

Bullying y satisfacción con la vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela

Waldir Vasquez Palero

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
<https://orcid.org/0000-0003-1887-5705>
waldir.vasquez@pucp.edu.pe

Rafael Miranda Ayala

Universidad Continental
<https://orcid.org/0000-0001-8640-6439>
rmirandaa@continental.edu.pe

Bullying y satisfacción con la vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela

Resumen

En el Perú, cerca de 1 millón de adolescentes viven en zonas rurales y afrontan diferentes problemas tanto económicos y sociales, como educativos (INEL, 2017). Ante ello, son pocos los estudios focalizados en comprender el *bullying* y bienestar subjetivo de estos adolescentes en relación a los servicios educativos rurales que atienden. En ese sentido, el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el *bullying* y bienestar subjetivo experimentado. Complementariamente, se analizó el efecto moderador de los apoyos de adultos y pares en la escuela en dicha relación para cada uno de los servicios educativos rurales. La muestra estuvo constituida por 2574 estudiantes de los tres modelos del servicio educativo rural (secundaria tutorial, alternancia y residencial), cuyas edades oscilaron entre los 12 y 18 años ($M = 14.64$). Los resultados mostraron que los estudiantes de los tres modelos educativos experimentaron altos niveles de bienestar y que el modelo de secundaria tutorial fue el grupo que reportó un mayor nivel del índice. Finalmente, en relación al *bullying* sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes rurales, se concluyó que esta variable se asocia significativamente al bienestar subjetivo en los tres modelos educativos rurales, mientras que el análisis de moderación demostró que ambos tipos de apoyo generan un efecto determinante sobre el bienestar del estudiante con su vida a nivel general.

Palabras claves: bienestar subjetivo, adolescentes, satisfacción con la vida, escuelas rurales

***Bullying and Life Satisfaction
in Rural School Adolescents in Peru:
The Moderating Effect of Support at School***

Abstract

In Peru, about 1 million adolescents live in rural areas and face different economic, social and educational problems (INEI, 2017). Given this, there are few studies focused on understanding the bullying and subjective well-being of these adolescents in relation to the rural educational services they attend. In this sense, the objective of this study was to analyze the relationship between bullying and experienced subjective well-being. In addition, the moderating effect of support from adults and peers at school on this relationship was analyzed for each the rural educational services. The sample consisted of 2574 students from the three rural educational service models (Secundaria Tutorial, Alternancia y Residencial) from 12 to 18 years ($M = 14.64$). The results showed that the students of the three educational models experience high levels of well-being, with the tutorial secondary model being the group that reports a higher level of the index. Finally, in relation to bullying on the subjective well-being of rural adolescents, it was concluded that this variable is significantly associated with subjective well-being in the three rural educational models, while the moderation analysis showed that both types of support generate a determining effect. about the well-being of the student with his life in general.

Key Words: *subjective well-being, adolescents, life satisfaction, rural schools*

Introducción

En el Perú, existen cerca de 4 millones de adolescentes entre los 12 y 17 años. De estos, aproximadamente el 25 % vive en zonas rurales (INEI, 2017). Esta zona se caracteriza por afrontar problemas sociales, económicos y educativos; por ejemplo, el 44.3 % de las personas que viven en zonas rurales son pobres (INEI, 2020a). De hecho, hasta el año 2018, 4 de cada 10 hogares rurales aún no contaban con agua potable, electricidad ni saneamiento, mientras que, en las zonas urbanas, esta proporción solo era de 1 de 10 (INEI, 2019b). Otro problema es que solo el 17.7 % de la población en zonas rurales cuenta con acceso a internet, mientras que un 62.2 % cuenta con este servicio en las zonas urbanas (INEI, 2020b).

Diversos estudios, tanto internacionales (Antoninis et al., 2016; Coleman, 1996; Unesco, 2003) como nacionales (Balarin, 2016; Cueto et al., 2013; León & Collahua, 2016) demuestran que la pobreza y la falta de acceso a los servicios básicos en las zonas rurales están altamente relacionadas con la asistencia y el aprendizaje. En esta línea, conviene mirar algunas cifras sobre la educación rural peruana.

En primer lugar, no todos los niños asisten a la escuela, sino solo el 86 % (INEI, 2015). Si bien la cobertura es alta, no todos terminan su escolaridad, porque, mientras van avanzando de nivel, la deserción va aumentando: Inicial (1.7 %), Primaria (3 %) y Secundaria (5.2 %) (Grade, 2018). La deserción escolar responde a varios factores. En principio, se debe al bajo logro de los aprendizajes. Al respecto, la Evaluación Muestral del 2019 mostró que solo 1 de cada 10 estudiantes comprende lo que lee y es capaz de resolver problemas de matemática a Nivel Satisfactorio (Minedu, 2019). En segundo lugar, la deserción escolar también responde a problemas como el embarazo adolescente, el cual alcanza el 22.7 %, donde 8 de cada 10 abandonan la escuela (Minsa, 2020). En tercer lugar, está relacionada con los estereotipos de género (Balarin, 2016). Finalmente, una de las principales causas de que un niño no concluya su secundaria es la falta de escuelas de dicho nivel cercanas a su vivienda (Ipeba, 2011). Según el informe de la Defensoría del Pueblo (2018), el 26 % de los estudiantes de las 412 escuelas visitadas caminan entre 30 y 60 minutos, y el 14 %, entre 1 a 2 horas para llegar a su escuela.

Para atender esta situación, el Ministerio de Educación ha implementado diferentes modelos educativos desde un enfoque territorial y con pertinencia cultural (Minedu, 2017). Tres de ellos forman objeto de este estudio. El primero es *Secundaria en Alternancia (SA)*, que está dirigido a estudiantes que han culminado la primaria y viven en zonas dispersas. En este modelo, no solo enseñan los docentes, sino también la familia y los agentes de la comunidad (Minedu, 2017). El segundo modelo es *Residencia Estudiantil (RE)*, el cual ofrece un servicio de residencia para los estudiantes que provienen de pueblos indígenas¹ dispersos geográficamente. Hasta el año 2016, alrededor de 13 000

1. Los pueblos indígenas u originarios son aquellas comunidades con origen antes de la Colonia en el Perú (1533), y ocupan un lugar en el país, y conservan todas o parte de sus costumbres y prácticas ancestrales.

estudiantes se encontraban distribuidos en 83 escuelas de este modelo; de estas, 80 estaban ubicadas en la selva con altos índices de pobreza. En el 81 % de estas escuelas, los estudiantes hablan una lengua originaria² distinta al español y el 68 % de ellos pertenece a pueblos indígenas (Minedu, 2017). Por último, se encuentra el modelo educativo *Secundaria Tutorial (ST)* para aquellos que han abandonado sus estudios o están en riesgo de desertar. Este se caracteriza por atender a los estudiantes tanto en las escuelas como en sus domicilios (Minedu, 2018a).

Los tres modelos son para estudiantes de nivel secundaria entre 11 y 17 años. Por ello, conviene revisar lo que sucede con este grupo de adolescentes. A nivel conceptual, la adolescencia es una etapa de transición entre la pubertad y la adultez (Allen & Waterman, 2020), en la que los individuos exploran y construyen sus identidades (Galván, 2017; Montero, 2010). Asimismo, es una etapa en la que experimentan enormes cambios psicológicos y físicos caracterizados, principalmente, por la maduración sexual y reproductiva. La adolescencia puede fluctuar entre 10 a 24 años, debido a que, aproximadamente, recién a esa edad, se termina de desarrollar el lóbulo frontal del cerebro, el cual maneja procesos cognitivos complejos como la planificación y la toma de decisiones (Alderman & Breuner, 2019).

Los adolescentes no solo se enfrentan a cambios físicos, psicológicos y sociales (Fuentes et al., 2015), pues también están expuestos a una serie de riesgos (*bullying*, abuso de sustancias, violencia, ITS, embarazos no deseados) que afectan su bienestar (Proctor et al., 2009). Por otro lado, es necesario señalar que los adolescentes no son un grupo homogéneo, pues sus características y necesidades varían, entre otras variables, según el sexo, ámbito geográfico, nivel educativo y condición socioeconómica (WHO, 2018).

En el Perú, los pocos estudios que existen sobre esta población indican algunos hallazgos alarmantes. En primer lugar, tres de cada diez adolescentes peruanos no culminan la secundaria en la edad esperada (16 años) (INEI, 2018a). En las zonas rurales, son menos los adolescentes que la concluyen; por ejemplo, en Loreto, solo el 20 % termina su secundaria a la edad esperada (INEI, 2018c; ONU, 2018). En segundo lugar, la ENDES 2018 alertó que el 24,9 % de adolescentes pobres ya son madres o están embarazadas en la edad escolar (INEI, 2018b). Esto responde al desconocimiento de una educación sexual integral, así como a la falta de uso de métodos anticonceptivos, aunque también está relacionada con la variable género (Unicef, 2019a). Los estudios de Ames (2006), Balarin (2016) e Yllanes (2019) reportaron que aún existen estereotipos de género por parte de docentes y familias que afectan su desarrollo integral.

Como se ha visto, los adolescentes son probablemente la población que más problemas afrontan. Por tanto, es necesario acercarnos a comprender su

2. Una lengua indígena u originaria es aquella que se empleaba antes de la difusión del idioma español y que, en la actualidad, se habla en diferentes partes del Perú. Oficialmente, existen 48 lenguas originarias (44 amazónicas y 4 andinas).

situación desde diferentes aristas, por ejemplo, desde la teoría de bienestar subjetivo (*subjective well-being*) (SWB). Desde 1984, Diener empleó este término para entender cómo y por qué los individuos experimentan sus vidas de formas positivas o negativas (Diener, 2012). El concepto de SWB está dentro de la perspectiva hedónica, que define el bienestar o la felicidad como una experiencia que genera mayor placer y menos dolor (Diener et al., 1985) the Satisfaction With Life Scale (SWLS. Se considera subjetivo porque reside dentro de la experiencia del individuo y, además, es el sujeto quien hace la evaluación de cómo se siente (Campbell, 1976).

El bienestar subjetivo, que da base conceptual al presente estudio, es definido como una categoría tripartita que incluye tres componentes: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. Diversos autores (Diener et al., 1999; Pavot & Diener, 2004) los consideran constructos diferentes, por lo que se pueden evaluar como componentes independientes del bienestar subjetivo.

La satisfacción con la vida se refiere a las evaluaciones cognitivas de la calidad de vida (Diener & Suh, 1997) de una persona, ya sea a nivel global como una evaluación más integral (Veenhoven, 2002, Seligson et al., 2003) o sobre algunos ámbitos específicos, tales como la familia, trabajo o la escuela. La satisfacción con la vida también permite evaluar un estado presente, aunque no momentáneo. Puede ser indirectamente influida por los afectos o estados emocionales transitorios (Huebner et al., 2004; Seligson et al., 2005).

A partir de estos conceptos, se plantea que una persona tiene bienestar subjetivo alto cuando experimenta satisfacción con la vida, y afecto positivo frecuente (por ejemplo, alegría y optimismo) (Diener et al., 1995). Por el contrario, se dice que una persona tiene bajo bienestar subjetivo si no está satisfecha con la vida, experimenta poca alegría, y con frecuencia siente emociones como tristeza, ira o ansiedad (Proctor, 2014).

La importancia de estudiar el bienestar subjetivo en las personas se debe a su correlación con la calidad de vida en un país o grupo social (Marques et al., 2019); por tanto, contribuye con el diseño de acciones y condiciones para el “vivir bien” (Veenhoven, 2002). Seligson et al. (2003), por ejemplo, establecieron tres ventajas de bienestar subjetivo en cuanto a la promoción de la salud: a) identificar y acceder a los múltiples factores determinantes de la salud, incluidas las dimensiones personales, comunitarias y factores estructurales; b) activar condiciones para promover comportamientos saludables; y, finalmente, c) desarrollar un instrumental psicométrico sensible para evaluar la capacidad de las intervenciones a fin de incidir en los problemas de salud/enfermedad.

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo se han centrado, sobre todo, en población adulta (Erdogan et al., 2012; Pavot & Diener, 2008), y no tanto en adolescentes o niños, al menos en América Latina (Arias et al., 2017; Castro, 2012). Sin embargo, esto ha cambiado en las últimas décadas (Pavot & Diener, 2008; Proctor et al., 2009).

En el caso de los adolescentes, la investigación internacional evidencia que altos niveles de bienestar subjetivo favorecen su salud física y mental, y sus

relaciones interpersonales, lo que influye en su éxito educativo y profesional (Park, 2004). Asimismo, el bienestar subjetivo reduce conductas de riesgo: el abuso de sustancias (alcohol, tabaco y drogas ilícitas); la violencia; la agresión; y la victimización sexual (Proctor et al., 2009). Sin embargo, una menor satisfacción con la vida tiene correlación con problemas psicológicos (depresión, intentos suicidas, etc.), e interpersonales, los que perjudican no solo su bienestar, sino su aprendizaje (DeSantis et al., 2007; Zullig et al., 2001).

Algunos factores asociados al bienestar subjetivo de los adolescentes son los sociodemográficos y el *bullying*. El primero está asociado a variables como edad, sexo y nivel socioeconómico. Al respecto, algunos estudios demuestran que, a medida que avanza la edad en la adolescencia, la satisfacción con la vida va disminuyendo (Huebner et al., 2004; Petito & Cummins, 2000). El segundo factor que modifica el bienestar subjetivo es la violencia escolar (*bullying*). La magnitud de este problema en el Perú se observa en las siguientes cifras: a) más de 26 000 estudiantes fueron víctimas de acoso escolar entre 2013 y 2018 (Minedu, 2018b); b) el 75,7 % de adolescentes fueron violentados tanto física como psicológicamente en su escuela (INEI, 2016); y c) el 17 % de adolescentes intentó suicidarse por lo menos una vez durante los últimos doce meses (Minsa, 2010). A nivel mundial, tanto Unesco (2018) como Unicef (2019b) reportan que, en el mundo, 1 de cada 3 escolares es víctima del acoso escolar. Estos episodios de victimización están asociados con menores niveles de bienestar subjetivo en comparación a otros efectos señalados, como la baja autoestima, el aislamiento o la ansiedad interpersonal, de acuerdo con un estudio de metaanálisis realizado por Hawker y Boulton (2000).

Asimismo, para efectos del estudio, es relevante analizar estudios de bienestar subjetivo en la población rural. A partir de diferentes estudios etnográficos, Yamamoto y Feijoo (2007) encontraron que, en las comunidades rurales, hay mayor nivel de bienestar en comparación con las zonas urbanas. Esta situación responde a diferentes prácticas, como la cooperación entre las personas, lo que se evidencia, por ejemplo, en las ayudas colectivas para construir casas. Además, en zonas rurales, se practican diversas celebraciones denominadas “fiestas”, festividades de varios días con bebidas, comidas y baile, las cuales no solo generan un alto sentido de pertenencia con su comunidad, sino que también fortalecen sus identidades culturales (Yamamoto & Feijoo, 2007). Asimismo, Diaz (2011) encontró que las prácticas religiosas y rituales influyen de manera positiva en el bienestar de las personas en las comunidades de Cusco. En efecto, el estudio concluyó que existe evidencia consistente sobre el alto bienestar subjetivo en las comunidades andinas y amazónicas en comparación con las culturas más occidentales. Por otro lado, Yamamoto et al. (2008) reportaron que, en los pueblos de la Amazonía peruana, la felicidad responde más al hecho de tener una familia nuclear, sentido de comunidad, estilo de vida de autoconsumo, y salud física y espiritual.

Como se ha explicado, el bienestar subjetivo en la adolescencia es relevante, porque, a corto plazo, mejora su autoestima, fomenta mejores relaciones interpersonales e incide en su aprendizaje. A largo plazo, impacta a nivel de calidad de

vida y desarrollo profesional (Möller Leimkühler et al., 2007). Por esas razones, es fundamental que la escuela sea un espacio que garantice el desarrollo emocional del adolescente (Román & Murillo, 2011). En ese marco, es pertinente contar con un instrumento específico que permita medir el bienestar subjetivo de los adolescentes y, sobre ello, evaluar los factores asociados a este indicador. Esto parte de la necesidad de contar con instrumentos psicométricamente validados, ya que este tema en particular ha sido poco desarrollado desde la academia y desde el Estado, sobre todo en una población estudiantil que se encuentra en zonas rurales.

El estudio, además, busca comparar el comportamiento de las variables por cada modelo educativo (Tutorial, Residencia y Alternancia), ya que, entre ellos, hay diferencias en el modelo de atención. Por ejemplo, los de Residencia conviven en un mismo espacio con sus compañeros de diferentes comunidades; los de Tutorial reciben apoyo constante de un tutor, ya que se encuentran en riesgo de desertar; y los de Alternancia terminan su primaria con edades no acordes a su nivel y continúan su secundaria. Por tanto, esos modelos influyen en la percepción de bienestar del estudiante (Minedu, 2018a) y conviene mirar cómo. Así, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente: ¿cuáles son los factores que promueven el bienestar subjetivo en adolescentes de escuelas rurales del Perú?

Objetivo general

Analizar la relación del *bullying* y la satisfacción con la vida en los adolescentes que asisten a las escuelas rurales del Perú

Objetivos específicos

- Describir el nivel de satisfacción con la vida experimentado por adolescentes que acceden a los tres modelos de servicios rurales de educación
- Identificar la relación de la violencia escolar sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes rurales por cada modelo de servicios rurales educativos
- Analizar el efecto moderador de la relación a nivel individual (apoyo de un adulto y sentido de pertinencia entre pares) en la relación de violencia escolar sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes de zonas rurales

Metodología

Proceso de recolección de datos

El recojo de información se realizó entre los meses de noviembre y diciembre del 2019 en 40 instituciones educativas que conforman el servicio educativo rural del Minedu. La recolección de información estuvo a cargo de especialistas de la Dirección del Servicio Educativo Rural (DISER) del Ministerio de Educación de Perú, quienes contactaron, en primer lugar, a los directores de las institucio-

nes educativas para informarles sobre la aplicación de la encuesta y coordinar la logística necesaria para su aplicación. En especial, se comunicaron con aquellas instituciones educativas que provienen del servicio tutorial, puesto que los estudiantes no se encuentran de forma continua en la institución educativa.

El recojo de información fue en formato papel y lápiz. Al llegar a la institución educativa, los representantes del Minedu fueron a cada una de las aulas de la institución educativa y recogieron la información. El tiempo de aplicación del instrumento fue de aproximadamente de 30 minutos por sección. Una vez aplicadas las encuestas, se procedió al trabajo de digitación y consistencia de datos a cargo de un consultor externo.

Análisis de datos

Para el análisis propuesto, se utilizó la base de datos del estudio de factores asociados al bienestar subjetivo en estudiantes de zonas rurales realizado por la Dirección de Servicios Educativos Rurales (DISER) del Minedu. La data recogida fue analizada, en primer lugar, teniendo en cuenta análisis descriptivos entre las variables de estudios. Para la construcción de los indicadores de bienestar subjetivo, violencia escolar experimentada, y apoyos percibidos de adultos de la escuela y de pares, se realizó un análisis de factorial confirmatorio que consideró las escalas evaluadas; en el caso de las variables con cuatro o más categorías, se utilizó el estimador por Máxima Verosimilitud, mientras que, para el caso de escalas con ítems con menos categorías, se utilizó el estimador por Mínimos Cuadrados Ponderados.

A diferencias de otro tipo de modelos multivariados como regresiones lineales, la bondad de ajuste de los análisis factorial confirmatorio se evalúa en términos de la comparación entre la matriz de covarianzas presentada por los datos y aquella reproducida por el modelo estadístico. En la medida que ambas matrices sean similares, se obtendrá un ajuste apropiado (Cea, 2004). El procedimiento más utilizado para evaluar el ajuste a través de esta comparación es una prueba χ^2 ; sin embargo, debido a su alta sensibilidad al tamaño de la muestra, es preferible analizar otros estadísticos (CFI, TLI, y RMSEA).

Asimismo, se analizó la confiabilidad a través de los estadísticos alfa de Cronbach y Omega de McDonald. En ambos casos, se esperan valores superiores a 0.7 (Field, 2009). Cabe destacar que, en el caso de escalas con menos de cuatro ítems, no es posible estimar el segundo estadístico, ya que su cálculo depende de los valores que se puedan obtener del análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, para la comparación de los indicadores, se utilizó el análisis de Anova, teniendo como variable de comparación los tres modelos de educación rural. Asimismo, para conocer las diferencias, se realizó un análisis post-hoc de Tukey.

El análisis de moderación se realizó usando la macro de PROCESS del *software* SPSS v23 (Darlington & Hayes, 2016). PROCESS usa mínimos cuadrados ordinales y método de Bootstrap corregido (5000 muestras bootstrapeadas) para estimar los efectos condicionales moderados. Para medir los modelos de

moderación propuesta, todas las variables continuas fueron centradas a la media. Los análisis de regresión lineal vinculada al efecto de moderación consideraron dos efectos principales y el término de interacción. Para comprobar las interacciones significativas, el análisis de pendiente fue usado para el nivel bajo (-1 DE) y el nivel alto (+1 DE) del moderador usando la técnica de Johnson-Neyman (Spiller et al., 2013). Para el presente estudio, se utilizó el modelo 2 basado en la doble moderación de variables de Preacher, Rucker y Hayes (2007).

Participantes

En el estudio, participaron 2574 estudiantes de los tres modelos del servicio educativo rural: Alternancia (46.4 %), Residencia (47.0 %) y Tutorial (6.5 %). De estos, 52.4 % fueron varones y 46.8 %, mujeres, con edad promedio de 14.64 en un rango de 12 a 18. Entre las lenguas predominantes, figuran el castellano (76.1 %), quechua (27.4 %), awajún (10.7 %), ashaninka (8.3 %) y matsigenka (2 %). Sobre el lugar de la residencia de los estudiantes evaluados, la mayoría de los estudiantes viven con su familia (44.3 %), o viven un tiempo con su familia y otro tiempo en la residencia del colegio (42.5 %). Asimismo, en relación con los grados evaluados, se observa que la distribución es mayor para los grados iniciales de secundaria en comparación con los grados superiores.

Tabla 1
Análisis descriptivos de la muestra evaluada

	n	%
Hombre	1349	52.4
Mujer	1204	46.8
No indica su sexo.	21	0.8
Vivo con mi familia.	1141	44.3
Vivo en la residencia del colegio.	209	8.1
Vivo un tiempo con mi familia y un tiempo en la residencia del colegio.	1094	42.5
Vivo en otro tipo de casa.	75	2.9
No responde sobre tipo de casa.	55	2.1
Primero de secundaria	678	26.3
Segundo de secundaria	557	21.6
Tercero de secundaria	519	20.2
Cuarto de secundaria	437	17.0
Quinto de secundaria	383	14.9
Secundaria en Alternancia	1195	46.4
Secundaria con Residencia	1211	47.0
Secundaria Tutorial	168	6.5

Instrumentos

Del instrumento original aplicado por el Ministerio de Educación del Perú, se seleccionaron cinco escalas que corresponden a las variables utilizadas en el estudio.

Satisfacción con la vida

Para medir este indicador, se utilizó la adaptación de la escala de satisfacción con la vida para niños desarrollada por Gadermann, Guhn y Zumbo (2011). Esta escala está compuesta por cinco ítems que evalúan la percepción de bienestar del estudiante sobre su vida en general. La escala se evalúa en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 5, “Totalmente de acuerdo”. Estos ítems fueron los siguientes: “Mi vida va bien”, “Mi vida es como la esperaba”, “Tengo una buena vida”, “Las cosas que me pasan en mi vida son excelentes”, “Me gusta mi vida”.

Bullying

Esta escala se basa en el Cuestionario de Violencia y Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (Minedu, 2013), el cual contiene una dimensión de evaluación de diferentes tipos de violencia interpersonal de los estudiantes. En total, ocho ítems forman parte de esta escala, y se evalúan en una escala Likert de 3 puntos (Ninguna vez, Una vez, 2 o más veces). Estos ítems fueron los siguientes: “Uno(a) o más estudiantes te jalonearon o empujaron solo para fastidiarte”; “Uno(a) o varios estudiantes te golpearon con puñetazos, cachetadas o patadas”; “Han roto o malogrado alguna de tus pertenencias a propósito”; “Te robaron alguna pertenencia en el colegio”; y “Uno(a) o más estudiantes amenazaron con hacerte daño o pegarte”.

Apoyo de un adulto en la escuela.

Esta escala estuvo basada en el instrumento de medición del California Healthy Kids (Constantine & Bernard, 2001). El instrumento cuenta con un módulo de evaluación de apoyo de adulto en la escuela. La escala se evaluó a través de cuatro ítems en una escala Likert de 5 puntos que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. Los ítems asociados a esta escala incluyen los siguientes: “Hay algún adulto en la escuela a quien realmente le importo”, “(...) que cree que me irá bien en la vida”, “(...) que me escucha cuando tengo algo que decir”, y “(..) quien espera siempre lo mejor de mí”.

Apoyo de pares.

Esta escala se basa del instrumento de Soledad provisional relacional desarrollado por Hayden (1992). Específicamente, este indicador evalúa la percepción

que tiene el estudiante sobre su relación con sus otros pares mediante cuatro ítems evaluados en una escala Likert de 5 puntos, que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. Estos ítems fueron los siguientes: “Tengo suficientes amigos”; “Mis amigos son generalmente buenos conmigo”; “Mis amigos y yo nos llevamos bien”; y “Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoyará”.

Resultados

Análisis de validez y fiabilidad

En cuanto al análisis de validez y fiabilidad de las escalas evaluadas, en la Tabla 2, se observan los principales indicadores de ajuste para cada una de ellas. En cuanto a la validez, se estimaron los indicadores de ajuste mediante el análisis factorial confirmatorio, que sugieren que el instrumento utilizado es válido (Cea, 2004; Wang et al., 2012). Asimismo, considerando los pesos factoriales de los ítems, estos obtienen saturaciones superiores a 30; por ello, no fue necesario eliminar ninguno de los ítems asociados a las variables latentes. Así, se puede concluir que el instrumento empleado presenta una estructura de cinco factores que corresponde con su diseño original. En cuanto a los indicadores de fiabilidad, se observa que los coeficientes alfa de Cronbach y Omega superan el valor de 0.70, conforme a lo señalado por Field (2009). A partir de estos resultados, se puede afirmar que el instrumento es válido y confiable.

Tabla 2

Indicadores de fiabilidad y análisis factorial confirmatorio de las variables de estudio

		λ	p	χ^2	p	CFI	TLI	RMSEA	α	ω
Satisfacción con la vida	Mi vida va bien.	0.77	.001	91.760(5)	.001	0.98	0.97	0.08	0.84	0.85
	Mi vida es como la esperaba.	0.72	.001							
	Tengo una buena vida.	0.79	.001							
	Las cosas que me pasan en mi vida son excelentes.	0.73	.001							
	Me gusta mi vida.	0.60	.001							
	Mis docentes son justos.	0.77	.001							
	Participo en la elaboración de normas de convivencia.	0.74	.001							
	Ayudo a decidir actividades importantes de mi colegio.	0.72	.001							
Bullying	Uno(a) o más estudiantes te jalonearon o empujaron solo para fastidiarte.	0.94	.001	39.428(5)	.001	0.99	0.99	0.05	0.97	0.97
	Uno(a) o varios estudiantes te golpearon con puñetazos, cachetadas o patadas.	0.93	.001							
	Han roto o malogrado alguna de tus pertenencias a propósito.	0.94	.001							
	Te robaron alguna pertenencia en el colegio.	0.96	.001							
	Uno(a) o más estudiantes amenazaron con hacerte daño o pegarte.	0.92	.001							
Apoyo de un adulto en la escuela	Hay algún adulto en la escuela a quien realmente le importo.	0.83	.001	35.018(2)	.001	0.99	0.98	0.08	0.88	0.88
	(...) que cree que me irá bien en la vida.	0.79	.001							
	(...) que me escucha cuando tengo algo que decir.	0.84	.001							
	(...) quien espera siempre lo mejor de mí.	0.76	.001							
Apoyo de pares	Tengo suficientes amigos.	0.69	.01	6.527(2)	.05	0.99	0.99	0.03	0.84	0.84
	Mis amigos son generalmente buenos conmigo.	0.77	.01							
	Mis amigos y yo nos llevamos bien.	0.77	.01							
	Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoyará.	0.77	.01							

Elaboración propia.

Descriptivos de las variables de estudio

Los análisis descriptivos presentados en la Tabla 3 muestran que existen diferencias significativas en la mayoría de las variables de estudio teniendo en cuenta el servicio educativo rural evaluado, excepto en el indicador de *bullying*, en el cual no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. En los demás indicadores, se observa que la modalidad Secundaria con Residencia presenta los indicadores más bajos en la satisfacción con la vida, apoyo de pares, convivencia escolar y apoyo de adulto de la escuela, comparado con las otras dos modalidades.

El análisis post-hoc realizado señala que, para el indicador de satisfacción con la vida, existe una diferencia significativa ($p < 0.05$) entre el servicio de secundaria con residencia y secundaria tutorial. Para el indicador de apoyo de pares, se observa que existe diferencia significativa ($p < 0.05$) entre el servicio de secundaria de alternancia y el servicio de secundaria con residencia, así como este último con el de secundaria tutorial. Por último, en relación al apoyo de adulto, se observa una diferencia significativa del indicador al comparar el servicio de secundaria en alternancia con secundaria con residencia, así como este último comparado con el servicio de secundaria tutorial ($p < 0.05$).

Tabla 3
Análisis descriptivos de la variable de estudio según modelo de servicio educativo

Variables	Global		Secundaria en alternancia		Secundaria con residencia		Secundaria tutorial		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Satisfacción con la vida	3.61	0.87	3.68	0.80	3.52	0.95	3.76	0.71	12.11	0.001
Apoyo de pares	3.56	0.94	3.66	0.87	3.46	1.00	3.65	0.86	14.28	0.001
<i>Bullying</i>	1.35	0.45	1.37	0.44	1.35	0.45	1.27	0.43	1.64	0.194
Apoyo de adulto de la escuela	3.50	0.89	3.64	0.84	3.35	0.94	3.64	0.76	31.92	0.001

Elaboración propia.

En tanto uno de los objetivos del estudio es analizar el nivel de bienestar asociado a las modalidades del servicio educativo, la Tabla 4 presenta los resultados de los indicadores considerando los ítems que forman parte de la variable satisfacción con la vida. Como se observa, existen diferencias significativas en los puntajes de los ítems excepto para el ítem “Las cosas que pasan en mi vida son excelentes”. Similar a los resultados expresados en la Tabla 3, se observa que la modalidad Secundaria con Residencia presenta puntajes más bajos

en los ítems asociados a la satisfacción con la vida en comparación al resto de modalidades de forma significativa; por el contrario, la modalidad Secundaria Tutorial es la modalidad que presenta los mejores resultados en cuanto a los indicadores evaluados.

Tabla 4
Indicadores asociados a la satisfacción con la vida según servicio educativo

Variables	Global		Secundaria en alternancia		Secundaria con residencia		Secundaria tutorial		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Mi vida va bien.	3.82	1.03	3.86	0.96	3.74	1.11	4.02	0.78	7.17	0.001
Mi vida es como la esperaba.	3.40	1.10	3.46	1.07	3.33	1.14	3.45	1.02	3.72	0.002
Tengo una buena vida.	3.79	1.04	3.85	0.97	3.70	1.13	3.94	0.87	8.27	0.001
Las cosas que pasan en mi vida son excelentes.	3.24	1.13	3.25	1.11	3.24	1.15	3.26	1.15	0.04	0.97
Me gusta mi vida.	3.99	1.02	4.03	0.99	3.92	1.06	4.15	0.91	5.23	0.005

Elaboración propia.

Análisis de regresión y moderación

La Tabla 5 presenta los resultados de la regresión lineal sobre el indicador de bienestar subjetivo. Conforme a lo señalado en los objetivos del presente artículo, el primer modelo de regresión solo toma en cuenta las variables demográficas de los estudiantes; el segundo modelo evalúa únicamente la variable *bullying*; el tercer modelo tiene en cuenta ambas variables previamente descritas. Este análisis se realizó de forma general, así como para cada uno de los modelos de servicios educativos.

A nivel general, se observa que, para el modelo 1, el ser hombre se relaciona de manera significativa en el nivel de satisfacción con la vida ($B=-0.05$, $p<0.05$); asimismo, hablar castellano de forma fácil ($B=-0.03$, $p<0.05$), tener internet ($B=-0.07$, $p<0.05$), autoperibirse con buena salud ($B=-0.06$, $p<0.05$) y no tener una discapacidad ($B=-0.06$, $p<0.05$) también se relacionan con la autopercepción de satisfacción con la vida. Por otro lado, el modelo 2 da cuenta de que el *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.28$, $p<0.05$). Por último, en el modelo 3, se observa que todas las variables tienen una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida, y que el efecto del *bullying* sobre la satisfacción con la vida es la variable más importante del modelo ($B=-0.29$, $p<0.05$).

Respecto al servicio educativo de Secundaria en Alternancia, se observa que, para el modelo 2, el ser hombre se relaciona de manera significativa con la satisfacción con la vida ($B=-0.05$, $p<0.05$); por su parte, que le cueste hablar castellano ($B=0.05$, $p<0.05$), autoperibirse con no contar con tan buena salud ($B=0.05$, $p<0.05$) y tener una discapacidad ($B=0.05$, $p<0.05$) influyen en la percepción de satisfacción con la vida, aunque su efecto es muy pequeño. Asimismo, el modelo 2 da cuenta de que el *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.28$, $p<0.05$). Por último, el modelo 3 indica que las variables *bullying*, género, hablar castellano y tener discapacidad tienen una relación negativa significativa sobre la satisfacción con la vida; sin embargo, solo la variable *bullying* representa un efecto importante ($B=-0.29$, $p<0.05$).

En cuanto al servicio educativo Secundaria con Residencia, se observa que, para el modelo 1, el hecho de tener internet, salud y discapacidad tienen una relación significativa sobre la satisfacción con la vida. Sin embargo, ninguno de ellos presenta un coeficiente importante a tomarse en cuenta. En el modelo 2, se observa que la variable *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.33$, $p<0.05$). Por último, el modelo 3 indica que el *bullying* tiene una relación negativa y significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.33$, $p<0.05$). Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas, el hecho de tener internet ($B=-0.12$, $p<0.05$) y un menor nivel de percepción positiva de su salud ($B=0.08$, $p<0.05$) presentan una relación significativa, pero no relevante, sobre la satisfacción con la vida.

Por último, referente al servicio educativo de Secundaria Tutorial, el modelo 1 presenta que ser hombre ($B=-0.21$, $p<0.05$) y tener menos edad ($B=-0.06$, $p<0.05$) tienen un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida. En este modelo, solo el género resulta ser una variable relevante en el análisis. En relación con el modelo 2, se observa que el *bullying* tiene una relación negativa significativa sobre la satisfacción con la vida ($B=-0.30$, $p<0.05$). Por último, el modelo 3 evidencia que, al considerar la variable *bullying* y las variables sociodemográficas, solo la primera resulta ser significativa ($B=-0.40$, $p<0.05$).

La Tabla 6 presenta los resultados de la interacción entre las variables de apoyo a nivel individual tanto de pares como adultos en la escuela en relación a las variables *bullying* sobre la satisfacción con la vida. Como se observa a nivel general, las interacciones no resultan ser significativas; sin embargo, teniendo en cuenta las variables de forma individual, sí resultan ser significativas tanto para apoyo de pares ($B=0.24$, $p<0.05$) como de adulto en la escuela de forma positiva ($B=0.14$, $p<0.05$); en el caso de *bullying*, resulta ser negativa ($B=-0.17$, $p<0.05$). Para este modelo, las variables de análisis explican un 13 % de la variable de satisfacción con la vida.

Sobre los servicios educativos, se observa que, en el Modelo Tutorial, el apoyo de adulto tiene un efecto positivo y significativo sobre la satisfacción con la vida ($B=0.26$, $p<0.05$). El resto de las variables no resultaron ser

significativas. Para este modelo, las variables de análisis explican el 14 % de la varianza de la satisfacción con la vida. Para el servicio educativo de residencia en la escuela, se observa que tanto el *bullying* ($B=-0.21$, $p<0.05$), el apoyo de pares ($B=0.32$, $p<0.05$), y apoyo de adulto ($B=0.12$, $p<0.05$) son variables significativas sobre el nivel de satisfacción con la vida. Estas variables explican el 18 % de la varianza de la satisfacción con la vida de los estudiantes que asisten a este servicio educativo. Por último, en cuanto al servicio educativo en alternancia, se observa que las variables *bullying* ($B=-0.18$, $p<0.05$), apoyo de pares ($B=0.19$, $p<0.05$), y apoyo de adultos ($B=0.12$, $p<0.05$) en la escuela fueron significativas. Para este caso, el modelo explica el 9 % de la varianza de la satisfacción con la vida.

Tabla 5
Moderación del *bullying* con los apoyos de pares sobre la satisfacción con la vida

	General		Tutorial		Residencia		Alternancia	
	β	LCI / UCI	β	LCI / UCI	β	LCI / UCI	β	LCI / UCI
Bullying	-0.17	(-0.26 / -0.09)	0.44	(-0.10 / 0.98)	-0.21	(-0.34 / -0.08)	-0.18	(-0.29 / -0.08)
Apoyo de pares	0.24	(0.20 / 0.28)	0.01	(-0.20 / 0.22)	0.32	(0.25 / 0.39)	0.19	(0.13 / 0.24)
Bullying x Apoyo de pares	-0.02	(-0.11 / 0.07)	-0.02	(-0.38 / 0.35)	-0.04	(-0.19 / 0.10)	0.06	(-0.06 / 0.18)
Apoyo de adulto	0.14	(0.10 / 0.18)	0.26	(0.02 / 0.51)	0.12	(0.05 / 0.19)	0.12	(0.06 / 0.17)
Bullying x Apoyo de adulto	-0.04	(-0.14 / 0.06)	0.02	(-0.67 / 0.71)	-0.08	(-0.23 / 0.08)	-0.02	(-0.15 / 0.11)
R2		0.13		0.14		0.18		0.09
F (df1, df2)		60.81 (5,1978)		1.58 (5,49)		37.22 (5,855)		21.78 (5,1062)

Elaboración propia.

Tabla 6
Resultados del análisis de regresión de las variables sociodemográficas y *bullying* sobre la satisfacción con la vida

Modelo educativo	Sociodemográficas				<i>Bullying</i>				<i>Bullying + Sociodemográficas</i>						
	b	se	t	p	b	se	t	p	b	se	t	p			
General	Intercepto	3.54	0.17	21.17	0.001	3.99	0.06	65.47	0.001	4.05	0.20	20.76	0.001		
	<i>Bullying</i>					-0.28	0.04	-6.60	0.001	-0.29	0.04	-6.72	0.001		
	Género	-0.05	0.02	-2.34	0.019					-0.04	0.02	-1.71	0.09		
	Años	-0.01	0.01	-0.93	0.35					-0.02	0.01	-1.68	0.09		
	Castellano	-0.03	0.01	2.46	0.01					-0.03	0.01	1.97	0.050		
	Internet	-0.07	0.02	-3.0	0.003					-0.07	0.02	-3.09	0.002		
	Salud	-0.06	0.02	3.45	0.001					0.07	0.02	3.61	0.001		
	Discapacidad	-0.06	0.02	2.88	0.004					0.05	0.02	2.36	0.020		
					F(6, 2443) = 7.56, p < .001, R2 = 0.02					F(1, 2098) = 33.22, p < .001, R2 = 0.02					F(7, 2045) = 11.91, p < .001, R2 = 0.04
	Secundaria en alternancia	Intercepto	3.52	0.23		0.001	4.06	0.08	52.83	0.001	4.03	0.26	15.72	0.001	
<i>Bullying</i>						-0.28	0.05	-5.17	0.001	-0.29	0.05	-5.44	0.001		
Género		-0.08	0.03	15.07	0.02					-0.07	0.04	-2.06	0.04		
Años		-0.01	0.01	-2.27	0.39					-0.02	0.01	-1.40	0.16		
Castellano		0.05	0.02	-0.09	0.004					0.05	0.02	2.73	0.006		
Internet		-0.01	0.03	-0.47	0.64					-0.01	0.03	-0.33	0.75		
Salud		0.07	0.03	2.57	0.01					0.06	0.03	2.43	0.02		
Discapacidad		0.05	0.03	1.89	0.06					0.06	0.03	2.06	0.04		
				F(6, 1147) = 4.46, p < .001, R2 = 0.02					F(1, 1121) = 26.71, p < .001, R2 = 0.02					F(7, 1090) = 7.38, p < .001, R2 = 0.05	
Secundaria con residencia		Intercepto	3.43	0.26	13.35	0.001	3.94	0.01	39.74	0.001	4.12	0.30	13.56	0.001	
	<i>Bullying</i>					-0.33	0.07	-4.67	0.001	-0.33	0.07	-4.68	0.001		
	Género	-0.03	0.03	-0.81	0.42					-0.01	0.03	-0.37	0.73		
	Años	-0.00	0.02	-0.13	0.90					-0.02	0.02	-1.04	0.30		
	Castellano	0.00	0.02	0.29	0.77					-0.01	0.02	-0.21	0.84		
	Internet	-0.10	0.03	-3.16	0.002					-0.12	0.03	-3.42	0.001		
	Salud	0.06	0.03	2.44	0.02					0.08	0.03	2.68	0.008		
	Discapacidad	0.07	0.03	2.20	0.03					0.05	0.04	1.22	0.22		
					F(6, 1134) = 3.60, p = 0.002, R2 = 0.02					F(1, 919) = 21.77, p < .001, R2 = 0.02					F(7, 894) = 6.06, p < .001, R2 = 0.05

	Inter-cepto	4.86	0.57	8.48	0.001	3.55	0.30	11.90	0.001	2.99	1.00	2.98	0.005
	<i>Bullying</i>					0.30	0.22	1.32	0.20	0.40	0.20	1.98	0.05
	Género	-0.21	0.12	-1.80	0.07					-0.27	0.19	-1.43	.16
	Años	-0.06	0.03	-1.90	0.06					-0.05	0.06	-0.85	0.40
Secundaria Tutorial	Castellano	0.07	0.05	1.37	0.17					0.37	0.09	4.09	0.001
	Internet	-0.13	0.12	-1.13	0.26					-0.10	0.18	-0.57	0.57
	Salud	0.003	0.07	0.04	0.97					0.15	0.11	1.38	0.17
	Discapacidad	0.018	0.07	0.25	0.80					0.11	0.09	1.22	0.23
		F(6, 158) = 2.05, p = 0.06, R2 = 0.07				F(1, 54) = 1.75, p > 0.05, R2 = 0.03				F(7, 45) = 3.31, p = 0.006, R2 = 0.34			

Discusión

Un primer hallazgo relevante en este estudio, independientemente de los objetivos de investigación señalados, se centra en contar con escalas de evaluación vinculados a clima escolar, violencia escolar, satisfacción con la vida y apoyo social validados psicométricamente en una población de estudiantes peruanos que asisten a instituciones educativas de zona rural y que representan, según Minedu (2020), el 31.9 % del universo de estudiantes del Perú.

Como mencionan Villarán (2018) y Rivero (2003), las condiciones y particularidades del servicio educativo son distintas en las instituciones educativas de zonas rurales y urbanas; así mismo, las características de los estudiantes son distintas (McCracken & Barcinas, 1991; Vallares-Garrido, 2017). Por ello, si bien se han realizado estudios que evalúan las propiedades psicométricas de la mayoría de estos constructos a nivel nacional, como es el caso de la satisfacción con la vida (Miranda et al., 2019; Oriol et al., 2020); violencia escolar (Gutiérrez et al., 2017); apoyos sociales (Yearwood et al., 2018); y clima escolar (Cuento et al., 2010), hay pocos estudios que cuentan con validaciones o indicadores psicométricos en población de estudiantes de escuelas rurales.

Sobre el nivel de bienestar subjetivo reportado, se observa que los indicadores a nivel global son ligeramente superiores al promedio que reportan otros estudios (Oishi et al., 2009); sin embargo, la desviación estándar es mayor en este estudio, comparada con otros que utilizan la misma escala para medir la satisfacción con la vida (Oriol et al., 2020). Por otro lado, teniendo en cuenta la tipología de modelo educativo, se observa que la Secundaria Tutorial es la que experimenta mayor nivel de bienestar y que, a su vez, son los estudiantes que asisten en menor proporción a la escuela de forma permanente. Otros estudios que evalúan este tipo de educación tutorial presentan resultados similares al comparar el nivel experimentado de bienestar con los grupos que asisten de forma regular a la escuela (Gilman et al., 2004; Hamama et al., 2013; Mander & Lester, 2019).

Por otro lado, los resultados de la regresión exponen que, si bien las variables utilizadas tienen un efecto significativo estadísticamente sobre la variable dependiente, ninguna de ellas reporta un valor relevante. En efecto, en todas ellas, el efecto reportado es menor a 0.10, lo que representa un valor mínimo (Chatterjee & Hadi, 2009).

Los hallazgos que señalan un efecto insignificante de las variables sociodemográficas sobre la satisfacción con la vida están en línea con estudios previos (Cao et al., 2011; Goswami, 2014; Schnettler et al., 2015). Sin embargo, la mayoría de estudios sí manifiestan efectos de algún tipo de característica demográfica sobre los indicadores de bienestar, como para el caso de edad (Golbeck et al., 2007; Varela et al., 2018); sexo (Al-Attayah & Nasser, 2016; Huebner et al., 2004; Kim & Kim, 2013); y percepción de salud (Kim et al., 2018; Matos et al., 2017). Una posible hipótesis sobre por qué no se reporta algún tipo de efecto de estas variables radica en que las características sociodemográficas no tienen un impacto relevante en la percepción de bienestar del estudiante.

Considerando los resultados de la regresión, se observa que existe un efecto significativo del *bullying* sobre el bienestar subjetivo tanto a nivel general como para las modalidades de Secundaria en Alternancia y Residencia. Este nivel de relación es consistente con otros estudios de América Latina (Higueta-Gutierrez & Cardona-Arias, 2017; Varela et al., 2019), y de Perú (Oriol et al., 2020). Además, el efecto del *bullying* se incrementa cuando se incorporan al modelo las variables del tipo sociodemográfica.

Los resultados muestran que, en el modelo que considera el *bullying* y los apoyos de pares, ambas variables de forma independiente tienen un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida a nivel general, resultado que está alineado con otros hallazgos, tanto como para el apoyo de pares, como señalan otros estudios (Blanca et al., 2018; Chai et al., 2020; Oberle et al., 2011), como para el apoyo de un adulto (Chen et al., 2017; De Looze et al., 2018). En especial, el efecto es mayor del apoyo de los adultos en el caso de Secundaria Tutorial, donde la interacción con otros pares de estudiantes es menor; por ende, la interacción con la escuela se centra sobre todo en la relación del estudiante con otros compañeros de aula (Çıkrıkçı & Erzen, 2020; Ku et al., 2018; Nie et al., 2019).

Sobre la interacción de las variables entre *bullying* y los apoyos, estos no tienen un efecto significativo sobre el bienestar experimentado, ni a nivel global ni para cada uno de los modelos. Los resultados son distintos a los que plantea la literatura (Chai et al., 2020; Leung et al., 2018; Miranda et al., 2019; Moon & Lee, 2020;), los que consideran que los apoyos tienen un efecto directo para mantener el nivel de bienestar a pesar de la situación de violencia percibida.

Conclusión

En principio, es relevante mencionar que este estudio permitió validar psicométricamente cinco escalas: a) satisfacción con la vida, b) violencia escolar, c)

clima escolar, d) apoyo de un adulto en la escuela, y e) sentido de pertenencia. Las cinco están relacionadas al bienestar subjetivo y pueden ser utilizadas en futuras investigaciones. En relación con los objetivos propuestos, conviene reportar, en primer lugar, que los estudiantes de los tres modelos educativos (Tutorial, Alternancia y Residencia) experimentan altos niveles de bienestar. Además, se observa que Secundaria Tutorial es el modelo que reporta mayor nivel de bienestar.

En segundo lugar, las variables sociodemográficas (edad, sexo, idioma, salud y otros) tienen un efecto significativo solo a nivel estadístico; sin embargo, no son valores significativos (menor a 0.10) que influyan en la percepción de los estudiantes sobre su satisfacción con la vida. En tercer lugar, en relación a los efectos de la violencia escolar sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes rurales, se encuentra que el *bullying* afecta significativamente el bienestar subjetivo de estos en los tres modelos educativos rurales; a su vez, cabe precisar que el efecto de la violencia escolar aumenta cuando se incorporan las variables sociodemográficas.

Por último, los resultados del efecto moderador demuestran que tanto el *bullying* y el apoyo de pares tienen un efecto determinante sobre el bienestar del estudiante con su vida a nivel general. En otros términos, si el estudiante sufre violencia por parte de sus pares, experimentará bajos niveles de bienestar; en cambio, si recibe soporte y sentido de pertenencia de los mismos, estará satisfecho con su vida, y se sentirá más alegre y optimista (Diener et al., 1995). Este mismo tipo de efecto sucede con el apoyo de un adulto en el bienestar del estudiante, sobre todo en el modelo de Secundaria Tutorial.

Referencias bibliográficas

- Al-Attayah, A. & Nasser, R. (2016). Gender and age differences in life satisfaction within a sex-segregated society: sampling youth in Qatar. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 84-95.
- Alderman, E. & Breuner, C. (2019). Unique needs of the adolescent. *Pediatrics*, 144(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3150>
- Allen, B. & Waterman, H. (2020). *Stages of adolescence: 1-3*.
- Altamura, A., Porcellana, M., Marinaccio, P., Ciabatti, M., Nocito, E., Magri, L., & Bressi, C. (2011). Is it possible to assess subjective well-being among bipolar inpatients? An 18-week follow-up study. *General Hospital Psychiatry*, 33(2), 185-190. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2011.01.003>
- Ames, P. (2006). La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres. En *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Instituto de Estudios Peruanos – IEP
- Antoninis, M., Delprato, M., & Benavot, A. (2016). Inequality in education: the challenge of measurement. *World Social Science Report*, 1, 359. www.education-inequalities.org/indicators
- Argumedo, A., & Pimbert, M. (2010). Bypassing Globalization: Barter markets as a new indigenous economy in Peru. *Development*, 53(3), 343-349. <https://doi.org/10.1057/dev.2010.43>
- Arias, W. L., Huamani, J., & Espiñeira, E. (2017). Representación de la Psicología Positiva en el Perú: un estudio bibliométrico en diez revistas científicas peruanas del 2000 al 2016. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(2). <https://doi.org/10.21500/22563202.3276>
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En Grade (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 27-55). http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/pe/pe008/index/assoc/D12667.dir/contextoimporta_mba_35.pdf
- Belaúnde, L. (2011). *Viviendo Bien. Género y fertilidad entre los Airo Pai de la Amazonía Peruana*. <https://www.caaap.org.pe/2015/09/03/viviendo-bien-genero-y-fertilidad-entre-los-airo-pai-de-la-amazonia-peruana/>
- Blanca, M. J., Ferragut, M., Ortiz-Tallo, M., & Bendayan, R. (2018). Life satisfaction and character strengths in Spanish early adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1247-1260.
- Bonilla, C., Rosario, F., Rivera, O., Muñoz, H., & Rivera, I. (2020). Construcción de una escala de actitud hacia la violencia escolar en adolescentes del Callao, Perú. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 49-76.

- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic Internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11(1), 1-8.
- Cárdenas, J. & Ostrom, E. (2004). ¿Qué traen las personas al juego? Experimentos de campo sobre la cooperación en los recursos de uso común. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 51 (1), 87–132.
- Castro, A. (2012). Positive Psychology in Latin America. Developments and Perspectives. *PSIENCIA Psiciencia. Latin American Journal of Psychological Science*, 4(2), 108–116. <https://doi.org/10.5872/psiciencia/4.2.72>
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers. *Children and Youth Services Review*, 117.
- Chatterjee, S., & Hadi, A. (2009). *Sensitivity analysis in linear regression*. John Wiley & Sons.
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98-102.
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: a mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(1), 225-242.
- CNE. (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036* (pp. 1–179).
- Coleman, J. (1996). *Equality of educational opportunity* (O. of E. y N. C. for E. Department of Health, Education, and Welfare & Statistics (eds.)
- Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2013). *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*. Grade.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Cea, M. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Editorial Síntesis.
- Darlington, R. & Hayes, A. (2016). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. Guilford Publications.
- De Looze, M. E., Huijts, T., Stevens, G., Torsheim, T., & Vollebergh, W. A. (2018). The happiest kids on earth. Gender equality and adolescent life satisfaction in Europe and North America. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1073-1085.

- Defensoría del Pueblo. (2018). *Aportes a la política de atención educativa a la población del ámbito rural* (pp. 1–13).
- DeSantis, A., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2007). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Díaz, C. (2011). Bienestar subjetivo en pobladores de Q'ero y sus migrantes en la ciudad del Cusco. Tesis de licenciatura en Psicología Social.
- 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., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.851>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Eldor, L., & Shoshani, A. (2017). Are you being served? The relationship between school climate for service and teachers' engagement, satisfaction, and intention to leave: A moderated mediation model. *The Journal of Psychology*, 151(4), 359–378.
- Erdogan, B., Bauer, T., Truxillo, D., & Mansfield, L. (2012). Whistle While You Work. *Journal of Management*, 38(4), 1038–1083. <https://doi.org/10.1177/0149206311429379>
- Eugene, D. R., Du, X., & Kim, Y. K. (2021). School climate and peer victimization among adolescents: A moderated mediation model of school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, vol. 121(C).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock'n'roll)*. Sage.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117–138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Galván, A. (2017). *The Neuroscience of Adolescence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316106143>
- Gilman, R., Easterbrooks, S., & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. *Social Indicators Research*, 66(1), 143–164.

- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Goswami, H. (2014). Children's subjective well-being: Socio-demographic characteristics and personality. *Child Indicators Research*, 7(1), 119-140.
- Grade (2018). *Cifras sobre la educación rural en el Perú*. <http://www.grade.org.pe/crear/educacion-rural-en-el-peru/cifras/>
- Griffin, A. (2017). Adolescent Neurological Development and Implications for Health and Well-Being. *Healthcare*, 5(4), 62. <https://doi.org/10.3390/healthcare5040062>
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *Americans view their mental health: A nationwide interview survey*. In *Americans view their mental health: A nationwide interview survey*. Basic Books.
- Gutiérrez, I., Molina, O., & Ñopo, H. (2017, April). Fighting bullying: An RCT intervention in Peru. En PAA 2017, *Annual Meeting*. PAA.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 731-751.
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Higueta-Gutiérrez, L., & Cardona-Arias, J. (2017). Variables of the family, school, and social environment context that determine bullying in adolescents in Medellín, Colombia, 2014. *Journal of school violence*, 16(1), 68-85.
- Huebner, E., Suldo, S., Smith, L., & McKnight, C. (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>
- INEI. (2015). *Se incrementa asistencia de niñas y niños a Educación Inicial*. INEI, 4-5. <https://www.inei.gov.pe/prensa/noticias/aumenta-asistencia-escolar-de-ninas-y-ninos-a-educacion-inicial-en-el-area-rural-8587/>
- INEI. (2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015. Principales resultados* (Vol. 2015). https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- INEI. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. <http://censo2017.inei.gov.pe/>
- INEI. (2018a). *Adolescentes que no estudian ni trabajan y su condición de vulnerabilidad*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1632/libro.pdf

- INEI. (2018b). *Encuesta demográfica y de salud familiar-ENDES 2018*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1656/index1.html
- INEI. (2018c). *Perú: Indicadores de educación por departamento del 2007 al 2017*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- INEI. (2019b). *Acceso a los Servicios Básicos en el Perú 2013 - 2018 (primera)*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1706/libro.pdf
- INEI. (2020a). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018 (primera)*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1718/Libro.pdf
- INEI. (2020b). *Población que hace uso de internet, según grupos de edad y ámbito geográfico, 2008-2018*. <http://m.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/population-access-to-internet/>
- IPEBA. (2011). *Ruralidad y Escuela: Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*.
- Jovanovic, V. (2011). Personality and subjective well-being: One neglected model of personality and two forgotten aspects of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 631–635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.008>
- Kim, J., Kim, M., & Han, A. (2018). Exploring the relationship between types of leisure activities and life satisfaction, health perception, and social support among Korean individuals with physical disabilities. *American Journal of Health Behavior*, 42(4), 34-44.
- Ku, Y., Suk, M., & Cho, O. (2018). Converged Influence of Individual, Parental and Social Support Factors to the Life Satisfaction of Adolescents. *Journal of Convergence for Information Technology*, 8(2), 183-192.
- León, J. & Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años. En Grade (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú* (pp. 76-89). http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/189/nserendimiento_JL_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leung, A., Wong, N., & Farver, J. (2018). Cyberbullying in Hong Kong Chinese students: Life satisfaction, and the moderating role of friendship qualities on cyberbullying victimization and perpetration. *Personality and Individual Differences*, 133, 7-12.
- Mander, D., & Lester, L. (2019). The self-reported perceptions, readiness and psychological wellbeing of primary school students prior to transitioning to a secondary boarding school. *Children Australia*, 44(3), 136-145.

- Marques, C., Taveira, M. do C., Ceinos, C., Silva, A. D., & Nogueira, M. (2019). Life satisfaction in college students: values as predictors. *Psicología Desde El Caribe*, 35(3), 171–182. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.155.67>
- Matos, M. G., Marques, A., Gaspar, T., & Paiva, T. (2017). Perception of quantity and quality of sleep and their association with health-related quality of life and life satisfaction during adolescence. *Health Education and Care*, 2(2), 1–6
- McCracken, J. D., & Barcinas, J. D. T. (1991). Differences between rural and urban schools, student characteristics, and student aspirations in Ohio. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 29–40.
- Minedu (2017). *Modelo de servicio educativo secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural (MSE-SRE)* (pp. 1–33).
- Minedu (2018a). *Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial en el ámbito rural de la Educación Básica Regular (MSE-ST)* (pp. 1–32).
- Minedu (2018b). *Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar 2013-2018*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6670>
- Minedu (2019) *Informe de resultados para la institución educativa*. <http://umc.minedu.gob.pe/informes-para-docentes-en-el-tiempo/>
- Minedu (2020) *Informe de matrícula escolar para el 2020*. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Minsa (2010) Encuesta global de salud escolar. http://www.who.int/chp/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
- Minsa (2020). *En el Perú 12 de cada 100 adolescentes están embarazadas o ya son madres*. <https://andina.pe/agencia/noticia-minsa-el-peru-12-cada-100-adolescentes-estan-embarazadas-o-ya-son-madres-814971.aspx#:~:text=En el Perú%2C 12.6 de sanitaria por el covid-19%2C>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Miranda, A., Oyanedel, J. y Torres, J. (2018) Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1) (89 – 97).
- Möller Leimkühler, A. M., Heller, J., & Paulus, N.-C. (2007). Subjective well-being and ‘male depression’ in male adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 98(1–2), 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.07.007>
- Montero, G. (2010). *Construcción de identidad dentro de la etapa de la adolescencia*. Gestionpolis
- Moon, H., & Lee, S. (2020). Moderating effects of socio-ecological factors on the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying. *Journal of Advanced Nursing*, 76(11), 2921–2932.

- Nie, Q., Teng, Z., Bear, G. G., Guo, C., Liu, & Zhang, D. (2019). Hope as mediator between teacher–student relationships and life satisfaction among Chinese adolescents: A between-and within-person effects analysis. *Journal of Happiness Studies*, *20*(7), 2367-2383.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(7), 889-901.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (2009). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. En *Culture and well-being* (pp. 109-127). Springer.
- Okun, M. A., Stock, W. A., Haring, M. J., & Witter, R. A. (1984). Health and Subjective Well-Being: A Meta-Analysis. *The International Journal of Aging and Human Development*, *19*(2), 111–132. <https://doi.org/10.2190/QGJN-0N81-5957-HAQD>
- ONU. (2018). Desafíos y prioridades: políticas de adolescentes y jóvenes en el Perú. Primera edición, setiembre 2018
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2019). Correlates of bullying victimization and sexual harassment: implications for life satisfaction in late adolescents. *The Journal of School Nursing*, *37*(3), 123-200.
- Oriol, X., Miranda, R., & Unanue, J. (2020). Bullying victimization at school and subjective well-being in early and late Peruvian adolescents in residential care: The contribution of satisfaction with microsystem domains. *Children and Youth Services Review*, *109*, 104685.
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Patton, S. S. P. A. D. W. G. (2018). La edad de la adolescencia. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *2*(3), 223–228.
- Pavot, W., & Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: Findings and implications. *Ageing International*, *29*(2), 113–135. <https://doi.org/10.1007/s12126-004-1013-4>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, *3*(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Petito, F., & Cummins, R. A. (2000). Quality of Life in Adolescence: The Role of Perceived Control, Parenting Style, and Social Support. *Behaviour Change*, *17*(3), 196–207. <https://doi.org/10.1375/bech.17.3.196>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, *42*(1), 185-227.

- Proctor, C. (2014). Subjective Well-Being (SWB). En *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6437–6441). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2905
- Proctor, C., Linley, A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Reyes, V. (2012). Happiness in the Amazon: Folk Explanations of Happiness in a Hunter-Horticulturalist Society in the Bolivian Amazon. En H. Selin & G. Davey (Eds.), *Science across cultures: The history of nonwestern science*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2700-7>
- Rivero, J. (2003). Los desencuentros entre política pública y educación rural. *Tarea, Revista de educación y cultura*, 56, 19-23.
- Román, M., & Murillo, F. (2011). América Latina : violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 1, 1–54.
- Schnettler, B., Orellana, L., Lobos, G., Miranda, H., Sepúlveda, J., Etchebarne, S., ... & Grunert, K. G. (2015). Relationship between the domains of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, satisfaction with food-related life and happiness in university students. *Nutrición Hospitalaria*, 31(6), 2752-2763.
- Seligson, D. B., Horvath, S., Shi, T., Yu, H., Tze, S., Grunstein, M., & Kurdistani, S. K. (2005). Global histone modification patterns predict risk of prostate cancer recurrence. *Nature*, 435(7046), 1262–1266. <https://doi.org/10.1038/nature03672>
- 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(2), 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Spiller, S. A., Fitzsimons, G. J., Lynch Jr, J. G., & McClelland, G. H. (2013). Spotlights, floodlights, and the magic number zero: Simple effects tests in moderated regression. *Journal of Marketing Research*, 50(2), 277-288.
- Unesco. (2003). Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los derechos humanos. Unesco.
- Unesco. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*.
- Unicef. (2019a). *La niñez y adolescencia en Perú ¿Cuál es la situación de los niños, niñas y adolescentes peruanos?*
- Unicef. (2019b). Una lección diaria: Acabar con la violencia en las escuelas. En *Unicef*. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_Sp.pdf
- Valladares-Garrido, M. J. (2017). Socioeducational factors associated with tobacco use in secondary education students in a rural area of northern Peru. *Pediatría Atención Primaria*, 19(74), 53-8.

- Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 705-720.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.
- Veenhoven, R. (2002). Why Social Policy Needs Subjective Indicators. En *Assessing Quality of Life and Living Conditions to Guide National Policy* (pp. 33-45). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47513-8_3
- Villaran, V. (2018). Avances en la construcción de la política de atención educativa para población del ámbito rural. En: II Seminario Internacional de Educación Rural, 2018. Lima: Ministerio de Cultura.
- Viteri, C. (2008). Ecuador: Concepto de desarrollo según la cosmovisión indígena. Servindi.
- Wang, S., McCall, M., Jiao, H., & Harris, G. (2012). *Construct Validity and Measurement Invariance of Computerized Adaptive Testing: Application to Measures of Academic Progress (MAP) Using Confirmatory Factor Analysis*. Online Submission.
- WHO. (2018). *Orientation Programme on Adolescent health for health-care providers*. WHO.
- Yamamoto, J., & Feijoo, A. (2007). Componentes émicos del bienestar. *Revista de Psicología*, XXV, 197-231.
- Yamamoto, J., Meza, R., & Ríos, A. (2008). *Concepciones nativas de desarrollo y bienestar análisis intercultural de conflictos*. <http://www.ghbook.ir/index.php?>
- Yearwood, K., Vliegen, N., Luyten, P., Chau, C., & Corveleyn, J. (2018). Validación del Inventario de Calidad de las Relaciones en una Muestra Peruana de Adolescentes y Asociaciones con Apego de Pares. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-11.
- Yllanes, L. (2019). *El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo*. Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5)
- Zullig, K. J., Ward, R. M., Huebner, E. S., & Daily, S. M. (2018). *Association between adolescent school climate and perceived quality of life*. *Child Indicators Research*, 11(6), 1737-1753.