), 193–212. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9168-0>
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012). Subjective Indicators of Personal Well-Being among Adolescents. Performance and Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9119-1>

- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49–69. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9293-z>
- Castella Sarriera, J., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L. R., Mozobancyk, S., & María Bedin, L. (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273–280. <https://doi.org/10.5093/in2012a24>
- Centro de Políticas Públicas UC. (2017). Protección a la Infancia Vulnerada en Chile: La Gran Deuda Pendiente (N.º 101). *Temas de la Agenda Pública*, 12(101). Retrieved from <https://politicaspubblicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/Paper-N%C2%BA-101-Protecci%C3%B3n-a-la-infancia-vulnerada-en-Chile.pdf> (accessed August 11, 2021).
- Comité de los Derechos del Niño (2007). *Examen de los Informes presentados por los Estados Partes con arreglo al Artículo 44 de la Convención. Observaciones Finales Chile*. Retrieved from <https://www.unicef.org/chile/media/2616/file> (accessed September 9, 2021).
- CONICYT/FONDECYT (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. Santiago: Ministerio de Educación-Chile. Retrieved from http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/206683/BIOETICA_EN_INVESTIGACION_EN_CIENCIAS_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed September 9, 2021).
- Consejo Nacional de la Infancia. (2018). Informe: Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2017. Santiago, Chile. Retrieved from <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/181/Monitoreo%20derechos%20-%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed September 9, 2021).
- Contreras, J. I., Contreras, L., & Rojas, V. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 89–102. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279–2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *Psychological Bulletin* (Vol. 95, Issue 3, pp. 542–575). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The Characteristics of Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Chapter 4: Extracurricular and Other After-School Activities for Youth. *Review of Research in Education*, 26(1), 113–180. <https://doi.org/10.3102/0091732X026001113>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Farrell, A. F., Collier-Meek, M. A., & Furman, M. J. (2019). Supporting Out-of-School Time Staff in Low Resource Communities: A Professional Development Approach. *American Journal of Community Psychology*, 63(3–4), 378–390. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12330>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Hymel, S., Thomson, K., & Hertzman, C. (2016). A Population-Based Study of Children's Well-Being and Health: The Relative Importance of Social Relationships, Health-Related Activities, and Income. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1847–1872. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9673-1>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969–979. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Gonzalez, Sh. (2016). *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y las niñas? ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*. Fundación Jaume Bofill. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Retrieved from: https://www.ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf (accessed September 9, 2021).
- Gonzalez-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Vinas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- Gonzalez-Carrasco, M., Vaquero, C., Malo, S., Crous, G., Casas, F., & Figuer, C. (2019). A Qualitative Longitudinal Study on the Well-Being of Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 12(2), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s12187-018->

- 9534-7
- Gross-Manos, D. (2017). Material well-being and social exclusion association with children's subjective Well-being: Cross-national analysis of 14 countries. *Children and Youth Services Review, 80*, 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2017.06.048>
- Guzman, J., Varela, J. J., Benavente, M., & Sirlópú, D. (2017). Sociodemographic Profile of Children's Well-Being in Chile. In J. Sarriera, & L. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America Children's Well-Being: Indicators and Research* (Vol. 16). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7>.
- Haworth, J. T., & Veal, A. J. (2004). *Work and leisure*. Routledge.
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood. *Journal of School Health, 80*(3), 119–125. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x>
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F., & Suldo, S. M. (2006). A Review of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research, 79*(3), 477–484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Retrieved from <http://resultados.censo2017.cl/> (accessed August 11, 2021).
- Jenson, J. M., Veeh, C., Anyon, Y., St. Mary, J., Calhoun, M., Tejada, J., & Lechuga- Pena, S. (2018). Effects of an afterschool program on the academic outcomes of ~ children and youth residing in public housing neighborhoods: A quasi-experimental study. *Children and Youth Services Review, 88*, 211–217. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2018.03.014>
- Junta de Auxilio Escolar y Becas (2020). *Indicadores de vulnerabilidad*. Retrieved from <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm> (accessed September 9, 2021).
- Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender — What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review, 80*, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2017.06.058>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford. publications.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(3), 616–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4>
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin, 125*(6), 701–736. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research, 76*(2), 275–313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research, 8*(1), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Lester, A. M., Chow, J. C., & Melton, T. N. (2020). Quality is Critical for Meaningful Synthesis of Afterschool Program Effects: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(2), 369–382. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01188-8>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2019). The subjective well-being of children in kinship care. *Psicothema, 140*–155. <http://www.psicothema.com/pdf/4527.pdf>.
- Luna, P., Rodríguez-Donaire, A., Rodrigo-Ruiz, D., & Cejudo, J. (2020). Subjective well-being and psychosocial adjustment: Examining the effects of an intervention based on the sport education model on children. *Sustainability (Switzerland), 12*(11). <https://doi.org/10.3390/su12114570>
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Lord, H. (2007). After-School Program Engagement: Links to Child Competence and Program Quality and Content. *The Elementary School Journal, 107*(4), 385–404. <https://doi.org/10.1086/516670>
- Main, G., & Bradshaw, J. (2012). A Child Material Deprivation Index. *Child Indicators Research, 5*(3), 503–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9145-7>
- Malone, H. J. (2018). *The Growing Out-of-School Time Field: Past, Present, and Future*. Information Age Publishing. Retrieved from: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=e000xww&AN=1614750&site=ehost-live&scope=site&custid=s5122861&authtype=shib> (accessed September 9, 2021).
- Martin Munchmeyer, M. P., Rozas Bugueno, J., & Alfaro Inzunza, J. (2020). Análisis de los marcos interpretativos de las políticas de infancia en Chile (2014–2018). *Papers. Revista de Sociología, 1*(1), 1. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2648>
- Martínez, A. C., & Peticara, M. (2017). Childcare effects on maternal employment: Evidence from Chile. *Journal of Development Economics, 126*, 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2017.01.001>
- Metler, S. J., & Busseri, M. A. (2017). Further Evaluation of the Tripartite Structure of Subjective Well-Being: Evidence From Longitudinal and Experimental Studies. *Journal of Personality, 85*(2), 192–206. <https://doi.org/10.1111/jopy.12233>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2018) Observatorio Social. *Niños, Niñas y Adolescentes. Síntesis de Resultados*. Casen, 2017. Retrieved from <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017> (accessed September 9, 2021).
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. The World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2525> (accessed September 9, 2021).
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockelvelt, B. L., & Schweinle, A. (2019). Multilevel Analysis of Child and

- Adolescent Subjective Well-Being Across 14 Countries: Child- and Country-Level Predictors. *Child Development*, 90(2), 395–413. <https://doi.org/10.1111/cdev.13134>
- Oberle, E., Ji, X. R., Magee, C., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019). Extracurricular activity profiles and wellbeing in middle childhood: A population-level study. *PLoS ONE*, 14(7), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218488>
- 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* ~ (Vol. 13(1), pp. 313–327). Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632017> (accessed August 11, 2021).
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J., & Torres, J. (2014). ¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta ~ Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil. Santiago de Chile: LOM. Retrieved from https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ISCWeBChile_2014.pdf (accessed September 10, 2021).
- Oyarzún, D., Casas, F., & Alfaro, J. (2019). Family, School, and Neighbourhood Microsystems Influence on children's Life Satisfaction in Chile. *Child Indicators Research*, 12(6), 1915–1933. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9617-5>
- Pierce, K. M., Bolt, D. M., & Vandell, D. L. (2010). Specific Features of After-School Program Quality: Associations with Children's Functioning in Middle Childhood. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 381–393. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9304-2>
- Rees, G. (2018). Children's Leisure Activities and Subjective Well-Being: A Comparative Analysis of 16. In L. Rodríguez de la Vega, & W. N. Toscano (Eds.), *Handbook of Leisure, Physical Activity, Sports, Recreation and Quality of Life* (pp. 31–49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75529-8_3
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.), (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016–19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>.
- Rees, G. (2021). Comparación del bienestar subjetivo de los niños en todo el mundo. ~ *Sociedad e Infancias*, 5, 35–47. <https://doi.org/10.5209/soci.72096>
- Reyes, F., Alfaro, J., Varela, J., & Guzmán, J. (2019). Diferencias en el bienestar subjetivo de adolescentes Chileans según género en el contexto internacional. ~ *Journal de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi13.894>
- Riggs, N. R., & Greenberg, M. T. (2004). After-School Youth Development Programs: A Developmental-Ecological Model of Current Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(3), 177–190. <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000045126.83678.75>
- Santaliestra-Pasías, A. M., Mouratidou, T., Verbestel, V., Bammann, K., Molnar, D., Sieri, S., Siani, A., Veidebaum, T., Marild, S., Lissner, L., Hadjigeorgiou, C., Reisch, L., De Bourdeaudhuij, I., Moreno, L. A., & on behalf of the IDEFICS Consortium. (2014). Physical activity and sedentary behaviour in European children: The IDEFICS study. *Public Health Nutrition*, 17(10), 2295–2306. <https://doi.org/10.1017/S1368980013002486>
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Paradiso, A. C., Abs, D., & González, M. (2014). Aspects of Leisure on Adolescent's Well-Being in Two Countries. *Child Indicators Research*, 7(2), 245–265. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9220-8>
- Sarriera, J. C., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Sarriera, J. M. (2017). Psychosocial Well-Being of Children and Adolescents: Intervention Effect and Impact Evaluation. In J. Sarriera, & L. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America. Children's Well-Being: Indicators and Research* (Vol. 16, pp. 193–216). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_10
- Sauerwein, M. N., & Rees, G. (2020). How children spend their out-of-school time – A comparative view across 14 countries. *Children and Youth Services Review*, 112, Article 104935. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104935>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. (2020). *Cuenta Pública Participativa 2019*. Chile: Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Retrieved from www.sernameg.gob.cl (accessed September 9, 2021).
- Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. (2021). *Programa 4 a 7*. Retrieved from https://www.sernameg.gob.cl/?page_id=26826 (accessed September 9, 2021).
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure Type, Leisure Satisfaction and Adolescents' Psychological Wellbeing. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), 53–62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Smith, E. P., Witherspoon, D. P., & Wayne Osgood, D. (2017). Positive Youth Development Among Diverse Racial-Ethnic Children: Quality Afterschool Contexts as Developmental Assets. *Child Development*, 88(4), 1063–1078. <https://doi.org/10.1111/cdev.12870>
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19–42. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9414-2>
- Tiliouine, H., Rees, G., & Mokaddem, S. (2019). Changes in Self-Reported Well-Being: A Follow-Up Study of Children Aged 12–14 in Algeria. *Child Development*, 90(2), 359–374. <https://doi.org/10.1111/cdev.13132>
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social*

- Indicators Research*, 101(3), 405–418.
<https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Tonon, G., Laurito, M. J., & Benatuil, D. (2019). Leisure, free time and well-being of 10 years old children living in Buenos Aires province, Argentina. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 637–658.
<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9612-5>
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013>
- U.S. Department of Education. (2016). *21st Century Community Learning Centers (21st CCLC) overview of the 21st CCLC performance data: 2014–2015 (11th report)*. Washington, DC. Retrieved from:
https://www2.ed.gov/programs/21stcclc/1415pe_rrpt.docx (accessed September 20, 2021).
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L., & Watts, T. W. (2015). Children's Organized Activities. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–40). John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy408>.
- Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2020). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being? *Applied Developmental Science*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1843460>
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social Indicators Research*, 58(1–3), 33–45.
<https://doi.org/10.1023/A:1015723614574>
- Vinas, F., Casas, F., Abreu, D. P., Alcantara, S. C., & Montserrat, C. (2019). Social disadvantage, subjective well-being and coping strategies in childhood: The case of northeastern Brazil. *Children and Youth Services Review*, 97, 14–21.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.012>
- Zukauskienė, R. (2014). Adolescence and Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1713–1738). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_67.
- Zuzanek, J. (2005). Adolescent Time Use and Well-being from a Comparative Perspective. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 28(2), 379–423. <https://doi.org/10.1080/07053436.2005.10707688>

Principales resultados

La investigación llevada a cabo en niños y niñas que viven en condiciones de vulnerabilidad social de la Región Metropolitana en Chile mostraron, en promedio, niveles altos de bienestar subjetivo, con los valores de asimetría y curtosis, dentro de los rangos aceptables (Kline, 2015). Las medias de las escalas, OLS, CW-SWBS, DBSWBS y de afectos positivos CW-PNAS se presentaron por sobre 80 puntos, en una escala de 0 sobre 100, mientras que la de los afectos negativos fue baja. Se calcularon las correlaciones para analizar la asociación entre las escalas de bienestar subjetivo, las cuales fluctuaron entre $r = 0.364$ y $r = 0.703$ ($p < .001$), siendo todas estadísticamente significativas. Por su parte, la escala de afectos negativos correlaciona negativamente con las demás escalas, siendo todas estadísticamente significativas, con valores que fluctúan entre $r = -0.215$ y $r = -0.351$ ($p < .001$) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las escalas de bienestar subjetivo (n=1033)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. OLS | – | .521*** | .524*** | .364*** | -.215*** |
| 2. CW-SWBS | .687*** | – | .525*** | .525*** | -.300*** |
| 3. CW-DBSWBS | .703*** | .612*** | – | .470*** | -.302*** |
| 4. Afectos positivos - CW-PNAS+ | .497*** | .639*** | .566*** | – | -.304*** |
| 5. Afectos negativos - CW-PNAS- | -.262*** | -.312*** | -.296*** | -.351*** | – |
| <i>M</i> | 87.73 | 87.17 | 84,30 | 81.46 | 38.68 |
| <i>SD</i> | 21.18 | 20.33 | 15.55 | 18.92 | 27.80 |

Nota. *** $p < .001$. Debajo de la diagonal se ubican los resultados de niñas y arriba de la diagonal, los resultados de niños.

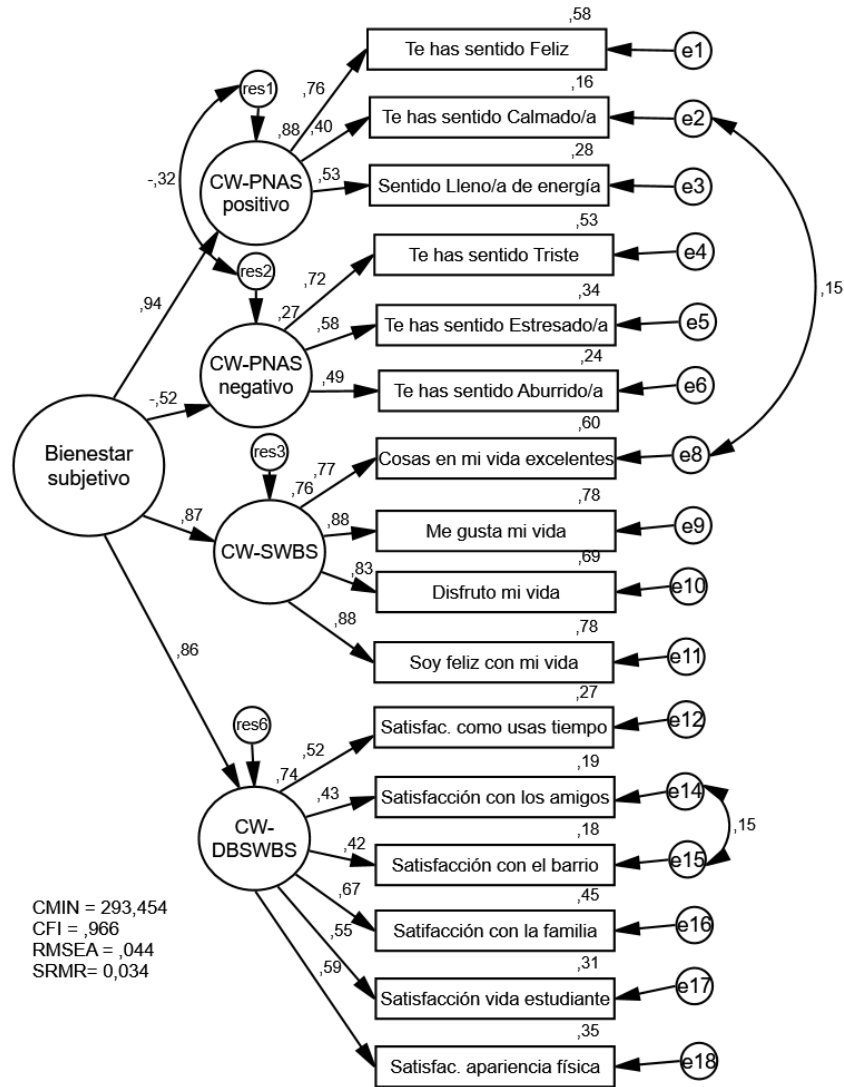
Los resultados del Estudio 1 presentan el desarrollo de un modelo integrativo de bienestar subjetivo, a partir de un análisis de ecuaciones estructurales, que integra componentes cognitivos y afectivos e incluye distintos ámbitos de satisfacción. El modelo integra cuatro variables latentes, correspondientes a cada una de las escalas psicométricas utilizadas, que a su vez están relacionadas con una latente de segundo orden. El modelo integra cuatro ítems de la escala CW-SWBS (“Las cosas de mi vida son excelentes”, “Me gusta mi vida”, “Disfruto mi vida”, “Soy feliz con mi vida”), seis ítems de la escala CW-DBSWBS, incluyendo uno de satisfacción con el uso del tiempo (satisfacción con “los amigos y amigas”, “el barrio o la zona en la que vives”, “tu vida familiar” “tu vida de estudiante”, “tu apariencia física”, “cómo usas tu tiempo”), los tres

ítems de la escala de afectos positivos y los tres de la de afectos negativos, CW-PNAS (“te has sentido feliz”, “te has sentido calmado/a”, “te has sentido lleno/a de energía”; y “te has sentido triste”, “te has sentido estresado/a”, “te has sentido aburrido/a”). Para incluir el ítem de satisfacción con el uso del tiempo libre, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con la escala de OLS como variable dependiente, de acuerdo con los criterios entregados por el International Wellbeing Group (2013). Con los resultados de la comprobación de varianza compartida y única, se añadió a la escala CW-DBSWBS el ítem de satisfacción con el uso del tiempo libre, que se comprobó que aporta varianza única explicada (2.5%) a su variable latente. El modelo presentó un ajuste óptimo ($\chi^2 = 293.454$; $CFI = 0,966$; $RMSEA = 0,044$; $SRMR = 0,034$).

En el modelo integrado, el componente de afectos positivos presenta la carga factorial estandarizada más alta (0.95), seguida por la escala CW-SWBS (0.87) y luego por la escala CW-DBSWBS (0.86), de ámbitos de satisfacción. La escala de afectos negativos presenta una carga factorial negativa, de acuerdo con lo esperado (-0.52) (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo de bienestar subjetivo que integra componentes afectivos, cognitivos y ámbitos de satisfacción



En general, los resultados mostraron que los niños están satisfechos con sus vidas. El ámbito más valorado por ellos fue la satisfacción con sus familias ($M = 9.21$ $SD = 1.87$) y en el que se observaron puntajes más bajos fue en la satisfacción con el barrio donde viven ($M = 7,65$ $SD = 3.03$) (ver Tabla 2).

Para poder comparar el bienestar subjetivo entre niños que asistían y no asistían al Programa después de clases, se realizó con cada escala psicométrica un análisis multigrupo mediante modelaje con ecuaciones estructurales. Los resultados apoyaron que se puede aceptar que hay invarianza métrica y escalar entre las respuestas de ambos grupos, lo cual sugiere que se pueden comparar con sentido las correlaciones, las cargas factoriales y las medias entre los grupos, salvo en el caso de dos ítems de la escala de afectos (sentirse estresado y sentirse lleno de energía), cuyos estilos de respuesta no parecieron ser los mismos, por lo que en estos casos se realizó el análisis de correlaciones y cargas factoriales, pero no el de medias. Los resultados del Estudio 2 arrojaron puntuaciones similares en los promedios de bienestar subjetivo de los niños que participaban y de los que no participaban en el Programa. Sin embargo, en forma más específica, se observaron algunas diferencias significativas. Los niños que participaban en el Programa presentaron puntuaciones más altas en el componente afectivo del bienestar subjetivo, mostrándose más felices y significativamente más satisfechos con cómo usan su tiempo libre (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de escalas e ítems de bienestar subjetivo, satisfacción global con la vida y el uso del tiempo libre entre grupo del Programa y el grupo no participante (prueba t)

| | Grupo no participante | | Grupo Programa | | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>Cohen's d</i> |
|--|-----------------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| OLS Satisfacción con toda tu vida en general | 86.75 | 21.183 | 88.52 | 21.155 | -1.336 | .182 | .008 |
| Escala CW-SWBS versión de 5 ítems | 85.04 | 20.77 | 87.34 | 19.55 | -1.822 | .069 | .011 |
| Mi vida es justo como debería ser | 8.20 | 2.53 | 8.35 | 2.51 | 0.916 | .360 | .059 |
| Las cosas en mi vida son excelentes | 8.17 | 2.53 | 8.37 | 2.40 | 1.304 | .192 | .081 |
| Me gusta mi vida | 8.62 | 2.49 | 8.95 | 2.16 | 2.252 | .025 | .141 |
| Disfruto mi vida | 8.79 | 2.20 | 8.96 | 2.21 | 1.246 | .213 | .077 |
| Soy feliz con mi vida | 8.73 | 2.36 | 9.04 | 2.11 | 2.170 | .030 | .138 |
| Escala CW-DBSWBS | 84.35 | 15.50 | 84.26 | 16.99 | 0.083 | .934 | .000 |
| Satisfacción con los amigos | 8.63 | 2.27 | 8.51 | 2.48 | -0.778 | .437 | .050 |
| Satisfacción con el barrio | 7.80 | 2.80 | 7.53 | 3.20 | -1.450 | .147 | .089 |
| Satisfacción con la familia. | 9.17 | 1.76 | 9.24 | 1.95 | 0.566 | .572 | .037 |
| Satisfacción vida estudiante | 8.53 | 2.06 | 8.49 | 2.35 | -0.259 | .796 | .018 |
| Qué tan satisfecha apariencia física | 8.05 | 2.79 | 8.36 | 2.70 | 1.829 | .068 | .113 |
| Afectos positivos CW-PNAS | 80.48 | 19.19 | 82.27 | 18.67 | -1.515 | .130 | .095 |
| Te has sentido Feliz | 8.37 | 2.26 | 8.65 | 2.15 | 2.002 | .045 | .127 |
| Te has sentido calmado/a | 7.36 | 3.02 | 7.77 | 2.91 | 2.239 | .025 | .138 |
| Te has sentido lleno/a de energía | 8.41 | 2.47 | 8.26 | 2.80 | | | |
| Afectos negativos CW-PNAS | 39.23 | 27.68 | 38.21 | 27.91 | 0.581 | .561 | .037 |
| Te has sentido triste | 3.29 | 3.35 | 3.06 | 3.30 | -1.121 | .263 | .069 |

| | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|--------|------|------|
| Te has sentido estresado/a | 3.74 | 3.76 | 4.04 | 3.86 | | | |
| Te has sentido aburrido/a | 4.74 | 3.75 | 4.37 | 3.93 | -1.543 | .123 | .096 |
| Qué tan satisfecho estás como usas tu tiempo | 8.23 | 2.35 | 8.60 | 2.24 | 2.563 | .011 | .161 |
| Qué tan satisfecho estás con cantidad tiempo libre | 7.85 | 2.71 | 7.66 | 3.03 | -1.073 | .284 | .066 |

Nota. No se incluyen las comparaciones de medias de los ítems “Te has sentido lleno de energía” y “Te has sentido estresado”, porque no resultan comparables en el análisis multigrupo.

Los resultados mostraron además que los niños que asistían al Programa realizaban mayor frecuencia de actividades de diverso tipo comparada con la de los niños que no participaban en el Programa. Los niños que asistían al Programa manifestaron realizar más frecuentemente actividades, tales como, conversar y divertirse en familia, cuidar hermanos u otras personas, practicar deporte, ir a la iglesia, realizar tareas y estudiar y, hacer repaso fuera de la escuela. Los niños que no participaban en el Programa manifestaron utilizar más frecuentemente redes sociales. Estas diferencias mostraron ser estadísticamente significativas (ver Tabla 3).

Tabla 3

Frecuencia y chi-cuadrado de actividades fuera de la jornada escolar. Cinco o más días a la semana, entre grupo no participante y grupo Programa

| | No participante (n = 465) | | Programa (n = 568) | | χ^2 |
|---|------------------------------|------|-----------------------|------|-----------|
| | n | % | n | % | |
| Ayudar en la casa | 217 | 46.7 | 281 | 49.5 | .806 |
| Cuidar hermanos u otros | 175 | 37.6 | 261 | 46.0 | 7.249** |
| Trabajo con familia | 60 | 12.9 | 96 | 16.9 | 3.188 |
| Otros trabajos | 36 | 7.7 | 62 | 10.9 | 2.999 |
| Clases de repaso fuera de la escuela | 71 | 15.3 | 129 | 22.7 | 9.071** |
| Hacer tareas y estudiar | 190 | 40.9 | 321 | 56.5 | 25.064*** |
| Mirar TV | 278 | 59.8 | 329 | 57.9 | .366 |
| Practicar deportes o ejercicio | 250 | 53.8 | 345 | 60.7 | 5.095* |
| Relajarse, hablar o divertirse con la familia | 305 | 65.6 | 414 | 72.9 | 6.433* |
| Jugar o pasar tiempo afuera | 190 | 40.9 | 240 | 42.3 | .204 |
| Uso de redes sociales | 302 | 64.9 | 304 | 53.5 | 13.763*** |
| Juegos electrónicos | 262 | 56.3 | 300 | 52.8 | 1.282 |
| Ir a la iglesia o actividades religiosas | 62 | 13.3 | 109 | 18.1 | 4.390* |
| No hacer nada o descansar | 147 | 31.6 | 197 | 34.7 | 1.085 |

Nota. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Al consultarles por su satisfacción con el Programa, los niños que participaban manifestaron estar altamente satisfechos. Ellos evaluaron con altos puntajes de satisfacción al

Programa en general, a sus monitores, a los compañeros del taller y a los talleres. Todos los ítems correlacionaron significativamente entre ellos (ver Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre ítems de satisfacción con el Programa

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---------|---------|---------|------|
| 1. Qué tan satisfecho estás con el taller en el que estás participando | – | | | |
| 2. Qué tan satisfecho estás con los compañeros en el taller | .489*** | – | | |
| 3. Qué tan satisfecho estás con el monitor del taller | .586*** | .428*** | – | |
| 4. Qué tan satisfecho con el Programa 4 a 7 en general | .523*** | .550*** | .435*** | – |
| <i>M</i> | 8.86 | 8.13 | 8.90 | 9.20 |
| <i>SD</i> | 2.41 | 2.77 | 2.46 | 1.96 |

Nota. *** $p < .001$

Con el fin de poder tener más información específica de la relación entre las variables demográficas, las actividades del uso del tiempo libre y sus efectos sobre el bienestar subjetivo, se realizó un análisis de regresión múltiple utilizando aquellas escalas que presentaron diferencias significativas en la comparación entre ítems del grupo de niños que participaba en el Programa y del que no participaba, las cuales fueron las escalas CW-SWBS5 y de afectos positivos CW-PNAS. Para la escala CW-SWBS5, como variable dependiente, los resultados arrojaron que la edad de los niños presentó efectos significativos sobre el bienestar subjetivo tanto para el grupo Programa como para el grupo no participante. En el caso de la variable sexo, ésta mostró efectos significativos en el caso del grupo no participante, no así en el grupo Programa.

En ambos grupos, las actividades de relajarse, hablar y divertirse con la familia mostraron efectos significativos sobre el bienestar de los niños (no participante: $\beta = .407, p < .001$; Programa: $\beta = .312, p < .001$). Para los que asistían al Programa, mirar TV también apareció como una variable que afecta significativamente el bienestar. Para los niños del grupo no participante en cambio, hacer clases de repaso fuera de la escuela mostró efectos positivos sobre el bienestar (ver Tabla 5).

Tabla 5

Coefficientes de regresión lineal múltiple de variables demográficas y frecuencia de actividades fuera de la jornada escolar sobre escala CW-SWBS5, según grupo

| Variable dependiente: CW-SWBS5 | Grupo No participante | | | | | | Grupo Programa | | | | | |
|---|-----------------------|--------|---------|-----------|--------|---------|----------------|-------|---------|-----------|-------|---------|
| | Modelo 1 | | | Modelo 2 | | | Modelo 1 | | | Modelo 2 | | |
| | B | SE | β | B | SE | β | β | SE | β | B | SE | β |
| Constante | 105.127*** | 11.289 | | 77.517*** | 11.206 | | 108.651*** | 7.956 | | 74.554*** | 8.323 | |
| <i>V. demográficas</i> | | | | | | | | | | | | |
| Sexo (niño = 1) | 4.974* | 1.941 | .119* | 4.430* | 1.852 | .106* | 3.783* | 1.624 | .097* | 2.021 | 1.607 | .052 |
| Edad | -2.448* | .959 | .118* | -2.189* | .890 | -.106* | -2.353** | .684 | -.143** | -1.765* | .679 | -.107* |
| Tipo de comuna (urbano = 1) | .715 | 3.204 | .010 | 3.860 | 2.911 | .056 | .749 | 2.499 | .012 | 1.330 | 2.321 | .022 |
| Nacionalidad (chileno = 1) | 5.098* | 2.588 | .090* | 4.137 | 2.376 | .073 | 2.138 | 2.007 | .044 | 3.368 | 1.877 | .070 |
| <i>Frec. de actividades</i> | | | | | | | | | | | | |
| Ayudar en la casa | | | | -1.112 | .584 | -.085 | | | | .224 | .499 | .019 |
| Cuidar hermanos u otros | | | | .058 | .447 | .006 | | | | .232 | .370 | .026 |
| Trabajo con familia | | | | -1.193* | .596 | -.093* | | | | -.207 | .473 | -.019 |
| Otros trabajos | | | | -1.535* | .703 | -.101* | | | | -.009 | .551 | -.001 |
| Clases de repaso fuera de la escuela | | | | 1.624** | .564 | .132** | | | | -.087 | .427 | -.008 |
| Hacer tareas y estudiar | | | | .971 | .562 | .079 | | | | .788 | .491 | .068 |
| Mirar TV | | | | -.027 | .546 | -.002 | | | | 1.075* | .460 | .098* |
| Practicar deportes o ejercicio | | | | -.297 | .570 | -.023 | | | | .500 | .494 | .043 |
| Relajarse, hablar o divertirse con la familia | | | | 5.323*** | .567 | .407*** | | | | 3.972*** | .547 | .312*** |
| Jugar o pasar tiempo afuera | | | | -.084 | .518 | -.007 | | | | .843 | .443 | .080 |
| Uso de redes sociales | | | | .990 | .518 | .087 | | | | .323 | .414 | .034 |
| Juegos electrónicos | | | | -.029 | .501 | -.003 | | | | -.289 | .477 | -.028 |
| Ir a la iglesia o actividades religiosas | | | | .637 | .581 | .050 | | | | .399 | .475 | .036 |
| No hacer nada o descansar | | | | .210 | .464 | .019 | | | | -.306 | .393 | -.031 |
| R^2 | | .032 | | | .252 | | | .032 | | | .204 | |
| R^2 ajustado | | .024 | | | .222 | | | .025 | | | .178 | |
| n | | 465 | | | 465 | | | 568 | | | 568 | |

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Para la escala de afectos positivos del bienestar, como variable dependiente, el análisis de regresión múltiple mostró que tanto la edad como la variable sexo presentaron efectos similares a los descritos para la escala CW-SWBS, es decir la edad mostró efectos sobre el bienestar subjetivo en ambos grupos y la variable sexo sólo en el caso del grupo no participante. Con relación a la frecuencia de actividades, la frecuencia de actividades de relajarse, hablar y divertirse en familia, al igual que hacer tareas y estudiar aparecen como variables predictoras de los afectos positivos en los niños de ambos grupos. En el caso del grupo de niños que asisten al Programa se suman como variables predictoras el jugar o pasar tiempo afuera ($\beta = .096$, $p < .05$), practicar deporte ($\beta = .096$, $p < .05$) y mirar TV ($\beta = .136$, $p < .01$). En el caso del grupo no

participante, hacer clases de repaso ($\beta = .110$, $p < .05$) se muestra como predictora de los afectos positivos (ver Tabla 6).

Tabla 6

Coefficientes de regresión lineal múltiple de variables demográficas y frecuencia de actividades fuera de la jornada escolar sobre Afectos positivos, según grupo

| Variable dependiente: | Grupo No participante | | | | | | Grupo Programa | | | | | |
|---|-----------------------|--------|---------|-----------|--------|--------------------|----------------|-------|---------|-----------|-------|---------|
| | Modelo 1 | | β | Modelo 2 | | β | Modelo 1 | | β | Modelo 2 | | β |
| Afectos positivos | B | SE | | B | SE | | B | SE | | B | SE | |
| Constante | 102.719*** | 10.444 | | 80.877*** | 10.511 | | 105.407*** | 7.621 | | 70.426*** | 8.023 | |
| <i>V. demográficas</i> | | | | | | | | | | | | |
| Sexo (niño = 1) | 5.174** | 1.795 | .134** | 5.435** | 1.737 | .141** | 2.557 | 1.555 | .068 | .655 | 1.549 | .018 |
| Edad | -2.299* | .887 | .120* | -2.030* | .835 | -.106 ^c | -2.272** | .655 | -.145** | -1.476* | .655 | -.094* |
| Tipo de comuna (urbano = 1) | -.784 | 2.964 | -.012 | 1.843 | 2.730 | .029 | -.660 | 2.394 | -.011 | -.276 | 2.237 | -.005 |
| Nacionalidad (chileno = 1) | 1.998 | 2.394 | .038 | .498 | 2.229 | .010 | 1.025 | 1.923 | .022 | 2.073 | 1.809 | .045 |
| <i>Frec. de actividades</i> | | | | | | | | | | | | |
| Ayudar en la casa | | | | -.746 | .548 | -.062 | | | | .260 | .481 | .023 |
| Cuidar hermanos u otros | | | | -.179 | .419 | -.019 | | | | .196 | .356 | .023 |
| Trabajo con familia | | | | -.259 | .559 | -.022 | | | | .010 | .456 | .001 |
| Otros trabajos | | | | -1.115 | .659 | -.080 | | | | .026 | .531 | .002 |
| Clases de repaso fuera de la escuela | | | | 1.256* | .529 | .110* | | | | .445 | .411 | .046 |
| Hacer tareas y estudiar | | | | 1.599** | .527 | .141** | | | | 1.181* | .474 | .107* |
| Mirar TV | | | | -.291 | .512 | -.024 | | | | 1.421** | .443 | .136** |
| Practicar deportes o ejercicio | | | | .217 | .534 | .019 | | | | 1.072* | .476 | .096* |
| Relajarse, hablar o divertirse con la familia | | | | 4.160*** | .532 | .344*** | | | | 2.584*** | .527 | .212*** |
| Jugar o pasar tiempo afuera | | | | .610 | .486 | .057 | | | | .966* | .427 | .096* |
| Uso de redes sociales | | | | .546 | .485 | .052 | | | | -.466 | .399 | -.051 |
| Juegos electrónicos | | | | -.734 | .470 | -.074 | | | | -.172 | .459 | -.018 |
| Ir a la iglesia o actividades religiosas | | | | -.229 | .545 | -.019 | | | | -.013 | .457 | -.001 |
| No hacer nada o descansar | | | | -.661 | .435 | -.066 | | | | .137 | .379 | .015 |
| R ² | | .030 | | | .229 | | | .026 | | | .189 | |
| R ² ajustado | | .022 | | | .198 | | | .019 | | | .163 | |
| N | | 465 | | | 465 | | | 568 | | | 568 | |

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En síntesis, con relación a las variables sociodemográficas evaluadas, el análisis de regresión múltiple realizado en el Estudio 2 arrojó que la variable edad mostró efectos significativos sobre las puntuaciones de bienestar subjetivo de los niños de ambos grupos. Los niños a medida que tenían mayor edad tendieron a mostrar un bienestar subjetivo decreciente. Con relación a la variable sexo, se apreciaron diferencias en las puntuaciones de bienestar subjetivo, particularmente en los componentes afectivos y en la satisfacción global con la vida,

siendo los niños varones quienes mostraron puntuaciones más altas de bienestar que a las niñas. La Tabla 7 presenta los resultados comparados entre niñas y niños, los cuales fueron analizados con mayor detalle en el Estudio 1. Los niños varones manifestaron estar más satisfechos con la vida, sentirse más felices, más llenos de energía, menos tristes, menos estresados y aburridos que las niñas. Estas diferencias no fueron significativas al evaluar el bienestar subjetivo por ámbitos, observándose resultados más similares entre niños y niñas, salvo en el ítem de satisfacción con sus familias en que los niños presentaron niveles significativamente más altos que las niñas.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de escalas e ítems de bienestar subjetivo, satisfacción con la vida según sexo (prueba t)

| | Niñas | | Niños | | t | gl | p | Cohen's d |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|---------|------|--------------|
| | M | SD | M | SD | | | | |
| OLS | 86.35 | 23.36 | 89.05 | 18.76 | -2.05 | 969.461 | .041 | .127 |
| PNAS – Positivo | 79.76 | 20.78 | 83.11 | 16.78 | -2.84 | 971.885 | .005 | .177 |
| Te has sentido Feliz | 8.36 | 2.35 | 8.69 | 2.04 | -2.44 | 998.58 | .015 | .150 |
| Te has sentido Calmado/a | 7.60 | 2.99 | 7.57 | 2.94 | .138 | 1031 | .891 | .010 |
| Te has sentido lleno/a de energía | 7.98 | 2.99 | 8.67 | 2.24 | -4.20 | 937.13 | .000 | .261 |
| PNAS – Negativo | 42.28 | 28.19 | 35.20 | 26.99 | 4.12 | 1031 | .000 | .257 |
| Te has sentido Triste | 3.56 | 3.49 | 2.79 | 3.11 | 3.77 | 1008.17 | .000 | .232 |
| Te has sentido Estresado/a | 4.33 | 3.88 | 3.50 | 3.71 | 3.52 | 1031 | .000 | .219 |
| Te has sentido Aburrido/a | 4.79 | 3.91 | 4.28 | 3.77 | 2.16 | 1031 | .031 | .133 |
| CW_SWBS | 85.12 | 22.22 | 89.15 | 18.14 | -3.18 | 976.35 | .002 | .199 |
| Las cosas en mi vida son excelentes | 8.15 | 2.55 | 8.40 | 2.37 | -1.62 | 1031 | .106 | .102 |
| Me gusta mi vida | 8.54 | 2.57 | 9.06 | 2.02 | -3.61 | 959.67 | .000 | .225 |
| Disfruto mi vida | 8.67 | 2.42 | 9.10 | 1.95 | -3.11 | 970.44 | .002 | .196 |
| Soy feliz con mi vida | 8.69 | 2.45 | 9.10 | 1.98 | -2.99 | 971.17 | .003 | .184 |
| CW_DBSWBS | 83.88 | 16.90 | 84.72 | 14.12 | -.87 | 985.64 | .386 | .054 |
| Satisfacción con cómo usa el tiempo libre | 8.34 | 2.48 | 8.52 | 2.13 | -1.27 | 1001.25 | .204 | .078 |
| Satisfacción con los amigos | 8.61 | 2.39 | 8.52 | 2.39 | .65 | 1031 | .518 | .038 |
| Satisfacción con el barrio | 7.65 | 3.12 | 7.66 | 2.94 | -.05 | 1031 | .962 | .003 |
| Satisfacción con la familia | 9.06 | 2.12 | 9.35 | 1.57 | 2.51 | 930.07 | .012 | .156 |
| Satisfacción vida estudiante | 8.57 | 2.28 | 8.45 | 2.17 | .835 | 1031 | .404 | .054 |
| Qué tan satisfecho/a apariencia física | 8.10 | 2.91 | 8.33 | 2.57 | -1.37 | 1004.37 | .172 | .084 |

El Estudio 2 arrojó además un resultado que llamó la atención en el componente de afectos positivos del bienestar subjetivo. Como se señaló precedentemente, en el análisis de regresión múltiple que se realizó, la variable sexo mostró un efecto significativo sobre los afectos positivos de bienestar en el grupo que no participó en el Programa después de clases, es decir, ser

niño o niña tiene un efecto sobre los resultados de afectos positivos del bienestar. Sin embargo, esta diferencia significativa no se observó en el grupo que participaba en el Programa.

Discusión

La investigación llevada a cabo se planteó como objetivo general explorar distintos aspectos del bienestar subjetivo de niños que viven en condiciones de vulnerabilidad social y que participan en programas después de clases en Chile. Con este propósito se evaluó el bienestar subjetivo de 1033 niñas y niños de entre 9 y 14 años que viven en condiciones socioeconómicas de pobreza, de los cuales 568 participaban en programas después de clases y 465 no participaban. Los estudios fueron publicados en dos artículos académicos que forman parte de esta tesis doctoral, uno de los cuales se focalizó en el estudio del bienestar subjetivo de la muestra total y analizó comparativamente los resultados entre niñas y niños. Este estudio evaluó además en qué medida los componentes del bienestar subjetivo se relacionaban con una variable latente de segundo orden, proponiendo un modelo integrado. El segundo estudio evaluó el bienestar subjetivo de niños que participan y que no participan en programas después de clases. Además, evaluó la satisfacción con el uso del tiempo libre, considerando las variables de edad y sexo de los niños. Los principales resultados son discutidos en esta sección.

En términos generales, los niños y niñas de la población estudiada presentaron, en promedio, niveles altos de bienestar subjetivo, apoyando la evidencia de estudios anteriores realizados en Chile con población general infantil (Alfaro et al., 2016; Casas et al., 2012a; Casas et al., 2015) y a nivel internacional (Rees, 2021). En general, los niños manifiestan estar satisfechos con sus vidas y sentirse más felices que tristes. Al analizar los ámbitos de satisfacción, el más valorado por ellos es la satisfacción con su familia y en el que se observaron niveles más bajos es la satisfacción con el barrio donde viven. Estos resultados refuerzan los planteamientos de que el ámbito familiar es un predictor clave del bienestar subjetivo en la infancia y la primera adolescencia, lo cual cuenta con abundante respaldo teórico y empírico (Rees et al., 2020). Con respecto a los resultados del ámbito barrial, éstos pueden constituir una señal de alerta para quienes trabajan con niños en situación de vulnerabilidad. El que los niños manifiesten menor satisfacción con el barrio donde viven, respecto de otros ámbitos, advierte de la necesidad de prestar mayor atención y de considerar los factores contextuales barriales al momento de diseñar estudios e iniciativas a favor de la niñez en Chile. En este sentido, las iniciativas barriales y comunitarias que consideren la visión de los niños pueden constituir un apoyo importante a su bienestar.

El desarrollo de un modelo integrado de bienestar subjetivo, a partir de la investigación llevada a cabo, constituye un resultado relevante para la investigación científica del bienestar subjetivo en la niñez. El modelo puesto a prueba articula componentes cognitivos y afectivos, dando apoyo empírico a la teoría tripartita que considera tres dimensiones del bienestar subjetivo, esto es un componente cognitivo, la presencia de afectos positivos altos y de afectos negativos bajos (Arthaud-Day et al., 2005; Metler & Busseri, 2017). Sin embargo, de hecho, este modelo además da apoyo a la reciente teoría cuatripartita propuesta por Savahl et al. (2021), en cuyo modelo el componente cognitivo queda subdividido en dos variables latentes, la de satisfacción general con la vida, y la de satisfacción con ámbitos de la vida. La multiplicidad de potenciales componentes de este constructo ha sido también reportada en los estudios de diversos autores (Bedin & Sarriera, 2014; Casas, 2017; Strelhow et al., 2020).

El hecho de haber analizado articuladamente los componentes cognitivos y los componentes afectivos ha enriquecido el análisis de resultados aquí presentado, en relación con estudios previos que solo consideraron los componentes cognitivos. Ello ha sido particularmente relevante en el análisis comparado entre el grupo de niños que asisten al Programa y los que no asisten. Un resultado interesante en el análisis del modelo integrado ha sido el aporte de varianza única explicada por el ítem de satisfacción con el uso del tiempo, al igual que anteriormente ya se mostró en Casas et al. (2012b). Ello sugiere que debería considerarse la integración de dicha satisfacción a la escala multidimensional que mide la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo mediante ámbitos de la vida (la CW-DBSWBS). Los resultados de esta tesis son consistentes con estudios anteriores que mostraron que la satisfacción de los niños con el uso de su tiempo libre se relaciona con su bienestar subjetivo, particularmente cuando su uso del tiempo libre se realiza en forma estructurada, con actividades que consideren los intereses de los niños y, que incluya relaciones interpersonales, contribuye al bienestar de los niños (Sarriera et al., 2014).

Un objetivo central de la tesis fue evaluar el bienestar subjetivo de niños que participan y no participan en programas después de clases. Las puntuaciones de bienestar subjetivo resultaron ser similares entre ambos grupos de niños, no presentando diferencias significativas en las medias globales de las escalas. Sin embargo, al profundizar en ciertos aspectos, se observaron algunas diferencias significativas. Los niños que participaban en el Programa presentaron puntuaciones más altas en el componente afectivo del bienestar subjetivo, expresando sentirse más felices y estar significativamente más satisfechos con cómo usan su tiempo libre.

Los resultados mostraron además que los niños que asisten al Programa realizan mayor frecuencia de actividades de diverso tipo que los niños que no participan de estos programas. Los niños que asisten al Programa practican más deporte, realizan más tareas y estudian, realizan más actividades religiosas, cuidan más de otros, conversan y se divierten más con la familia. Los niños que no participan en el Programa, por su parte, manifiestan utilizar más frecuentemente redes sociales. Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas, dejando abiertos un conjunto de interrogantes, que no pueden ser respondidos con la información disponible de esta investigación, pero que estimulan nuevas líneas de estudio acerca del uso del tiempo libre por parte de los niños y el efecto de los programas después de clases. Estos hallazgos apuntan a la importancia que pueden tener los programas de este tipo en la generación de oportunidades para el uso del tiempo fuera de la jornada escolar, en especial considerando que se trata de una población de alta vulnerabilidad social.

Al reflexionar acerca de los resultados de quienes asisten al Programa cabe destacar que están más satisfechos con cómo usan su tiempo libre y expresan sentirse más felices que los que no asisten, lo cual sugiere una influencia positiva del Programa sobre sus usuarios. Estos resultados son consistentes con otro estudio reciente en Chile que muestra que las actividades extracurriculares tienen un efecto positivo sobre el bienestar y desarrollo de habilidades socioemocionales en niños (Berger et al., 2020). Sin embargo, queda planteada la inquietud de que, en esta investigación, las puntuaciones globales de las distintas escalas de bienestar subjetivo utilizadas no reflejan diferencias significativas entre ambos grupos, a pesar de que en la mayoría de los ítems y escalas las puntuaciones de los que participaban en el Programa eran más elevadas. Ello nos sugiere que, o bien el tiempo de participación en el Programa no ha sido suficiente largo como para tener efectos tan notorios que marquen una diferencia con los que no participan en el Programa, o bien que los Programas de este tipo, a pesar de tener efectos positivos en algunos aspectos del bienestar, no alcanzan a tener un impacto significativo en el bienestar global.

Estudios internacionales señalan que la participación de niños en programas después de clases se asocia a un buen desarrollo infantil, si éstos son programas de alta calidad (Durlak et al., 2010; Vandell et al., 2020). En este sentido, esta investigación tuvo un carácter exploratorio y por tanto no formó parte de sus objetivos evaluar la calidad de las actividades desarrolladas en el Programa. Sin embargo, el análisis de los resultados sugiere interesantes posibilidades de

profundización en esta línea de estudio y evaluar la calidad de distintos aspectos del programa y su relación con el bienestar subjetivo de los niños. La evidencia disponible señala que las relaciones positivas y apoyo mutuo entre el personal y los niños, las relaciones positivas entre los niños, la alta participación de niños, una gama de actividades que proporcionan apoyo en habilidades escolares y una buena organización y estructura del programa, impactan en el desarrollo de habilidades y el bienestar socioemocional de los niños (Vandell et al., 2020). Los resultados de estudios comparados sugieren además que estos programas pueden tener efectos compensatorios en el desarrollo de niños en situaciones sociales de riesgo, además de un impacto positivo en el dominio de algunas habilidades escolares (Lauer et al., 2006) y reducción de comportamiento problemático (Durlak et al., 2010). En este sentido, considerando que el tipo de programa social analizado en esta tesis está dirigido a niños en condiciones de pobreza y alta vulnerabilidad social y que, de acuerdo con los resultados del Estudio 2, los niños lo evalúan positivamente, es posible visualizar una interesante oportunidad para integrar indicadores de calidad y metas específicas de promoción del bienestar, que actualmente no son evaluadas. Este Programa después de clases ya cuenta con orientaciones técnicas y con una estructura que permitiría sin grandes costos de inversión, integrar la participación de los niños en la evaluación de su bienestar y del programa y por tanto aprovechar las iniciativas y recursos instalados, sin tener que partir de cero en la promoción del bienestar infantil, para quienes estén interesados en su desarrollo.

Con relación al objetivo de evaluar la asociación entre el bienestar subjetivo de los niños, su edad y el sexo, los resultados de esta tesis son concordantes con estudios realizados en otros países. Respecto de la edad, se cuenta con abundante evidencia que sugiere que en esta etapa vital de los niños se producen cambios que afectan su bienestar y satisfacción global con la vida. En esta investigación, los resultados mostraron que a medida que los niños tenían mayor edad tendieron a mostrar niveles más bajos de bienestar subjetivo. Los estudios revisados también advierten que hay diferencias en los resultados, dependiendo de las escalas psicométricas utilizadas y de los países estudiados, por lo que no ha sido posible aún poder determinar hasta qué punto las condiciones sociales, culturales y de entorno en general pudieran estar incidiendo en las diferencias de resultados de acuerdo con la edad (Casas y González-Carrasco, 2019).

Al analizar los resultados de acuerdo con el sexo de los niños, el Estudio 1 mostró puntuaciones consistentes con las reportadas en otros estudios en Chile en los que los niños

expresan estar más satisfechos con la vida que las niñas, siendo estas diferencias concordantes con resultados en otros países, aunque en bastantes países no se encontraron diferencias significativas o los resultados fueron los contrarios (González et al., 2017; Rees et al., 2011). Los resultados de este estudio resultan ser preocupantes, en términos de que las niñas mostraron en promedio un nivel de satisfacción con la vida más bajo y afectos negativos más altos que los varones. Otros estudios realizados en escolares chilenos que han comparado la calidad de vida en salud entre niñas y niños, incluyendo dimensiones de bienestar, han concluido que las adolescentes en la escuela perciben una peor calidad de vida en comparación con los adolescentes varones (González et al., 2016). Una investigación que evaluó las interacciones entre profesores y estudiantes en los colegios concluyó la presencia de sesgos de género, que afectaban negativamente a las niñas lo cual pudiera estar afectando su bienestar y desarrollo (Ortega et al., 2021). Al respecto y considerando una perspectiva sistémica ecológica, los resultados de esta tesis podrían asociarse a brechas de género existentes a nivel macrosocial. Tal como ha sido planteado por algunos autores (Kaye-Tzadok et al., 2017; Tesch-Römer et al., 2007), las desigualdades de género en el desarrollo de un país, así como la presencia de patrones de socialización diferenciados y estereotipados, pueden ser importantes para comprender diferencias en el bienestar subjetivo de niñas y niños. Estas diferencias entre niños y niñas no se presentaron al evaluar el bienestar subjetivo por ámbitos, observándose resultados similares entre niños y niñas, salvo en el ítem de satisfacción con sus familias en que los niños presentaron niveles significativamente más altos que las niñas. Al revisar la evidencia existente, los reportes no son concluyentes en esta materia, por lo que se requieren más estudios comparativos.

Un hallazgo particularmente interesante fue el constatado en la regresión múltiple de la escala de afectos positivos en que la variable sexo mostró efectos diferenciales dependiendo del grupo de niños. En el grupo de niños que no participó en el Programa (grupo no participante) el sexo mostró un efecto sobre los afectos positivos, es decir los niños varones presentaron puntuaciones más elevadas en sus afectos positivos que las niñas. Sin embargo, esta diferencia significativa no se observó en el grupo que participaba en el Programa, sugiriendo que el Programa pudiera estar influyendo por igual en los afectos positivos de ambos sexos. Estos resultados preliminares señalan la necesidad de desarrollar más estudios que analicen el efecto de la variable sexo sobre el bienestar subjetivo de niños y niñas que participan en estos Programas. Como elementos a considerar en un primer análisis global es interesante señalar que dentro del

conjunto de actividades que desarrolla este Programa se incluyen talleres de desarrollo personal con enfoque de género, lo que podría estar teniendo algún efecto en el componente de afectos positivos del bienestar en las niñas. Futuros estudios cualitativos pueden arrojar elementos comprensivos que otorguen mayor significado a estos interesantes hallazgos. Un reciente estudio de meta-síntesis que revisó investigación cualitativa sobre el bienestar de adolescentes mujeres plantea la influencia de factores contextuales en su bienestar, sugiriendo intervenciones de promoción que no sólo apunten a factores individuales, sino a niveles estructurales de desigualdad en las relaciones de género (Bilbao-Nieva, 2021). Particularmente relevante puede ser este resultado del presente estudio considerando que este Programa se incluye dentro de las iniciativas del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, que busca disminuir las brechas de género existentes en el país. Sorprendentemente el género no forma parte de los indicadores de evaluación del Programa.

Los resultados de esta tesis, buena parte de los cuales ya han sido publicados en revistas de impacto en el campo de la investigación social, amplían el conocimiento científico disponible sobre el bienestar subjetivo de niños que viven en países en vías de desarrollo, como es el caso de Chile. Se espera por tanto contribuir a disminuir la brecha de conocimiento existente, en comparación con países de Europa, América del Norte y Asia, a la vez que alentar el desarrollo de líneas de investigación orientadas a conocer, comprender y colaborar con una niñez de mejor calidad.

El uso del tiempo fuera de clases por parte de los niños y niñas ha ido cobrando importancia en el análisis y comprensión del bienestar en la niñez. Usualmente se ha prestado interés en lo que sucede en las jornadas escolares con los niños, sus aprendizajes, sus relaciones y su desarrollo en general, por lo que han surgido múltiples programas e iniciativas encaminadas a potenciar el desarrollo socioemocional, los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, también han significado mayores exigencias de objetivos en el limitado tiempo de estudiantes y profesores. Menos estudiado ha sido el uso del tiempo de los niños fuera de sus jornadas escolares y cómo este tiempo afecta sus vidas.

Esta tesis ha centrado su mirada en el bienestar subjetivo de niños y niñas chilenas que viven en situación de vulnerabilidad social en la Región Metropolitana en Chile. Recoger la opinión de los niños posibilita abordar dimensiones materiales y no materiales de la pobreza, considerar los aspectos relacionales de la vulnerabilidad social, otorgando información relevante

que se espera colabore a enriquecer la calidad de las iniciativas orientadas a generar mejores oportunidades a niños y adolescentes en situación de pobreza. Por otra parte, el hecho de haber administrado un cuestionario autoinformado por niños y niñas ha permitido el ejercicio de sus derechos a opinar y participar, incluso en el contexto de una investigación científica, como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2007). Los resultados de estudios internacionales han mostrado la asociación entre el conocimiento y respeto de los derechos de los niños con su bienestar subjetivo (Casas, Bello et al., 2012; Kosher & Ben-Arieh, 2017), por lo cual se infiere la pertinencia de integrar el bienestar subjetivo al abordar iniciativas orientadas a la niñez. Chile se ha sumado al compromiso de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, acordada el año 2015 por la comunidad internacional, en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015). Esta nueva agenda de desarrollo contempla 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y 169 metas, dentro de las que se contemplan metas relevantes para la vida de los niños y niñas. Los ODS instalan desafíos de gran envergadura, tales como reducir a la mitad la cantidad de niños y adolescentes en situación de pobreza, velar por que todos ellos accedan a una educación de calidad, y eliminar todas las formas de violencia en contra de los niños, niñas y adolescentes, entre otros.

Los resultados presentados en esta tesis sugieren que quizás es tiempo de prestar más atención a la forma como los niños y niñas usan los tiempos fuera de la jornada escolar. Estos espacios, que están menos marcados por exigencias escolares, pueden ser una oportunidad para el despliegue de otras habilidades. Existe un desafío por parte de las políticas públicas, de integrar indicadores de calidad en iniciativas que actualmente se están ejecutando, como es el caso de los Programa después de clases, también conocido como Programa de 4 a 7, que permita ir avanzando desde un sistema de cuidado de niños a uno que, a partir de sus propias voces, se oriente a su bienestar.

La orientación en los diseños de programas sociales basados en evidencia, que integran indicadores de bienestar, ha sido más observada en países denominados desarrollados, siendo en algunos países parte de la política social (Bradshaw et al., 2011; Bradshaw, 2019; Rees, 2021).

En Chile, se ha iniciado hace menos de una década el desarrollo de una línea de investigación sistemática en bienestar subjetivo de la infancia, que cuenta con información y con una metodología que permite aportar al conocimiento y desarrollo de iniciativas en la niñez. Es

un desafío pendiente en Chile, estrechar la articulación y el diálogo entre los centros de investigación y los diseñadores de políticas públicas.

La producción de conocimiento, la generación de datos y la sistematización de buenas prácticas, a nivel nacional e internacional, son algunas de las estrategias que permitirán generar los insumos necesarios para el diseño de políticas y programas innovadores, de calidad y de alto impacto en esta área. Dichos insumos pueden aportar a los planes y retos presentes en cada país en torno a la infancia. En el caso de Chile, como en general en los países latinoamericanos, la disponibilidad e integración de este tipo de indicadores de bienestar en los sistemas de evaluación y monitoreo de la niñez sería un avance importante en la comprensión de su situación y en la evaluación de los programas, cuyos indicadores están actualmente más focalizados en las carencias y problemas, entregando limitada información en torno a las visiones propias y situaciones que les permiten a los niños sentirse más satisfechos y felices.

Limitaciones y líneas de investigación futuras

Este estudio presenta ciertas limitaciones. Una de ellas se refiere a que la muestra consideró sólo niños en contexto de pobreza que residían en la Región Metropolitana y, por tanto, las conclusiones están limitadas a esta región. Si bien la Región Metropolitana concentra el 40,47 % de la población del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018) y el 28,79 % de la oferta del Programa a nivel nacional (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2020), el análisis de estos resultados debe delimitarse al territorio considerado en el estudio. Las demás regiones, del norte y sur del país presentan características que las distinguen no sólo geográficamente, sino que socioeconómica y culturalmente (PNUD, 2018), lo cual podría arrojar resultados diversos.

Sería interesante, como futuras líneas de investigación, realizar estudios en el resto de las regiones del país. A su vez, dentro de la muestra se observó que un porcentaje de niños tenía una nacionalidad distinta a la chilena (18,6%) y algunos vivían en zona rural (11%). Si bien, no formó parte de este estudio el desarrollar un análisis específico del efecto de estas variables se observó que niños de otras nacionalidades están asistiendo al Programa y que éste también está

implantado en localidades que permiten el acceso a niños que viven en zonas rurales, lo cual abre oportunidades de un análisis más específico de estas variables en futuras investigaciones.

Otra limitación relacionada con la muestra del estudio fue la falta de control de los investigadores sobre las características de los grupos estudiados. En un futuro sería deseable el desarrollo de estudios pre-post con un control más específico de variables que permitan contar con mayores elementos explicativos de las diferencias de resultados entre grupos y llegar a conclusiones más precisas. El desarrollo de futuros diseños cuasi experimentales puede ser una alternativa pertinente a considerar.

Al mismo tiempo, la muestra consideró sólo niños en condiciones de vulnerabilidad social. En futuras investigaciones podría plantearse la inclusión de otros grupos socioeconómicos, de tal modo de poder contar con mayor evidencia de posibles efectos del nivel socioeconómico en el bienestar de los niños. A nivel internacional, se abren posibilidades de explorar similitudes y diferencias con otros países. Particularmente interesante puede resultar considerar otros países latinoamericanos, con contextos geográficos similares, cuyos indicadores reflejan altos porcentajes de niños viviendo en condiciones de pobreza (CEPAL, 2021), para evaluar el bienestar de los niños y su relación con la participación en programas sociales como en este caso, los programas después de clases.

Con relación a la evaluación de niños que asistían a programas después de clases, la diversidad de modalidades de los talleres, los registros poco específicos e incompletos y actividades diversas que se realizaban en los diferentes Programas a nivel local, no permitió en este estudio una evaluación más detallada, ni un análisis más específico del tipo de actividades y su asociación con el bienestar subjetivo de los niños. Al respecto, constituye un desafío metodológico analizar Programas fuera de la jornada escolar, debido a que no cuentan con la estructuración normativa de la jornada escolar. Los programas extracurriculares usualmente son más flexibles en sus desarrollos y modalidades, aun cuando sus objetivos y orientaciones técnicas sean comunes, como es el caso del Programa que se desarrolla en Chile. A pesar de esta limitación metodológica, considerando la cantidad de horas que los niños pasan en estos programas (aproximadamente 15 horas semanales), resulta relevante evaluar sus posibles efectos en el bienestar y analizar ajustes orientados a su promoción.

El estudio muestra interesantes relaciones entre el uso de tiempo libre y el bienestar de los niños. Sin embargo, la información disponible tiene como limitación que no permite

comprender los efectos del programa en el tipo de actividades que desarrollan los niños de los grupos estudiados y su relación con el bienestar, por lo que se recomienda en futuros estudios integrar técnicas cualitativas, que podrían ser especialmente útiles para tener una mayor comprensión de lo que significa la experiencia de participar en un programa de este tipo, las actividades que realizan en su tiempo libre y su contribución al bienestar de los niños. Futuros estudios podrán entregar nuevos hallazgos que apoyen la comprensión de estos cambios y fundamenten iniciativas de apoyo, particularmente en aquella etapa vital en la que tiende a decrecer el bienestar subjetivo.

Con respecto al análisis de datos, se ha utilizado el método de máxima verosimilitud, que es el utilizado en muchos estudios (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010), debido a que es un muy buen estimador para una función de probabilidad. Sin embargo, se comprende que hay una limitación dada la distribución de datos de bienestar subjetivo de los niños que suele no presentar distribuciones normales y que la escala es de carácter intervalar. Una sugerencia para futuros estudios ha sido la utilización del método de mínimos cuadrados ponderados, que se ajustaría mejor a la medición en escalas tipo Likert y que no tienen distribuciones normales (Jöreskog and Sörbom, 1984), así como otros indicadores más robustos. Sin embargo, dicho análisis arroja pocos indicadores de ajuste del modelo, lo cual también dificulta la valoración el ajuste a los datos, situación a considerar en futuros estudios.

En el desarrollo de la tesis se ha constatado el crecimiento de la cobertura de niños que asisten al Programa después de clases, también conocido como de 4 a 7 en Chile (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2020), tendencia que resulta comparable a la observada en otros países (Kremer et al., 2015; Oberle et al., 2019; Vandell et al., 2015). Anualmente se han ampliado los convenios con diferentes municipales y servicios locales de educación, lo cual genera nuevas oportunidades para los niños. Al mismo tiempo se confirman las conclusiones de otras investigaciones que señalan las escasas evaluaciones que se realizan a programas sociales (Berger et al., 2020; Contreras et al., 2015). Tal es el caso de este Programa que, si bien ha crecido y desarrollado regulaciones en su implementación, no cuenta con indicadores sistemáticos que consideren la visión de los niños. Se advierte por tanto una debilidad en la articulación entre desarrollos en la investigación y su uso en programas sociales. Actualmente se cuenta con una batería robusta de instrumentos psicométricos validados para evaluar el bienestar subjetivo de niños que podría ser utilizada en programas dirigidos a la niñez,

cuyos resultados proporcionarían información de gran utilidad para los diseñadores y evaluadores de programas. Esta constatación en Chile puede ser similar o distinta en los demás países donde se han realizado estudios de bienestar subjetivo en los niños. Por tanto, surge una interesante línea de investigación que ayude a dilucidar en qué medida los resultados obtenidos en cada país están siendo un insumo considerado en los diseños y evaluación de programas a favor de la infancia y/o si los programas que buscan aportar en la niñez y adolescencia integran indicadores que consideren la visión de niños. Aún cuando esta línea de investigación propuesta trasciende los objetivos planteados en esta tesis, los cuales están más acotados a un tipo de programa y en un grupo focalizado de niños, sugiere que probablemente esta debilidad en la articulación académico-investigativa y las políticas sociales sea más amplia. Queda por tanto planteado el desafío, a nivel nacional e internacional, de avanzar hacia una línea de investigación que ilumine respecto de modalidades de articulación y uso pertinente del conocimiento al cual se puede acceder recogiendo las experiencias de los protagonistas de dichos programas: los propios niños y niñas.

Conclusiones

La investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral ha explorado distintos aspectos del bienestar subjetivo de niños y niñas que viven en condiciones de vulnerabilidad social y que participan en programas después de clases en Chile. Los resultados generales muestran niveles altos de bienestar subjetivo, congruentemente con lo reportado por otros autores y en otros contextos: las poblaciones infantiles de la mayoría de los países presentan niveles altos de bienestar subjetivo, y generalmente más elevados que la población adulta.

Los niños y niñas que participaban en programas después de clases mostraron niveles de bienestar subjetivo más altos en algunos de sus componentes y una mayor satisfacción con el uso de su tiempo libre, que los que no participaban. Se constataron además diferencias de acuerdo con la edad y también entre niños y niñas. Los niños de menor edad mostraron niveles más altos de bienestar subjetivo que los niños mayores, tendencia también observada en la mayoría de los países. Los varones presentaron puntuaciones más altas que las niñas, corroborando la importancia de integrar en el análisis del bienestar la edad y el género. Los resultados de los estudios realizados han sido discutidos, en el marco de sus implicancias para el bienestar infantil y los desafíos para los programas sociales.

Los hallazgos de esta investigación proporcionan nueva información en torno al estudio del bienestar subjetivo, particularmente respecto de la situación del bienestar de la niñez en Chile y además presenta datos de utilidad para los diseñadores de programas después de clases.

Los resultados de esta tesis brindan además apoyo empírico a la noción de que el bienestar subjetivo, como constructo teórico, está multideterminado, integrando distintos componentes y ámbitos de satisfacción, incluido el uso del tiempo, y en particular, del libre. Refuerza en este sentido los diseños multifactoriales de iniciativas encaminadas a promover el bienestar y calidad de vida en niños que viven en situación de pobreza y exclusión social.

Las investigaciones del bienestar subjetivo cuentan en la actualidad con un marco conceptual y recursos metodológicos, que posibilitan recoger la visión, experiencia y evaluaciones de bienestar de los propios niños, como evidencia científica. Sus estudios apoyan la formulación de iniciativas que tengan en cuenta la opinión de niños y niñas como ciudadanos activos y agentes sociales implicados en los temas que les afectan, dando cumplimiento a uno de los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño y ratificada por la mayoría

de los Estados. El estudio del bienestar subjetivo aporta conocimiento relevante de la situación de los niños y por tanto puede ser una valiosa contribución a los diseños de políticas públicas a favor de la niñez.

Los programas después de clases cumplen una función social importante para muchas familias, en especial para quienes cuentan con jefatura de hogar femenina, con adultos que deben trabajar fuera del hogar y cuyos hijos permanecen solos luego de la jornada escolar. Esta tesis ha mostrado que los niños que participan en estos programas presentan puntajes más altos en algunos componentes del bienestar subjetivo y están más satisfechos con el uso de su tiempo libre. La evidencia disponible, al igual que los resultados de esta investigación sugieren que cómo usan el tiempo libre los niños afecta su bienestar. El uso del tiempo libre en la niñez y adolescencia cobra una relevancia interesante para el desarrollo de la investigación en Chile, cuyos resultados pueden constituir además un aporte para los programas sociales.

Finalmente, se espera que los resultados de esta investigación resulten una aportación relevante al conocimiento y estudio del bienestar infantil en general, y en particular al de aquellos en situación de pobreza, así como también en la entrega de insumos para el diseño de iniciativas públicas que favorezcan un mejor vivir de niños y niñas.

Main results

The research carried out with children living in socially vulnerable conditions in the Metropolitan Region of Chile showed they had higher levels of subjective well-being (SWB) on average. The asymmetry and kurtosis values were within acceptable ranges (Kline, 2015). The averages of the OLS, CW-SWBS, DBSWBS and positive affect scales returned scores of more than 80 points on a 0 to 100 scale with a low negative affect average. The correlations were calculated in order to assess the association between the SWB scales, which ranged from $r = 0.364$ to $r = 0.703$ ($p < .001$), all of which were statistically significant. The negative affect scale significantly and negatively correlated with all other scales, ranging from $r = -0.215$ to $r = -0.351$ ($p < .001$) (see Table 1).

Table 1

Descriptive statistics and correlations between scales of subjective well-being (n = 1033)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. OLS | – | .521*** | .524*** | .364*** | -.215*** |
| 2. CW-SWBS | .687*** | – | .525*** | .525*** | -.300*** |
| 3. CW-DBSWBS | .703*** | .612*** | – | .470*** | -.302*** |
| 4. Positive Affect - CW-PNAS | .497*** | .639*** | .566*** | – | -.304*** |
| 5. Negative Affect - CW-PNAS | -.262*** | -.312*** | -.296*** | -.351*** | – |
| <i>M</i> | 87.73 | 87.17 | 84.30 | 81.46 | 38.68 |
| <i>SD</i> | 21.18 | 20.33 | 15.55 | 18.92 | 27.80 |

Note. *** $p < .001$. The girls' results are situated below the diagonal line and the boys' results are above it.

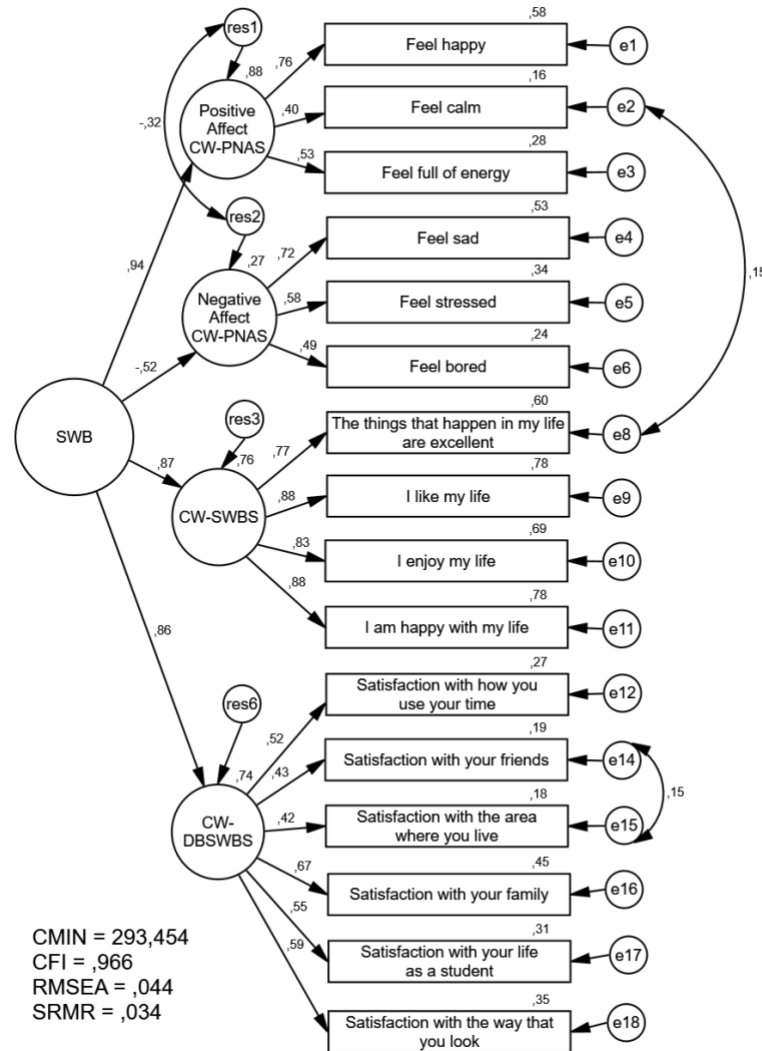
The results of Study 1 present the development of an integrative model of SWB by conducting a structural equations analysis that integrates cognitive and affective components and includes various domains of satisfaction. The model incorporates four latent variables that correspond to each of the utilized psychometric scales, which in turn are related to a second-order latent variable. The model takes four items from the CW-SWBS scale (“The things in my life are excellent”, “I like my life”, “I enjoy my life”, “I’m happy with my life”). It has six items from the CW-DBSWBS scale, including one on satisfaction with their use of free time (satisfaction with “male and female friends”, “the neighborhood or area where you live”, “your family life”, “your student life”, “your physical appearance”, “how you use your time”). Three items from the positive affect scale and three items from the CW-PNAS negative affect scale

were used (“you have felt happy”, “you have felt calm”, “you have felt full of energy”; and “you have felt sad”, “you have felt stressed”, “you have felt bored”). For the purpose of including satisfaction with the use of free time, a multiple linear regression analysis was done with the OLS scale as a dependent variable following the criteria established by the International Wellbeing Group (2013). Using the results of the shared and single variance test, a satisfaction with the use of free time item was added to the CW-DBSWBS scale, which proved that it furnished the unique explained variance (2.5%) to its latent variable. The model presented optimal fit ($\chi^2 = 293.454$; $CFI = 0.966$; $RMSEA = 0.044$; $SRMR = 0.034$).

In the integrated model, the positive affect component has the highest standardized factor loading (0.95), followed by the CW-SWBS scale (0.87) and then the CW-DBSWBS scale (0.86) in terms of domains of satisfaction. The negative affect scale has a negative factor loading, in line with expectations (-0.52) (see Figure 1).

Figure 1

Subjective well-being model that integrates affective and cognitive components, and satisfaction with life domains



The results generally show that the children are satisfied with their lives. The domain they scored highest was satisfaction with their families ($M = 9.21$ $SD = 1.87$). The one with the lowest scores was satisfaction with the neighborhoods they live in ($M = 7.65$ $SD = 3.03$) (see Table 2).

To compare children who attended and did not attend the after-school program, a multigroup analysis using SEM was carried out for each scale. Results supported that metric and

scalar invariance between answers for both groups can be accepted, this suggesting that correlations, factor loadings and group averages can be meaningfully compared against one another, except for two items on the affect scale (feeling stressed and feeling full of energy) – their answering apparently not being the same for both groups; consequently, correlations and factor loadings were analyzed, but not the mean scores. The results of Study 2 yielded similar scores in the SWB averages of the children who participated and those who did not participate in the Program. However, some significant differences were notable. Children who participated in the Program displayed higher scores on the SWB affective component, showing themselves happier and significantly more satisfied with their use of free time (see Table 2).

Table 2

Descriptive statistics of the scales and items of SWB, global satisfaction with life and the use of free time between the program and non-participating groups (t-test)

| | | Non-participating group | | Program group | | t | p | Cohen's d |
|---------------------------|---|-------------------------|--------|---------------|--------|--------|------|-----------|
| | | M | SD | M | SD | | | |
| OLS | Satisfaction with your life as a whole | 86.75 | 21.183 | 88.52 | 21.155 | -1.336 | .182 | .008 |
| CW-SWB55 | | 85.04 | 20.77 | 87.34 | 19.55 | -1.822 | .069 | .011 |
| | My life is just as it should be | 8.20 | 2.53 | 8.35 | 2.51 | 0.916 | .360 | .059 |
| | The things in my life are excellent | 8.17 | 2.53 | 8.37 | 2.40 | 1.304 | .192 | .081 |
| | I like my life | 8.62 | 2.49 | 8.95 | 2.16 | 2.252 | .025 | .141 |
| | I enjoy my life | 8.79 | 2.20 | 8.96 | 2.21 | 1.246 | .213 | .077 |
| | I'm happy with my life | 8.73 | 2.36 | 9.04 | 2.11 | 2.170 | .030 | .138 |
| CW-DBSWBS | | 84.35 | 15.50 | 84.26 | 16.99 | 0.083 | .934 | .000 |
| | Satisfaction with friends | 8.63 | 2.27 | 8.51 | 2.48 | -0.778 | .437 | .050 |
| | Satisfaction with the neighborhood | 7.80 | 2.80 | 7.53 | 3.20 | -1.450 | .147 | .089 |
| | Satisfaction with the family | 9.17 | 1.76 | 9.24 | 1.95 | 0.566 | .572 | .037 |
| | Satisfaction with student life | 8.53 | 2.06 | 8.49 | 2.35 | -0.259 | .796 | .018 |
| | How satisfied are you with your physical appearance | 8.05 | 2.79 | 8.36 | 2.70 | 1.829 | .068 | .113 |
| Positive Affect (CW-PNAS) | | 80.48 | 19.19 | 82.27 | 18.67 | -1.515 | .130 | .095 |
| | happy | 8.37 | 2.26 | 8.65 | 2.15 | 2.002 | .045 | .127 |
| | calm | 7.36 | 3.02 | 7.77 | 2.91 | 2.239 | .025 | .138 |
| | full of energy | 8.41 | 2.47 | 8.26 | 2.80 | | | |
| Negative Affect (CW-PNAS) | | 39.23 | 27.68 | 38.21 | 27.91 | 0.581 | .561 | .037 |
| | sad | 3.29 | 3.35 | 3.06 | 3.30 | -1.121 | .263 | .069 |
| | stressed | 3.74 | 3.76 | 4.04 | 3.86 | | | |
| | bored | 4.74 | 3.75 | 4.37 | 3.93 | -1.543 | .123 | .096 |
| | How satisfied are you with how you use your time | 8.23 | 2.35 | 8.60 | 2.24 | 2.563 | .011 | .161 |
| | How satisfied are you with the amount of free time you have | 7.85 | 2.71 | 7.66 | 3.03 | -1.073 | .284 | .066 |

Note. The comparison of means for the items “Have you felt full of energy” and “Have you felt stressed” were not included because they were not comparable in the multigroup analysis.

The results also showed that the children who attended the Program engaged in a higher frequency of activities of various kinds compared to the children who did not participate in the Program. The children who attended the Program reported more frequent activities like conversing and having fun as a family, taking care of siblings or other people, playing sports, going to church, doing homework and studying, and reviewing their studies outside of school. Children who did not participate in the Program reported more frequent use of social networks. These differences were shown to be statistically significant (see Table 3).

Table 3

Frequency and chi-squared for after-school activities. Five or more days per week, between the non-participating and Program groups

| | Non-participating group (n = 465) | | Program group (n = 568) | | χ^2 |
|--|-----------------------------------|------|-------------------------|------|-----------|
| | N | % | n | % | |
| Help out at home | 217 | 46.7 | 281 | 49.5 | .806 |
| Take care of siblings or others | 175 | 37.6 | 261 | 46.0 | 7.249** |
| Work with family | 60 | 12.9 | 96 | 16.9 | 3.188 |
| Other work | 36 | 7.7 | 62 | 10.9 | 2.999 |
| Review classes outside of school | 71 | 15.3 | 129 | 22.7 | 9.071** |
| Do homework and study | 190 | 40.9 | 321 | 56.5 | 25.064*** |
| Watch TV | 278 | 59.8 | 329 | 57.9 | .366 |
| Practice sports or exercise | 250 | 53.8 | 345 | 60.7 | 5.095* |
| Relax, talk to or have fun with the family | 305 | 65.6 | 414 | 72.9 | 6.433* |
| Play or spend time outside | 190 | 40.9 | 240 | 42.3 | .204 |
| Use social networks | 302 | 64.9 | 304 | 53.5 | 13.763*** |
| Play video games | 262 | 56.3 | 300 | 52.8 | 1.282 |
| Go to church or other religious activities | 62 | 13.3 | 109 | 18.1 | 4.390* |
| Do nothing or rest | 147 | 31.6 | 197 | 34.7 | 1.085 |

Note * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

When asked about their satisfaction with the Program, the child participants reported being highly satisfied. They evaluated the Program in general, its monitors, their workshop peers and the workshops overall with high satisfaction scores. All the items significantly correlated with each other (see Table 4).

Table 4*Descriptive statistics and correlations between items of satisfaction with the Program*

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---------|---------|---------|------|
| 1. How satisfied are you with the workshop in which you are participating | – | | | |
| 2. How satisfied are you with the companions in the workshop | .489*** | – | | |
| 3. How satisfied are you with the workshop monitor | .586*** | .428*** | – | |
| 4. How satisfied are you with the 4 to 7 Program in general | .523*** | .550*** | .435*** | – |
| <i>M</i> | 8.86 | 8.13 | 8.90 | 9.20 |
| <i>SD</i> | 2.41 | 2.77 | 2.46 | 1.96 |

Note. *** $p < .001$

In order to obtain more specific information on the relationship among demographic variables, free-time activities and their effects on SWB, a multiple regression analysis was performed using those scales that presented significant differences in the comparison between items of the group of children who participated in the Program and those who did not, which were the CW-SWBS5 and CW-PNAS positive affect scales. For the CW-SWBS5 scale as a dependent variable, the results showed that the children's age had significant effects on SWB for both the Program group and the non-participant group. The gender variable showed significant effects in the non-participant group, but not in the Program group.

In both groups, the activities of relaxing, conversing and having fun with the family had significant effects on the children's well-being (non-participant: $\beta = .407, p < .001$; Program: $\beta = .312, p < .001$). For those who attended the Program, watching TV also came through as a variable that significantly affects well-being. For the children in the non-participating group, on the other hand, attending review classes outside of school showed positive effects on well-being (see Table 5).

Table 5

Multiple linear regression coefficients of the demographic variables and frequency of variables of after-school activities on the CW-SWBS5 scale for the non- participating and Program groups.

| Dependent variable: CW-SWBS | Non-participating group | | | | | | Program group | | | | | |
|--|-------------------------|--------|---------|-----------|--------|---------|---------------|-------|---------|-----------|-------|---------|
| | Model 1 | | | Model 2 | | | Model 1 | | | Model 2 | | |
| | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β |
| Constant | 105.127*** | 11.289 | | 77.517*** | 11.206 | | 108.651*** | 7.956 | | 74.554*** | 8.323 | |
| <i>Demographic variables</i> | | | | | | | | | | | | |
| Gender (girl = 1) | 4.974* | 1.941 | .119* | 4.430* | 1.852 | .106* | 3.783* | 1.624 | .097* | 2.021 | 1.607 | .052 |
| Age | -2.448* | .959 | -.118* | -2.189* | .890 | -.106* | -2.353** | .684 | .143** | -1.765* | .679 | -.107* |
| Type of commune (urban = 1) | .715 | 3.204 | .010 | 3.860 | 2.911 | .056 | .749 | 2.499 | .012 | 1.330 | 2.321 | .022 |
| Nationality (Chilean = 1) | 5.098* | 2.588 | .090* | 4.137 | 2.376 | .073 | 2.138 | 2.007 | .044 | 3.368 | 1.877 | .070 |
| <i>Frequency of activities</i> | | | | | | | | | | | | |
| Help out at home | | | | -1.112 | .584 | -.085 | | | | .224 | .499 | .019 |
| Take care of siblings or others | | | | .058 | .447 | .006 | | | | .232 | .370 | .026 |
| Work with family | | | | -1.193* | .596 | -.093* | | | | -.207 | .473 | -.019 |
| Other works | | | | -1.535* | .703 | -.101* | | | | -.009 | .551 | -.001 |
| Review classes outside of school | | | | 1.624** | .564 | .132** | | | | -.087 | .427 | -.008 |
| Do homework and study | | | | .971 | .562 | .079 | | | | .788 | .491 | .068 |
| Watch TV | | | | -.027 | .546 | -.002 | | | | 1.075* | .460 | .098* |
| Practice sports or exercise | | | | -.297 | .570 | -.023 | | | | .500 | .494 | .043 |
| Relax, talk to or have fun with the family | | | | 5.323*** | .567 | .407*** | | | | 3.972*** | .547 | .312*** |
| Play or spend time outside | | | | -.084 | .518 | -.007 | | | | .843 | .443 | .080 |
| Use social networks | | | | .990 | .518 | .087 | | | | .323 | .414 | .034 |
| Play video games | | | | -.029 | .501 | -.003 | | | | -.289 | .477 | -.028 |
| Go to church or other religious activities | | | | .637 | .581 | .050 | | | | .399 | .475 | .036 |
| Not do anything or rest | | | | .210 | .464 | .019 | | | | -.306 | .393 | -.031 |
| R ² | | .032 | | | .252 | | | .032 | | | .204 | |
| R ² adjusted | | .024 | | | .222 | | | .025 | | | .178 | |
| N | | 465 | | | 465 | | | 568 | | | 568 | |

Note. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

For the positive affect scale of well-being, the multiple regression analysis as a dependent variable showed that both the age and gender variables presented effects similar to those described for the CW-SWBS scale; age affected the SWB of both groups, while the gender variable only did so for the non-participating group. Regarding the frequency of activities, the frequency of relaxing, talking and having fun as a family, as well as doing homework and studying came through as predictive variables of positive affect in the children in both groups. For the group of children attending the Program, playing or spending time outside ($\beta = .096, p < .05$), playing sports ($\beta = .096, p < .05$) and watching TV ($\beta = .136, p < .01$) all were predictive variables. In the case of the non-participant group, taking review classes ($\beta = .110, p < .05$) is a predictor of positive affect (see Table 6).

Table 6

Coefficients of the multiple linear regression of the demographic variables and the frequency of after-school activities on PA, according to the non-participating or Program group.

| Dependent variable: Positive affect (PA) | Non-participating group | | | | | | Program group | | | | | |
|--|-------------------------|--------|---------|----------|--------|---------|---------------|-------|---------|-----------|-------|---------|
| | Model 1 | | | Model 2 | | | Model 1 | | | Model 2 | | |
| | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β |
| Constant | 102.719*** | 10.444 | | 80.877** | 10.511 | | 105.407*** | 7.621 | | 70.426*** | 8.023 | |
| <i>Demographic variables</i> | | | | | | | | | | | | |
| Gender (boy = 1) | 5.174** | 1.795 | .134** | 5.435** | 1.737 | .141** | 2.557 | 1.555 | .068 | .655 | 1.549 | .018 |
| Age | -2.299* | .887 | -.120* | -2.030* | .835 | -.106* | -2.272** | .655 | .145** | -1.476* | .655 | -.094* |
| Type of commune (urban = 1) | -.784 | 2.964 | -.012 | 1.843 | 2.730 | .029 | -.660 | 2.394 | -.011 | -.276 | 2.237 | -.005 |
| Nationality (Chilean = 1) | 1.998 | 2.394 | .038 | .498 | 2.229 | .010 | 1.025 | 1.923 | .022 | 2.073 | 1.809 | .045 |
| <i>Frequency of activities</i> | | | | | | | | | | | | |
| Help out at home | | | | -.746 | .548 | -.062 | | | | .260 | .481 | .023 |
| Take care of siblings or others | | | | -.179 | .419 | -.019 | | | | .196 | .356 | .023 |
| Work with family | | | | -.259 | .559 | -.022 | | | | .010 | .456 | .001 |
| Other works | | | | -1.115 | .659 | -.080 | | | | .026 | .531 | .002 |
| Review classes outside of school | | | | 1.256* | .529 | .110* | | | | .445 | .411 | .046 |
| Do homework and study | | | | 1.599** | .527 | .141** | | | | 1.181* | .474 | .107* |
| Watch TV | | | | -.291 | .512 | -.024 | | | | 1.421** | .443 | .136** |
| Practice sports and exercise | | | | .217 | .534 | .019 | | | | 1.072* | .476 | .096* |
| Relax, talk to or have fun with the family | | | | 4.160*** | .532 | .344*** | | | | 2.584*** | .527 | .212*** |
| Play or spend time outside | | | | .610 | .486 | .057 | | | | .966* | .427 | .096* |
| Use social networks | | | | .546 | .485 | .052 | | | | -.466 | .399 | -.051 |
| Play video games | | | | -.734 | .470 | -.074 | | | | -.172 | .459 | -.018 |
| Go to church or other religious activities | | | | -.229 | .545 | -.019 | | | | -.013 | .457 | -.001 |
| Do nothing or rest | | | | -.661 | .435 | -.066 | | | | .137 | .379 | .015 |
| R ² | | .030 | | | .229 | | | .026 | | | .189 | |
| Adjusted R ² | | .022 | | | .198 | | | .019 | | | .163 | |
| N | | 465 | | | 465 | | | 568 | | | 568 | |

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

In summary, regarding the assessed sociodemographic variables, the multiple regression analysis carried out in Study 2 showed that the age variable had significant effects on the SWB scores of the children in both groups. As the children got older, they tended to display decreasing levels of SWB. Significant gender differences were found in terms of the gender variable in the SWB scores, especially in the affective and overall life satisfaction components in which boys' well-being scores were higher than girls'. Table 7 presents a comparison of the girls' and boys' results, which were analyzed in greater detail in Study 1. The boys said they were more satisfied with life, felt happier, had more energy, felt less sad, less stressed and less bored than the girls. These differences were not significant when evaluating SWB by domains, wherein the results observed between boys and girls were closer. The one exception was the item of satisfaction with their families, in which boys presented significantly higher levels than girls.

Table 7*Descriptive statistics of the scales and items of SWB, satisfaction with life between gender*

| | Girls | | Boys | | t | gl | p | Cohen's d |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|---------|------|-----------|
| | M | SD | M | SD | | | | |
| OLS | 86.35 | 23.36 | 89.05 | 18.76 | -2.05 | 969.461 | .041 | .127 |
| Positive Affect (CW-PNAS) | 79.76 | 20.78 | 83.11 | 16.78 | -2.84 | 971.885 | .005 | .177 |
| Feel happy | 8.36 | 2.35 | 8.69 | 2.04 | -2.44 | 998.58 | .015 | .150 |
| Feel calm | 7.60 | 2.99 | 7.57 | 2.94 | .138 | 1031 | .891 | .010 |
| Feel full of energy | 7.98 | 2.99 | 8.67 | 2.24 | -4.20 | 937.13 | .000 | .261 |
| Negative Affect (CW-PNAS) | 42.28 | 28.19 | 35.20 | 26.99 | 4.12 | 1031 | .000 | .257 |
| Feel sad | 3.56 | 3.49 | 2.79 | 3.11 | 3.77 | 1008.17 | .000 | .232 |
| Feel stressed | 4.33 | 3.88 | 3.50 | 3.71 | 3.52 | 1031 | .000 | .219 |
| Feel bored | 4.79 | 3.91 | 4.28 | 3.77 | 2.16 | 1031 | .031 | .133 |
| CW-SWBS | 85.12 | 22.22 | 89.15 | 18.14 | -3.18 | 976.35 | .002 | .199 |
| The things in my life are excellent | 8.15 | 2.55 | 8.40 | 2.37 | -1.62 | 1031 | .106 | .102 |
| I like my life | 8.54 | 2.57 | 9.06 | 2.02 | -3.61 | 959.67 | .000 | .225 |
| I enjoy my life | 8.67 | 2.42 | 9.10 | 1.95 | -3.11 | 970.44 | .002 | .196 |
| I am happy with my life | 8.69 | 2.45 | 9.10 | 1.98 | -2.99 | 971.17 | .003 | .184 |
| CW-DBSWBS | 83.88 | 16.90 | 84.72 | 14.12 | -.87 | 985.64 | .386 | .054 |
| Satisfaction with how you use your time | 8.34 | 2.48 | 8.52 | 2.13 | -1.27 | 1001.25 | .204 | .078 |
| Satisfaction with your friends | 8.61 | 2.39 | 8.52 | 2.39 | .65 | 1031 | .518 | .038 |
| Satisfaction with the area where you live | 7.65 | 3.12 | 7.66 | 2.94 | -.05 | 1031 | .962 | .003 |
| Satisfaction with your family | 9.06 | 2.12 | 9.35 | 1.57 | 2.51 | 930.07 | .012 | .156 |
| Satisfaction with your life as a student | 8.57 | 2.28 | 8.45 | 2.17 | .835 | 1031 | .404 | .054 |
| Satisfaction with the way that you look | 8.10 | 2.91 | 8.33 | 2.57 | -1.37 | 1004.37 | .172 | .084 |

Study 2 also yielded a result that draws attention to the positive affect component of SWB. As noted above, in the multiple regression analysis that was performed, the gender variable showed a significant influence on the positive affect of well-being in the group that did not participate in the after-school program; i.e. being a boy or a girl affects the positive affect results of well-being. However, this significant difference was not observed in the group that participated in the Program.

Discussion

This research had the general objective of exploring different aspects of the SWB of children living in conditions of social vulnerability that participate in after-school programs in Chile. For this purpose, the SWB of 1033 children between the ages of 9 and 14 living in socioeconomic conditions of poverty was evaluated, of which 568 participated in after-school programs and 465 did not participate. The studies were published in two academic articles that are part of this doctoral thesis. One focused on the study of SWB of the total sample and comparatively analyzed the results between the girls and boys. This study also assessed the extent to which the SWB components were related to a second latent variable and proposed an integrated model. The second study looked at the SWB of children who do and do not participate in after-school programs. It also analyzed satisfaction with the use of free time, considering the variables of the age and gender of the children. The main results are discussed in this section.

In general terms, the boys and girls in the population under study displayed higher scores of SWB on average, supporting the evidence produced by previous studies carried out in Chile with the general population (Alfaro et al., 2016; Casas et al., 2012a; Casas et al., 2015) and internationally (Rees, 2021). In general, children reported being satisfied with their lives and feeling happy rather than sad. When analyzing the satisfaction domains, the one they gave the highest scores to satisfaction with their families. Satisfaction with the neighborhood they live in returned the lowest scores. These results reinforce the assertions that the family environment is a key predictor of SWB in childhood and early adolescence, an idea that has abundant theoretical and empirical support (Rees et al., 2020). Concerning the neighborhood level results, these may serve as a warning sign for those working with children in vulnerable situations. The fact that children show less satisfaction with the neighborhood where they live compared to other areas underscores the need to pay closer attention to this aspect and consider neighborhood contextual factors when designing studies and initiatives in support of childhood in Chile. This also means that neighborhood and community initiatives that consider children's perspectives may provide valuable well-being support.

The development of an integrated model of SWB based on this doctoral research constitutes a relevant output for the scientific investigation of children's SWB. The model tested

articulates affective and cognitive components providing empirical support to the tripartite theory that considers three dimensions of SWB, that is to say, a cognitive component, the presence of high positive affect and of low negative affect (Arthaud-Day et al., 2005; Metler & Busseri, 2017). However, in fact, this model also supports the recent quadripartite theory proposed by Savahl et al. (2021), whose model splits the cognitive component into two latent variables - general life satisfaction and satisfaction with life domains. The multiplicity of potential components of this construct has also been reported in studies done by various additional authors (Bedin & Sarriera, 2014; Casas, 2017; Strelhow et al., 2020).

Jointly studying the cognitive and affective components has enriched the analysis of the results presented here in light of previous studies that only considered the cognitive components. This is particularly relevant to the comparative analysis between the group of children who attend the Program and those who do not. One interesting result of analyzing the integrated model is the contribution of unique explained variance to the satisfaction with the use of time item, just as previously shown in Casas et al. (2012b). This suggests that the incorporation of said item into the multidimensional scale that measures the cognitive dimension of SWB through life domains (the CW-DBSWBS) should be considered. The results of this thesis are consistent with previous studies showing that children's satisfaction with the use of free time correlates to their SWB, particularly when their free time is occupied in a structured way with activities that consider the children's interests, include interpersonal relationships, and add to their well-being (Sarriera et al., 2014).

One of the central aims of the thesis was to assess the SWB of the children who do or do not participate in after-school programs. The SWB scores turned out to be similar between both groups of children, with no significant differences in the overall scale averages. However, when probing further into certain aspects, some significant differences come through. The children who participated in the Program presented higher scores on the affect component of SWB, expressing feeling happier and significantly more satisfied with their use of free time.

The results also showed that the children who attended the Program pursued various kinds of activities at a higher rate than those who did not participate in such programs. The children attending the Program play more sports, do more schoolwork and study more, engage in more religious activities, care for others more frequently, and converse and have more fun as family units. Children who did not participate in the Program reported more frequent use of

social networks. These differences turned out to be statistically significant, opening up a set of questions that cannot be answered with the information available from this research. It does suggest new lines of study into the use of free time by children and the effects of after school programs. The findings point to the importance of having such programs for creating opportunities for use of time outside of the school day, especially because this population is quite socially vulnerable.

When considering the results of those who attend the Program, they are evidently more satisfied with how they use their free time and express feeling happier than those who do not attend, suggesting the Program positively influences the participants. These results are consistent with another recent study in Chile that shows that extracurricular activities have a positive effect on well-being and the development of socio-emotional skills in children (Berger et al., 2020). However, the concern remains that the overall scores of the different SWB scales employed in this study do not reflect significant differences between the two groups, despite the fact that the scores were higher for those who participated in the Program on most of the items and scales. This suggests that maybe the duration of participation in the Program has not yet been long enough to have strong enough effects that they make a notable difference when compared to those who do not participate in the Program. It could also mean that programs of this type, despite having positive effects on some aspects of well-being, do not significantly impact well-being overall.

International studies indicate that children's participation in after-school programs is associated with favorable child development if they are of high enough quality (Durlak et al., 2010; Vandell et al., 2020). As this is an exploratory study, it did not intend to evaluate the quality of the activities that go on within the Program. However, the results analysis raises interesting possibilities of extending this line of research and evaluating the quality of different aspects of the program and its relationship with the children's SWB. Available evidence suggests that positive relationships and mutual support between staff and children, positive relationships among the children themselves, high child participation, a range of activities that provide assistance for acquiring school-related skills as well as well-structured, well-organized programs all affect children's positive development (Vandell et al., 2020). The results of comparative studies further suggest that these programs may have compensatory effects on the development of socially at-risk children as well as positive impacts on the mastery of some

school skills (Lauer et al., 2006) and the reduction of problematic behavior (Durlak et al., 2010). Furthermore, considering that the type of social program assessed in this thesis is targeted toward children in conditions of poverty and high social vulnerability along with the fact that children evaluate it positively as shown by the results of Study 2, an interesting opportunity comes into view to include quality indicators and specific goals for well-being promotion that are not currently under study. This after-school program already has the technical guidelines and structure in place that would enable the inclusion of children's participation in evaluating their own well-being and the Program without sizeable investment costs. Thus, it would take advantage of the initiatives and resources currently in place without having to begin from scratch in promoting children's well-being for those who are interested in encouraging their development.

In terms of the goal of assessing the connection between children's SWB, age and gender, the results of this thesis are concordant with studies carried out in other countries. Regarding age, there is abundant evidence suggesting that changes occur in this life stage during childhood that affect well-being and overall life satisfaction. The results of this research show that as children age, their SWB levels tend to decline. The reviewed studies also warn that outcomes vary depending on the psychometric scales used and the countries studied. This means that so far it has not been possible to determine the extent that social, cultural and environmental conditions in general could be influencing the differences in results by age (Casas and González-Carrasco, 2019).

When analyzing the results under the lens of the gender of the children, Study 1 showed scores consistent with those reported in other studies in Chile in which boys expressed being more satisfied with life than girls. These differences are consistent with results in other countries, although in several of them no significant differences were found or in fact the results were the opposite (González et al., 2017; Rees et al., 2011). The outcomes of this study are concerning, insofar as the girls on average reported a lower level of life satisfaction and greater negative affect than boys. Other studies conducted in Chilean children that have compared the quality of life in health between girls and boys, including dimensions of well-being, have concluded that adolescents in school perceive a worse quality of life compared to male adolescents (González et al., 2016). Another study that evaluated the interactions between teachers and students in schools concluded the presence of gender biases, which negatively affected girls which could be

affecting their well-being and development (Ortega et al., 2021). Taking an ecological systems perspective, the results of this thesis may be associated with existing gender gaps at the macrosocial level. As suggested by some authors (Kaye-Tzadok et al., 2017; Tesch-Römer et al., 2007), gender inequalities in a country's development, as well as the presence of differentiated and stereotyped socialization patterns, may be relevant to understanding differences in the SWB of girls and boys. These differences between boys and girls did not appear when evaluating SWB by domain, in which similar scores were observed for both girls and boys. The sole exception was for the item of satisfaction with their families in which the boys presented significantly higher levels than the girls. Upon reviewing available evidence to date, reports on this matter have not been conclusive, meaning more comparative studies are needed.

One particularly interesting finding was produced by the multiple regression of the positive affect scale in which the gender variable returned differential effects depending on the group of children. For the group of children that did not participate in the Program (non-participating group), gender had an impact on positive affect, i.e., boys had higher scores for positive affect than girls. This significant difference, however, was not observed in the Program group, suggesting that the Program could have been equally influencing the positive affect of boys and girls. These preliminary results point to the need to pursue further studies to analyze the effect of the gender variable on the SWB of girls and boys who participate in these Programs. One of the elements to consider in the initial overall analysis is the personal development workshops with a gender perspective included in the Program activities, which could be influencing the girls' positive affect. Future qualitative studies could collect more comprehensive elements that would bring more meaning to these interesting findings. A recent meta-synthesis study that revised qualitative research on the well-being of female adolescents proposes that contextual factors are influencing well-being. This suggests interventions be designed that are aimed not only at individual factors, but also at the structural factors of inequality in gender relations (Bilbao-Nieva, 2020). This result of the study may be of particular relevance given that this Program is part of the initiatives put forward by the National Service for Women and Gender Equality, which seeks to lessen the current gender gaps present in the country. Surprisingly, gender is not one of the program's assessment indicators.

The results of this thesis, a good part of which have already been published in impactful social research journals, expand the available scientific knowledge on the SWB of children living

in developing countries like Chile. The expectation is to reduce the existing knowledge gap vis-à-vis countries in Europe, North America and Asia, while encouraging the development of lines of research aimed at deciphering, interpreting, and providing a better-quality childhood.

The use of time outside of class by children has been gaining importance in the analysis and understanding of well-being in childhood. Interest is often paid to what happens during the school day regarding children's learning, relationships and development in general. Multiple programs and initiatives have arisen aimed at enhancing the socio-emotional development, learning and well-being of students inside the classroom. However, this has also led to higher expectations of outcomes produced during the limited time of students and teachers. Children's use of their time outside of the school day and how this affects their lives has not been studied as much.

This thesis has focused its lens on the SWB of Chilean boys and girls living in socially vulnerable circumstances in the Metropolitan Region of Chile. Collating children's opinions makes it possible to address material and non-material dimensions of poverty, consider the relational aspects of social vulnerability, and provide relevant information that is expected to contribute to enriching the quality of initiatives aimed at generating better opportunities for children and adolescents living in poverty. On the other hand, the fact of having administered a self-reported questionnaire by children has allowed the exercise of their rights to express their opinion and participate, even in the context of scientific research, as established by the Convention on the Rights of the Child. (Comité de los Derechos del Niño, 2007). The results of international studies have shown the association between knowledge and respect for children's rights and their well-being (Kosher & Ben-Arieh, 2017), which infers the relevance of integrating SWB when addressing initiatives aimed at children. Chile has committed to the 2030 Agenda for Sustainable Development agreed upon in 2015 by the international community within the framework of the United Nations General Assembly (United Nations General Assembly, 2015). This new development agenda proposes 17 sustainable development goals (SDGs) and 169 targets, some of which directly impact children's lives. The SDGs lay out broad challenges such as bringing at least half of children and teens out of poverty, ensuring that all of them can access quality education, eliminating all forms of violence against children and adolescents, and more.

The results presented in this thesis suggest that perhaps it is time to pay more attention to how children use their time outside of the school day. These time periods that are less occupied by school demands can be an opportunity to develop other skills. A challenge has been raised for public policies to incorporate quality indicators into the initiatives currently underway like the after-school programs known as the 4 to 7 Program. This would enable moving from a system of childcare to one that is geared toward their well-being in a manner that takes their own voices into account.

An orientation toward evidence-based social program design that incorporates well-being indicators has been more evident in so-called developed countries. Some of those nations have incorporated it into their social policies as well (Bradshaw et al., 2011; Bradshaw, 2019; Rees, 2021).

In Chile, the development of a systematic line of research into children's SWB was started less than a decade ago. It now has information and a methodology that contribute to understanding and creating childhood initiatives. Deepening the linkages and dialogue between research centers and public policy designers is a pending challenge in Chile.

Knowledge production, data generation and the systematization of best practices at the national and international levels are some of the strategies that will help produce the inputs needed for designing innovative, quality and high-impact policies and programs in this area. These inputs can contribute to the plans and challenges found in each country around childhood. In the case of Chile, as in Latin America in general, the availability and integration of such well-being indicators into childhood evaluation and monitoring systems would be an important advance toward better understanding their circumstances and evaluating the programs. Currently, program indicators are more focused on deficiencies and problems, providing limited information about children's own lives and perspectives that help them feel happier and more satisfied.

Limitations and future lines of research

The results of this study have some limitations. One is that the sample only included children living in poverty who are residents of the Metropolitan Region, therefore the

conclusions are restricted to this specific group. While the Metropolitan Region contains 40.47 % of the country's population (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018) and 28.79 % of the Program on offer nationally (Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, 2020), the analysis of these results must be limited to the territory included in the study. The other regions in the north and south of the country present characteristics that distinguish them not only geographically, but also socio-economically and culturally (PNUD, 2018), which would likely yield different results.

As future lines of research, it would be interesting to conduct more studies in the remaining regions of the country. Moreover, a percentage of the children included in the sample have a nationality that is not Chilean (18.6%) and some were living in rural areas (11%). Although specifically analyzing the effect of these variables was not part of the study, children of other nationalities also attend the Program, which has been implemented in localities that provide access to children in rural areas as well. This opens up opportunities for more specific analyses of such variables in future research.

Another limitation concerning the study sample is the researchers lack of control over the characteristics of the studied groups. Future pre-post studies with more specific control of variables would be advantageous for obtaining more explanatory elements about the differences in results between the groups and reaching more precise conclusions. The creation of future quasi-experimental designs may be a pertinent option to consider.

Additionally, the sample was strictly limited to children living in socially vulnerable conditions. It would be useful to include other socioeconomic groups in future research in order to have more evidence on the potential effects of socioeconomic levels on the well-being of children. There are options at the international level to explore similarities and differences with other countries. It may be particularly interesting to look at other Latin American countries with similar geographical contexts and indicators that have high percentages of children living in poverty conditions (CEPAL, 2021) to assess the well-being of children and their connection to any in social programs such as the after-school programs presented in this case.

A more detailed analysis of the assessments made by the children attending the after-school programs was not possible due to the diversity of workshop modalities, the incomplete and overly general records and varied activities done in the many Programs at the local level. These same aspects also hindered a more specific analysis of the types of activities conducted

and their association with children's SWB. Analyzing programs that take place outside of the school day represents a methodological challenge due to the fact that they do not have the same standard structure as the school day. Extracurricular programs are usually more flexible in their approaches and modalities even when they have common objectives and technical guidelines, as is the case of the Program that is underway in Chile. Despite this methodological limitation, considering the number of hours that children spend in these programs (approximately 15 hours per week), assessing their potential effects on well-being and any adjustments designed for encouraging it are both important aims.

The study shows interesting relationships between the use of free time and children's well-being. However, the available information is limited as it does not enable an understanding of the effects of the Program on the type of activities carried out by the children of the studied groups and their connections with well-being. This is why it is recommended that future studies use qualitative techniques that could be especially helpful in gaining a deeper understanding of what the experience of participating in such a program means to them, the activities they pursue in their free time and how this contributes to children's well-being. Future studies may provide new findings to better understand these changes and give a foundation to support initiatives, especially during the life stage when SWB tends to decrease.

With regard to data analysis, the maximum likelihood method has been used, which is the one used in many studies (Arbuckle, 2010; Byrne, 2010), because it is a very good estimator for a probability function. However, it is understood that there is a limitation given the distribution of data on subjective well-being of children, which usually does not present normal distributions and when the scale is interval. A suggestion for future studies has been the use of the weighted least squares method, which would fit better to measurement on Likert scales and which don't have normal distributions (Jöreskog and Sörbom, 1984), as well as other more robust indicators. However, this analysis yields few indicators of adjustment of the model, which also makes it difficult to assess the adjustment to the data, a situation to be considered in future studies.

While this thesis was under development, the number of children attending the after-school program in Chile called the 4 to 7 Program (National Service for Women and Gender Equality, 2020) has been growing at levels comparable to those observed in other countries (Kremer et al., 2015; Oberle et al., 2019; Vandell et al., 2015). The agreements between different municipalities and local education services are increasing annually, creating new opportunities

for children. However, conclusions drawn in other research are also confirmed here, which shows that not much assessment of social programs is done in general (Berger et al., 2020; Contreras et al., 2015), as is certainly the case for this Program. Although it has grown in size and now has its own implementation regulations, it does not include any systematic indicators that consider the children's perspectives. This speaks to a weakness in the connection between research developments and their application to social programs. Currently, there is a robust battery of validated psychometric instruments to evaluate the SWB of children that could be used in programs designed for children, the results of which would provide highly useful information for program developers and evaluators. This finding in Chile may be similar or different to the other countries where SWB studies have been done with children. Therefore, an interesting line of research arises that helps to elucidate to what extent the results obtained in each country are employed as an input in the design and evaluation of programs in support of childhood and/or if the programs that seek to contribute to childhood and adolescence include indicators that consider children's perspectives. Although this proposed line of research goes beyond the objectives set out in this thesis, which are limited to a program type and a specific group of children, it does suggest that this weakness in the academic-research link and social policies is likely greater. Therefore, the challenge remains, at the national and international level, of advancing towards a line of research that illuminates the ways of making connections and employing relevant knowledge that can be accessed by gathering information about the experiences of the Program protagonists - the children themselves.

Conclusions

The research done for this doctoral thesis explored different aspects of the SWB of children living in conditions of social vulnerability that participate in after-school programs in Chile. The general results return high levels of SWB, consistent with that reported by other authors in other contexts. Child populations in most countries present high levels of SWB that are generally higher than adult populations.

The children who participated in after-school programs showed higher levels of SWB on some components and greater satisfaction with their use of free time than non-participants. Differences were also found with respect to age and between boys and girls as well. Younger children showed higher levels of SWB than older children, a trend observed in most countries. Boys presented higher scores than girls, underscoring the importance of accounting for age and gender influences in well-being analyses. The results of the studies carried out so far have been discussed under the framework of their implications for children's well-being together with the challenges this presents for social programs.

The findings of this research offer additional information for the study of SWB, particularly regarding the well-being levels of Chilean children, and also useful data for after-school program designers.

The results of this thesis also provide empirical support for the notion that SWB as a theoretical construct is multi-determined with various components and areas of satisfaction playing a role, such as the use of time in general and of free time in particular. Taken together it reinforces the multifactorial initiative designs aimed at promoting the well-being and quality of life of children experiencing poverty and social exclusion.

Today research into SWB has both a conceptual framework and methodological resources that enables the aggregation of the well-being perspectives, experiences and assessments of the children themselves, which then serves as scientific evidence. Studies support the formulation of initiatives that take into account the opinion of children as active citizens and social agents involved in the very issues affecting them. This moves toward fulfilling one of the rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child that was ratified by most member states. The study of SWB provides relevant knowledge of children's lived experiences, thus offering a valuable contribution to public policy design in support of childhood.

After-school programs serve an important social function for many families, especially those with female heads of household or adults who must work outside the home in which the children are left alone after the school day is done. This thesis has shown that children who participate in these programs have higher scores on some SWB components and are more satisfied with their use of free time. Available evidence and the results of this research suggest that how children use their free time has an effect on their well-being. The use of free time in childhood and adolescence is interesting and important for developing further research in Chile. These results can also make a contribution to social programs.

Lastly, it is hoped that the results of this research will make a relevant contribution to the understandings and study of child well-being in general and for those living in poverty in particular. Ideally this will also serve to provide more inputs for designing public initiatives aimed at improving children's lives.

Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psykhe*, 25(2), 1–14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Alfaro-Inzunza, J., Ramírez-Casas Del Valle, L., & Varela, J. J. (2019). Notions of Life Satisfaction and Dissatisfaction in Children and Adolescents of Low Socioeconomic Status in Chile. *Child Indicators Research*, 12(6), 1897–1913. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9618-4>
- Arbuckle, J. L. (2010). IBM SPSS Amos 19 user's guide. *Crawfordville, FL: Amos Development Corporation*, 635.
- Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., & Near, J. P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74(3), 445-476. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8209-6>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. http://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Transformar_nuestro_mundo_La_agenda_2030_para_el_Desarrollo_Sostenible.pdf
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233–241. <https://doi.org/10.1023/A:1023056425648>
- Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014). Propriedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. Psychometric Properties of the Well-Being Scales: PWI, SWLS, BMSLSS and CAS., *Avaliação Psicológica*.13(2), 213–225. Recuperado el 29 de diciembre de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Bedin, L., & Sarriera, J. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age, and social class. *Social Indicators Research*, 120, 79-95. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0589-7>

- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1–27). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., & Sánchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review*, *118*, 105457.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105457>
- Bilbao, M., Torres-Vallejos, J., & Juarros-Basterretxea, J. (2021). Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes del Sistema de Protección de Infancia y Justicia Juvenil en Chile. *Inclusão Social*, *13*(2). Recuperado el 30 de septiembre de
<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/5523>
- Bilbao-Nieva, M. I. (2021). Contextualized perspectives of well-being for adolescent girls: a qualitative metasynthesis. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *16*(1), 1940766. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1940766>
- Bradshaw, J. (2019). Child subjective well-being studies. Some points for discussion. *Revue Des Politiques Sociales et Familiales*, *131*(1), 219–229. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3361>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children’s subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, *33*(4), 548–556. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Bruck, S., & Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio Children’s Worlds. *Sociedad e Infancias*, *4*, 35–42. <https://doi.org/10.5209/soci.68411>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge
- Cabieses, B., Obach, A., & Molina, X. (2020). La oportunidad de incorporar el bienestar subjetivo en la protección de la infancia y adolescencia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, *91*(2), 183. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1527>
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Carlsson, F., Lampi, E., Li, W., & Martinsson, P. (2014). Subjective well-being among preadolescents and their parents – Evidence of intergenerational transmission of well-

- being from urban China. *The Journal of Socio-Economics*, 48, 11–18.
<https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.10.003>
- Casas, F. (2017). Analysing the Comparability of 3 Multi-Item Subjective Well-Being Psychometric Scales Among 15 Countries Using Samples of 10 and 12-Year-Olds. *Child Indicators Research*, 10(2), 297–330. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9360-0>
- Casas, F. (2018). Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being. *Child Development*, 90(2), 333–343. <https://doi.org/10.1111/cdev.13129>
- Casas, F. (2019). Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being. *Child Development*, 90(2), 333–343. <https://doi.org/10.1111/cdev.13129>
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălătescu, S., Malo, S., & Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-522>
- Casas, F., Bello, A., González, M., Aligué, M., Bertrán, I., Montserrat, C., Navarro, D., González-Bueno, G., & Bredow, M. von (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid. UNICEF España. DL: Gi-656-2012.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_España.pdf
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2020). The Evolution of Positive and Negative Affect in a Longitudinal Sample of Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1503–1521. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09703-w>
- Casas, F., González, M., & Navarro, D. (2014). Social psychology and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin, *Handbook of Child Well-Being*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49–69.
<https://doi.org/10.1007/s12187-014-9293-z>

- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012a). Subjective Indicators of Personal Well-Being among Adolescents. Performance and Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1007/s12187-011-9119-1>
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C., da Cruz, D. A., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., & Valdenegro, B. (2012b). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461–482.
<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9781-1>
- Castellá Sarriera, J., Saforcada, E., Tonon, G., de La Vega, L. R., Mozobancyk, S., & Maria Bedin, L. (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273–280.
<https://doi.org/10.5093/in2012a24>
- Centro de Políticas Públicas UC. (2017). *Protección a la Infancia Vulnerada en Chile: La Gran Deuda Pendiente* (N°. 101). Temas de la Agenda Pública, 12(101). Recuperado el 11 de agosto de 2021 de: <https://politicaspubblicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/Paper-N%C2%BA-101-Protecci%C3%B3n-a-la-infancia-vulnerada-en-Chile.pdf>
- Centro Iberoamericano de Derechos del Niño, CIDENI. (2019). *Derechos en acción: ¿Cómo ha cambiado la Infancia en Chile en 25 años?* Santiago. Retrieved from: http://www.cideni.org/wp-content/uploads/2019/04/01_DerechosEnAccion-Cideni-3.pdf
Acceded November 6, 2021.
- CEPAL (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. Santiago, Chile: Naciones Unidas CEPAL.<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504.
<https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279–2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/s15328007sem0902_5
- Cho, E. YN. (2018). Links between Poverty and Children’s Subjective Wellbeing: Examining the Mediating and Moderating Role of Relationships. *Child Indicators Research*, 11(2), 585–607. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9453-z>
- Comité de los Derechos del Niño. (2007). *Examen de los Informes presentados por los Estados Parte con arreglo al Artículo 44 de la Convención. Observaciones Finales Chile*. Recuperado el 9 de septiembre de: <https://www.unicef.org/chile/media/2616/file>.
- CONICYT/FONDECYT (2008). *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. Santiago: Ministerio de Educación-Chile. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de: http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/206683/BIOETICA_EN_INVESTIGACION_EN_CIENCIAS_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2017). Informe: Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2017. Santiago, Chile. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de: <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/181/Monitoreo%20derechos%20-%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Contreras, J. I., Contreras, L., & Rojas, V. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 89–102. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>
- Cummins R.A. (2014) Understanding the Well-Being of Children and Adolescents Through Homeostatic Theory. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_152
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Chase, D. (2017). If, Why, and When Subjective Well-Being Influences Health, and Future Needed Research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 133–167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The Characteristics of Children’s Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Dinisman, T., Zeira, A., Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2013). The subjective well-being of young people aging out of care. *Children and Youth Services Review*, 35(10), 1705–1711. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.07.011>
- Dolan, P. & Metcalfe, R. (2011) *Measuring subjective wellbeing for public policy: recommendations on measures*. Centre for Economic Performance special papers (CEPSP23). Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Farrell, A. F., Collier-Meek, M. A., & Furman, M. J. (2019). Supporting Out-of-School Time Staff in Low Resource Communities: A Professional Development Approach. *American Journal of Community Psychology*, 63(3–4), 378–390. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12330>
- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 967–984. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.967>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192–205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>

- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301.
<https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969–979.
<https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- González-Carrasco, M., Vaqué., C., Malo, S., Crous, G., Casas, F., & Figuer, C. (2019). A qualitative longitudinal study on the well-being of children and adolescents. *Child Indicators Research*, 12(2), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9534-7>
- González E., Martínez, V., Molina, T., George M., Sepúlveda R., Molina, R & Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista médica de Chile*, 144(3), 298-306. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000300004>
- Gromada, A.; Rees, G.; Chzhen, Y. (2020). Worlds of Influence: Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries, *Innocenti Report Card no. 16*, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence. Recuperado el 30 de septiembre de 2021 de:
<https://www.unicef-irc.org/publications/1140-worlds-of-influence-understanding-what-shapes-child-well-being-in-rich-countries.html>.
- Gross-Manos, D. (2017). Material well-being and social exclusion association with children's subjective Well-being: Cross-national analysis of 14 countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.048>
- Guzmán J., Varela J.J., Benavente M., Sirlopú D. (2017) Sociodemographic Profile of Children's Well-Being in Chile. In: Sarriera J., Bedin L. (eds) Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America. Children's Well-Being: Indicators and Research. (Vol. 16). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7>
- Haworth, J. T., & Veal, A. J. (2004). Work and Leisure. In J. T. Haworth & A. J. Veal (Eds.), *Work and leisure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203489321>

- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E.S. & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122. <https://doi.org/10.1023/A:1021252812882>
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F., & Suldo, S. M. (2006). A Review of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 79(3), 477–484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- International Wellbeing Group (2013). *Personal Wellbeing Index – Adult - Manual*, 5th version. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Retrieved from <http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/index.php>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Recuperado el 11 de agosto de 2021 de <http://resultados.censo2017.cl/> .
- Jenson, J. M., Veeh, C., Anyon, Y., St. Mary, J., Calhoun, M., Tejada, J., & Lechuga-Peña, S. (2018). Effects of an afterschool program on the academic outcomes of children and youth residing in public housing neighborhoods: A quasi-experimental study. *Children and Youth Services Review*, 88, 211–217. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.014>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1984). *Advances in factor analysis and structural equation models*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Junta de Auxilio Escolar y Becas (2020). *Indicadores de vulnerabilidad*. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de: <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>.
- Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender — What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review*, 80, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.058>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

- Knies, G. (2011). Life satisfaction and material well-being of young people in the UK. In: *Understanding Society: Early Findings from the First Wave of the UK's Household Longitudinal Study*. <https://www.understandingsociety.ac.uk/research/findings/early>
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2017). What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3), 256–273. <https://doi.org/10.1037/ort0000222>
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4>
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701–736. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apor, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research*, 76(2), 275–313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lawler, M. J., Newland, L. A., Giger, J. T., Roh, S., & Brockevelt, B. L. (2017). Ecological, relationship based model of Children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151–175. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Lester, A. M., Chow, J. C., & Melton, T. N. (2020). Quality is Critical for Meaningful Synthesis of Afterschool Program Effects: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 369–382. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01188-8>
- Llosada Gistau, J., Casas Aznar, F., & Montserrat Boada, C. (2019). The subjective well-being of children in kinship care. *Psicothema*. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2018.302>

- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Lord, H. (2007). After-School Program Engagement: Links to Child Competence and Program Quality and Content. *The Elementary School Journal*, 107(4), 385–404. <https://doi.org/10.1086/516670>
- Main, G. (2019). Money Matters: a Nuanced Approach to Understanding the Relationship between Household Income and Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 12(4), 1125–1145. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9574-z>
- Main, G., & Bradshaw, J. (2012). A Child Material Deprivation Index. *Child Indicators Research*, 5(3), 503–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9145-7>
- Martin Munchmeyer, M. P., Rozas Bugueño, J., & Alfaro Inzunza, J. (2020). Análisis de los marcos interpretativos de las políticas de infancia en Chile (2014-2018). *Papers. Revista de Sociología*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2648>
- Martínez A., C., & Perticará, M. (2017). Childcare effects on maternal employment: Evidence from Chile. *Journal of Development Economics*, 126, 127–137.
<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2017.01.001>
- Metler, S. J., & Busseri, M. A. (2017). Further Evaluation of the Tripartite Structure of Subjective Well-Being: Evidence From Longitudinal and Experimental Studies. *Journal of Personality*, 85(2), 192–206. <https://doi.org/10.1111/jopy.12233>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). Niños, Niñas y Adolescentes. Síntesis de resultados CASEN, 2017. Observatorio Social. Recuperado el 6 de noviembre de 2021 de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultadosnacasen2017.pdf>.
- Nahkur, O., & Kutsar, D. (2019). Social Ecological Measures of Interpersonal Destructiveness Impacting Child Subjective Mental Well-Being: Perceptions of 12-Year-Old Children in 14 Countries. *Child Indicators Research*, 12(1), 353–378. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9542-7>
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project*

- preparation*. The World Bank. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2525>.
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockevelt, B. L., & Schweinle, A. (2019). Multilevel Analysis of Child and Adolescent Subjective Well-Being Across 14 Countries: Child- and Country-Level Predictors. *Child Development*, 90(2), 395–413. <https://doi.org/10.1111/cdev.13134>
- Oberle, E., Ji, X. R., Magee, C., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019). Extracurricular activity profiles and wellbeing in middle childhood: A population-level study. *PLoS ONE*, 14(7), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218488>
- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2021). The inclusion of girls in Chilean mathematics classrooms: gender bias in teacher-student interaction networks (La inclusión de las niñas en las aulas de matemáticas chilenas: sesgo de género en las redes de interacciones profesor-estudiante). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 623–674. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Oyarzún Gómez, D. M. V. (2016). Predictores del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile. TDX (Tesis Doctorals En Xarxa). Retrieved April 15, 2021, from <http://www.tdx.cat/handle/10803/669315>
- Pierce, K. M., Bolt, D. M., & Vandell, D. L. (2010). Specific Features of After-School Program Quality: Associations with Children’s Functioning in Middle Childhood. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 381–393. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9304-2>
- PNUD, (2018). *Desigualdad Regional en Chile. Ingresos, salud y educación en perspectiva territorial*. Santiago de Chile, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado diciembre 28, 2021 de: <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/desigualdad-regional-en-chile-ingresos-salud-y-educacion-en-perspectiva-territorial/>
- Rees, G. (2018). Children’s Leisure Activities and Subjective Well-Being: A Comparative Analysis of 16. In: L. Rodriguez de la Vega & W. N. Toscano (Eds.), *Handbook of Leisure, Physical Activity, Sports, Recreation and Quality of Life* (pp. 31–49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75529-8_3

- Rees, G. (2021). Comparación del bienestar subjetivo de los niños en todo el mundo. *Sociedad e Infancias*, 5, 35–47. <https://doi.org/10.5209/soci.72096>
- Rees, G., & Bradshaw, J. (2018). Exploring Low Subjective Well-Being Among Children Aged 11 in the UK: an Analysis Using Data Reported by Parents and by Children. *Child Indicators Research*, 11(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9421-z>
- Rees, G., Pople, L., Goswami, H. (2011). *Understanding children's wellbeing: Links between family economic factors and children's subjective well-being: Initial findings from Wave 2 and Wave 3 surveys*. London: The Children's Society.
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.), (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016–19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Sarriera J.C., Bedin L.M., Strelhow M.R.W., Sarriera J.M. (2017) Psychosocial Well-Being of Children and Adolescents: Intervention Effect and Impact Evaluation. In J. Sarriera, L. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 16. (pp. 193–216). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_10
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Paradiso, Â. C., Abs, D., & González, M. (2014). Aspects of Leisure on Adolescent's Well-Being in Two Countries. *Child Indicators Research*, 7(2), 245–265. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9220-8>
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M. R., Gross-manos, D., & Giger, J. (2015). Material Resources and Children's Subjective Well-Being in Eight Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 199–209. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s12187-014-9284-0>
- Sarriera, J. C., Casas, F., Santos, B. R. dos, Bedin, L. M., & González, M. (2018). Subjective well-being and personal relationships in childhood: Comparison of Brazilian and Spanish children. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 12(1), 91–106. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v12i1.284>

- Saunders, P., & Brown, J. E. (2020). Child Poverty, Deprivation and Well-Being: Evidence for Australia. *Child Indicators Research*, *13*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09643-5>
- Savahl, S., Casas, F., & Adams, S. (2021). The Structure of Children’s Subjective Well-being. *Frontiers in Psychology*, *12*, 650691. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650691>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*, 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. (2020). *Cuenta Pública Participativa 2019*. Chile: Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de: www.sernameg.gob.cl.
- Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. (2021). Programa 4 a 7. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de: https://www.sernameg.gob.cl/?page_id=26826.
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure Type, Leisure Satisfaction and Adolescents’ Psychological Wellbeing. *Journal of Pacific Rim Psychology*, *7*(2), 53-62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents’ Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Strelhow, M. R. W., Sarriera, J. C., & Casas, F. (2020). Evaluation of Well-Being in Adolescence: Proposal of an Integrative Model with Hedonic and Eudemonic Aspects. *Child Indicators Research*, *13*(4), 1439–1452. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09708-5>
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2014). Increasing Middle School Students’ Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*, *15*(1), 19–42. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9414-2>
- Tesch-Römer, C., Motel-Klingebiel, A., & Tomasik, M. J. (2007). Gender Differences in Subjective Well-Being: Comparing Societies with Respect to Gender Equality. *Social Indicators Research*, *85*(2), 329–349. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9133-3>

- Tiliouine, H., Rees, G., & Mokaddem, S. (2019). Changes in Self-Reported Well-Being: A Follow-Up Study of Children Aged 12-14 in Algeria. *Child Development, 90*(2), 359–374. <https://doi.org/10.1111/cdev.13132>
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research, 101*(3), 405–418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Tonon, G., Laurito, M. J., & Benatuil, D. (2019). Leisure, free time and well-being of 10 years old children living in Buenos Aires province, Argentina. *Applied Research in Quality of Life, 14*(3), 637–658. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9612-5>
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence, 33*(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013>
- UNICEF (2007). UNICEF, Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. *Innocenti Report Card 7*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. Recuperado el 30 de septiembre de: <https://www.unicef-irc.org/publications/445-child-poverty-in-perspective-an-overview-of-child-well-being-in-rich-countries.html>.
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L., & Watts, T. W. (2015). Children’s Organized Activities. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–40). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy408>
- Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2020). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children’s academic and social well-being? *Applied Developmental Science, 1*–17. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1843460>
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social Indicators Research, 58*(1–3), 33–45. <https://doi.org/10.1023/A:1015723614574>
- Viñas, F., Casas, F., Abreu, D. P., Alcantara, S. C., & Montserrat, C. (2019). Social disadvantage, subjective well-being and coping strategies in childhood: The case of northeastern Brazil. *Children and Youth Services Review, 97*, 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.012>

- Weber, M., & Huebner, E.S. (2015). Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 83, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.042>
- Žukauskienė, R. (2014). Adolescence and Well-Being. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1713–1738). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_67

Anexos

Anexo 1 Cuestionario piloto tesis



| |
|----------|
| Folio N° |
|----------|

Hola, somos un grupo de investigadores de la Universidad.

Estamos interesados en conocer las opiniones y puntos de vista de niños, niñas y adolescentes de tu edad. Estaremos muy agradecidos si pudieras responder este cuestionario.

El cuestionario está siendo respondido por niños, niñas y adolescentes en muchos países del mundo. Sus opiniones nos ayudarán a conocer más sobre sus vidas.

Tus respuestas son confidenciales y sólo serán usadas en la investigación. Nadie más conocerá tus respuestas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus pensamientos, opiniones y sentimientos. No tienes que responder ninguna pregunta que no quieras.

Para cada pregunta, por favor marca el casillero o encierra el número que mejor identifique tu opinión o situación personal.

SECCION 1: SOBRE TI

1. ¿Cómo te llamas?

| |
|--|
| |
|--|

2. ¿Cómo se llama el colegio donde se realiza el Programa 4 a 7?

| |
|--|
| |
|--|

3. ¿En qué comuna queda este colegio?

| |
|--|
| |
|--|

4. ¿Cuántos años tienes?

| | |
|---------|--------------------------|
| 9 años | <input type="checkbox"/> |
| 10 años | <input type="checkbox"/> |
| 11 años | <input type="checkbox"/> |
| 12 años | <input type="checkbox"/> |
| 13 años | <input type="checkbox"/> |
| 14 años | <input type="checkbox"/> |

5. ¿En qué curso estás?

| | |
|-----------|--------------------------|
| 4º básico | <input type="checkbox"/> |
| 5º básico | <input type="checkbox"/> |
| 6º básico | <input type="checkbox"/> |
| 7º básico | <input type="checkbox"/> |
| 8º básico | <input type="checkbox"/> |
| Otro | <input type="checkbox"/> |

6. ¿Tú eres?

| | |
|----------|--------------------------|
| Una niña | <input type="checkbox"/> |
| Un niño | <input type="checkbox"/> |

SECCION 2: TU HOGAR, TUS AMIGOS Y EL COLEGIO

7. ¿Cuál de estas opciones describe mejor el hogar donde vives habitualmente?

| | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Vivo con mi familia | <input type="checkbox"/> |
| Vivo con una familia que me acoge | <input type="checkbox"/> |
| Vivo en una residencia para niños | <input type="checkbox"/> |

8. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con las personas con las que vives?

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|---|----|
| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

9. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con:

| |
|--------------------------------------|
| tus amigos y amigas? |
| el barrio o la zona en la que vives? |
| con tu vida familiar? |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|---|----|
| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

10. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con toda tu vida en general?

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|---|----|
| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

11. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con cada una de estas cosas de tu vida?

| |
|----------------------------|
| tu vida de estudiante |
| los compañeros de curso |
| los profesores de tu curso |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|---|----|
| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

SECCION 3: COMO TE SIENTES SOBRE LA VIDA EN SU TOTALIDAD

12. Ahora por favor indica qué tan de acuerdo estás con cada una de estas frases sobre tu vida en su conjunto.

Estas preguntas también usan una escala del 0 al 10 en la que el 0 quiere decir que tú no estás nada de acuerdo con la frase y 10 quiere decir que tú estás totalmente de acuerdo con la frase.

| | 0 = Nada de acuerdo | | | | | Totalmente de acuerdo = 10 | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------|---|---|---|---|----------------------------|---|---|---|---|----|
| Mi vida va bien | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Mi vida es justo como debería ser | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Tengo una buena vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Las cosas de mi vida son excelentes | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Me gusta mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Disfruto mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Soy feliz con mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

13. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con

| |
|-----------------------|
| tu apariencia física? |
| tu propio cuerpo? |

| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
|--|-----------------------|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|---|----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

14. A continuación, hay una lista de palabras que describen diferentes sentimientos emociones. Por favor, lee cada una de las palabras y marca la casilla que describa mejor cómo te has sentido durante las dos últimas semanas.

Aquí 0 quiere decir que no te has sentido en ningún momento así durante las dos últimas semanas. 10 quiere decir que te has sentido de esta manera todo el tiempo durante las dos últimas semanas.

| | 0 = Para nada | | | | | | Todo el tiempo = 10 | | | | | |
|--------------------------|---------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|----|--|
| Feliz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Triste | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Calmado o calmada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Estresado o estresada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Lleno o llena de energía | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Aburrido o aburrida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

SECCION 4: ¿COMO OCUPAS TU TIEMPO?

15. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con:

como usas tu tiempo?
la cantidad de tiempo libre que tienes para hacer lo que quieres?

| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | Totalmente satisfecho/a = 10 | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|------------------------------|---|---|----|--|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |

| 16. ¿Con qué frecuencia dedicas tiempo a hacer las siguientes actividades fuera de la escuela? | Nunca | Menos de una vez por semana | Una vez o dos por semana | Tres o cuatro días por semana | Cinco o seis días por semana | Todos los días |
|---|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Ayudar en la casa (quehaceres domésticos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuidar hermanos/as u otros miembros de la familia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trabajar con la familia (por ejemplo, negocio familiar, campo familiar) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hacer otros trabajos (no con la familia) a cambio de dinero o de comida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hacer clases de repaso fuera de la escuela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hacer tareas y estudiar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mirar la televisión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Practicar deportes o hacer ejercicio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Relajarse, hablar o divertirse con la familia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jugar o pasar tiempo afuera | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar las redes sociales (en computador, tablet o celular) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jugar juegos electrónicos (en computador u otro) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ir a la iglesia o a actividades religiosas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No hacer nada o descansar (aparte de cuando duermes en la noche) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Aproximadamente, ¿cuántas horas has dormido anoche?

| | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Menos de 5 horas | 5 horas | 6 horas | 7 horas | 8 horas | 9 horas | 10 horas | 11 horas | 12 horas o más |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SECCION 5: SOBRE ESTE PROGRAMA

Las preguntas a continuación se refieren al taller en el que participas actualmente.

18. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con cada una de estas cosas de tu vida?

| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| El taller en el que estás participando | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los compañeros y compañeras en el taller | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El monitor/a del taller | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El Programa en general | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

19. Marca el tiempo que has participado en el Programa de 4 a 7

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Este es mi primer año | <input type="checkbox"/> |
| El año pasado y este año | <input type="checkbox"/> |
| Más de dos años | <input type="checkbox"/> |
| Más de tres años | <input type="checkbox"/> |
| Otro | <input type="checkbox"/> |

20. ¿En qué taller estás participando este año?

| | |
|---------|--------------------------|
| Deporte | <input type="checkbox"/> |
| Música | <input type="checkbox"/> |
| Arte | <input type="checkbox"/> |
| Cultura | <input type="checkbox"/> |
| Otro | <input type="checkbox"/> |

En el caso que hayas participado el año pasado en el Programa, pero en un taller distinto, responde la siguiente página.

21. Marca el taller en que participaste el año pasado

| | |
|---------|--------------------------|
| Deporte | <input type="checkbox"/> |
| Música | <input type="checkbox"/> |
| Arte | <input type="checkbox"/> |
| Cultura | <input type="checkbox"/> |
| Otro | <input type="checkbox"/> |

22. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estuviste con

| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| el taller en el que participaste | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| los compañeros y compañeras del taller | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| el monitor/a del taller en el que participaste | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| el Programa en general | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 2 Cuestionario tesis



| | |
|--------|----|
| Código | Nº |
|--------|----|

Hola, somos un grupo de investigadores de la Universidad.

Estamos interesados en conocer las opiniones y puntos de vista de niños, niñas y adolescentes de tu edad. Estaremos muy agradecidos si pudieras responder este cuestionario.

El cuestionario está siendo respondido por niños, niñas y adolescentes en muchos países del mundo. Sus opiniones nos ayudarán a conocer más sobre sus vidas.

Tus respuestas son confidenciales y sólo serán usadas en la investigación. Nadie más conocerá tus respuestas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estamos interesados en conocer tus pensamientos, opiniones y sentimientos. No tienes que responder ninguna pregunta que no quieras.

Para cada pregunta, por favor marca sólo un casillero o encierra el número que mejor identifique tu opinión o situación personal.

SECCION 1: SOBRE TI

1. ¿Cómo se llama este colegio?

| |
|--|
| |
|--|

2. ¿En qué comuna queda este colegio?

| |
|--|
| |
|--|

3. ¿Cuántos años tienes?

| | |
|---------|--------------------------|
| 9 años | <input type="checkbox"/> |
| 10 años | <input type="checkbox"/> |
| 11 años | <input type="checkbox"/> |
| 12 años | <input type="checkbox"/> |
| 13 años | <input type="checkbox"/> |
| 14 años | <input type="checkbox"/> |

4. ¿Naciste en Chile?

| | | |
|----|--------------------------|----------------------|
| SI | <input type="checkbox"/> | |
| NO | <input type="checkbox"/> | ¿País donde naciste? |

5. ¿En qué curso estás?

| | |
|-----------|--------------------------|
| 4° básico | <input type="checkbox"/> |
| 5° básico | <input type="checkbox"/> |
| 6° básico | <input type="checkbox"/> |
| 7° básico | <input type="checkbox"/> |
| 8° básico | <input type="checkbox"/> |
| Otro | <input type="checkbox"/> |

6. ¿Tú eres?

| | |
|----------|--------------------------|
| Una niña | <input type="checkbox"/> |
| Un niño | <input type="checkbox"/> |

SECCION 2: TU HOGAR, TUS AMIGOS Y EL COLEGIO

7. ¿Cuál de estas opciones describe mejor el hogar donde vives habitualmente?

| | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Vivo con mi familia | <input type="checkbox"/> |
| Vivo con una familia que me acoge | <input type="checkbox"/> |
| Vivo en una residencia para niños | <input type="checkbox"/> |

8. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con las personas con las que vives?

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|------------------------------------|---|---|---|---|----|
| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

9. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con:

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|---|---|---|---|------------------------------------|---|---|---|---|----|
| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| Tus amigos y amigas? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| El barrio o la zona en la que vives? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Con tu vida familiar? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

10. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con cada una de estas cosas de tu vida?

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------------------------------|---|---|---|---|------------------------------------|---|---|---|---|----|
| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | |
| Tu vida de estudiante | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Los compañeros de curso | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Los profesores de tu curso | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

SECCION 3: COMO TE SIENTES SOBRE LA VIDA EN SU TOTALIDAD

11. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con toda tu vida en general?

| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

12. Ahora por favor indica qué tan de acuerdo estás con cada una de estas frases sobre tu vida en su conjunto.

Estas preguntas también usan una escala del 0 al 10 en la que el 0 quiere decir que tú no estás nada de acuerdo con la frase y 10 quiere decir que tú estás totalmente de acuerdo con la frase.

| | 0 = Nada de acuerdo | | | | | Totalmente de acuerdo = 10 | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------|---|---|---|---|----------------------------|---|---|---|---|----|
| Mi vida va bien | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Mi vida es justo como debería ser | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Tengo una buena vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Las cosas de mi vida son excelentes | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Me gusta mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Disfruto mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Soy feliz con mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

13. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con

| |
|-----------------------|
| Tu apariencia física? |
| Tu propio cuerpo? |

| 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

14. A continuación, hay una lista de palabras que describen diferentes sentimientos emociones. Por favor, lee cada una de las palabras y marca la casilla que describa mejor cómo te has sentido durante las dos últimas semanas.

Aquí **0** quiere decir que no te has sentido en ningún momento así durante las dos últimas semanas. **10** quiere decir que te has sentido de esta manera todo el tiempo durante las dos últimas semanas.

| | 0 = Para nada | | | | | | | | | | | Todo el tiempo = 10 | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Feliz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Triste | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Calmado o calmada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Estresado o estresada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Lleno o llena de energía | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Aburrido o aburrida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

SECCION 4: ¿COMO OCUPAS TU TIEMPO?

| 15. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con: | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | | | | | | Totalmente satisfecho/a = 10 | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Como usas tu tiempo? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| La cantidad de tiempo libre que tienes para hacer lo que quieres? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

| 16. ¿Con qué frecuencia dedicas tiempo a hacer las siguientes actividades fuera de la escuela? | Nunca | Menos de una vez por semana | Una vez o dos por semana | Tres o cuatro días por semana | Cinco o seis días por semana | Todos los días |
|---|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Ayudar en la casa (quehaceres domésticos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cuidar hermanos/as u otros miembros de la familia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trabajar con la familia (por ejemplo, negocio familiar, campo familiar) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hacer otros trabajos (no con la familia) a cambio de dinero o de comida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hacer clases de repaso fuera de la escuela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hacer tareas y estudiar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mirar la televisión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Practicar deportes o hacer ejercicio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Relajarse, hablar o divertirse con la familia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jugar o pasar tiempo afuera | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar las redes sociales (en computador, tablet o celular) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jugar juegos electrónicos (en computador u otro) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ir a la iglesia o a actividades religiosas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No hacer nada o descansar (aparte de cuando duermes en la noche) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Aproximadamente, ¿cuántas horas has dormido anoche?

| | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4 horas y menos | 5 horas | 6 horas | 7 horas | 8 horas | 9 horas | 10 horas | 11 horas | 12 horas o más |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SECCION 5: SOBRE ESTE PROGRAMA (sólo responder si participas en el Programa 4 a 7)

18. ¿En qué taller estás participando este año? (marca sólo uno)

| | | |
|----------------------------|--------------------------|-------|
| Deporte y actividad física | <input type="checkbox"/> | |
| Tecnología y ciencia | <input type="checkbox"/> | |
| Arte y Cultura | <input type="checkbox"/> | |
| Otro | <input type="checkbox"/> | Cuál: |

19. ¿Qué tan satisfecho o satisfecha estás con cada una de estas cosas de tu vida?

| | 0 = Nada satisfecho/a | | | | | | | | | | | Totalmente satisfecho/a= 10 | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| El taller en el que estás participando | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los compañeros y compañeras en el taller | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El monitor/a del taller | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El Programa 4 a 7 en general | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

20. Marca el tiempo que has participado en este Programa 4 a 7

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Este es mi primer año | <input type="checkbox"/> |
| El año pasado y este año | <input type="checkbox"/> |
| Más de dos años | <input type="checkbox"/> |
| Más de tres años | <input type="checkbox"/> |

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 3 Lista de colegios y comunas con Programa 4 a 7 participantes en la tesis

| | NOMBRE COLEGIO TESIS DOCTORAL | COMUNA |
|----|--|---------------|
| 1 | Escuela Básica Marcos Goycoolea Cortes | Colina |
| 2 | Escuela Premio Nobel Pablo Neruda | Colina |
| 3 | Escuela Básica Algarrobal | Colina |
| 4 | Escuela Horacio Johnson Gana | Conchalí |
| 5 | Escuela Bernardo Leighton | El Bosque |
| 6 | La Batalla De La Concepción | El Bosque |
| 7 | La Araucanía | La Granja |
| 8 | Escuela Bas. Tecno Sur | La Granja |
| 9 | Escuela Básica Islas Chile | La Granja |
| 10 | Complejo Eduardo Cuevas Valdés | Lo Barnechea |
| 11 | Colegio Madre Tierra | Lo Barnechea |
| 12 | Liceo Poliv. San José Lo Barnechea | Lo Barnechea |
| 13 | Escuela Villa Macul | Macul |
| 14 | Escuela Básica | Macul |
| 15 | Escuela General O'Higgins | Maipú |
| 16 | Escuela San Luis | Maipú |
| 17 | Escuela León Humberto Valenzuela | Maipú |
| 18 | Teresa De Calcuta | Peñaflor |
| 19 | Escuela Mand. Eduardo Frei Montalva | Peñaflor |
| 20 | Escuela Santa María Peñalolén | Peñalolén |
| 21 | Escuela Unión Nacional Árabe | Peñalolén |
| 22 | Centro Educacional Eduardo La Barra | Peñalolén |
| 23 | Escuela Luis Arrieta Canas | Peñalolén |
| 24 | Escuela Albert Einstein | Pudahuel |
| 25 | Colegio Maipo | Puente Alto |
| 26 | Escuela Básica Padre Alberto Hurtado | Puente Alto |
| 27 | Escuela Volcán San José | Puente Alto |

| | | |
|----|---|------------------|
| 28 | Esc.Bas. Bilingüe República Paraguay | Recoleta |
| 29 | Hernán Merino Correa | San Bernardo |
| 30 | Colegio Jaime Guzmán Errázuriz | San Bernardo |
| 31 | Liceo Municipal Poetisa Gabriela Mistral | Calera de Tango |
| 32 | Escuela Pedro Aguirre Cerda | Cerrillos |
| 33 | Escuela Luis Vargas Salcedo | Cerrillos |
| 34 | República De Francia | Estación Central |
| 35 | Escuela Carlos Prats | Huechuraba |
| 36 | Naciones Unidas | La Cisterna |
| 37 | Escuela María Elena | La Florida |
| 38 | Escuela Guardiamarina Ernesto Riquelme | La Florida |
| 39 | Profesora Aurelia Rojas | La Pintana |
| 40 | Colegio Centro Educacional La Pintana | La Pintana |
| 41 | San Constantino | La Reina |
| 42 | Escuela Profesora Gladys Valenzuela V | Lo Prado |
| 43 | Escuela Golda Meir | Lo Prado |
| 44 | Colegio Alejandro Gorostiaga | Renca |
| 45 | Lo Velásquez | Renca |
| 46 | Gustavo Le Paige | Renca |
| 47 | Su Santidad Juan XXIII | San Joaquín |
| 48 | Poeta Pablo Neruda | San Joaquín |
| 49 | Llano Subercaseaux | San Miguel |
| 50 | Tegualda | Talagante |
| 51 | Escuela Abate Molina | Quinta Normal |
| 52 | Lo Franco | Quinta Normal |
| 53 | Escuela Fernando Alessandri Rodríguez (D- 73) | Santiago |
| 54 | Libertadores De Chile | Santiago |
| 55 | Escuela Básica Carolina Vergara | Estación Central |
| 56 | Escuela Manual Segovia Montenegro | Lampa |
| 57 | Escuela Básica Cornelia Olivares | Independencia |

| | | |
|----|-----------------------------------|-------------------|
| 58 | Escuela Concentración Fronteriza | San José de Maipo |
| 59 | Escuela El Canelo/ Gabriela Tobar | San José de Maipo |
| 60 | Escuela Likankura | Peñalolén |

MANUAL PARA AYUDANTE DE INVESTIGACIÓN ENCUESTADOR

Proyecto Tesis Doctoral

**Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas
públicos después de clases en Chile**

Doctoranda Ana Loreto Ditzel Lacoa

Manual para Ayudante de Investigación

El siguiente manual tiene por objetivo orientar y capacitar a quien aplique el cuestionario sobre el Bienestar Subjetivo en la infancia en el Programa de 4 a 7 y en los establecimientos educativos seleccionados. A continuación, se detalla una breve descripción de esta investigación y los objetivos que busca cumplir; las características del instrumento; las funciones de quien encuesta y las instrucciones para la aplicación del cuestionario. Por último, se mencionan los aspectos éticos fundamentales que involucra el trabajo de investigación en establecimientos educativos, así como el trabajo con personas menores de edad.

Descripción de la Investigación

Este estudio forma parte del Programa de Doctorado en Psicología, Salud y Calidad de Vida de la Universidad de Girona, España, desarrollado por la doctoranda Ana Loreto Ditzel Lacoa. Esta investigación, corresponde a la tesis doctoral y cuenta con el patrocinio del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (Resolución exenta Nº 636, del 18.04.19).

Síntesis y propósito del estudio (las referencias pueden encontrarse en minuta para los colegios)

En las últimas décadas, las actividades y programas para niños, niñas y adolescentes después de la jornada escolar, también conocidos como programas de after school, han adquirido importancia y ampliado sus coberturas. Las razones para este aumento en la oferta y en el interés público son variadas y van desde la búsqueda de mejoras en el desempeño escolar, la prevención de riesgos y conductas en conflicto con la justicia hasta el cuidado infantil, a la luz de la mayor incorporación de mujeres al mercado laboral. Un número creciente de familias no ha podido hacerse cargo de sus hijos e hijas durante una parte importante del horario no lectivo, lo que ha ampliado el interés de éstas y de las instituciones públicas y privadas por buscar una solución.

Esto ha llevado a generar programas de apoyo a las familias, después de la jornada escolar que permitan que los niños, junto con participar en actividades extraprogramáticas variadas, estén seguros y cuidados mientras sus familiares trabajan. Dichos programas que se desarrollan después de clases han ido cobrando importancia en varios países y numerosos estudios han recogido evidencias de que los programas después de clases (también conocidos como programas de after school) se han convertido en un escenario importante para ayudar a la misión de las escuelas de promover el desarrollo infantil y juvenil positivo y el rendimiento académico. Dicha evidencia indica además que la calidad del programa es fundamental para su éxito.

La experiencia internacional señala que los programas después de la jornada escolar pueden actuar como factores preventivos ante determinados problemas sociales en niños y adolescentes y pueden potenciar un mejor desarrollo infantil.

En Chile, al igual que en otros países, estas iniciativas, que empezaron como servicios particulares y para resolver situaciones puntuales, han ido cobrando importancia más global en la ciudadanía hasta convertirse en iniciativas públicas que impactan a una población mayor.

Una iniciativa pública relevante que se implementa en Chile desde el año 2011 es el Programa de 4 a 7, el cual es gestionado por el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, SERNAMEG. Este programa genera una oferta para los hijos e hijas de mujeres que trabajan o buscan trabajar fuera del hogar y que no tienen con quien dejar a sus hijos.

Este programa social se focaliza en niño/as de alta vulnerabilidad social. El Programa trabaja con niños de 6 a 13 años y recibe también, en algunos casos, niño/as preescolares. Todos los integrantes

del programa son hijo/as de madres preferentemente jefas de hogar, definidas como mujeres económicamente activas, que tienen responsabilidades familiares. Los niños participan todos los días de 16 a 19 hrs., de lunes a viernes, en actividades desarrolladas a través de talleres dirigidos por monitores, durante el año escolar.

El Programa de 4 a 7 se inició en Chile como un proyecto piloto y ha ido ampliando su cobertura en los últimos años. En la actualidad está presente en las 15 regiones de Chile y se desarrolla en colegios de 140 comunas del país.

Aún cuando su cobertura infantil se ha ampliado de manera importante, las evaluaciones y los indicadores de gestión han estado focalizados en medir el aumento de la inserción laboral de las madres y cuidadoras de los niños, más que en los efectos del programa en el desarrollo infantil.

Queda así una importante laguna de conocimiento respecto de los efectos que tienen en los propios niños y niñas este tipo de iniciativas después de clases.

Durante las últimas décadas, se ha desarrollado un interés creciente por el estudio del bienestar y el análisis de sus componentes psicosociales en el contexto más amplio del estudio de la calidad de vida, entendida ésta como un constructo que abarca tanto las condiciones materiales como psicosociales de vida.

La evidencia señala que altos niveles de bienestar subjetivo se relacionan con mejores resultados académicos, mayor asistencia a actividades extracurriculares y mejores relaciones familiares e interpersonales.

Con relación a los programas después de clases un grupo de investigadores australianos realizó un metaanálisis de más de doscientos programas de intervenciones en colegios, relativos al mejoramiento de aprendizaje emocional y social en escolares. Después de una exhaustiva revisión de resultados en niños, niñas y adolescentes, entre 5 y 18 años de edad desde kínder a enseñanza secundaria, concluyeron que los asistentes a los programas de after-school que incluyeron en el estudio, demostraron una mejoría significativa en habilidades sociales y emocionales, actitudes sociales y desempeño académico, a la vez que se observó reducciones significativas de conductas problemáticas.

Atendiendo el interés y ampliación de programas orientados a niños, niñas y adolescentes después de su jornada escolar, resulta interesante poder evaluar y analizar el bienestar subjetivo de sus participantes. Los resultados pueden constituir una contribución importante en el diseño de programas sociales y en la evaluación de sus resultados.

El estudio del bienestar subjetivo de NNA que participan en programas después de la jornada escolar permitiría incorporar indicadores en el análisis de políticas sociales que impactan en la infancia en Chile, enriqueciendo los criterios de toma de decisiones institucionales y ampliando el conocimiento basado en evidencia, asociado a la situación de la infancia y su bienestar.

Objetivo de la tesis

Explorar distintos aspectos del bienestar subjetivo de niños y niñas que participan en programas después de clases (PdC).

Aunque el estudio se plantea fundamentalmente con carácter exploratorio, se formula la hipótesis central de que los niños y niñas que participan en programas después de clases mostrarán puntuaciones más altas de bienestar subjetivo respecto de aquello/as que no participan, en todos los ámbitos evaluados en este estudio, y particularmente en el de tiempo libre.

Se comprobará hasta qué punto los diferentes ámbitos tienen efectos directos sobre la satisfacción global con la vida.

Características del cuestionario

El cuestionario considerado en el diseño de esta tesis contempla escalas psicométricas sobre bienestar subjetivo utilizados internacionalmente y validados en Chile en investigaciones anteriores. Se administrará un cuestionario a los NNA que incluye escalas de bienestar subjetivo, que integran la satisfacción con el uso del tiempo libre y la satisfacción global con la vida. La aplicación de los cuestionarios se realizará a través de autoadministración grupal durante el período escolar 2019.

Se cumplirán los correspondientes protocolos éticos de investigación, con énfasis en la confidencialidad de la información producida, en el consentimiento de los establecimientos educacionales, en el asentimiento de los niños y niñas a participar y en el consentimiento en modalidad pasiva de sus padres o adultos responsables, informando a los NNA de su derecho no responder las preguntas que no deseen y a abandonar el cuestionario en cualquier momento.

La aplicación de los cuestionarios será a través de modalidad directa por medio de personal calificado que visitará el Programa de 4 a 7 y los establecimientos educacionales.

Codificación de los cuestionarios

Los cuestionarios estarán foliados, en la primera página del cuestionario, borde superior derecho.

Código N°



Hola, somos un grupo de investigadores de la Universidad.....

El cuestionario está dividido en 4 secciones:

Sección 1: Sobre el niño o niña

En esta sección se preguntan algunos antecedentes como edad, comuna y curso. Verificar que el código del niño/a corresponda a la comuna

Sección 2: Como se siente sobre la vida en su totalidad

En esta sección se incluyen escalas que han sido utilizadas en investigaciones anteriores. Tener cuidado de que respondan cada ítem, aunque sean parecidos.

Sección 3: Como ocupa su tiempo

En esta sección se le consulta acerca del uso del tiempo. En el ítem 17 se le consulta por la cantidad de horas que ha dormido la noche anterior. Algunos niños necesitan ayuda para calcular el número de horas que durmieron. ¿A qué hora te dormiste anoche y a qué hora te despertaste?

Sección 4: Sobre el Programa 4 a 7

Esta sección la responde sólo el grupo del Programa. El grupo no participante no responde esta parte.

En el ítem 19, respecto del tiempo que participa en el Programa, algunos niños pueden necesitar ayuda para calcular. La permanencia en el Programa es independiente del taller en el que ha participado. Si ha participado más de un año, probablemente ha asistido a distintos talleres.

Funciones del/a Encuestador/a

El encuestador o encuestadora es la persona a quien se le confía la aplicación de los cuestionarios en grupos específicos dentro de un establecimiento previamente seleccionado. Por lo tanto, la **calidad** de la información levantada dependerá directamente de la **eficiencia y prolijidad** de su trabajo en el proceso de recopilación de datos.

Sus funciones específicas son:

- 1) Entregar los consentimientos informados a los colegios seleccionados para ser entregados a los apoderados de los niños y niñas que asisten al programa de 4 a 7 y a los apoderados del curso que será grupo control de quinto o sexto básico.
- 2) **Corroborar y confirmar con al menos dos días de anticipación la fecha de aplicación** de cuestionarios directamente con el coordinador del Programa de 4 a 7 de dicho establecimiento y con el representante del establecimiento escolar asignado. La aplicación del grupo experimental se realizará en el establecimiento en el horario del Programa y acompañado por el coordinador del programa. La administración de cuestionarios del grupo no participante se hará en el horario de clases de los alumnos y acompañados por su profesor a cargo. Además, el encuestador deberá recordarle que para el día de la actividad se retirarán los documentos *Consentimientos Informados para Padres* para los casos donde éstos NO autoricen a sus hijos a participar.
- 3) Retirar el material necesario para la realización de la actividad y llevarlo al establecimiento educativo asignado en la fecha acordada. El material será entregado por Loreto Ditzel en el lugar de Coordinación de Terreno el cual consta de:
 - a. Documento *Asentimiento Informado para Alumnos* (dos copias por cada alumno).
 - b. Cuestionarios correspondientes al grupo experimental y grupo control:
 - i. Un sobre para grupo de estudiantes del Programa
 - ii. Un sobre para grupo de estudiantes del grupo no participante
 - c. Documento *Formulario de Registro de cada grupo participante*

- 4) En el día de la aplicación del cuestionario, el/la encuestador/a debe retirar los *Consentimientos Informados para Padres*, únicamente para los casos donde éstos NO autoricen a sus hijos a participar en esta actividad. El número de rechazos a participar debe quedar consignado en la hoja de registro, en la sección correspondiente, asimismo los consentimientos con la negativa a participar deben quedar guardados en el sobre del curso correspondiente.
- 5) Aplicar la Encuesta en cada grupo, siguiendo las instrucciones detalladas en el apartado siguiente, y verificando que participen únicamente los alumnos autorizados por sus padres para esta actividad.
- 6) Estar atento/a y disponible para resolver dudas de los escolares durante la aplicación del cuestionario. Recuerde que, según las instrucciones entregadas anteriormente, muchas veces lo/as encuestadores, tendrán la misión de aclarar algunas preguntas o bien proporcionar información adicional para responder a las encuestas. En cualquier caso, nunca debe inducir una respuesta en el/la niño/a; asimismo deberá cautelar que, aunque esté presente el profesor/a o coordinador/a durante la aplicación de la encuesta, no realice comentarios o sugerencias a los encuestados que puedan afectar en sus respuestas.
- 7) Recopilar todo el material utilizado en la aplicación de la encuesta y entregarlo en las oficinas de coordinación de terreno respectiva.
- 8) Realizar la digitación de las encuestas en el formato indicado por Ana Loreto Ditzel.
- 9) Digitar N° de folio con nombre de cada NNA en archivo aparte
- 10) Digitar formulario de registro para grupo participante

Es responsabilidad del encuestador o encuestadora velar por un adecuado proceso de recopilación de datos, tanto en la aplicación de la encuesta como en el proceso de digitación de información.

Por consiguiente, el encuestador o encuestadora tiene *prohibido* alterar datos registrados en los cuestionarios, o digitados en la base. Para velar por la fidelidad de la digitación, en todo momento el encuestador/a podrá contactar a Ana Loreto Ditzel para resolver dudas respecto de este proceso.

También se le exige cumplir con los estándares éticos de esta labor, y no revelar ni reproducir la información levantada durante este proyecto.

Instrucciones para la aplicación de la Encuesta

Antes de iniciar la actividad, se debe procurar generar un ambiente adecuado para que los estudiantes presten atención a las instrucciones y estén en disposición de colaborar con la actividad.

Además, se le debe solicitar al profesor o coordinador a cargo del grupo a implementar el cuestionario, que permanezca en la sala durante la actividad, para ayudar a mantener un

adecuado comportamiento de los escolares. No obstante, se le deberá indicar la importancia de abstenerse de realizar comentarios y responder dudas sobre el cuestionario a los alumnos, con el fin de influir lo menos posible durante la actividad. Con ello, será rol de quien encuesta velar por el cumplimiento de lo anterior, evitando que cualquier persona (profesor, directivos, coordinador u otro) ejerza cualquier tipo de presión o intervención en las respuestas de sus escolares.

La encuesta deberá ser respondida únicamente por lo/as escolares cuyos padres hayan autorizado implícitamente su participación. Por lo tanto, el/la encuestador/a deberá seguir los siguientes pasos de manera cronológica:

1. Retirar los documentos firmados que expresen que determinado estudiante no participará en la actividad, y respetar esta decisión.
2. Una vez identificados a lo/as escolares que participarán de la actividad, se les deberá repartir a cada uno dos copias del documento *Asentimiento Informado para Escolares*.
3. Una vez que todos los alumnos tengan el documento, el encuestador deberá leer en voz alta el documento recalcando los siguientes puntos:
 - a. La participación es voluntaria, es decir, cualquier participante puede, en el momento que estime, retirarse del proceso.
 - b. La información es confidencial, es decir, sus respuestas son personales y serán protegidas.
4. Luego, se debe preguntar si existen dudas, y aclararlas en caso de haberlas. Si no hay dudas, se les pide a lo/as escolares que llenen y firmen el documento.
5. A continuación, se deberá retirar uno a uno el documento *Asentimiento Informado para Escolares*, procurando verificar que esté debidamente firmado y con su nombre completo por cada escolar que desee participar. Enseguida se le deberá entregar una copia del Cuestionario.
6. Una vez que todos los escolares tengan su Cuestionario, se deben entregar las siguientes instrucciones:
 - El cuestionario que deben responder está dividido en cuatro secciones donde se les pregunta por distintos temas: preguntas sobre aspectos personales, del uso del tiempo libre y del Programa 4 a 7 a los que participan.
 - Para responder, deben leer atentamente las instrucciones de cada sección y pregunta. Luego, deben marcar con un lápiz la respuesta que más se acerca a su situación.
 - Recuerden que la encuesta es personal, por lo que por favor no comenten sus respuestas con sus compañeros.
 - Si alguien no entiende una pregunta, debe levantar la mano y yo me acercaré a clarificar sus dudas.

- Es importante que contesten toda la encuesta y sus preguntas. En caso de que alguna sea confusa pueden pedir ayuda.
 - Una vez que terminen, levantan la mano y se les retirará el Cuestionario.
 - Recuerden que las respuestas son personales, no hay respuestas buenas ni malas, y que deben contestarlas en silencio.
7. Mientras lo/as escolares responden el cuestionario, uno de lo/as encuestadores deberá procurar la mantención de un ambiente adecuado, promoviendo el silencio y respeto entre todos para el óptimo desarrollo de esta actividad.
 8. También deberá estar atento/a y en disposición de ayudar para orientar en la comprensión de las preguntas en caso de que lo/as escolares presenten dudas, basándose en la información entregada en las secciones previas de este manual.
 9. Mientras lo/as escolares realizan la actividad de forma autónoma e individualmente, uno de lo/as encuestadores debe llenar el documento *Formulario de Registro de Grupo participante* (Anexo 1), con toda la información que allí se solicita. Además, podrá agregar en el recuadro de Observaciones cualquier tipo de situación, eventualidad, o aspecto que llame la atención durante la realización de la actividad.
 10. Cuando lo/as estudiantes terminen de contestar el cuestionario, el/la encuestador/a debe retirar este documento, verificando que el/la alumno/a haya respondido todas las preguntas.
 11. El/la encuestador/a debe colocar en el cuestionario el código del alumno consignado en el formulario de registro de grupo participante.
 12. Una vez finalizado el proceso de recolección de material, el encuestador o encuestadora deberá dar los agradecimientos a los alumnos por su participación y colaboración en el proyecto, dando cierre a la actividad.
 13. Al finalizar la actividad, el encuestador deberá verificar tener el número de *Asentimientos y Cuestionarios* que corresponda al número de alumnos participantes; y guardarlos en los sobres destinados para aquello.
 14. Asignar el código a cada cuestionario
 15. Entregar todo el material a las coordinadoras en terreno.

Aspectos éticos

Es fundamental cumplir con estándares éticos adecuados al momento de aplicar el instrumento y la digitación de los datos. Su incumplimiento representa una falta grave y puede afectar negativamente el curso de la presente investigación. Por esta razón es imperativo cumplir con los siguientes puntos:

- Los datos y resultados recopilados mediante la aplicación del instrumento son de carácter confidencial, por lo que el encuestador debe asegurar la naturaleza del mismo.

- El encuestador o encuestadora debe resguardar el bienestar y los derechos de las personas participantes.
- El encuestador o encuestadora debe resguardar todo el material que se le entregue.
- El encuestador o encuestadora no debe reproducir la información recolectada en ninguna otra instancia que no corresponda al proyecto de investigación en el que participa.
- El encuestador o encuestadora no debe alterar, manipular ni lucrar con la información que se le confía.
- El encuestador o encuestadora debe comprometerse a borrar y eliminar de su computador personal los archivos con información de esta investigación, luego de dos meses de haber entregado este material al equipo de investigación.
- En el caso de ser necesario, el encuestador o encuestadora deberá facilitar los datos de contacto de los investigadores a cargo del proyecto a quien lo solicite, para plantear cualquier inquietud o queja sobre la aplicación de la encuesta.

| Nombre | Cargo | Correo |
|-------------------|----------------------------|-------------------------|
| Ana Loreto Ditzel | Investigadora Responsable | loreto.ditzel@gmail.com |
| Dr. Ferran Casas | Director de tesis doctoral | ferran.casas@udg.edu |

Anexo 5 Formulario Registro grupo participantes

FORMULARIO DE REGISTRO PARA GRUPO PARTICIPANTE

Proyecto tesis doctoral: Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas públicos después de clases en Chile

| | | | |
|---|--|--|--|
| Nombre del Encuestador/a responsable | | | |
| | | | |
| Establecimiento y comuna | | Grupo de aplicación | |
| | | | |
| N° total de alumnos del grupo | | N° de alumnos participantes en la actividad | |
| | | | |
| N° de Asentimientos firmados | | N° rechazos a participar padres | |
| | | | |
| Fecha y Hora inicio | | | |
| N° cuestionarios utilizados | | | |
| N° Cuestionarios no utilizados | | N° de rechazos a participar niños/as | |
| Hora de término | | | |
| Folios administrados. (Si son consecutivos de: Folio XXX a: Folio XXXX. Si no son consecutivos, registrarlos todos). | | | |
| | | | |
| Observaciones | | | |
| | | | |

Anexo 6 Patrocinio al estudio del Servicio Nacional de Mujer y Equidad de Género



CONCEDE PATROCINIO PARA LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE TESIS DOCTORAL "BIENESTAR SUBJETIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS PÚBLICOS DESPUÉS DE CLASES EN CHILE", DE ANA LORETO DITZEL LACOA.

RESOLUCIÓN EXENTA N° 0636

Santiago, 18 ABR 2019

VISTOS:

Lo dispuesto en el Artículo 2º de la Ley 19.023, que crea el Servicio Nacional de la Mujer; Resolución N° 1.600 de 2008, de la Contraloría General de la República.

CONSIDERANDO:

- 1.- Que, el Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, es un servicio público, funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y de patrimonio propio, que se relacionará con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género; y tiene por objeto, ejecutar las políticas, planes y programas que le encomiende el mencionado Ministerio.
- 2.- Que, el Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género tiene por misión "Fortalecer las autonomías y derechos de las mujeres, reconociendo sus diversidades, a través de la implementación de Políticas, Planes y Programas de Igualdad y Equidad de Género, aportando a la transformación cultural del país".
- 3.- Que, la Doctorante de la Universidad de Girona, doña Ana Loreto Ditzel Lacoa, mediante carta dirigida a la Directora Nacional del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, de fecha 12 de marzo de 2019, solicitó el Patrocinio del SERNAMEG para la realización del estudio "Bienestar Subjetivo de Niños, Niñas y Adolescentes que Participan en Programas Públicos Después de Clases en Chile", el que busca explorar distintos aspectos del bienestar subjetivo y el uso del tiempo libre de niñas y niños que participan del Programa 4 a 7.
- 4.- Que, esta iniciativa, en opinión de la Jefa del Área Mujer y Trabajo del SERNAMEG, se encuentra en concordancia con los objetivos institucionales

pues se orienta a evaluar un aspecto del Programa 4 a 7 que a la fecha no ha sido medido y que tiene relación directa con la aplicación de la política pública a cargo del SERNAMEG y su impacto en las mujeres, lo que ha quedado consignado en el correo electrónico de fecha 13 de marzo de 2019, en el que da cuenta de la pertinencia técnica del patrocinio.

5.- Que, al efecto se ha tenido en cuenta la Providencia N° 222/2019, del Gabinete de Dirección, la cual indica la conformidad para conceder el patrocinio solicitado, atendido a que dicha iniciativa se enmarca dentro de los objetivos institucionales de SERNAMEG.

RESUELVO:

PRIMERO: CONCÉDESE patrocinio del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, para la realización del estudio "Bienestar subjetivo en Niños, Niñas y Adolescentes que participan en Programas Públicos después de clases en Chile", a realizarse por la Doctorante Ana Lorena Ditzel Lacoa.

SEGUNDO: La presente Resolución autoriza sólo para que se use y/o publicite el nombre y/o logotipo del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, como patrocinante del estudio referida precedentemente, sin que ello importe desembolso económico alguno para el SERNAMEG.

TERCERO: El presente patrocinio se otorga única y exclusivamente para la realización del estudio de tesis doctoral indicado, quedando estrictamente prohibido utilizar el nombre y/o logotipo del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género para cualquier otra actividad de igual o similar naturaleza.

CUARTO: La determinación de él o los establecimientos en los cuales se desarrollará el estudio, deberá realizarse conjuntamente con el área Mujer y Trabajo, quien a su vez deberá obtener la conformidad del ejecutor para la realización del estudio en el establecimiento y coordinar con él el desarrollo de las entrevistas.

QUINTO: Cualquier cuestionario, entrevista y/o relato que se requiera de un niño, niña o adolescente participante del programa 4 a 7 en donde se realice el estudio, sólo podrá conseguirse previa obtención del consentimiento escrito del tutor/a legal, a quien se le deberá informar del contenido y propósito del estudio. Asimismo, deberá constar el consentimiento del niño o niña en el instrumento.

SEXTO: Se deberá garantizar la confidencialidad y anonimato de los niños, niñas y adolescentes que participen del estudio, a través de un sistema de codificación para el análisis de datos. Toda la información sociodemográfica que sea requerida para la elaboración del estudio, será remitida desde el SERNAMEG, codificada y con estricto apego a la ley 19.628, sobre protección a la vida privada de las personas.

SEPTIMO: Toda la información obtenida durante el estudio, será utilizada única y exclusivamente para los fines del mismo, quedando estrictamente prohibida su utilización para otros fines.

OCTAVO: Se deja expresa constancia que el desarrollo del estudio no podrá implicar afectación alguna a los derechos de los niños y niñas participantes del Programa 4 a 7.

OCTAVO: El Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género se reserva el derecho de revocar el patrocinio concedido en caso de estimarlo necesario.

NOVENO: Una vez tramitado totalmente el presente acto administrativo, notifíquese a doña Ana Loreto Ditzel Lacoa.

DÉCIMO: DESÍGNASE a la Jefatura del Área de Mujer y Trabajo como encargada del cumplimiento de los compromisos asumidos por la patrocinada mediante este acto, especialmente aquellos relativos a la protección de la identidad y datos de los niños/as y las usuarias.

ANÓTESE Y COMUNÍQUESE



Distribución:
Dirección
Interesado
Subdirección
Fiscalía
Mujer y Trabajo
Oficina de Partes

Anexo 7 Minuta de la investigación para los colegios



Minuta Proyecto de Investigación¹⁴

Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas públicos después de clases en Chile

Fundamentación

En las últimas décadas, las actividades y programas para niños, niñas y adolescentes después de la jornada escolar, también conocidos como programas de after school, han adquirido importancia y ampliado sus coberturas (Afterschool Alliance, 2013; Beckett, y otros, 2009; Granger, 2010; Little, 2007; Varela, 2006; Martínez & Perticará, 2017). Las razones para este aumento en la oferta y en el interés público son variadas y van desde la búsqueda de mejoras en el desempeño escolar, la prevención de riesgos y conductas en conflicto con la justicia hasta el cuidado infantil, a la luz de la mayor incorporación de mujeres al mercado laboral. Un número creciente de familias no ha podido hacerse cargo de sus hijos e hijas durante una parte importante del horario no lectivo, lo que ha ampliado el interés de éstas y de las instituciones públicas y privadas por buscar una solución (Varela, 2006; Afterschool Alliance, 2013).

¹⁴ Este estudio corresponde a la tesis de la doctoranda Ana Loreto Ditzel, para optar al grado de Doctora en Psicología Salud y Calidad de Vida de la Universidad de Girona, España. Los estudios de este Programa de Doctorado cuentan con el patrocinio y beca del Comité de Perfeccionamiento Académico de la Universidad del Desarrollo de Chile. Esta investigación cuenta además con el patrocinio del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (Resolución exenta N° 636, del 18.04.19).

La experiencia internacional señala que los programas después de la jornada escolar pueden actuar como factores preventivos ante determinados problemas sociales en niños y adolescentes y pueden potenciar un mejor desarrollo infantil (Afterschool Alliance, 2016; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Granger, 2010; Parra, Oliva, & Antolín, 2009; Vandell, Shumow, & Posner, 2005; Pierce, Bolt, & Vandell, 2010).

En Chile, al igual que en otros países, estas iniciativas, que empezaron como servicios particulares y para resolver situaciones puntuales, han ido cobrando importancia más global en la ciudadanía hasta convertirse en iniciativas públicas que impactan a una población mayor.

Una iniciativa pública relevante que se implementa en Chile desde el año 2011 es el Programa de 4 a 7, el cual es gestionado por el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, SERNAMEG (Martínez & Perticará, 2017). Este programa genera una oferta para los hijos e hijas de mujeres que trabajan o buscan trabajar fuera del hogar y que no tienen con quien dejar a sus hijos.

El Programa de 4 a 7 se inició en Chile como un proyecto piloto y ha ido ampliando su cobertura en los últimos años. En la actualidad está presente en las 15 regiones de Chile y se desarrolla en colegios de 140 comunas del país.

Durante las últimas décadas, se ha desarrollado un interés creciente por el estudio del bienestar y el análisis de sus componentes psicosociales en el contexto más amplio del estudio de la calidad de vida, entendida ésta como un constructo que abarca tanto las condiciones materiales como psicosociales de vida (Casas, 1996). La promoción del bienestar infantil y adolescente, incluyendo la promoción de sus derechos humanos, se ha planteado ya como uno de los grandes retos de las ciencias sociales del presente siglo (Alfaro, Casas, & López, 2015).

A pesar de la poca evidencia acumulada de intervenciones orientadas a mejorar el bienestar psicológico en la niñez y adolescencia, se ha observado un creciente interés con resultados que orientan interesantes líneas de investigación (Suldo, Savage, & Mercer, 2014).

La evidencia señala que altos niveles de bienestar subjetivo se relacionan con mejores resultados académicos, mayor asistencia a actividades extracurriculares y mejores relaciones familiares e interpersonales (Gilman & Huebner, 2006).

Atendiendo el interés y ampliación de programas orientados a niños, niñas y adolescentes después de su jornada escolar, resulta interesante poder evaluar y analizar el bienestar subjetivo de sus

participantes. Los resultados pueden constituir una contribución importante en el diseño de programas sociales y en la evaluación de sus resultados.

Objetivo de la investigación

Explorar distintos aspectos del bienestar subjetivo de niños y niñas que participan en programas después de clases (PdC).

Metodología

El diseño metodológico considera la evaluación del bienestar subjetivo en NNA que participan en Programa después de Clases de 4 a 7 en la Región Metropolitana. Se evaluará también el bienestar subjetivo de NNA de similares características socioeconómicas y de entorno social, que no participan en PdC.

Participantes:

Se espera evaluar un mínimo de 1000 niños y niñas, que estudian en colegios públicos, cuya vulnerabilidad social será evaluada a través del puntaje del índice de vulnerabilidad escolar (IVE), índice que establece el grado de vulnerabilidad asociado a pobreza y a la condición de riesgo de los estudiantes de cada establecimiento educacional subvencionado por el Estado chileno. Este índice lo calcula anualmente la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que oscila entre 0% y 100%, siendo el mayor porcentaje el que indica una vulnerabilidad más elevada (JUNAEB, 2005).

Las edades de los NNA fluctuarán entre 10 y 13 años, rango en el que ya se han validado distintas escalas de bienestar subjetivo en Chile.

Bibliografía

Afterschool Alliance. (2013). *Evaluations backgrounder: A summary of formal evaluation of afterschool programs' impact on academics, behavior, safety and family life*. Obtenido de http://www.afterschoolalliance.org/Evaluations_Backgrounder_2013.pdf

Afterschool Alliance. (2016). *America After 3PM Special Report: Afterschool in Communities of Concentrated Poverty*. Recuperado el mayo de 2016, de <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/32381>

- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia . *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(1), 1-5.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Oyarzún, D., Reyes, F., Sirlopú, D., & Varela, J. (2016). *Bienestar Subjetivo de la Infancia en Chile en el Contexto Internacional*. Santiago: Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo .
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Beckett, M., Borman, G., Capizzano, J., Parsley, D., Ross, S., & Schirm, A. &. (2009). *Structuring out-of-school time to improve academic achievement: A practice guide (NCEE #2009-012)*. Obtenido de https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/ost_pg_072109.pdf
- Campbell, A., Converse, P., & Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York, N.Y.: Russell Sage Foundation.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social: una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of children's subjective well-being. Analysis of the potential for cross-national comparisons. *Child Indicators Research*.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J., Bedin, L., Grigoras, B., Baltatescu, S., . . . Sirlopú, D. (2015). El Bienestra subjetivo en la infancia: estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J., Bedin, L., Grigoras, B., Baltatescu, S., . . . Sirlopú, D. (2015). El Bienestra subjetivo en la infancia: estudio de la coparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2017). *Protección a la Infancia Vulnerada en Chile: la Gran Deuda Pendiente*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cummins, R., & Lau, A. (2005). *Personal wellbeing index—school children (PWISC) (English) 3rd ed. Manual*. The Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*(45), 249-309.
- Gilman, R., & Huebner, E. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. . *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.

- Granger, R. (2010). Understanding and improving the effectiveness of afterschool practice. *American Journal of Community Psychology*(45), 441–446.
- Huebner, E. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*(12), 231-240.
- Little, P. (2007). The quality of school-age child care in after-school settings. *Child Care & Early Education Research Connections*, 7, págs. 1-14.
- Mahoney, J., Parente, M., & Lord, H. (2007). After- School Program Engagement: Links to Child Competence and Program Quality and Content. . *The Elementary School Journal*, 107(4), 385-404.
- Martínez, C., & Perticará, M. (2017). Childcare Effects on Maternal Employment: Evidence from Chile. *Journal of Development Economics*(126), 127-137.
- Parra, A., Oliva, A., & Antolín, L. (2009). Los Programas Extraescolares como Recurso Para Fomentar el Desarrollo Positivo Adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 3-13.
- Pierce, K., Bolt, D., & Vandell, D. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 381–393.
- Pulerwitz, J., & Barker, G. (2008). Measuring Attitudes toward Gender Norms among Young Men in Brazil. *Men and Masculinity*, 10(3), 322-338.
- Russell, J. (2003). Core Affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Seligson, J., Huebner, E., & Valois, R. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*(61), 121-145.
- Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. (2018). *Orientaciones Técnicas para la Ejecución Comunal del Programa de 4 a 7. Área Mujer y Trabajo*. Santiago: SernamEg.
- Shernoff, D., & Vandell, D. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*(36), 891- 903.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.

- Suldo, S., Savage, J., & Mercer, S. (2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention . *Journal of Happiness Studies*, 15(Doi: 10.1007/s10902-013-9414-2.).
- Vandell, D., & Corasaniti, M. (1988). The relation between third graders' after school care and social, academic, and emotional functioning. . *Child Development*(59), 868–875.
- Vandell, D., O'Cadiz, P., Hall, V., & Karsch, A. (2012). *California Afterschool Outcome Measures Project: Report of the field*. Irvine: Department of Education, University of California.
- Vandell, D., Reisner, E., & Pierce, K. (2007). *Outcomes Linked to High-Quality After-School Programs: Longitudinal Findings from the Study of Promising Afterschool Programs*. . Irvine, CA: University of California.
- Vandell, D., Shumow, L., & Posner, J. (2005). After-school programs for low-income children: Differences in program quality. En R. Mahoney, W. Larson, & S. Eccles, *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (págs. 437-456). Mahwah,NJ,US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Varela, L. (2006). Evaluación de Programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educacion*, 13(11-12), 207-219.

Anexo 8 Formulario autorización colegio (ejemplo)



Carta consentimiento establecimiento educacional participante Estudio Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas públicos después de clases en Chile

Yo, el Sr/a _____ representante del establecimiento educacional _____ declaro estar en conocimiento de los detalles del Estudio Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas públicos después de clases en Chile, a cargo de la psicóloga Loreto Ditzel, como parte del Programa de Doctorado Psicología, Salud y Calidad de Vida de la Universidad de Girona, España. Esta investigación cuenta con el patrocinio del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (Resolución exenta N° 636, del 18.04.19).

Estoy al tanto que este estudio busca conocer las opiniones y puntos de vista de niños, niñas y adolescentes respecto de su calidad de vida. Uno de los objetivos de esta investigación, es explorar y comprender aquellos aspectos que contribuyen a su bienestar. Por eso pretende reunir información sobre las opiniones y evaluaciones que niños, niñas y adolescentes tienen sobre su propio bienestar personal. A su vez, se propone analizar algunas características sociodemográficas y su relación con el bienestar de los niños y niñas.

Entiendo que si bien la participación en el estudio, no generará beneficios directos a lo/as escolares involucrado/as, permitirá que distintos profesionales conozcan la situación de la infancia en Chile para así generar estrategias de promoción y resguardo de su bienestar. A su vez, entiendo que participar de la investigación no les generará ningún tipo de riesgo directo o indirecto a los estudiantes.

Doy mi consentimiento institucional para la participación de alumno/as de quinto y/o sexto básico del establecimiento en la aplicación del cuestionario, cuya duración no superará los 30 minutos. La fecha y hora de aplicación será acordada con el establecimiento.

Así también estoy informado/a que la participación en este estudio es voluntaria y que toda información recogida no será usada para ningún otro propósito distinto al de esta investigación. También estoy al tanto que nadie distinto del equipo de investigación tiene acceso a la información, habiendo éstos firmado un compromiso de confidencialidad y resguardo individualizado. A la vez, estoy informado/a que los datos serán eliminados una vez concluido los análisis necesarios para el estudio.

En caso de tener alguna duda sobre este proyecto, podré hacer preguntas en cualquier momento, y en caso que lo estime pertinente, podré contactarme con Loreto Ditzel Lacoa, al teléfono (56-9) _____ o al correo electrónico _____ para plantear cualquier pregunta o queja sobre la realización del cuestionario. Asimismo, podré contactar al Dr. Ferran Casas, director de la tesis doctoral al correo: _____.

Se firmarán dos copias de esta ficha de consentimiento y una de ellas me será entregada.

_____ autorizo la aplicación del cuestionario en



Fecha: _____

Firma Investigador Responsable: _____

Fecha: _____

Anexo 9 Formulario de consentimiento informado padres



CONSENTIMIENTO INFORMADO AUTORIZACIÓN ADULTO TUTOR RESPONSABLE DEL NIÑO O NIÑA PARA RESPONDER CUESTIONARIO

A través del presente documento se le informa del estudio Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas públicos después de clases en Chile, a cargo de la psicóloga Ana Loreto Ditzel, como parte de su tesis doctoral de la Universidad de Girona, España.

Esta investigación cuenta con el patrocinio del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (Resolución exenta N° 636, del 18.04.19)

El interés de este estudio radica en conocer las opiniones y puntos de vista de niños, niñas y adolescentes respecto de su calidad de vida. Uno de los objetivos de esta investigación, es explorar y comprender aquellos aspectos que contribuyen a su bienestar. Por eso pretende reunir información sobre las opiniones y evaluaciones que niños, niñas y adolescentes tienen sobre su propio bienestar personal. A su vez, se propone analizar algunas características sociodemográficas y su relación con el bienestar de los niños y niñas.

Esta carta busca pedir su consentimiento para que el niño o niña pueda responder un cuestionario.

El análisis de la información de las fichas del Programa, así como las respuestas a los cuestionarios serán confidenciales y no se usará la información recogida para ningún otro propósito distinto al de esta investigación.

A los niños les tomará aprox. 20 minutos responderlas. Su hijo/a podrá negarse a contestar cualquier pregunta, en cualquier momento, sin dar ninguna justificación.

En caso que lo estime pertinente, podrá contactarse con la psicóloga Ana Loreto Ditzel Lacoa, al teléfono (56-9) 98296935 o al correo loreto.ditzel@gmail.com para plantear cualquier pregunta o queja. Asimismo, podrá contactarse con el Dr. Ferran Casas, director de la tesis doctoral, Universidad de Girona, al correo ferran.casas@udg.edu.

SOLO en caso de NO estar de acuerdo en que su hijo/a o pupilo/a participe en el estudio le rogamos que nos envíe en la libreta del estudiante o entregue directamente al coordinador del Programa 4 a 7 este documento firmado. En caso de estar de acuerdo, no hace falta que responda.

✕-----

Yo _____ NO autorizo a mi hijo/a o pupilo/a a participar en el Estudio sobre Bienestar Infantil.

Firma: _____ Fecha: _____

Anexo 10 Asentimiento de niños y niñas



Asentimiento informado respuesta a cuestionario¹

Me invitaron a participar de un estudio sobre bienestar subjetivo en escolares.

En este estudio se me pedirá que responda un cuestionario que no durará más de 30 minutos.

Se me ha informado que la participación en este estudio es voluntaria y toda información recogida será confidencial y sólo será usada para esta investigación.

En el caso de tener alguna duda sobre este proyecto, podré hacer preguntas en cualquier momento y los investigadores a cargo del estudio están en la obligación de aclararla. Podré contactarme con la investigadora a cargo del estudio Loreto Ditzel al teléfono (56-9) 98296935 o al correo electrónico loreto.ditzel@gmail.com. También podré contactar al Dr. Ferran Casas al correo ferran.casas@udg.edu.

Firmaré dos copias y una de ellas me será entregada.

Yo, _____
Nombres Apellidos

acepto participar voluntariamente en el presente estudio.

Firma: _____ Fecha: _____

Firma investigador: _____ Fecha: _____

¹ Tesis Doctoral Estudio Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes que participan en programas públicos después de clases en Chile

Anexo 11: Información suplementaria Artículo: The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability

Supplementary Information

Tab s1

Standardized coefficients of Regression OLS on CW-DBSWBS

| | Beta | p | sr2 |
|---|-------------|---------------|----------------|
| Satisfaction with your friends | 0.081 | 0.002 | 0.005 |
| Satisfaction with the area where you live | 0.177 | 0.000 | 0.026 |
| Satisfaction with your family | 0.360 | 0.000 | 0.096 |
| Satisfaction with your life as a student | 0.170 | 0.000 | 0.022 |
| Satisfaction with the way that you look | 0.127 | 0.000 | 0.013 |
| Total | | | 0.163 |
| | R2 adjusted | Total var (%) | Uniq var (%) |
| | 0.412 | 41.2% | 16.3% |
| | | | Shared var (%) |
| | | | 24.9% |

Tab s2

Standardized coefficients of Regression OLS on CW-DBSWBS + 2 items of satisfaction in use of time

| | Beta | p | sr2 |
|--|-------------|---------------|----------------|
| Satisfaction with your friends | 0.071 | 0.006 | 0.004 |
| Satisfaction with the area where you live | 0.160 | 0.000 | 0.021 |
| Satisfaction with your family | 0.334 | 0.000 | 0.081 |
| Satisfaction with your life as a student | 0.150 | 0.000 | 0.017 |
| Satisfaction with the way that you look | 0.089 | 0.001 | 0.006 |
| Satisfaction with how you use your time | 0.160 | 0.000 | 0.019 |
| Satisfaction with the amount of free time you have | 0.034 | 0.191 | 0.001 |
| Total | | | 0.149 |
| | R2 adjusted | Total var (%) | Uniq var (%) |
| | 0.436 | 43.6% | 14.9% |
| | | | Shared var (%) |
| | | | 28.7% |

Tab s3

Standardized coefficients of Regression OLS on CW-DBSWBS + 1 item of satisfaction in use of time

| | Beta | p | sr2 | |
|---|----------------|------------------|-----------------|-------------------|
| Satisfaction with your friends | 0.071 | 0.006 | 0.004 | |
| Satisfaction with the area where you live | 0.162 | 0.000 | 0.022 | |
| Satisfaction with your family | 0.339 | 0.000 | 0.085 | |
| Satisfaction with your life as a student | 0.150 | 0.000 | 0.017 | |
| Satisfaction with the way that you look | 0.090 | 0.001 | 0.006 | |
| Satisfaction with how you use your time | 0.170 | 0.000 | 0.024 | |
| Total | | | 0.158 | |
| | R2 adjusted | Total var (%) | Uniq var (%) | Shared var (%) |
| | 0.435 | 43.5% | 15.8% | 27.7% |