

Universidad de San Carlos de Guatemala
Dirección General de Investigación
Programa Universitario de Investigación en Asentamientos Humanos

Informe final

**Relación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de
diversificado de la Ciudad de Guatemala**

Equipo de investigación

Donald Wylman González Aguilar
Coordinador

Auxiliares de Investigación II:
Hector Manuel Muñoz Alonzo
Sindy Susely Linares Sinay

Nueva Guatemala de la Asunción, 27 de noviembre, 2020

Unidad de Investigación Profesional
Centro de Investigaciones en Psicología “Mayra Gutiérrez”
Escuela de Ciencias Psicológicas

Dr. Félix Alan Douglas Aguilar Carrera

Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar
Coordinador General de Programas

Dra. Sandra E. Herrera Ruiz
Coordinadora Programa Universitario de
Investigación en Asentamientos Humanos (PUIAH)

Lic. Donald Wylman González Aguilar
Coordinador del proyecto

Hector Manuel Muñoz Alonzo
Auxiliar de investigación II

Sindy Susely Linares Sinay
Auxiliar de investigación II

Otros colaboradores
Lic. Daniel E. Sojuel Icaj

Katherin Jasmín Orantes Loy
Gabriela Alejandra Linares Peláez
Antonio José Salazar Mena
Diana Gabriela Archila Bonilla
Melany Alexandra Vásquez Guerra
Fredy Abraham Solís Secaída
Iván Josué Solórzano Castro

Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación, 2020. El contenido de este informe de investigación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Esta investigación fue cofinanciada por la Dirección General de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala a través del código B7-2020 durante el año 2020 en el Programa Universitario de Investigación en Asentamientos humanos y por la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Financiamiento aprobado por Digi: 199,661.36 Financiamiento ejecutado: 139,761.36.

1.	Resumen	1
2.	Palabras clave:	1
3.	Abstract and keyword	1
4.	Introducción.....	3
5.	Planteamiento del problema	5
6.	Preguntas de investigación	6
7.	Delimitación en tiempo y espacio.....	7
7.1.	Tiempo:.....	7
7.2.	Espacio:.....	7
8.	Marco teórico.....	7
8.1.	Clima escolar	7
8.2.	Bienestar Subjetivo	9
8.3.	Capital social.....	12
9.	Estado del arte	15
10.	Objetivo general.	15
11.	Objetivos específicos.....	15
12.	Hipótesis (si aplica).	16
13.	Materiales y métodos.....	16
13.1.	Enfoque y tipo de investigación.....	16
13.1.1.	Enfoque de la investigación	16
13.1.2.	Tipo de la investigación	16
13.2.	Método	16
13.3.	Recolección de información	16
13.3.	Técnicas e instrumentos	19
13.3.1.	Técnicas	19
13.3.2.	Instrumentos.....	19
13.4.	Operacionalización de las variables o unidades de análisis	21
13.4.	Procesamiento y análisis de la información.....	22
14.	Vinculación, difusión y divulgación.....	23
15.	Productos, hallazgos, conocimientos o resultados:.....	24
15.1.	Caracterización de la población	24
15.2.	Objetivo 1: Identificar los componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.	35

15.3. Objetivo 2: Establecer los puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.	40
15.4. Objetivo 3: Identificar los niveles de capital social en estudiantes de diversificado de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.	45
15.5. Confiabilidad y validez	50
15.6. Objetivo 4: Determinar la influencia que tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.	51
16. Análisis y discusión de resultados:	54
16.1. Componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala	54
16.2. Puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala	60
16.3. Niveles de capital social en estudiantes de diversificado de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.....	65
16.4. Influencia que tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.	71
17. Conclusiones.....	78
18. Impacto esperado.....	84
19. Referencias	85
20. Apéndice	101
20.1. Escala del clima escolar (What's Happening In This School?, WHIT)	101
20.2. Índice de Bienestar subjetivo de la Organización Mundial de la Salud (WHO-Five)....	103
20.3. Cuestionario integrado para la medición del capital social (SC-IQ)	103

Tablas y Figuras

# de Tabla	Nombre de la tabla	Página
1	Cantidad de evaluados por establecimiento	24
2	Distribución de sexo de los evaluados	24
3	Distribución de edad de los evaluados	25
4	Caracterización de la población	25
5	Caracterización de la población	25
6	Problemas de salud y comportamiento	27
7	Frecuencias y porcentajes de establecimientos cruzados con variables sociodemográficas	28

Tablas y Figuras

# de Tabla	Nombre de la tabla	Página
8	Frecuencias y porcentajes de sexo cruzados con variables sociodemográficas	30
9	Frecuencias y porcentajes de edad cruzados con variables sociodemográficas	32
10	Indicadores de ansiedad y depresión	33
11	Agrupación de indicadores de ansiedad y depresión	34
12	Indicadores de ansiedad y depresión cruzado con variables sociodemográficas	34
13	Componentes del clima escolar y sumatoria total	35
14	Percepción del clima escolar	35
15	Percepción de clima escolar cruzados con variables sociodemográficas	36
16	Percepción de clima escolar cruzados con variables problemáticas de salud y comportamiento	38
17	Percepción de Clima escolar cruzado con variables ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor	39
18	Preguntas de bienestar subjetivo y sumatoria total	40
19	Indicadores de Bienestar subjetivo	40
20	Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables sociodemográficas	41
21	Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables problemáticas de salud y comportamiento	43
22	Indicadores de nivel de bienestar subjetivo cruzados con variables ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor	45
23	Factores capital social	45
24	Niveles de Capital Social	45
25	Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos	46
26	Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos	48
27	Niveles de Capital social cruzado con Ansiedad generalizada y Depresión mayor	50
28	Clima escolar cruzado con bienestar subjetivo y capital social	51
29	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	51
30	Clasificación de percepción del clima escolar	52
31	Omnibus Likelihood Ratio Tests	52
32	Regresión logística binomial predictiva del Clima Escolar basada en bienestar subjetivo y capital social	53
# de Figura	Nombre de figura	Página
1	Área bajo la curva ROC	53

Título del proyecto: Relación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de la Ciudad de Guatemala.

1. Resumen

En Guatemala, los crecientes esfuerzos del Ministerio de Educación para contrarrestar la violencia escolar, supone también, un creciente interés en vincular variables que sitúen el desarrollo de programas de intervención psicológica en adolescentes. Se estudió la asociación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala. A través de una metodología cuantitativa de alcance correlacional predictiva. Se evaluó a 249 estudiantes con una edad $M = 17.56$ ($SD = 1.19$). Se recolectó información a través de las escalas del clima escolar (What's Happening In This School?, WHIT), índice de Bienestar subjetivo de la Organización Mundial de la Salud (WHO-Five); y el cuestionario integrado para la medición del capital social (SC-IQ). La razón de probabilidad para bienestar subjetivo es de 1.89 ($IC\ 95\% \ 1.06 - 3.38$) y para capital social es 3.902 ($IC\ 95\% \ 2.22 - 6.85$); teniendo una varianza explicada de 18.8 % (Nagelkerke R^2); ambos modelos son significativos ($p < .05$). Los resultados muestran que es posible estimar la asociación del bienestar subjetivo y capital social con clima escolar. Por lo tanto, cuando se tienen mejores indicadores de bienestar subjetivo y capital social hay probabilidad de aumento en Odds ratio de un clima escolar positivo. De manera que los resultados tienen el potencial de informar y guiar a los psicólogos y educadores, ofreciendo datos para tomar en cuenta en futuras intervenciones.

2. Palabras clave:

Cultura escolar, satisfacción con la vida, conexión social, redes sociales, adolescentes.

3. Abstract and keyword

In Guatemala, the increasing efforts of the Ministry of Education to counteract school violence also implies a growing interest in linking variables that place the development of psychological intervention programs in adolescents. The relationship between school climate, subjective well-being, and social capital in diversified students from public institutions in Guatemala City was studied. Through a quantitative methodology of predictive. 249 students with an age $M = 17.56$ ($SD = 1.19$) were evaluated. Information was collected through the scales What's Happening in This School (WHITS), Subjective Well-being index of the World Health Organization (WHO-

Five); and the integrated Questionnaire for the measurement of Social Capital (SC-IQ). The odds ratio for Subjective Well-being is 1.89 (95% CI 1.06 - 3.38) and for Social Capital is 3.902 (95% CI 2.22 - 6.85); having an explained variance of 18.8% (Nagelkerke R^2); both models were significant ($p < .05$). The results show that it is possible to estimate the relationship of Subjective Well-being and Social Capital with School Climate. Therefore, when there are better indicators of Subjective Well-being and Social Capital, there is a probability of an increase in the Odds ratio of a Positive School Climate. So, the results have the potential to inform and guide psychologists and educators, offering data to consider in future interventions.

Keywords: School culture, Satisfaction With Life, Social Connection, Social Networks, Adolescents.

4. Introducción

El comportamiento agresivo y violento en las instituciones educativas se ha convertido en una prioridad de investigación dentro de la política pública, debido a sus consecuencias para el desarrollo de los adolescentes, sus resultados académicos y cómo se da la relación entre las consecuencias de la violencia y socioeconómicas. Para Román y Murrillo (2011) este tipo de conducta, que se está convirtiendo en un hecho cotidiano en las instituciones educativas, es conocida, y hasta cierto punto sancionada por los adultos y los propios estudiantes, oponiéndose así a lo que se espera del centro educativo: un lugar donde los adolescentes reciben educación ética, moral, emocional y cognitiva.

El análisis de este estudio también resalta el grave peligro y la posibilidad de que la institución no actúe como un foro para el intercambio de conocimientos en un entorno saludable y socialmente democrático y justo. Buscando que los estudiantes aprendan sin temor, en un entorno seguro y confiable amplíe habilidades para la vida, absorber el aprendizaje que necesitan para desarrollarse de manera integral y participar plenamente en la sociedad.

Particularmente en Guatemala la violencia es una problemática que afecta a la mayoría de los ciudadanos, especialmente en etapas como la niñez y adolescencia. Es por ello por lo que el Ministerio de educación (Mineduc), ha enfocado esfuerzos en realizar estudios para determinar cómo la violencia afecta a los estudiantes y las formas en que se pueda contrarrestar (Gálvez-Sobral, 2011).

El clima escolar es un factor que puede incidir al desarrollo de una convivencia pacífica y de la cultura de paz en los establecimientos educativos. Para ello, debe ser moldeado por la calidad de las relaciones entre los individuos en el establecimiento educativo, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo y la seguridad física, social y emocional de los estudiantes (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Probablemente esto influya en las experiencias de los individuos dentro del sistema educativo. Dado que los estudiantes pasan hasta 15,000 horas en los establecimientos educativos al momento de completar su educación (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979).

Así mismo, el entorno escolar es ideal para influir en la sensación de bienestar de un estudiante. En Guatemala, se han realizado investigaciones en el campo de la psicología que

exploran los factores personales y familiares que se relacionan con variables como el bienestar psicológico, afrontamiento, resiliencia y ansiedad (Juárez & Paniagua, 2018; Paniagua, Muñoz-Alonzo & González-Aguilar, 2018). Estas investigaciones han tenido la intención de identificar factores de riesgo y de protección presentes en los estudiantes de diversificado, que se encuentran entre los 18 a 20 años. Los resultados que reportan son consistentes con estudios anteriores, que de forma general sugieren tener efectos a largo plazo, indicando que el bienestar subjetivo de los sujetos influye el bienestar económico y emocional (Gibbons & Silva, 2011; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006). Dado el impacto del bienestar subjetivo en el futuro de los estudiantes que cursan diversificado y de la sociedad en general, este estudio buscó examinar la relación entre clima escolar y bienestar subjetivo, para brindar al Mineduc formas prácticas de abordar este problema.

Además, se debe de tener en cuenta que los seres humanos son criaturas sociales, que pasan gran parte de sus vidas en compañía de otros, de hecho, las conexiones sociales son una de las mayores fuentes de bienestar humano (Diener & Seligman, 2004; Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Para el estudio de estas dinámicas se ha utilizado el concepto de capital social, Coleman (1990) y Putnam (1993) reportan que a mayores conexiones con otras personas mayor acceso a recursos emocionales y materiales. Así mismo, es un factor que influye en ámbitos como la salud y el bienestar de una persona; por lo tanto, es una variable que puede llegar a explicar, de las variaciones en el clima y el bienestar subjetivo de estudiantes (Eccles & Midgely, 1989; Felner & Felner, 1989; Phillips, 1997).

El estudio se suma a la creciente literatura sobre los efectos del clima escolar. Busca la asociación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala a través de una forma predictiva

El enfoque de investigación es cuantitativo, no experimental de corte transversal y alcance correlacional predictivo. La población evaluada fueron hombres y mujeres, estudiantes, comprendidos entre las edades de 15 a 20 años de cuatro instituciones de educación pública diversificada del área urbana correspondiente al municipio de Guatemala, los cuales han sido seleccionados por conveniencia y para la selección de los alumnos a través de bola de nieve en sucesión directa, en los meses de abril a julio del 2020. La técnica para el análisis de los datos fue la regresión logística binaria y con ello se obtuvieron modelos que explicaron la interacción entre

las variables implicadas y aportar a la Universidad de San Carlos de Guatemala (Usac) y al Mineduc evidencia empírica para la toma de decisiones, fortaleciendo la investigación cuantitativa para el análisis de diversos objetos de estudio de la Psicología.

5. Planteamiento del problema

Durante las últimas tres décadas, los investigadores y educadores han reconocido cada vez más la importancia del clima escolar; siendo esta una nueva estrategia basada en datos para promover las relaciones sanas, las redes sociales dentro del centro educativo y la prevención de la deserción (Cuevas, Hoyos, & Ortiz, 2009). Tal como el Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECE), informa en su segundo estudio regional, abreviado como SERCE (Valdés et al., 2006), que el rendimiento escolar era un predictor del clima escolar dentro de Latinoamérica.

Por otra parte, al igual que un número creciente de departamentos estatales de educación de Latinoamérica, el Mineduc ha hecho esfuerzos para mejorar la convivencia y reducir la violencia escolar a través del clima escolar como un componente esencial de la mejora escolar y/o la prevención del acoso. Según Espinoza y Palala (2015), los estudiantes de quinto grado de educación diversificada refieren más escenarios de victimización entre pares, entre docentes, docentes y estudiantes que los estudiantes de primaria. El mismo informe revela que la violencia emocional tuvo más presencia en los reportes por estudiantes y docentes. También, los estudiantes de diversificado aseguraron que al momento de alguna problemática cuentan con el apoyo de padres, docentes y compañeros de aula. Esto significa que el clima escolar posee una adherencia sustancial con la violencia escolar, es así como en los establecimientos en donde no se tienen estas características la percepción de los diferentes tipos de violencia es mayor.

Además, los datos reportados por Román y Murillo (2011), donde se considera que la mitad de los estudiantes guatemaltecos han sido victimizados, se une a un creciente esfuerzo del Mineduc (Espinoza & Palala, 2015) sobre tener estadísticas nacionales de acoso y violencia entre jóvenes. Evidenciando la necesidad de implementar estudios y programas para mejorar el clima escolar.

Lo descrito anteriormente se constituye en un problema social, que se vuelve de importancia cuando el establecimiento educativo está relacionado con varios ámbitos de la vida del adolescente, tiene impacto en áreas como la formación académica, la salud física y mental, la

forma de relacionarse con otros e incluso en su participación como agente social (Marshall, 2004). Además, los factores multidimensionales que se relacionan con el clima escolar de quienes cursan diversificado, dentro de estos, y hacer énfasis en las implicaciones que se tiene desde la psicología y su relación con otros contextos, como la familia, el trabajo y la comunidad (Gázquez, Pérez, & Carrión, 2011).

Para los adolescentes, la calidad del clima escolar es una fuente importante de bienestar subjetivo y para lograr unas condiciones de aprendizaje óptimas (Organización para el Desarrollo de la Cooperación Económica [OCDE], 2017).

Por otra parte, el capital social, definido como los lazos establecidos en las relaciones humanas, la interacción con otros grupos y finalmente las relaciones establecidas fuera del grupo comunitario (Woolcock & Narayan, 2000), se convierte en una herramienta útil, para comprender las diferencias entre los resultados de aprendizaje y formas de relacionarse de los estudiantes, ya esto puede dar explicaciones del cómo establecer relaciones con personas de diferentes ámbitos puede mejorar o empeorar la calidad de la vida de los educandos (Coleman, 1990).

Por lo tanto, esta investigación buscó especificar con ayuda de la teoría descrita anteriormente, con variables latentes y manifiestas, cómo es la asociación entre el capital social y el bienestar subjetivo, desde sus distintos factores, para influenciar el clima escolar en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala

6. Preguntas de investigación

De forma general se pretende dar respuesta a la pregunta ¿Existe asociación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala?

A partir de ello se pretende responder específicamente a las preguntas: (A) ¿Cuáles son los componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala?, (B) ¿Cuáles son los puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala?, (C) ¿Cuáles son los niveles de capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos

públicos de la Ciudad de Guatemala?, (D) ¿Qué influencia tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de la Ciudad de Guatemala?.

7. Delimitación en tiempo y espacio

7.1. Tiempo:

La investigación se desarrolló durante once meses, de febrero a diciembre del 2020. Dada la problemática de la COVID-19 la información fue recolectada a través de un formulario virtual a través de la G suite (GoogleForms) que pertenece a la escuela de Ciencias Psicológicas de abril a junio de 2020.

7.2. Espacio:

El trabajo de campo se realizó con estudiantes de institutos de diversificado con edades comprendidas entre los 15 y 20 años. Se seleccionaron cuatro establecimientos de la Ciudad de Guatemala a través de las direcciones departamentales de educación de la Ciudad de Guatemala.

8. Marco teórico

8.1. Clima escolar

La cultura escolar ha sido referida como el espíritu o el clima escolar y, aunque no hay consenso sobre la definición de cultura escolar, generalmente se acepta que se trata de un fenómeno grupal basado en la calidad y el carácter de la vida escolar y las experiencias de las personas (Cohen, et al 2009). El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar, incluidas las normas, valores y expectativas que una escuela acepta y promueve (Brookover, 1985). Estos, a su vez, crean un entorno que determina si el personal, los estudiantes y los padres se sienten seguros (social, emocional o físicamente), bienvenidos y respetados.

En la literatura, ha habido cierta confusión entre los términos "cultura escolar" y "clima escolar" (Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005) y, hasta hace poco, estos términos a menudo se utilizaron indistintamente. Las nociones de clima y cultura se originaron en las diferentes disciplinas de la psicología y la antropología, respectivamente. Van Houtte (2005), ha sugerido que la cultura escolar se entiende mejor como un componente del clima escolar, mientras que Schoen y Teddlie (2008), han propuesto recientemente un modelo por el cual el

clima escolar puede entenderse mejor como un nivel de cultura escolar. Aunque, se reconoce que la investigación que involucra ambas tradiciones tiene mérito (Freiberg, 1999).

Los fundamentos teóricos de gran parte de la investigación relacionada con el clima escolar se remontan a la teoría de campo de Lewin (1936), en la que la interacción de las características personales y el entorno es un factor determinante del comportamiento humano. Más tarde, Murray (1938), utilizó la teoría de Lewin para formular un modelo de interacción de necesidades y presiones, en el que las necesidades personales pueden ser apoyadas o frustradas por el entorno.

Hasta la fecha, la mayoría de las investigaciones multidimensionales para evaluar la noción de clima educativo se han centrado en las percepciones de los estudiantes sobre la escolarización en el aula (Fraser, 2007; Huang & Fraser, 2009). Sin embargo, ha habido algunos estudios a nivel de aula que se utilizan para ayudar a evaluar el clima escolar. Por ejemplo, se involucró cuatro aspectos de fricción, cohesión, competencia entre estudiantes y satisfacción con las clases (Loukas & Murphy, 2007). Además, de un punto de partida para identificar dimensiones relacionadas con los climas sociales y la relación con una variedad de resultados, incluido un compromiso con el logro académico (Phillips, 1997). Esto dio información de las experiencias en los estudiantes sobre si dentro la escuela había diversidad cultural, si existían mecanismos que permitieran a los estudiantes reportar comportamientos prejuiciosos y si las reglas dentro de la escuela los ayudaban a sentirse seguros (Felner & Felner, 1989).

Para Aldridge y Ala'I (2013) un clima escolar positivo se asocia con una mejora en el rendimiento académico, el ajuste psicosocial adaptativo, la satisfacción con la escuela, el sentido de pertenencia, el valor académico y el autoconcepto, la motivación para aprender, la disminución de los problemas de conducta, la salud y el bienestar en general. Además, el clima escolar positivo también puede reducir el agotamiento de los maestros, promover la retención de maestros y también puede mejorar las asociaciones entre padres y escuela (Cohen, et al 2009).

La importancia del clima escolar desde ámbito psicosocial está extensamente documentada. El clima escolar está asociado con una variedad de resultados académicos, sociales, psicológicos y relacionados con la salud para los estudiantes tanto durante la escolarización como a lo largo de su vida (Aldridge & McChesney, 2018). Aunque el clima afecta a todos los estudiantes, los

problemas de equidad influyen de manera desproporcionada en los estudiantes de minorías raciales o étnicas o familias de bajos ingresos (Hopson & Lee 2011). El clima de muchas escuelas está lejos de ser ideal, en parte debido a la falta de conciencia de los maestros sobre la importancia de este; Cohen y colaboradores (2009) han descrito esta situación como socialmente injusta y una violación de los derechos humanos de los niños.

El clima escolar se puso en práctica para el presente estudio utilizando seis constructos (Aldridge & Ala'i 2013; Aldridge et al. 2016; Riekie, Aldridge, & Afari, 2017):

- *Apoyo de docente*: la calidad de las relaciones entre estudiantes, maestros y las percepciones de los estudiantes que su docente valora y apoya.
- *Conexión social*: la calidad de las relaciones entre estudiantes, incluidas las relaciones entre diferentes grupos de estudiantes.
- *Conectividad académica*: el grado en que los estudiantes sienten un sentimiento de apego, pertenencia y conexión con el establecimiento educativo.
- *Diversidad*: el grado de reconocimiento, aceptación, inclusión y valoración que se muestra a los estudiantes de diferentes orígenes y experiencias.
- *Claridad de las reglas*: la medida en que los estudiantes sienten que las reglas de la escuela son claras y apropiadas.
- *Reportes y búsqueda de ayuda*: conocimiento de los procedimientos escolares para informar problemas y su voluntad de utilizarlos.

8.2. Bienestar Subjetivo

La búsqueda por comprender que hace a unas personas estar más satisfechas por su vida o más “felices” que otras, ha dado origen a varias teorías que expliquen este fenómeno. La psicología como ciencia que estudia el comportamiento humano busca explicar esta percepción de la vida, pero a lo largo de los años se ha limitado a dar explicación a conductas psicopatológicas sesgando ampliamente hacia una sola área el estudio de la mente humana. Así esta perspectiva concibe al ser humano como un sujeto pasivo, víctima, que solo reacciona ante los estímulos del ambiente, buscando únicamente curar el sufrimiento (Poseck, 2006). Incluso en el pasado, al revisar la generación de artículos científicos que hablan de aspectos negativos del comportamiento humano estos superan en número a aquellos que examinan los estados positivos de diecisiete a uno (Myers & Diener, 1995).

Al intentar cambiar estas ideas surge la psicología positiva que busca evidenciar que las fortalezas y virtudes del ser humano pueden influir en la salud mental del individuo y de la sociedad (Cuadra & Florenzano, 2003). Estos mismos autores explican que la psicología positiva permitió indagar sobre rasgos personales como bienestar, optimismo, libertad y libre determinación.

Como resultado del interés por indagar los aspectos positivos del ser humano nace el término bienestar subjetivo, que se refiere a lo que las personas sienten y piensan acerca de sus vidas y la evaluación consciente de su existencia (Diener & Emmons, 1984). Dentro de la literatura científica, predomina una aproximación para estudiar el término de bienestar subjetivo, la denominada tradición hedónica que refiere al bienestar subjetivo vinculado a la felicidad y satisfacción con la vida (Díaz et al., 2006).

El bienestar subjetivo ha sido descrito como parte fundamental de la calidad de vida y la productividad de las personas, familias, comunidades y naciones, permitiendo a las personas experimentar la vida como ciudadanos significativos y creativos y activos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2005). También, se ha concebido como un indicador de calidad de vida. En el pasado, muchos investigadores han tratado al bienestar subjetivo como un concepto monolítico, pero actualmente está claro que existen componentes separables que exhiben una concepción más acertada del término (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

Es por lo que Diener (1994) se refiere al bienestar subjetivo como la experiencia general de reacciones positivas a la propia vida e incluye todos los componentes de orden inferior, como la satisfacción de la vida y el nivel hedónico. Produciendo así una ruptura con las concepciones previas de bienestar basadas únicamente en la ausencia de sufrimiento.

Más adelante, los autores Diener, Lucas, Schimmack, y Helliwell, (2009), hablan de que el bienestar subjetivo se define a través de tres ejes principales. El primer elemento es su subjetividad, es decir, refleja la experiencia vivida de cada individuo. Por lo tanto, muchas personas que viven en el mismo entorno pueden experimentar un bienestar subjetivo diferente. Esta subjetividad del bienestar indica que su definición está libre de cualquier elemento externo, como la riqueza o la salud. Por otro lado, la medida del bienestar subjetivo incluye tanto aspectos

positivos como negativos. De este modo, el bienestar subjetivo no solo se reduce a la ausencia de emociones negativas, sino que también tiene en cuenta la presencia de emociones positivas.

El segundo elemento es la satisfacción con la vida se refiere a un juicio consciente y global de la misma. El nivel hedónico se refiere al equilibrio entre el carácter agradable y desagradable de la propia vida emocional (Andrews, & Whitey, 1976). Según Diener y Suh (2000), el bienestar subjetivo por sí solo no define la felicidad porque se basa más en un enfoque hedonista del concepto que excluye los valores individuales externos al hedonismo que pueden coexistir.

Así mismo, el tercer elemento incluye un componente tanto afectivo como cognitivo (Diener et al, 1999). El componente afectivo se refiere a la frecuencia de las emociones experimentadas, de modo que las personas con altos niveles de bienestar subjetivo informan altos niveles de afecto positivo (es decir, muchas emociones agradables) y bajos niveles de afecto negativo (es decir, pocas emociones desagradables). El componente cognitivo comprende la satisfacción general de la vida, así como las evaluaciones de una persona de múltiples dominios de la vida, como el trabajo, la salud y las relaciones. Es importante destacar que, dado que los encuestados determinan si sus propias vidas son valiosas y significativas, el concepto de bienestar es inherentemente subjetivo y democrático.

Además de estos componentes los autores Lischetzke, Cuccodoro, Gauger, Todeschini y Eid (2005) agregan un componente emocional, que es aprendido tanto en términos de afectos positivos como negativos. Tomar en cuenta estas dos polaridades afectivas parece esencial según estos autores, ya que llegan a proporcionar una medida completa de las emociones que siente el individuo.

Una persona que manifiesta satisfacción con su vida y constantes emociones positivas y pocas emociones negativas se infiere que posee un alto bienestar subjetivo, por su parte, si la persona manifiesta insatisfacción con la vida y pocas emociones positivas y constantes negativas, su bienestar subjetivo se considera bajo (Díaz, 2001). Aun así, no es tan simple determinar su nivel de manera ética para esto se necesitan test estandarizados que respalden este grado de bienestar subjetivo.

Uno de los instrumentos estandarizados que permiten la medición del bienestar subjetivo es el índice de bienestar de la Organización Mundial de la Salud WHO-Five creado en 1998, que mide

la calidad de vida subjetiva basada en el estado de ánimo, vitalidad e interés general actual, donde los puntajes más altos muestran un mejor bienestar (Löve, Andersson, Moore, & Hensing, 2013). Cuenta con cinco afirmaciones con frases positivas para evitar la predisposición a los síntomas, con una escala tipo Likert de nunca a siempre. El WHO-Five antecede al WHO-10 que a su vez nace de una escala de calificación de 28 enunciados, los elementos de esta última escala provienen de las escalas de Zung que mide depresión, angustia y ansiedad y del cuestionario de salud general y la escala de bienestar general psicológico (Topp, Østergaard, Søndergaard & Bech, 2015).

8.3. Capital social

El término capital social ha tenido diferentes significados, derivados de una perspectiva económica. Hainfan (1916), ya hace uso del concepto dando la significación de relaciones basadas en la buena voluntad, compañerismo entre grupos de personas y familias que conforman un conjunto social, los cuales buscan la construcción de una comunidad próspera, y el centro de producción de todo esto era la escuela, como un constructor de la identidad de comunitaria principalmente en el área rural. Sin embargo, la autora afirma que el uso del término capital social solo es para hacer énfasis en que las relaciones significan un activo que no puede ser descrito mediante términos económicos pero que sí influye en ello.

Por otro lado, Woolcock & Narayan (2000), mencionan que varios estudiosos reinventaban y utilizaban el término dando significados parecidos, siendo un recurso explicativo de situaciones ocurridas en el contexto de relaciones humanas. El constructo de capital social fue sistematizado por primera vez por medio de los estudios en sociología de Bourdieu (1986), que propone que es una mezcla de recursos tanto reales como posibles, que están dentro de una red de relaciones que son duraderas y que tienen cierta legitimidad de ambas partes e incluso de manera institucional, donde estas relaciones representan intercambios y privilegios reales y simbólicos.

Se debe mencionar que posteriormente al aporte Bourdieu aparecieron teóricos que refinaron y actualizaron el constructo, dando lugar a una ola de estudios basados en ello (Woolcock & Narayan, 2000). Estos actualmente son considerados como fundadores de la teoría de capital social (Arriaga, 2003). Coleman (1990), menciona que el constructo refiere a conexiones entre personas que permiten accesos a recursos, intercambios, relaciones que

propician beneficios a los miembros y esto dando lugar al desarrollo económico del grupo y para ello es necesario establecer lazos basados en confianza, relaciones activas a nivel estructural.

Por otro lado, Putnam (1993), propone que el capital social es parte de las organizaciones entre grupos e individuos, que deben establecer normas y confianza para alcanzar objetivos juntos; además, propone que está dividido en el nivel micro, que refiere a la relaciones a nivel horizontal entre individuos y familias; el nivel meso, que refiere a relaciones intermedias entre grupos horizontales con instituciones estatales o grupos de poder; y finalmente el nivel macro que son acciones políticas y económicas que afectan a todos los grupos.

Actualmente, se entiende como se construye el capital social o como promover su fortalecimiento gracias a Wolcock (1998), propone que el capital social se construye por medios de niveles de relación y movilización del sujeto; la primera dimensión es *bonding*, o lazos de unión, esta refiere las relaciones con personas del grupo cercano a las que se recurre en primera instancia; luego la siguiente es *bridging* que es la interacción y búsqueda de relación con un grupo diferente en igual o mejor posición; y finalmente *linking*, que son relaciones fuera incluso de la comunidad.

Estas dimensiones permiten a grupos mejorar su estado o desarrollo, apoyándose de los sectores más favorecidos de la sociedad. Sin embargo, en sociedades como en latinoamérica, las dimensiones bonding y bridging saturan la capacidad de mejora, porque grupos en mejores posiciones económicas no llegan a tener relación con otros grupos menos favorecidos o desarrollados ya que no se establecen los canales necesarios para ello (Woolcock & Narayan, 2000).

Woolcock y Narayan (2000), mencionan que existen cuatro perspectivas o tipos de capital social; la primera visión comunitaria, que es conformado por los miembros de la comunidad que conforman grupos y algunas organizaciones que desean ayudar, generalmente fomentan el desarrollo económico y busca establecer lazos (*bonding*), pero sin mayor planificación o relación con grupos externos, aquellos miembros que han logrado mejorar en algún aspecto se ven sobrecargados ayudando a otros; la segunda en visión en redes, que busca el acceso a mejoras de externos como empresarios, asociaciones para crear vínculos (*bridging*); la tercera es la institucional, que es el canal que podría permitir un desarrollo integral sin dar lugar a

discriminación o segregarismo y de aparecer tener medidas de acción necesarias, además de ser el único de tener los recursos necesarios para ello; finalmente, la visión sinérgica, esta es la complementariedad entre las anteriores visiones que busca obtener soluciones reales que articula la participación cívica y cultural de comunidades enteras.

Uphoff (2000), indica que el capital social posee dos formas de estudiarlo, primero está el capital social estructural, que son las estructuras sociales observables y que generalmente son instituciones y asociaciones con reglas y procedimientos propios; segundo, está el capital social cognitivo, que refiere a lo percibido por personas, como actitudes y normas creadas por acuerdos tácitos, por medio de confianza y reciprocidad. Grootaert y Bastelaer (2002), afirman que ambas partes, estructural y cognitiva, se refuerzan una a la otra, pero pueden existir independientemente, pues sin importar el nivel de relaciones (micro, meso, macro) siempre existe una estructura y una percepción de cómo funciona esta.

Finalmente, Fukuyama (2001), afirma que para que exista el capital social es necesario una serie de relaciones fuera de la estructura y la creencia en esta, es decir relaciones informales dan forma a las estructuras existentes por medio de intereses individuales a todos niveles. Esto es gracias a normas que han sido perpetuadas por tradiciones y tratados entre diferentes grupos.

Lo anterior permite observar, que la amplitud de las concepciones del capital social y su evolución por medio de diferentes autores causa problemas en su medición y análisis, principalmente debido a que era difícil saber qué medir (Fukuyama, 2001; Atria, Siles, Arriagada, Robison, & Whiteford, 2003). Lo único estable actualmente en el estudio del capital social es que está relacionado con la pobreza y poco desarrollo en varios países del tercer mundo. Esto fue descrito en el consenso de Washington aunque en un principio el capital social tenía otra dirección basada en las concepciones utilitaristas y superficiales como las de Coleman y Putnam.

Esto implica el involucramiento de organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial han tomado protagonismo en el estudio del capital social. La importancia de la participación de estas organizaciones es debido a que el capital social está relacionada a la capacidad de acceso y

producción de servicios o productos e implicaciones en el comercio local como internacional (Grootaert & Bastelaer, 2002) también la reducción de costes en inversión y formas de crear mecanismos para la consolidación de la democracia (Fukuyama, 2001; Atria, et. al, 2003).

Actualmente el Banco Mundial propone el estudio del capital social por medio de las concepciones Uphoff y de Grootaert y Bastelaer (Capital social estructural y cognitivo), sin dejar de lado los aportes de Narayan y Michael Woolcock sobre el cómo se construye el capital social (*Bonding, bridging y linking*) y que también toma en cuenta el cómo se mantiene de nivel micro a nivel meso como propuso Putnam.

Por medio de esta perspectiva se estudian las conformaciones de grupos y las redes que se entablan; el grado de confianza y solidaridad percibido en la comunidad respecto a los miembros y autoridades; las acciones que se realizan por medio de la cooperación comunitaria; la percepción de unión e inclusión de minorías sociales; y finalmente el grado de participación cívica y política.

9. Estado del arte

Dado que se reportarán los resultados de este informe en, por lo menos, dos manuscritos científicos, nos reservamos las bibliografías y algunas discusiones para no duplicar información.

10. Objetivo general.

Establecer la asociación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

11. Objetivos específicos

- Identificar los componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.
- Establecer los puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.
- Identificar los niveles de capital social en estudiantes de diversificado de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala
- Determinar la influencia que tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

12. Hipótesis (si aplica).

H1: Existe asociación deficiente entre el clima escolar, bienestar subjetivo y capital social.

H0: Existe asociación adecuada entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social.

13. Materiales y métodos

13.1. Enfoque y tipo de investigación

13.1.1. Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo la cuál comienza con una pregunta e hipótesis de investigación enfocada a recopilar una cantidad de datos a través de pruebas estandarizadas para describir los datos resultantes utilizando técnicas estadísticas y su discusión. Ha sido ampliamente utilizada por la psicología buscando desarrollar y emplear modelos matemáticos o estadísticos, teorías e hipótesis relativas a los fenómenos naturales.

13.1.2. Tipo de la investigación

El tipo fue correlacional predictiva a través del uso de una regresión logística binomial. Esta es una investigación que implica la observación de dos o más variables para establecer una asociación estadísticamente entre ellas. Por ella, las ciencias psicológicas buscan por este medio hacer predicciones sobre constructor conductuales y cognitivos. Buscando comprender lo que sucede y por qué sucede, podemos usar esta información para hacer predicciones sobre cuándo, por qué y cómo podría suceder nuevamente en el futuro. La predicción exitosa del comportamiento también es una de las mejores formas de saber si entendemos las causas subyacentes de las acciones de una población.

13.2. Método

Se utilizaron pruebas estandarizadas e inventarios, además de una encuesta sociodemográfica.

13.3. Recolección de información

Para la convocatoria Digi-2019 se propuso trabajar con ocho instituciones de educación pública diversificada del área urbana correspondiente al municipio de Guatemala, los cuales serían seleccionados dos establecimientos por Dirección Departamental Educativa aleatoriamente. Se hicieron los tramites y reuniones correspondientes durante los meses de enero, febrero y marzo. Se había llegado a acuerdos con algunos establecimientos para la recolección de

datos. Esto cambió a partir del 13 de marzo del 2020 cuando se confirma el primer caso de la enfermedad infecciosa de la COVID-19. Esto hizo que los establecimientos educativos hayan cerrado desde el 16 de marzo.

En cuanto se presenta esta problemática se buscan los medios para continuar con la investigación. El primer paso fue la solicitud de cambio de selección de muestra a las unidades que financiaron el proyecto: Escuela de Ciencias Psicológicas y Dirección General de Investigación. El segundo paso fue verificar la disposición de las autoridades del Mineduc, directores de las Direcciones Departamentales de Educación y establecimientos educativos para continuar con la investigación, esto se hizo por medio de llamadas telefónicas y correos electrónicos de los cuales en algunos casos nunca se obtuvo una respuesta y solamente 9 directores de establecimiento contestaron el correo. Estos cambios y los que se presentan a continuación están autorizados por medio del acuerdo de Dirección DIGI 118-2020.

A partir de esto, la recolección primero para la selección de los institutos fue por conveniencia, inicialmente seis establecimientos aceptaron participar, de estos únicamente en cuatro se pudo recolectar datos. Para la selección de estudiantes se hizo un muestreo de bola de nieve en forma directa, donde se hicieron las gestiones necesarias en el viceministerio técnico del Ministerio de Educación a través de Dgeduca, Direcciones Departamentales de Educación y directores de establecimientos, siendo estos últimos los encargados de trasladar el cuestionario virtual que se encontraba en una página web, en la plataforma Gsuite de la Escuela de Ciencias Psicológicas a los profesores, que a su vez, trasladaban el enlace a los alumnos por medio de las plataformas virtuales que les fueron convenientes.

Se realizaron dos pruebas piloto, la primera se hizo de forma presencial y en papel con 193 estudiantes de primer semestre, que pertenecen a las jornadas nocturna, vespertina y matutina. La segunda se hizo por medio de la plataforma Gsuite, específicamente con GoogleForm, con 67 estudiantes de primer semestre la Usac que se les solicitó participar de forma voluntaria. Ambas pruebas nos ayudaron a calibrar los instrumentos, medir confiabilidad y hacer un análisis exploratorio de datos por medio de la prueba de KMO.

Los datos recolectados en los establecimientos se hicieron de lunes a viernes, sin fijar un horario de respuesta, el cuestionario virtual se podría contestar por medio de dispositivos

electrónicos que tuvieran acceso a internet. El responderlo llevó al estudiante alrededor de 20 a 25 minutos.

Toda la información recolectada en las pruebas es anónima y de carácter confidencial. La identidad del estudiante solo estuvo al momento de aceptar el consentimiento informado. Para garantizarla el coordinador es el único que tiene acceso a la base de datos de la Gsuite. Esto hizo que al momento de pasar los datos a programas ofimáticos, como Excel, se creara un nuevo código aleatorio que solamente el coordinador tiene acceso y es intransferible. Por otra parte todos los documentos serán convertidos en la extensión .PDF y serán resguardados en servidores. Toda documentación será resguardada institucionalmente durante dos años y estará disponible en los archivos de la Unidad de Investigación Profesional de la Escuela de Ciencias Psicológicas y Dirección General de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Criterios de inclusión:

Estudiantes con edades comprendidas entre 15 a 20 años. Estos deberán asistir frecuentemente a la institución y aceptar a participar de forma voluntaria, autorización firmada por medio del consentimiento/asentimiento informado de los padres o encargados cuando el evaluado sea menor de edad, en caso contrario con la firma del evaluado. Finalmente contestar la totalidad de los reactivos de los instrumentos a utilizar y la encuesta diseñada para recabar información sociodemográfica.

Criterios de Exclusión:

Estudiantes menores a 15 años y mayores de 20 años, expresar no participar voluntariamente en la investigación durante el estudio. Que el participante solicite dinero u otra forma de pago para participar en la investigación. No contestar la totalidad de los reactivos de los instrumentos. Finalmente, que el participante y/o los padres se nieguen a firmar el consentimiento/asentimiento informado. Además de todas aquellas situaciones o áreas de riesgo que pongan en peligro la integridad de los encuestados y/o encuestadores.

13.3. Técnicas e instrumentos

13.3.1. Técnicas

Inicialmente se propusieron las Escalas de evaluación para el clima escolar, bienestar subjetivo, capital social y un instrumento de datos sociodemográficos. Dada la situación de la COVID-19 se incluyen dos escalas que son un primer paso para diagnosticar los indicadores del trastorno de ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor.

13.3.2. Instrumentos

El clima escolar se evaluó con la escala ¿Qué está pasando en esta escuela? (What's Happening In This School?, WHITS) (Aldridge & Ala'i, 2013). Fue desarrollado para evaluar el clima escolar, en términos de las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se sienten bienvenidos y conectados. La escala incluye seis subescalas (cada una con ocho elementos), que son: apoyo al maestro, conexión con los compañeros, conexión con la escuela, afirmación de la diversidad, claridad de las reglas e informes y búsqueda de ayuda. Los ítems fueron respondidos usando un formato de respuesta de frecuencia de cinco puntos. Los resultados se pueden verificar en la Tabla 13.

Para el bienestar subjetivo se utilizó el índice de Bienestar de la Organización Mundial de la Salud (WHO-Five), que consta de 5 ítems, se encuentra entre los cuestionarios más utilizados que evalúan el bienestar psicológico subjetivo. El WHO-5 se centra en la calidad de vida subjetiva basada en un estado de ánimo positivo, vitalidad, e interés general, teniendo un punto de corte en el puntaje 13 (Löve, Andersson, Moore, & Hensing, 2013). Los participantes respondieron a los elementos del WHO-5 basándose en cómo se habían sentido en las últimas dos semanas. Se respondió a cada uno de los ocho ítems utilizando una respuesta de frecuencia de cinco puntos.

El capital social fue evaluado con el cuestionario integrado para la medición del capital social -SC-IQ- (Castro & Torres, 2017), el cual mide seis dimensiones del capital social, grupos y redes, confianza y solidaridad, acción colectiva y cooperación, información y comunicación, cohesión social e inclusión, empoderamiento y acción política.

Así también, se elaboró un instrumento para la recolección de información sociodemográfica que permitió conocer variables que no son indagadas en los demás instrumentos.

Dada la problemática de la COVID-19 se incluyeron los siguientes instrumentos:

Para el trastorno depresivo mayor se utilizó el PHQ-2 que consta de las dos primeras preguntas del PHQ-9. La fórmula de puntuación es igual a la de PHQ-9 y el rango de puntuación es de 0 a 6 (Kroenke, Spitzer, & Williams, 2003). Los participantes calificaron la frecuencia de disminución del placer y el estado de ánimo durante las últimas dos semanas en una escala Likert de 4 puntos. Los puntajes de PHQ-2 variaron de 0 a 6. Se han recomendado puntajes de ≥ 3 para identificar casos positivos para el trastorno depresivo mayor.

El trastorno ansiedad generalizada se midió por medio del GAD-2 que consta de los dos primeros elementos del GAD-7, que se consideran criterios básicos para el diagnóstico (Kroenke, Spitzer, Williams, Monahan, & Löwe, 2007). Los participantes calificaron durante las últimas dos semanas en una escala Likert de 4 puntos. Las puntuaciones totales oscilan entre 0 y 6, con una puntuación total ≥ 3 indicativa de un trastorno de ansiedad clínicamente relevante.

Por otro lado se realizó un consentimiento informado, para quienes eran mayores de edad y para quienes no lo fueran un asentimiento informado. En ambos casos era necesario que aceptaran participar en la investigación. En el caso del asentimiento informado se le pidió al estudiante tener cerca a su padre, responsable o encargado mayor de edad, al momento de contestar el cuestionario. También se le solicitó el nombre de quien avalaría su consentimiento para luego contactarlo por medio de correo electrónico y llamada telefónica y así corroborar que se tiene el consentimiento de una persona mayor de edad. Este proceso se ejecutó en los meses de julio a septiembre. Concluyendo que de 279 respuestas únicamente sean válidas 249.

Dicho consentimiento y asentimiento consta de las siguientes partes:

- Objetivo de investigación, donde se explica el objetivo general, específicos, temporalidad y los instrumentos que respondería el estudiante. Además de hacer la división entre quienes son mayores de 18 años.
- Confidencialidad de los datos, acá se le advierte al estudiante que se le pedirá únicamente el correo electrónico como dato para vincular su prueba. Además que los resultados únicamente estarán disponibles de forma directa para el coordinador de la investigación.

- Publicación de resultados, se le pide la autorización para reportar los resultados cumpliendo los criterios de confidencialidad y anonimato descritos en el formulario de cumplimiento de principios éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA).
- Participación durante el estudio, se le comunica al evaluado que en cualquier momento puede decidir no continuar respondiendo el cuestionario y no tendrá ninguna sanción o represalias. Además, en caso de tener preguntas se añade el contacto institucional del coordinador.
- Beneficios del estudio, quienes den su consentimiento tienen derecho a solicitar sus resultados y además pueden ser incluidos en su historia clínica y tendrá los beneficios legales correspondientes.
- Riesgos de su participación, se advierte que aunque se han tratado de reducir los riesgos físicos y mentales, posiblemente presente cuestionamientos relacionados con cómo lidia con diferentes situaciones de su contexto. Nuevamente se le proporciona el contacto del coordinador para resolver sus inquietudes.
- Por último, se le solicita participar, a lo cual debe responder con acepto o no acepto.

13.4. Operacionalización de las variables o unidades de análisis

Para el primer objetivo específico: identificar los componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala. Se refiere al clima escolar como a la calidad y el carácter de la vida escolar, incluidas las normas, valores y expectativas que una escuela acepta y promueve (Brookover, 1985). Estos, a su vez, crean un entorno que determina si el personal, los estudiantes y los padres se sienten seguros (social, emocional o físicamente), bienvenidos y respetados. Se evaluó utilizando la escala ¿Qué está pasando en esta escuela? (What's Happening In This School?, WHITS), que recoge información sobre seis factores que son: apoyo al maestro, conexión con los compañeros, conexión con la escuela, afirmación de la diversidad, claridad de las reglas e informes y búsqueda de ayuda. Cuyo puntaje va desde 0 a 245.

Para el segundo objetivo específico: Establecer los puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala. Diener

(1994) se refiere al bienestar subjetivo como la experiencia general de reacciones positivas a la propia vida e incluye todos los componentes de orden inferior, como la satisfacción de la vida y el nivel hedónico. Se utilizó con la escala WHO-5, a puntuación será de 0 a 25, se multiplica por 4 para obtener la puntuación final, donde 0 representa el peor bienestar imaginable y 100 representa el mejor bienestar imaginable.

Para el tercer objetivo específico: Identificar los niveles de capital social en estudiantes de diversificado de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala. El capital social es definido como el obtener tener acceso a recursos o intercambio de estos, por medio de relaciones sociales que propicien beneficios a los miembros, ayudando el desarrollo económico del grupo (Coleman, 1990). Esto se da principalmente por relaciones fuera de la estructura social establecida por medio de intereses individuales, utilizando normas que han sido realizadas por tradiciones y tratados entre diferentes grupos (Fukuyama, 2001). Por medio del Cuestionario integrado para la medición del capital social -SC-IQ-, el cual mide seis dimensiones del capital social: grupos y redes, confianza y solidaridad, acción colectiva y cooperación, información y comunicación, cohesión social e inclusión, empoderamiento y acción política. El cual permite puntajes escalares, nominales y categóricos, según el tipo de ítem y subescala.

Por último para el objetivo específico: determinar la influencia que tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala. Se utilizarán las variables dentro de un modelo ajustado, buscando la varianza explicada ($\text{Pseudo-R}^2 = \leq 0.5$).

13.4. Procesamiento y análisis de la información

Cuando se concluyó la recolección de datos, se hizo una revisión de los cuestionarios para depurar la información y separar los casos que no reunieron los criterios de inclusión. En los casos en que se tenga solo el 5% de datos perdidos del total de los datos del cuestionario, se hizo un proceso de imputación de medias de las mismas preguntas.

Para la creación de la base de datos se utilizó la plataforma Gsuite, por medio de las hojas de cálculo de google, lo cual permitió hacer una limpieza de datos más exhaustiva. Además, en este paso se hizo un libro de códigos para las variables utilizadas y se asignaron un identificador a

cada cuestionario. Sumado a esto se hicieron las calificaciones a través de scripts automatizados, que sean pertinentes para cada escala que se propone.

Cuando se tuvo la información completamente revisada se exportó al software de análisis estadístico SPSS, versión 25, en su versión gratuita y también al programa de código libre Jamovi, en su versión 1.6.

Se realizaron pruebas de confiabilidad para cada una de las escalas propuestas por medio del Alpha de Cronbach y se ejecutará el análisis factorial en donde corresponda a través de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Para la normalidad de los datos se hicieron las pruebas de Kolmogorov Smirnov y Lilliefors (ver Tabla 29), además de las medidas de tendencia central, como la media y mediana. Así también de la desviación estándar. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo de cada una de las escalas utilizadas, tomando en cuenta posibles cruces entre las variables control de instituto, sexo y edad. Para probar las hipótesis se utilizó la prueba Hosmer Lemeshow a un nivel de significancia de .05. En cuanto a las variables dicotómicas se utilizó el punto de corte de la media en cada puntuación.

El análisis concluyó con la regresión logística binomial. Se examinaron de forma global los datos que conforman la base de datos. Posteriormente se exploró la asociación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social. Esto permitiendo la creación de modelos ajustados al punto de que los coeficientes de determinación sean aceptables ($\text{Pseudo-R}^2 = \leq 0.5$) lo que indicó una fuerte validez del modelo.

14.Vinculación, difusión y divulgación

A nivel gubernamental se vinculó con el Mineduc, particularmente con el Viceministerio técnico de educación y con Digeduca. Además de directores departamentales de educación, directores, maestros y personal administrativo de los establecimientos educativos. A nivel Usac se hizo la vinculación con la Dirección General de Investigación.

Durante el año 2020 se socializaron los resultados en tres congresos nacionales, siendo el primero en el colegio de psicólogos de Guatemala llamado: IV Congreso Nacional, modalidad virtual, Psicología en Guatemala ante la Realidad nacional: Ciencia, formación y ética. El segundo lleva por nombre Congreso Salud Mental y atención clínica en tiempos de crisis,

avalado por la Escuela de Ciencias Psicológicas y por último, Festival virtual de recursos educativos de la Facultad de humanidades.

Así también se hicieron tanques de pensamiento con profesionales que se dedican a trabajar con las juventudes. Además se socializó con investigadores, Coordinadores y junta directiva de la Escuela de Ciencias Psicológicas y representantes de la Dirección General de Investigación y se espera socializar los resultados con áreas que estén interesadas en la Escuela de Ciencias Psicológicas y con aquellas facultades que formen docentes o trabajen con las juventudes.

Por otro lado, se piensan realizar al menos dos artículos científicos y dos tesis de grado donde se explora a mayor detalle las variables propuestas en el estudio. Así mismo, se tiene contemplado una socialización en radio universidad luego de que se apruebe el contenido del informe por la Digi.

15. Productos, hallazgos, conocimientos o resultados:

15.1. Caracterización de la población

Se evaluaron un total de 249 estudiantes, repartidos en cuatro establecimientos teniendo el mayor porcentaje de evaluados en el Instituto 1 y el menor en la Instituto II (Tabla 1). Por otro lado, la mayoría de evaluados fueron mujeres (Tabla 2) y las edades (Tabla 3) de los evaluados en su mayoría oscilaban entre 15 a 20 años ($M = 17.56$; $SD = 1.19$).

Tabla 1

Cantidad de evaluados por establecimiento

Establecimiento (N =249)	<i>f</i>	%
Instituto I	139	(55.8)
Instituto II	21	(8.4)
Instituto III	26	(10.4)
Instituto IV	63	(25.3)

Tabla 2

Distribución de sexo de los evaluados

Sexo(N=249)	<i>f</i>	%
Mujer	16	(64.3)
Hombre	89	(35.7)

Tabla 3

Distribución de edad de los evaluados

Edad(N=249)	f	%
15-17	97	(48.7)
18-20	99	(49.7)
>20	3	(1)
No responde	1	(.5)

La Tabla 4 muestra preguntan en forma dicotómica efectuadas a los alumnos. Se destaca que el 92% de la población ha respondido que vive en la Ciudad de Guatemala. Así también que el 16.9% reconoce que trabaja.

Tabla 4

Caracterización de la población

	Si (N= 249)		No	
	f	%	f	%
¿Alguna vez fui expulsado de la escuela?	7	(2.8)	242	(97.2)
¿Has repetido un grado escolar?	72	(28.9)	177	(71.1)
¿Trabajas?	42	(16.9)	207	(83.1)
¿Vives en el municipio de Guatemala?	229	(92)	20	(8)
¿Participas o has participado en el gobierno escolar?	89	(35.7)	160	(64.3)

Por otro lado, se hicieron cuestionamientos con varias opciones de respuesta. Las preguntas se muestran en la Tabla 5. Se debe mencionar que el 32.5% de los encuestados no respondieron a la pregunta ¿Cuál es su identificación étnica? El porcentaje más alto de la población cursa el grado de sexto perito contador.

Tabla 5

Caracterización de la población

Variable	f (249)	(100%)
¿Qué religión practicas?		
Católica	109	(43.8)
Evangélica	104	(41.8)
Adventista	4	(1.6)
Testigo de Jehová	3	(1.2)
Ninguna	21	(8.4)
Otra	8	(3.2)

Tabla 5

Caracterización de la población

Variable	f (249)	(100%)
¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti?		
Muy aburridas	6	(2.4)
Poco aburridas	9	(3.6)
Algo interesantes	72	(28.9)
Interesantes	108	(43.4)
Muy interesantes	54	(21.7)
¿Qué grado cursas?		
Cuarto bachillerato en computación	1	(.4)
Quinto bachillerato en computación	25	(10.)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	(4.4)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	(4.4)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	3	(1.2)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	17	(6.8)
Cuarto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	5	(2.)
Quinto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	9	(3.6)
Sexto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	7	(2.8)
Cuarto secretariado bilingüe	1	(.4)
Quinto secretariado bilingüe	2	(.8)
Sexto secretariado bilingüe	18	(7.2)
Cuarto perito contador	58	(23.3)
Quinto perito contador	20	(8.)
Sexto perito contador	61	(24.5)
¿En qué jornada estudias?		
Matutina	58	(23.3)
Vespertina	191	(76.7)
¿Cuál es su identificación étnica?		
Garífuna	4	(1.6)
Ladina	6	(2.4)
ladino	4	(1.6)

Tabla 5

Caracterización de la población

Variable	f (249)	(100%)
Ladino	8	(3.2)
Maya	17	(6.8)
Mestiza	127	(51.)
Pocoman	1	(.4)
Sin respuesta	81	(32.5)
Xinca	1	(.4)

Por otra parte se les hizo preguntas acerca si han experimentado problemas de salud y comportamiento durante el último año. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Problemas de salud y comportamiento

Pregunta	Si (N=429)				No	
	f	%	f	%	f	%
¿Has fumado más de una vez al mes?	18	(7.2)	231	(92.8)		
¿Te has embriagado más de una vez al mes?	17	(6.8)	232	(93.2)		
¿Has usado drogas ilegales (mariguana, cocaína, heroína, LSD) más de una vez al mes?	5	(2.)	244	(98.)		
¿Te has sentido triste o nervioso(a) todo el tiempo?	101	(40.6)	148	(59.4)		
¿Te preocupa mucho tu aspecto físico?	122	(49.)	127	(51.)		
¿Te has involucrado en peleas o riñas alguna vez?	50	(20.1)	199	(79.9)		
¿Has intentado suicidarte alguna vez?	30	(12.)	219	(88.)		
¿Tuviste relaciones sexuales alguna vez?	52	(20.9)	197	(79.1)		
¿Has quedado embarazada o has embarazado involuntariamente a alguien alguna vez?	3	(1.2)	246	(98.8)		
¿Has sufrido de abuso sexual?	14	(5.6)	235	(94.4)		
¿Recibiste golpes o maltrato?	22	(8.8)	227	(91.2)		

La Tabla 7 reporta la distribución de la población, seccionada por institutos de educación diversificada del municipio de Guatemala, cruzada con sexo, edad ¿Vives en el municipio de Guatemala? ¿Participas o has participado en el gobierno escolar? ¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti? ¿Qué grado cursas? ¿En qué jornada estudias? ¿Trabajas? y ¿Cuál es su identificación étnica?

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes de establecimientos cruzados con variables sociodemográficas

Variable	¿En qué establecimiento estudias?									
	Instituto I		Instituto II		Instituto III		Instituto IV		Total	
	139	55.80%	21	8.40%	26	10.40%	63	25.30%	249	100%
Sexo										
Hombre	55	(22.1)	-	-	15	(6.)	19	(7.6)	89	(35.7)
Mujer	84	(33.7)	21	(8.4)	11	(4.4)	44	(17.7)	160	(64.3)
Edad										
15-17	70	(28.1)	3	(1.2)	19	(7.6)	34	(13.7)	126	(50.6)
18-20	68	(27.3)	17	(6.8)	7	(2.8)	28	(11.2)	120	(48.2)
>20	1	(.4)	1	(.4)	-	-	1	(.4)	3	(1.2)
¿Tu casa queda en el municipio de Guatemala?										
Si	129	(51.8)	20	(8)	24	(9.6)	56	(22.5)	229	(92)
No	10	(4.)	1	(.4)	2	(.8)	7	(2.8)	20	(8)
¿Participas o has participado en el gobierno escolar?										
Si	48	(19.3)	5	(2.)	12	(4.8)	24	(9.6)	89	(35.7)
No	91	(36.5)	16	(6.4)	14	(5.6)	39	(15.7)	160	(64.3)
¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti?										
Muy aburridas	4	(1.6)	-	-	1	(.4)	1	(.4)	6	(2.4)
Poco aburridas	4	(1.6)	1	(.4)	1	(.4)	3	(1.2)	9	(3.6)
Algo interesantes	35	(14.1)	9	(3.6)	15	(6.)	13	(5.2)	72	(28.9)
Interesantes	66	(26.5)	6	(2.4)	7	(2.8)	29	(11.6)	108	(43.4)
Muy interesantes	30	(12)	5	(2)	2	(.8)	17	(6.8)	54	(21.7)
¿Qué grado cursas?										
Cuarto perito contador	58	(23.3)	-	-	-	-	-	-	58	(23.3)
Quinto perito contador	20	(8)	-	-	-	-	-	-	20	(8)
Sexto perito contador	61	(24.5)	-	-	-	-	-	-	61	(24.5)
Cuarto secretariado bilingüe	-	-	1	(.4)	-	-	-	-	1	(.4)
Quinto secretariado bilingüe	-	-	2	(.8)	-	-	-	-	2	(.8)
Sexto secretariado bilingüe	-	-	18	(7.2)	-	-	-	-	18	(7.2)
Cuarto bachillerato en computación	-	-	-	-	1	(.4)	-	-	1	(.4)
Quinto bachillerato en computación	-	-	-	-	25	(10)	-	-	25	(10)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	-	-	-	-	-	-	11	(4.4)	11	(4.4)

Tabla 7
Frecuencias y porcentajes de establecimientos cruzados con variables sociodemográficas

Variable	¿En qué establecimiento estudias?									
	Instituto I		Instituto II		Instituto III		Instituto IV		Total	
	139	55.80%	21	8.40%	26	10.40%	63	25.30%	249	100%
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	-	-	-	-	-	-	3	(1.2)	3	(1.2)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	-	-	-	-	-	-	17	(6.8)	17	(6.8)
Cuarto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	-	-	-	-	5	(2)	5	(2)
Quinto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	-	-	-	-	9	(3.6)	9	(3.6)
Sexto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	-	-	-	-	7	(2.8)	7	(2.8)
¿En qué jornada estudias?										
Matutina	-	-	-	-	-	-	58	(23.3)	58	(23.3)
vespertina	139	(55.8)	21	(8.4)	26	(10.4)	5	(2)	191	(76.7)
¿Trabajas?										
Si	26	(10.4)	3	(1.2)	3	(1.2)	10	(4)	42	(16.9)
No	113	(45.4)	18	(7.2)	23	(9.2)	53	(21.3)	207	(83.1)
¿Cuál es su identificación étnica?										
Garífuna	3	(1.2)	-	-	-	-	1	(.4)	4	(1.6)
Ladino	10	(4.)	-	-	4	(1.6)	4	(1.6)	18	(7.2)
Maya	5	(2.)	1	(.4)	3	(1.2)	8	(3.2)	17	(6.8)
Mestiza	57	(22.9)	1	(.4)	19	(7.6)	50	(20.1)	127	(51)
Pocoman	1	(.4)	-	-	-	-	-	-	1	(.4)
Sin respuesta	62	(24.9)	19	(7.6)	-	-	-	-	81	(32.5)
Xinca	1	(.4)	-	-	-	-	-	-	1	(.4)

La Tabla 8 cruza aspectos sociodemográficos y sexo. Se observa que las clases le parecen muy interesantes en un porcentaje alto para ambos sexos. Por otro lado, alrededor del 31.3% de los hombres, viven en la Ciudad de Guatemala. El porcentaje más alto de estudiantes dice practicar de una religión.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes de sexo cruzados con variables sociodemográficas

Variable	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	89	35.70%	160	64.30%	249	100%
Edad						
15-17	42	(16.9)	84	(33.7)	126	(50.6)
18-20	47	(18.9)	73	(29.3)	120	(48.2)
>20	-	-	3	(1.2)	3	(1.2)
¿Qué religión practicas?						
Católica	38	(15.3)	71	(28.5)	109	(43.8)
Evangélica	37	(14.9)	67	(26.9)	104	(41.8)
Adventista	1	(.4)	3	(1.2)	4	(1.6)
Testigo de Jehová	-	-	3	(1.2)	3	(1.2)
Ninguna	9	(3.6)	12	(4.8)	21	(8.4)
Otra	4	(1.6)	4	(1.6)	8	(3.2)
¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti?						
Muy aburridas	4	(1.6)	2	(.8)	6	(2.4)
Poco aburridas	2	(.8)	7	(2.8)	9	(3.6)
Algo interesantes	29	(11.6)	43	(17.3)	72	(28.9)
Interesantes	35	(14.1)	73	(29.3)	108	(43.4)
Muy interesantes	19	(7.6)	35	(14.1)	54	(21.7)
¿Qué grado cursas?						
Cuarto perito contador	14	(5.6)	44	(17.7)	58	(23.3)
Quinto perito contador	9	(3.6)	11	(4.4)	20	(8)
Sexto perito contador	32	(12.9)	29	(11.6)	61	(24.5)
Cuarto secretariado bilingüe	-	-	1	(.4)	1	(.4)
Quinto secretariado bilingüe	-	-	2	(.8)	2	(.8)
Sexto secretariado bilingüe	-	-	18	(7.2)	18	(7.2)
Cuarto bachillerato en computación	-	-	1	(.4)	1	(.4)
Quinto bachillerato en computación	15	(6)	10	(4)	25	(10)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	4	(1.6)	7	(2.8)	11	(4.4)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	5	(2.)	6	(2.4)	11	(4.4)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	1	(.4)	2	(.8)	3	(1.2)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	9	(3.6)	8	(3.2)	17	(6.8)

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes de sexo cruzados con variables sociodemográficas

Variable	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	89	35.70%	160	64.30%	249	100%
Cuarto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	5	(2)	5	(2)
Quinto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	9	(3.6)	9	(3.6)
Sexto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	7	(2.8)	7	(2.8)
¿Cuál es su identificación étnica?						
Garífuna	2	(.8)	2	(.8)	4	(1.6)
Ladino	7	(2.8)	11	(4.4)	18	(7.2)
Maya	6	(2.4)	11	(4.4)	17	(6.8)
Mestiza	50	(20.1)	77	(30.9)	127	(51)
Pocoman	1	(.4)	-	-	1	(.4)
Sin respuesta	23	(9.2)	58	(23.3)	81	(32.5)
Xinca	-	-	1	(.4)	1	(.4)
¿Tu casa queda en el municipio de Guatemala?						
Si	78	(31.3)	151	(60.6)	229	(92)
No	11	(4.4)	9	(3.6)	20	(8.)
¿Participas o has participado en el gobierno escolar?						
Si	34	(13.7)	55	(22.1)	89	(35.7)
No	55	(22.1)	105	(42.2)	160	(64.3)
¿Has repetido un grado?						
Si	29	(11.6)	43	(17.3)	72	(28.9)
No	60	(24.1)	117	(47.)	177	(71.1)

La Tabla 9 reporta que cuarto perito, aporta el mayor número de estudiantes con edad de 15 a 17 años ($M=17.56$; $SD= 1.19$), los datos evidencian que son pocos los estudiantes que han repetido grados ya que su edad corresponde al grado académico esperado.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes de edad cruzados con variables sociodemográficas

Recadeneros y porcentajes de cada cruzados con variables sociodemográficas								
Variable	Edad						Total	
	15-17		18-20		>20			
	126	50.6%	120	48.2%	3	1.3%	249	100%
¿Qué grado cursas?								
Cuarto perito contador	53	21.3	4	1.6	1	0.4	58	23.3
Quinto perito contador	11	4.4	9	3.6	-	-	20	8
Sexto perito contador	6	2.4	55	22.1	-	-	61	24.5
Cuarto secretariado bilingüe	1	0.4	-	-	-	-	1	0.4
Quinto secretariado bilingüe	1	0.4	1	0.4	-	-	2	0.8
Sexto secretariado bilingüe	1	0.4	16	6.4	1	0.4	18	7.2
Cuarto bachillerato en computación	1	0.4	-	-	-	-	1	0.4
Quinto bachillerato en computación	18	7.2	7	2.8	-	-	25	10
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	9	3.6	2	0.8	-	-	11	4.4
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	8	3.2	3	1.2	-	-	11	4.4
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	1	0.4	2	0.8	-	-	3	1.2
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	10	4	7	2.8	-	-	17	6.8
Cuarto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	4	1.6	1	0.4	-	-	5	2
Quinto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	2	0.8	7	2.8	-	-	9	3.6
Sexto Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	-	-	6	2.4	1	0.4	7	2.8
¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti?								
Muy aburridas	4	1.6	2	0.8	-	-	6	2.4
Poco aburridas	4	1.6	5	2	-	-	9	3.6
Algo interesantes	37	14.9	35	14.1	-	-	72	28.9
Interesantes	63	25.3	43	17.3	2	0.8	108	43.4
Muy interesantes	18	7.2	35	14.1	1	0.4	54	21.7
¿En qué jornada estudias?								
Matutina	33	13.3	24	9.6	1	0.4	58	23.3
vespertina	93	37.3	96	38.6	2	0.8	191	76.7
¿Cuál es su identificación étnica?								
Garífuna	-	-	4	1.6	-	-	4	1.6
Ladino	12	4.8	6	2.4	-	-	18	7.2

Tabla 9
Frecuencias y porcentajes de edad cruzados con variables sociodemográficas

Frecuencias y porcentajes de cada cruzado con variables sociodemográficas								
Variable	Edad						Total	
	15-17		18-20		>20			
	126	50.6%	120	48.2%	3	1.3%	249	100%
Maya	5	2	11	4.4	1	0.4	17	6.8
Mestiza	76	30.5	50	20.1	1	0.4	127	51
Pocomam	1	0.4	-	-	-	-	1	0.4
Sin respuesta	31	12.4	49	19.7	1	0.4	81	32.5
Xinca	1	0.4	-	-	-	-	1	0.4
¿Qué religión practicas?								
Católica	52	20.9	55	22.1	2	0.8	109	43.8
Evangélica	55	22.1	48	19.3	1	0.4	104	41.8
Adventista	3	1.2	1	0.4	-	-	4	1.6
Testigo de Jehová	2	0.8	1	0.4	-	-	3	1.2
Ninguna	11	4.4	10	4	-	-	21	8.4
Otra	3	1.2	5	2	-	-	8	3.2
¿Alguna vez fui expulsado de la escuela?								
Si	3	1.2	4	1.6	-	-	7	2.8
No	123	49.4	116	46.6	3	1.2	242	97.2

Dada la situación actual de la pandemia por Covid-19; se les pidió a los estudiantes responder cuatro preguntas, las cuales están basadas en los cuestionarios de salud del paciente-2 [PHQ-2] (Kroenke et al 2003) y trastorno de ansiedad generalizada de 2 elementos [GAD-2] (Kroenke et al, 2007). Cada cuestionario se compone de dos preguntas las cuales tienen como respuesta las opciones: De ningún modo (0), Varios días (1), Más de la mitad de los días (2) y Casi todos los días (4). Los resultados se visualizan en la Tabla 10.

Tabla 10
Indicadores de ansiedad y depresión

Indicador	Media	S.D.	Mínimo	Máximo
Ansiedad Generalizada				
Sentirse nervioso, ansioso o agitado	1.23	1.16	0	3
No poder parar o controlar las preocupaciones	1.18	1.07	0	3
Trastorno depresivo mayor				
Poco interés o placer en hacer cosas	1.35	1.12	0	3
Sentirse triste, deprimido o desesperado.	1.31	1.19	0	3

Nota: S.D. es desviación estándar.

Además, los autores sugieren que una puntuación de 3 puntos es el punto de corte preferido para identificar posibles casos y en los que se justifica una evaluación diagnóstica adicional para el trastorno de ansiedad generalizada (Kroenke, et al, 2007) y si la puntuación es 3 o más, es probable que haya un trastorno depresivo mayor (Kroenke, et al, 2003). Se debe mencionar que estas pruebas son solamente indicadores y que se necesitan pruebas complementarias para poder dar un diagnóstico. La variable dicotómica de los resultados se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Agrupación de indicadores de ansiedad y depresión

Indicador	f	%
Ansiedad Generalizada		
Indicador bajo	141	(56.6)
Indicador alto	108	(43.4)
Trastorno depresivo mayor		
Indicador bajo	131	52.61
Indicador alto	118	47.39

Nota: N=249(100%)

Por otro lado, en base a estos resultados se hizo una tabla cruzada con datos sociodemográficos. Los datos que más resaltan son que las mujeres tienen indicadores altos de ansiedad generaliza y trastorno depresión mayor. Todos los resultados se pueden observan en la Tabla 12.

Tabla 12

Indicadores de ansiedad y depresión cruzado con variables sociodemográficas

Variable	Ansiedad Generalizada				Trastorno depresivo mayor				Total	
	Indicador bajo		Indicador alto		Indicador bajo		Indicador alto			
	141	(56.6)	108	(43.4)	131	(52.6)	118	(47.4)	249	100%
Sexo										
Hombre	47	(18.9)	42	(16.9)	48	(19.3)	41	(16.5)	89	(35.7)
Mujer	94	(37.8)	66	(26.5)	83	(33.3)	77	(30.9)	160	(64.3)
Establecimiento										
Instituto I	76	(30.5)	63	(25.3)	66	(26.5)	73	(29.3)	139	(55.8)
Instituto II	14	(5.6)	7	(2.8)	12	(4.8)	9	(3.6)	21	(8.4)
Instituto III	16	(6.4)	10	(4)	15	(6)	11	(4.4)	26	(10.4)
Instituto IV	35	(14.1)	28	(11.2)	38	(15.3)	25	(10)	63	(25.3)
¿Qué religión practicas?										
Católica	63	(25.3)	46	(18.5)	56	(22.5)	53	(21.3)	109	(43.8)

Tabla 12
Indicadores de ansiedad y depresión cruzado con variables sociodemográficas

Variable	Ansiedad Generalizada				Trastorno depresivo mayor				Total	
	Indicador bajo	Indicador alto	Indicador bajo	Indicador alto	Indicador bajo	Indicador alto	Indicador bajo	Indicador alto	249	100%
	141	(56.6)	108	(43.4)	131	(52.6)	118	(47.4)		
Evangélica	59	(23.7)	45	(18.1)	57	(22.9)	47	(18.9)	104	(41.8)
Adventista	3	(1.2)	1	(.4)	4	(1.6)	-	-	4	(1.6)
Testigo de Jehová	-	-	3	(1.2)	2	(.8)	1	(.4)	3	(1.2)
Ninguna	10	(4)	11	(4.4)	9	(3.6)	12	(4.8)	21	(8.4)
Otra	6	(2.4)	2	(.8)	3	(1.2)	5	(2)	8	(3.2)
Edad										
15-17	74	(29.7)	52	(20.9)	66	(26.5)	60	(24.1)	126	(50.6)
18-20	64	(25.7)	56	(22.5)	62	(24.9)	58	(23.3)	120	(48.2)
>20	3	(1.2)	-	-	3	(1.2)	-	-	3	(1.2)

15.2. Objetivo 1: Identificar los componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

Para los resultados de este objetivo se presentan los algunos resultados de tendencia central, en la Tabla 13.

Tabla 13
Componentes del clima escolar y sumatoria total

Variable	Media	Desviación estándar	Mínimo Máximo	
Suma clima escolar	148.691	28.207	45	192
Apoyo de docente	19.739	6.903	2	32
Conexión social	25.675	5.692	8	32
Conexión académica	25.723	5.989	4	32
Diversidad	25.466	5.887	5	32
Claridad de las reglas	27.763	4.629	7	32
Reportes y búsqueda de ayuda	24.325	6.955	2	32

Nota: N = 249

Teniendo la media de cada uno de los componentes y de la sumatoria de clima escolar para dicotomizar el resultado se utilizó como punto de corte la media de los estudiantes. La percepción del clima escolar se visualiza en la Tabla 14.

Tabla 14
*Percepción del clima escolar**

Nivel de clima escolar	f	(%)
Percepción negativa	113	(45.38).

Percepción positiva 136 (54.61).

*Punto de corte ≥ 148.691 ; N = 249

Respecto a la percepción del clima escolar se hizo una tabla cruzada con datos sociodemográfico, donde resalta que el instituto I, religión católica y no participar en el gobierno escolar con percepción positiva. El resto de resultado se pueden visualizar en la Tabla 15.

Tabla 15

Percepción de clima escolar cruzados con variables sociodemográficas

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
Sexo						
Hombre	47	(18.88)	42	(16.87)	89	(35.74)
Mujer	66	(26.51)	94	(37.75)	160	(64.26)
Establecimiento						
Instituto I	67	(26.91)	72	(28.92)	139	(55.82)
Instituto II	7	(2.81)	14	(5.62)	21	(8.43)
Instituto III	18	(7.23)	8	(3.21)	26	(10.44)
Instituto IV	21	(8.43)	42	(16.87)	63	(25.3)
¿Qué religión practicas?						
Católica	41	(16.47)	68	(27.31)	109	(43.78)
Evangélica	52	(20.88)	52	(20.88)	104	(41.77)
Adventista	3	(1.2)	1	(0.4)	4	(1.61)
Testigo de Jehová	1	(0.4)	2	(0.8)	3	(1.2)
Ninguna	13	(5.22)	8	(3.21)	21	(8.43)
Otra	3	(1.2)	5	(2.01)	8	(3.21)
Edad						
15-17	59	(23.69)	67	(26.91)	126	(50.6)
18-20	53	(21.29)	67	(26.91)	120	(48.19)
>20	1	(0.4)	2	(0.8)	3	(1.2)
¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti?						
Muy aburridas	3	(1.2)	3	(1.2)	6	(2.41)
Poco aburridas	8	(3.21)	1	(0.4)	9	(3.61)
Algo interesantes	46	(18.47)	26	(10.44)	72	(28.92)
Interesantes	44	(17.67)	64	(25.7)	108	(43.37)
Muy interesantes	12	(4.82)	42	(16.87)	54	(21.69)
¿Qué grado cursas?						
Cuarto perito contador	32	(12.85)	26	(10.44)	58	(23.29)

Tabla 15
Percepción de clima escolar cruzados con variables sociodemográficas

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
Quinto perito contador	5	(2.01)	15	(6.02)	20	(8.03)
Sexto perito contador	30	(12.05)	31	(12.45)	61	(24.5)
Cuarto secretariado bilingüe	-	-	1	(0.4)	1	(0.4)
Quinto secretariado bilingüe	1	(0.4)	1	(0.4)	2	(0.8)
Sexto secretariado bilingüe	6	(2.41)	12	(4.82)	18	(7.23)
Cuarto bachillerato en computación	1	(0.4)	-	-	1	(0.4)
Quinto bachillerato en computación	17	(6.83)	8	(3.21)	25	(10.04)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	4	(1.61)	7	(2.81)	11	(4.42)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	5	(2.01)	6	(2.41)	11	(4.42)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	1	(0.4)	2	(0.8)	3	(1.2)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	6	(2.41)	11	(4.42)	17	(6.83)
Cuarto magisterio de educación infantil bilingüe intercultural	1	(0.4)	4	(1.61)	5	(2.01)
Quinto magisterio de educación infantil bilingüe intercultural	3	(1.2)	6	(2.41)	9	(3.61)
Sexto magisterio de educación infantil bilingüe intercultural	1	(0.4)	6	(2.41)	7	(2.81)
¿Cuál es su identificación étnica?						
Garífuna	1	(0.4)	3	(1.2)	4	(1.61)
Ladino	8	(3.21)	10	(4.02)	18	(7.23)
Maya	8	(3.21)	9	(3.61)	17	(6.83)
Mestiza	57	(22.89)	70	(28.11)	127	(51)
Pocomam	1	(0.4)	-	-	1	(0.4)
Xinca	1	(0.4)	-	-	1	(0.4)
Sin respuesta	37	(14.86)	44	(17.67)	81	(32.53)
¿Tu casa queda en el municipio de Guatemala?						
Si	103	(41.37)	126	(50.6)	229	(91.97)
No	10	(4.02)	10	(4.02)	20	(8.03)
¿Participas o has participado en el gobierno escolar?						
Si	42	(16.87)	47	(18.88)	89	(35.74)
No	71	(28.51)	89	(35.74)	160	(64.26)

Tabla 15
Percepción de clima escolar cruzados con variables sociodemográficas

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
¿Has repetido un grado?						
Si	31	(12.45)	41	(16.47)	72	(28.92)
No	82	(32.93)	95	(38.15)	177	(71.08)
¿Trabajas?						
Si	21	(8.43)	21	(8.43)	42	(16.87)
No	92	(36.95)	115	(46.18)	207	(83.13)
¿En qué jornada estudias?						
Matutina	21	(8.43)	37	(14.86)	58	(23.29)
Vespertina	92	(36.95)	99	(39.76)	191	(76.71)

Posteriormente, se hizo una tabla cruzada de la percepción del clima escolar y variables de problemáticas de salud y comportamiento en los estudiantes. Dentro de los resultados más notables podemos observar que, quienes han respondido no, suelen tener percepción positiva del clima escolar. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 16.

Tabla 16
Percepción de clima escolar cruzados con variables problemáticas de salud y comportamiento

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
¿Has fumado más de una vez al mes?						
Si	7	(2.81)	11	(4.42)	18	(7.23)
No	106	(42.57)	125	(50.2)	231	(92.77)
¿Te has embriagado más de una vez al mes?						
Si	9	(3.61)	8	(3.21)	17	(6.83)
No	104	(41.77)	128	(51.41)	232	(93.17)
¿Has usado drogas ilegales más de una vez al mes?						
Si	5	(2.01)	1	(0.4)	5	(2.01)
No	109	(43.78)	135	(54.22)	244	(97.99)
¿Te has sentido triste o nervioso(a) todo el tiempo?						
Si	58	(23.29)	43	(17.27)	101	(40.56)
No	55	(22.09)	93	(37.35)	148	(59.44)
¿Te preocupa mucho tu aspecto físico?						

Tabla 16

Percepción de clima escolar cruzados con variables problemáticas de salud y comportamiento

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
Si	70	(28.11)	52	(20.88)	122	(49)
No	43	(17.27)	84	(33.73)	127	(51)
¿Te has involucrado en peleas o riñas alguna vez?						
Si	30	(12.05)	20	(8.03)	50	(20.08)
No	83	(33.33)	116	(46.59)	199	(79.92)
¿Has intentado suicidarte alguna vez?						
Si	21	(8.43)	9	(3.61)	30	(12.05)
No	92	(36.95)	127	(51)	219	(87.95)
¿Tuviste relaciones sexuales alguna vez?						
Si	27	(10.84)	25	(10.04)	52	(20.88)
No	86	(34.54)	111	(44.58)	197	(79.12)
¿Has quedado embarazada o has embarazado involuntariamente a alguien alguna vez?						
Si	2	(0.8)	1	(0.4)	3	(1.2)
No	111	(44.58)	135	(54.22)	246	(98.8)
¿Has sufrido de abuso sexual?						
Si	10	(4.02)	4	(1.61)	14	(5.62)
No	103	(41.37)	132	(53.01)	235	(94.38)
¿Recibiste golpes o maltrato?						
Si	13	(5.22)	9	(3.61)	22	(8.84)
No	100	(40.16)	127	(51)	227	(91.16)

Por último, se hizo el cruce entre percepción del clima escolar y ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor. Los estudiantes reportan indicadores bajos de ansiedad generalizada y trastornos depresivo mayor en su mayoría se encuentran en percepción positiva del clima escolar. Los resultados están en la Tabla 17.

Tabla 17

Percepción de Clima escolar cruzado con variables ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
Ansiedad generalizada						

Tabla 17

Percepción de Clima escolar cruzado con variables ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor

Variables	Percepción negativa		Percepción positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
Indicador alto	63	(25.3)	45	(18.07)	108	(43.37)
Indicador bajo	50	(20.08)	91	(36.55)	141	(56.63)
Trastorno depresivo mayor						
Indicador alto	67	(26.91)	51	(20.48)	118	(47.39)
Indicador bajo	46	(18.47)	85	(34.14)	131	(52.61)

15.3. Objetivo 2: Establecer los puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

Para los resultados de este objetivo se presentan los algunos resultados de tendencia central, estos están en la Tabla 18.

Tabla 18

Preguntas de bienestar subjetivo y sumatoria total

Variable	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
		estándar		
Sumatoria bienestar subjetivo	15.305	6.422	0	25
Me he sentido alegre y de buen humor	3.124	1.483	0	5
Me he sentido tranquilo y relajado	3.004	1.466	0	5
Me he sentido activo y enérgico	3.092	1.452	0	5
Me he despertado fresco y relajado	2.900	1.559	0	5
Mi vida diaria está llena de cosas que me interesan	3.185	1.67	0	5

Nota: N=249

En la Tabla 19, se presentan los indicadores de bienestar subjetivo, los cuales están basados en lo propuesto por Topp y colaboradores (2015), tomando como punto de corte ≤ 13 de la sumatoria. Quienes tengan indicadores bajos de bienestar subjetivo es un indicador de depresión. Para comprobar esto se deben hacer pruebas complementarias.

Tabla 19

*Indicadores de Bienestar subjetivo**

Indicador de bienestar subjetivo	<i>f</i>	(%)
Indicador bajo	86	(34.54)

Tabla 19

*Indicadores de Bienestar subjetivo**

Indicador de bienestar subjetivo	<i>f</i>	(%)
Indicador alto	163	(65.46)

*Punto de corte es ≤ 13 ; N=249

Para los indicadores de bienestar subjetivo, se hizo una tabla cruzada con datos sociodemográfico, donde resalta que tener de 15 a 17 años, tener interés en las clases, y religión católica se relacionan con indicador alto de bienestar subjetivo. Los demás resultados se pueden visualizar en la Tabla 20.

Tabla 20

Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables sociodemográficas

Variables	Indicador bajo		Indicador alto		Total	
	86	34.50%	163	65.50%	249	100%
Sexo						
Hombre	25	(10.04)	64	(25.70)	89	(35.74)
Mujer	61	(24.5)	99	(39.76)	160	(64.26)
Establecimiento						
Instituto I	50	(20.08)	89	(35.74)	139	(55.82)
Instituto II	8	(3.21)	13	(5.22)	21	(8.43)
Instituto III	10	(4.02)	16	(6.43)	26	(10.44)
Instituto IV	18	(7.23)	45	(18.07)	63	(25.30)
¿Qué religión practicas?						
Católica	34	(13.65)	75	(30.12)	109	(43.78)
Evangélica	35	(14.06)	69	(27.71)	104	(41.77)
Adventista	1	(0.4)	3	(1.2)	4	(1.61)
Testigo de Jehová	2	(0.8)	1	(0.4)	3	(1.2)
Ninguna	12	(4.82)	9	(3.61)	21	(8.43)
Otra	2	(0.8)	6	(2.41)	8	(3.21)
Edad						
15-17	43	(17.27)	83	(33.33)	126	(50.6)
18-20	43	(17.27)	77	(30.92)	120	(48.19)
>20	-	-	3	(1.2)	3	(1.2)
¿Qué tan interesante son la mayoría de las clases para ti?						
Muy aburridas	4	(1.61)	2	(0.80)	6	(2.41)
Poco aburridas	8	(3.21)	1	(0.40)	9	(3.61)
Algo interesantes	35	(14.06)	37	(14.86)	72	(28.92)
Intesantes	29	(11.65)	79	(31.73)	108	(43.37)

Tabla 20

Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables sociodemográficas

Variables	Indicador bajo		Indicador alto		Total	
	86	34.50%	163	65.50%	249	100%
Muy interesantes	10	(4.02)	44	(17.67)	54	(21.69)
¿Qué grado cursas?						
Cuarto perito contador	24	(9.64)	34	(13.65)	58	(23.29)
Quinto perito contador	6	(2.41)	14	(5.62)	20	(8.03)
Sexto perito contador	20	(8.03)	41	(16.47)	61	(24.50)
Cuarto secretariado bilingüe	-	-	1	(0.40)	1	(0.40)
Quinto secretariado bilingüe	1	(0.40)	1	(0.40)	2	(0.80)
Sexto secretariado bilingüe	7	(2.81)	11	(4.42)	18	(7.23)
Cuarto bachillerato en computación	-	-	1	(0.40)	1	(0.40)
Quinto bachillerato en computación	10	(4.02)	15	(6.02)	25	(10.04)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	2	(0.80)	9	(3.61)	11	(4.42)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	4	(1.61)	13	(5.22)	14	(5.62)
Cuarto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	-	-	3	(1.20)	3	(1.20)
Quinto bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	4	(1.61)	13	(5.22)	17	(6.83)
Cuarto magisterio de educación infantil bilingüe intercultural	3	(1.20)	2	(0.80)	5	(2.01)
Quinto magisterio de educación infantil bilingüe intercultural	4	(1.61)	5	(2.01)	9	(3.61)
Sexto magisterio de educación infantil bilingüe intercultural	2	(0.80)	5	(2.01)	7	(2.81)
¿Cuál es su identificación étnica?						
Garífuna	3	(1.20)	1	(0.40)	4	(1.61)

Tabla 20
Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables sociodemográficas

Variables	Indicador bajo		Indicador alto		Total	
	86	34.50%	163	65.50%	249	100%
Ladino	4	(1.61)	14	(5.62)	18	(7.23)
Maya	3	(1.2)	14	(5.62)	17	(6.83)
Mestiza	43	(17.27)	84	(33.73)	127	(51)
Pocoman	1	(0.40)	-	-	1	(0.4)
Xinca	1	(0.40)	-	-	1	(0.4)
Sin respuesta	31	(12.45)	50	(20.08)	81	(32.53)
¿Tu casa queda en el municipio de Guatemala?						
Si	81	(32.53)	148	(59.44)	229	(91.97)
No	5	(2.01)	15	(6.02)	20	(8.03)
¿Participas o has participado en el gobierno escolar?						
Si	37	(14.86)	52	(20.88)	89	(35.74)
No	49	(19.68)	111	(44.58)	160	(64.26)
¿Has repetido un grado?						
Si	28	(11.24)	44	(17.67)	72	(28.92)
No	58	(23.29)	119	(47.79)	177	(71.08)
¿Trabajas?						
Si	17	(6.83)	25	(10.04)	42	(16.87)
No	69	(27.71)	138	(55.42)	207	(83.13)
¿En qué jornada estudias?						
Matutina	17	(6.83)	41	(16.47)	58	(23.29)
Vespertina	69	(27.71)	122	(49)	191	(76.71)

Posteriormente, se hizo una tabla cruzada de indicadores de bienestar subjetivo y variables de problemáticas de salud y comportamiento en los estudiantes. Dentro de los resultados más notables podemos reportar que, quienes han respondido no, suelen tener indicadores altos de bienestar subjetivo. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 21.

Tabla 21
Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables problemáticas de salud y comportamiento

Variables	Indicador bajo		Indicador alto		Total	
	86	34.50%	163	65.50%	249	100%
¿Has fumado más de una vez al mes?						
Si	11	(4.42)	7	(2.81)	18	(7.23)
No	75	(30.12)	156	(62.65)	231	(92.77)
¿Te has embriagado más de una vez al mes?						

Tabla 21

Indicadores de bienestar subjetivo cruzados con variables problemáticas de salud y comportamiento

Variables	Indicador bajo		Indicador alto		Total	
	86	34.50%	163	65.50%	249	100%
Si	10	(4.02)	7	(2.81)	17	(6.83)
No	76	(30.52)	156	(62.65)	232	(93.17)
¿Has usado drogas ilegales más de una vez al mes?						
Si	5	(2.01)	0	(0)	5	(2.01)
No	81	(32.53)	163	(65.46)	244	(97.99)
¿Te has sentido triste o nervioso(a) todo el tiempo?						
Si	57	(22.89)	44	(17.67)	101	(40.56)
No	29	(11.65)	119	(47.79)	148	(59.44)
¿Te preocupa mucho tu aspecto físico?						
Si	55	(22.09)	67	(26.91)	122	(49)
No	31	(12.45)	96	(38.55)	127	(51)
¿Te has involucrado en peleas o riñas alguna vez?						
Si	26	(10.44)	24	(9.64)	50	(20.08)
No	60	(24.1)	139	(55.82)	199	(79.92)
¿Has intentado suicidarte alguna vez?						
Si	24	(9.64)	6	(2.41)	30	(12.05)
No	62	(24.9)	157	(63.05)	219	(87.95)
¿Tuviste relaciones sexuales alguna vez?						
Si	21	(8.43)	31	(12.45)	52	(20.88)
No	65	(26.1)	132	(53.01)	197	(79.12)
¿Has quedado embarazada o has embarazado involuntariamente a alguien alguna vez?						
Si	2	(0.8)	1	(0.4)	3	(1.2)
No	84	(33.73)	162	(65.06)	246	(98.8)
¿Has sufrido de abuso sexual?						
Si	7	(2.81)	7	(2.81)	14	(5.62)
No	79	(31.73)	156	(62.65)	235	(94.38)
¿Recibiste golpes o maltrato?						
Si	13	(5.22)	9	(3.61)	22	(8.84)
No	73	(29.32)	154	(61.85)	227	(91.16)

Por último, se hizo el cruce entre indicadores de bienestar subjetivo, ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor. Los estudiantes reportaron que indicadores bajos de ansiedad

generalizada y trastornos depresivo mayor en su mayoría se encuentran en indicadores altos de bienestar subjetivo. Los resultados están en la Tabla 22.

Tabla 22

Indicadores de nivel de bienestar subjetivo cruzados con variables ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor

Variables	Indicador bajo		Indicador alto		Total	
	86	34.50%	163	65.50%	249	100%
Ansiedad generalizada						
Indicador alto	56	(22.49)	52	(20.88)	108	(43.37)
Indicador bajo	30	(12.05)	111	(44.58)	141	(56.63)
Trastorno depresivo mayor						
Indicador alto	64	(25.7)	54	(21.69)	118	(47.39)
Indicador bajo	22	(8.84)	109	(43.78)	131	(52.61)

15.4. Objetivo 3: Identificar los niveles de capital social en estudiantes de diversificado de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

Para los resultados de este objetivo se presentan algunos resultados de tendencia central, estos están en la Tabla 23.

Tabla 23

Factores de capital social

Descriptivo	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Sumatoria Capital Social	43.94	10.48	12.97	78.92
Grupos y redes	43.42	15.75	6.90	93.10
Confianza y solidaridad	42.63	18.82	0.00	100.00
Acción colectiva y cooperación	36.46	23.23	0.00	100.00
Cohesión social e inclusión	54.00	13.01	5.26	89.47
Empoderamiento y acción política	43.00	13.74	9.52	91.67

Nota: N=249

Teniendo la media de cada uno de los factores y de la sumatoria de capital social para dicotomizar el resultado se utilizó como punto de corte la media de los estudiantes. Los niveles del capital social se visualizan en la Tabla 24.

Tabla 24

Niveles de Capital Social

Niveles	<i>f</i>	(%)
---------	----------	-----

Tabla 24
Niveles de Capital Social

Niveles	<i>f</i>	(%)
Alto	115	(46.18)
Bajo	134	(53.82)

*Punto de corte ≥ 81.30 ; N = 249

Para a los niveles de capital social, se hizo una tabla cruzada con datos sociodemográfico, donde resalta que tener entre 15 a 17 años, practicar la religión cristiano-evangélica, vivir en el municipio de Guatemala y no trabajar se encuentran en bajos niveles de capital social. El resto de resultado se pueden visualizar en la Tabla 25.

Tabla 25
Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos

Inventos de Capital social cruzado con datos sociodemográficos						
Variable	Capital social				Total	
	Nivel bajo		Nivel alto			
	134	(53.8)	115	(46.2)	249	100%
Sexo						
Hombre	41	(16.47)	48	(19.28)	89	(35.75)
Mujer	93	(37.35)	11	(4.42)	104	(41.77)
Establecimiento						
Instituto I	133	(53.41)	64	(25.7)	197	(79.11)
Instituto II	19	(7.63)	8	(3.21)	27	(10.84)
Instituto III	23	(9.24)	12	(4.82)	35	(14.06)
Instituto IV	55	(22.09)	31	(12.45)	86	(34.54)
Religión						
Católica	98	(39.36)	59	(23.69)	157	(63.05)
Evangélica	98	(39.36)	40	(16.06)	138	(55.42)
Adventista	4	(1.61)	2	(0.8)	6	(2.41)
Testigo de Jehová	2	(0.8)	1	(0.4)	3	(1.2)
Ninguna	20	(8.03)	6	(2.41)	26	(10.44)
Otra	8	(3.21)	7	(2.81)	15	(6.02)
Edad						
15-17	118	(47.39)	67	(26.91)	185	(74.3)
18-20	109	(43.78)	47	(18.88)	156	(62.66)
> 20	3	(1.2)	1	(0.4)	4	(1.6)
¿Qué tan interesantes son la mayoría de las clases para ti?						
Muy aburridas	5	(2.01)	3	(1.2)	8	(3.21)
Poco aburridas	9	(3.61)	1	(0.4)	10	(4.01)
Algo interesantes	70	(28.11)	20	(8.03)	90	(36.14)

Tabla 25

Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos

Variable	Capital social					
	Nivel bajo		Nivel alto		Total	
	134	(53.8)	115	(46.2)	249	100%
Interesante	97	(38.96)	61	(24.5)	158	(63.46)
Muy interesante	49	(19.68)	30	(12.05)	79	(31.73)
¿Qué grado cursas?						
6to. Secretariado bilingüe	16	(6.43)	5	(2.01)	21	(8.44)
5to. Secretariado bilingüe	2	(0.8)	2	(0.8)	4	(1.6)
4to. Secretariado bilingüe	1	(0.4)	1	(0.4)	2	(0.8)
6to. Perito contador	56	(22.49)	24	(9.64)	80	(32.13)
5to. Perito contador	18	(7.23)	15	(6.02)	33	(13.25)
4to. Perito contador	59	(23.69)	25	(10.04)	84	(33.73)
4to. Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	5	(2.01)	6	(2.41)	11	(4.42)
5to. Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	8	(3.21)	7	(2.81)	15	(6.02)
4to. Bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	5	(2.01)	3	(1.2)	8	(3.21)
5to. Bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	17	(6.83)	10	(4.02)	27	(10.85)
6to. Bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación	1	(0.4)	-	-	1	(0.4)
5to. Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	9	(3.61)	2	(0.8)	11	(4.41)
4to. Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	4	(1.61)	2	(0.8)	6	(2.41)
6to. Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural	6	(2.41)	1	(0.4)	7	(2.81)
5to. Bachillerato en Computación	22	(8.84)	12	(4.82)	34	(13.66)
4to. Bachillerato en Computación	1	(0.4)	-	-	1	(0.4)
¿Cuál es su identificación étnica?						
Xinca	-	-	1	(0.4)	1	(0.4)
Maya	4	(1.61)	13	(5.22)	17	(6.83)
Garífuna	1	(0.4)	3	(1.2)	4	(1.6)
Mestiza	68	(27.31)	59	(23.69)	127	(51)
Otra	10	(4.02)	10	(4.02)	20	(8.04)
Sin respuesta	51	(20.48)	29	(11.65)	80	(32.13)
¿Qué religión practicas?						
Católica	50	(20.08)	59	(23.69)	109	(43.77)

Tabla 25
Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos

Variable	Capital social					
	Nivel bajo		Nivel alto		Total	
	134	(53.8)	115	(46.2)	249	100%
Evangélica	64	(25.7)	40	(16.06)	104	(41.76)
Adventista	2	(0.8)	2	(0.8)	4	(1.6)
Testigo de Jehová	2	(0.8)	1	(0.4)	3	(1.2)
Ninguna	15	(6.02)	6	(2.41)	21	(8.43)
Otra	1	(0.4)	7	(2.81)	8	(3.21)
¿Tu casa queda en el municipio de Guatemala?						
Si	128	(51.41)	101	(40.56)	229	(91.97)
No	6	(2.41)	14	(5.62)	20	(8.03)
¿Participas o has participado en el gobierno escolar?						
Si	50	(20.08)	39	(15.66)	89	(35.74)
No	84	(33.73)	76	(30.52)	160	(64.25)
¿Ha repetido un grado?						
Si	128	(51.41)	101	(40.56)	229	(91.97)
No	6	(2.41)	14	(5.62)	20	(8.03)
¿Trabajas?						
Si	23	(9.24)	19	(7.63)	42	(16.87)
No	111	(44.58)	96	(38.55)	207	(83.13)
Jornada						
Matutina	29	(11.65)	29	(11.65)	58	(23.3)
Vespertina	105	(42.17)	-	-	105	(42.17)

Posteriormente, se hizo una tabla cruzada con los niveles de capital social y variables de problemáticas de salud y comportamiento en los estudiantes. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 26.

Tabla 26
Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos

Variable	Capital social				Total	
	Nivel bajo		Nivel alto			
	134	53.80%	115	46.20%	249	100%
¿Has fumado más de una vez al mes?						
No	212	(85.14)	19	(7.63)	231	(92.77)
Si	18	(7.23)	-	-	18	(7.23)
¿Te has embriagado más de una vez al mes?						

Tabla 26
Niveles de Capital social cruzado con datos sociodemográficos

Variable	Capital social				Total	
	Nivel bajo		Nivel alto			
	134	53.80%	115	46.20%	249	100%
No	214	(85.94)	18	(7.23)	232	(93.17)
Si	16	(6.43)	1	(.4)	17	(6.83)
¿Has usado drogas ilegales más de una vez al mes?						
No	225	(90.36)	19	(7.63)	244	(97.99)
Si	5	(2.01)	-	-	5	(2.01)
¿Te has sentido triste o nervioso(a) todo el tiempo?						
Si	134	(53.82)	14	(5.62)	148	(59.44)
No	96	(38.55)	5	(2.01)	101	(40.56)
¿Te preocupa mucho tu aspecto físico?						
Si	113	(45.38)	14	(5.62)	127	(51.)
No	117	(46.99)	5	(2.01)	122	(49.)
¿Te has involucrado en peleas o riñas alguna vez?						
Si	183	(73.49)	16	(6.43)	199	(79.92)
No	47	(18.88)	3	(1.2)	50	(20.08)
¿Has intentado suicidarte alguna vez?						
Si	200	(80.32)	19	(7.63)	219	(87.95)
No	30	(12.05)	-	-	30	(12.05)
¿Tuviste relaciones sexuales alguna vez?						
Si	181	(72.69)	16	(6.43)	197	(79.12)
No	49	(19.68)	3	(1.2)	52	(20.88)
¿Has quedado embarazada o has embarazado involuntariamente a alguien alguna vez?						
Si	227	(91.16)	19	(7.63)	246	(98.79)
No	3	(1.2)	-	-	3	(1.2)
¿Has sufrido de abuso sexual?						
Si	216	(86.75)	19	(7.63)	235	(94.38)
No	14	(5.62)	-	-	14	(5.62)
¿Recibiste golpes o maltrato?						
Si	208	(83.53)	19	(7.63)	227	(91.16)
No	22	(8.84)	-	-	22	(8.84)

Por último, se realizó el cruce entre nivel de capital social y ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor. Teniendo como indicadores bajos de ansiedad generalizada y trastornos depresivo mayor en su mayoría se encuentran en percepción positiva del clima escolar. Los resultados están en la Tabla 27.

Tabla 27

Niveles de Capital social cruzado con Ansiedad generalizada y Depresión mayor

Capital social						
	Nivel bajo		Nivel alto		Total	
Variable	134	53.80%	115	46.20%	249	100%
Ansiedad						
Indicador alto	67	(26.91)	74	(29.72)	141	(56.6)
Indicador bajo	67	(26.91)	41	(16.47)	108	(43.4)
Depresión						
Indicador alto	61	(24.5)	70	(28.11)	131	(52.6)
Indicador bajo	73	(29.32)	45	(18.07)	118	(47.4)

15.5. Confiabilidad y validez

La escala de clima escolar tiene 48 ítems, teniendo $\alpha = .951$, bienestar subjetivo se compone por cinco ítems, los cuales resultaron en $\alpha = .895$, y por último el capital social, constituido por 61 indicadores, $\alpha = .856$.

Así mismo, se realizó un análisis factorial de los resultados de la prueba piloto utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud. La prueba de esfericidad de Bartlett, que prueba la importancia general de todas las correlaciones dentro de la matriz de correlación, fue significativa para las variables clima escolar, bienestar subjetivo y capital social ($p < .000$), lo que indica que era apropiado usar el modelo analítico de factores en este conjunto de datos. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin indicó que la fuerza de las relaciones entre las variables era alta para clima escolar ($KMO = .891$), bienestar subjetivo ($KMO = .868$) y aceptable para capital social ($KMO = .78$)

15.6. Objetivo 4: Determinar la influencia que tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

Como primer paso se realizó el cruce de variables, siendo estas clima escolar, bienestar subjetivo y capital social. Los datos se presentan en la Tabla 28.

Tabla 28

Clima escolar cruzado con bienestar subjetivo y capital social

Variable	Clima escolar					
	Percepción negativa		Percepción Positiva		Total	
	113	45.40%	136	54.60%	249	100%
Bienestar Subjetivo						
Indicador bajo	53	(21.30)	33	(13.30)	86	(34.50)
Indicador alto	60	(24.10)	103	(41.40)	163	(65.50)
Capital social						
Nivel bajo	83	(33.30)	51	(20.50)	134	(53.80)
Nivel alto	30	(12)	85	(34.10)	115	(46.20)

Luego de este procedimiento se hicieron pruebas de normalidad tomando en cuenta que la variable dependiente debe tener una distribución aproximadamente normal para cada grupo de la variable independiente. Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para investigar esta suposición. Esta prueba se eligió por encima de la Shapiro-Wilk porque es más apropiada para el tamaño pequeño de la muestra (Zimmerman, 2003). Los resultados los puede observar en la Tabla 28.

Se debe destacar que la prueba Kolmogorov-Smirnov tiene un valor estadístico de .096 para clima escolar, .123 para bienestar subjetivo y .066 para capital social. En cuanto a la significancia para clima escolar y para bienestar subjetivo $p < .000$ y para capital social $p < .012$, todos los resultados pasaron por la prueba de Lilliefors.

Como el valor de p fue menor que 0,05 se concluye que hay evidencias suficientes para pensar que la muestra proviene de la distribución normal, con un nivel de significación del 5%.

Tabla 29
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Clima Escolar	Bienestar Subjetivo	Capital Social
Parámetros normales*			
Media	148.69	15.31	81.3
Desviación estándar	28.207	6.422	19.386
Máximas diferencias extremas			
Absoluto	.096	.123	.066
Positivo	.069	.066	.066
Negativo	-.096	-.123	-.04
Estadístico de prueba	.096	.123	.066
Sig. asintótica(bilateral)	.000**	.000**	.012**

*La distribución de prueba es normal y se calculan a partir de los datos.

**Corrección de significación de Lilliefors. $N = 249$

Se hizo clasificación de percepción del clima escolar en donde el Positivo predicho tuvo el 73.50% y el Negativo predicho 62.50%. Estos se pueden visualizar en la Tabla 30.

Tabla 30
Clasificación de percepción del clima escolar

Observado	Previsto		% Correcto
	Percepción Positiva	Percepción negativa	
Percepción Positiva	85	51	62.5
Percepción negativa	30	83	73.5

Nota: El valor de corte se establece en 0,5

Además se aplicó la prueba de chi cuadrado de razón de verosimilitud al modelo propuesto, tomando como dependiente el clima escolar y como dependiente bienestar subjetivo y capital social, frente al modelo nulo, que en este caso es el intercepto. El valor de significancia de menos de .05 indica que el modelo actual supera al modelo nulo. Esto se observa en la Tabla 31.

Tabla 31
Omnibus Likelihood Ratio Tests

Predictor	χ^2	df	p
Indicadores de bienestar subjetivo	4.65	1	.031
Niveles de capital social	23.6	1	<.001

Se realizó una regresión logística binomial para determinar el efecto que tienen el bienestar subjetivo y capital social ante la posibilidad de una percepción positiva en el clima escolar del estudiante. El modelo fue estadísticamente significativo, $p < .05$. El modelo explicó el 18.8% (Nagelkerke R^2) de la varianza, clasificando el 67.50% de los casos. Por medio de la razón de probabilidades (OR) se determinó que tener indicadores altos bienestar subjetivo tiene un aumento 1.893 (IC 95% 1.060 – 3.381) y niveles altos de capital social 3.902 (IC 95% 2.223 – 6.850). Los demás resultados se muestran en la Tabla 32

Tabla 32

Regresión logística binomial predictiva del Clima Escolar basada en bienestar subjetivo y capital social

Predictor	B	SE	Wald	Z	gl	p	Odds ratio	95% C.I. para Odds Ratio	
								Inferior	Superior
Intercepto	-1.172	0.224	25.907	-5.23	1	< .001	0.31	0.2	0.48
Bienestar subjetivo									
Indicador alto	0.638	0.296	4.652	2.16	1	0.031	1.893	1.06	3.381
Capital social									
Nivel alto	1.361	0.287	22.479	4.74	1	< .001	3.902	2.223	6.85

Nota: Clima escolar es clasificado en percepción positiva (1) y percepción negativa (0)

Para comprobar la hipótesis nula de bondad de ajuste se hizo la prueba Hosmer-Lemeshow obteniendo que $X^2(2) = .989$ comprobando que los datos se ajustan de forma aceptable al modelo.

Por último, el área bajo la curva ROC fue .710, IC del 95% [.586, .722], que es un aceptable nivel de discriminación según Hosmer et al. (2013). Esta se puede observar en la Figura 1.

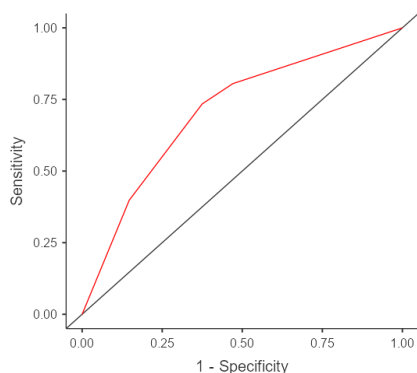


Figura 1. área bajo la curva ROC

16. Análisis y discusión de resultados:

16.1. Componentes del clima escolar en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala

La importancia del clima escolar su efecto en la salud y el desarrollo de los estudiantes se ha convertido en un foco de investigación cada vez mayor durante las últimas dos décadas (Bocchi, Dozza, Chianese, & Cavrini, 2014). Investigaciones anteriores han encontrado que el clima escolar es un determinante del aprendizaje y el desarrollo general de los estudiantes (Dessell, 2010; Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005). Esto ha llevado a explorar cada vez más la relación entre el clima escolar y el desarrollo de los estudiantes (Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010); este estudio se basa en la percepción del clima escolar del estudiante en relación con los resultados de bienestar subjetivo y capital social.

El clima escolar refleja los estándares, metas, valores, relaciones interpersonales, educación, prácticas de enseñanza, liderazgo y la estructura organizativa de todas las personas relacionadas con el establecimiento educativo, ya sean los estudiantes, maestros, personal escolar, padres, principalmente se basa en la experiencia de la vida escolar actual.

Los elementos del clima escolar se basan tanto en las percepciones personales como en las influencias ambientales, por lo que este tema puede llegar a ser muy completo y complejo. En consecuencia, diferentes investigadores han examinado las diversas dimensiones del clima escolar, por ejemplo, seguridad, compromiso, factores ambientales, relaciones interpersonales, relaciones con los compañeros, reflexiones sobre el éxito escolar, efectos en el comportamiento escolar, gestión escolar y relaciones del personal escolar. A partir de este punto, se han hecho investigaciones con los diferentes grupos de edad, primaria, secundaria, bachillerato, universidad, en diferentes países (Aldridge & Ala'I, 2013; Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014.; Van Eck, Johnson, Bettencourt, & Johnson, 2017) y particularmente en Guatemala se ha hecho ya una caracterización por Digeduca (2015). Para este estudio se adaptó lo propuesto por Aldridge y Ala'I, (2013), el cual busca la percepción del estudiante sobre el clima escolar.

En la literatura, el punto central, tanto por las perspectivas teóricas de desarrollo y ecológica, son los resultados del clima escolar modelado por los adolescentes; esto ha llevado a que se

discutan las interacciones de los estudiantes y sus percepciones en la dimensión escolar, interpersonal, estructural y organizativa. En este sentido, los conceptos críticos en el clima escolar son entre estudiantes, profesores y personal administrativo. Las relaciones interpersonales incluyen componentes estructurales como seguridad, reglas y disciplina, y autonomía e interés del estudiante, como la toma de decisiones y la participación de los estudiantes (Ekşi, Demirci, Kaya, Ekşi, 2017).

En el estudio, participaron en 249 estudiantes en formación de educación diversificada. Se examinaron las percepciones de los adolescentes sobre seis dimensiones del clima escolar, siendo estas: apoyo docente, conexión social, conexión académica, diversidad, claridad en las reglas, además de reportes y búsquedas de ayuda. Los resultados (Tabla 13) muestra que conexión social, conexión académica y claridad en las reglas tienen los mejores puntajes en relación con las demás dimensiones. Hay que mencionar que reportes y búsquedas de ayuda tienen bajo puntaje medio, dando una señal alarmante, que de forma indirecta nos dice la poca relación con la construcción de redes de apoyo dentro de los establecimientos educativos (Holfeld & Baitz, 2020) y cuando se evalúan estos resultados en general, se observa que los alumnos perciben positivamente el clima escolar (Tabla 14).

Cabe señalar que diferentes estudios han examinado la relación del clima escolar con diversas variables, encontrando una relación negativa entre el clima escolar positivo y agresión-acoso entre compañeros del establecimiento educativo, abuso de sustancias, conductas indisciplinarias (Aldridge, McChesney, & Afari, 2018). De igual manera, se ha encontrado que la percepción positiva de clima escolar reduce el acoso (Bosworth, García, Judkins, & Saliba, 2018). El presente estudio también amplía de forma indirecta la investigación anterior sobre el clima y el acoso escolares.

En cuanto al acoso y el clima escolar se debe de considerar las asociaciones simultáneas de nivel micro (estudiante) y macro (escuela) son particularmente importantes para evitar falacias ecológicas. La falacia ecológica se refiere a errores cometidos al tomar una asociación entre variables establecidas en un nivel y trasladarla a uno diferente sin verificar su validez (Snijders & Bosker, 2012). El peligro aquí es que los psicólogos pueden llegar a concluir únicamente sobre las relaciones a nivel micro sobre la base de datos a nivel agregado, o asociaciones a nivel macro

con datos desagregados. Si tanto las unidades micro y macro tienen alguna relación significativa con el fenómeno en estudio, el análisis solo de datos agregados o desagregados (efectos individuales) puede resultar en conclusiones engañosas y erróneas.

Esto nos lleva a reflexionar la importancia de la claridad en las reglas. Para lo que es aceptable y lo que no parece ser beneficioso, en el clima escolar. Como consecuencia se tendrá el resultado de que el acoso fuese menos común en entornos escolares y además los estudiantes participan en la toma de decisiones (Ahlström, 2010). Así mismo la claridad con las reglas y la percepción positiva del clima escolar se puede explicar en forma de normas para una amplia participación en la vida escolar de los estudiantes, el personal y las familias. Esta dimensión es el vínculo que se establece a través de docentes, administradores, compañeros y un sentido de pertenencia hacia la institución (Jimerson, Campos, & Greif, 2003).

Es decir, tener claridad en las reglas crea confianza para que los estudiantes sean interferidos por la administración escolar y los adultos cuando se encuentran en comportamientos que los lleven al acoso. Al mismo tiempo, se asegurará que la violencia esté prohibida en el establecimiento educativo y que se impongan las respectivas sanciones.

Entre las características del clima escolar identificadas como positivas en diversos estudios, se ha demostrado que existen reglas aplicables que operan correctamente y funcionan de manera equitativa y reducen las conductas indeseables (Meyer-Adams & Conner, 2008). En los resultados presentados hay hallazgos que confirman que los estudiantes tienen un efecto positivo en su vínculo escolar, percepción positiva del centro educativo, sentirse bien en el entorno las instalaciones y la asistencia a este (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

En la dimensión de conexión académica, existen altas expectativas para el éxito de los estudiantes en el centro educativo, por medio de la escucha activa a los estudiantes y aceptándolos como individuos, tanto por sus deseos, problemas o situaciones estresantes, como por tener una inquietud personal que son características que mejoran los programas académicos. En este contexto, las relaciones más afectivas, aunque aceptan la influencia de la gestión escolar y la estructura de liderazgo, siguen siendo la relación maestro-alumno y las relaciones interpersonales entre pares.

Además se ha encontrado que el clima escolar positivo tiene un efecto positivo en el rendimiento estudiantil (Kiral & Kaçar, 2016). Lee y Burkam (2003) reportan que la relación entre clima escolar y factores de conexión escolar disminuyen la deserción escolar. Esta situación puede interpretarse como que los estudiantes están generalmente satisfechos con el éxito escolar, el programa curricular del centro educativo y las actividades de aprendizaje-enseñanza.

Una percepción a un estilo conexión escolar negligente es preocupante. Ya que puede llevar a riesgos en la salud mental como la depresión y ansiedad agravados por la exposición conexión escolar dañina. Esto también llevará a los adolescentes a la violencia y a la delincuencia (Hoeve, Dubas, Gerris, van der Laan, & Smeenk, 2011). Por ello, se necesita empezar con estudios particulares de esta dimensión, ya que aún no hay evidencia teórica y estadística para relacionar la conexión escolar negligente con las políticas educativas durante el desarrollo profesional del adolescente, particularmente en instituciones educativas con predominantemente bajos niveles de logro en las pruebas de graduandos, realizadas por el Mineduc.

Además, el hecho de que el apoyo docente tenga puntajes bajos puede llevar a una constante ocurrencia de acoso entre compañeros, indicando la importancia de los profesores y personal administrativo en la configuración del clima escolar. Las relaciones positivas entre maestros y estudiantes, en términos de que los docentes elogien a los alumnos, también establecen los estándares para las relaciones sociales entre la comunidad educativa. Una alta proporción de estudiantes que afirmaron que los profesores elogian a los estudiantes se relacionó con menos acoso escolar y éste es menos común en las aulas donde una mayor proporción de estudiantes afirmaba que los adultos intervenían al momento de detectar el acoso. Esto también se observa en investigaciones anteriores que demuestran las actitudes de los maestros hacia el acoso escolar (Espelage, Polanin, & Low, 2014; Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, 2015).

Se debe agregar que se encontró que, en general, la evaluación de las percepciones de los adolescentes sobre el clima escolar fue positiva, ya que, hubo puntajes encima del promedio en las tres dimensiones. En los institutos educativos con un clima favorable, las personas se sienten valoradas y trabajan cooperativamente para lograr las metas del centro educativo. Los establecimientos con un clima agradable parecen tener un clima abierto. Instituciones con un clima abierto son aquellas en donde el personal administrativo apoya a los maestros, respetan las

calificaciones profesionales de los docentes y exhiben un comportamiento de liderazgo. Al mismo tiempo, los profesores de este tipo de escuelas están felices; establecen relaciones íntimas y cooperan (Hoy & Miskel, 2015). Se puede decir que son más saludables y proporcionan un mejor bienestar al estudiante.

El propósito principal o contribución de los estudios para medir el clima escolar en las instituciones educativas es evaluar a los estudiantes de diferentes niveles escolares, al personal escolar y todos los interesados de los procesos educativos y con los resultados, se deben hacer intervenciones psicopedagógicas para mejorar los indicadores positivos de clima escolar (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 2001). Esto hará que se tenga un impacto sustancial en la motivación del aprendizaje, disminuyendo los efectos negativos del contexto socioeconómico en el rendimiento académico, reduce la incidencia de agresión, violencia y acoso y actúa como un factor protector para el aprendizaje y el desarrollo positivo de la vida. Además de estas áreas, los estudios en todo el mundo muestran que la calidad del entorno escolar contribuye a los resultados académicos, al crecimiento personal y al bienestar de los estudiantes (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

La evaluación el clima escolar debe ser primordial en los estudios de desarrollo escolar, ya que, puede proporcionar datos y decisiones basadas en estos sobre el alcance de las intervenciones psicológicas a través de los entornos: educativos clínicos y sociales. De preferencia a través de métodos experimentales o cuasi experimentales. Utilizando escalas con confiabilidad y validez del constructo. Las clasificaciones graduales acercaran paulatinamente dimensiones y variables entre sí (Bradshaw et al., 2014; Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, & Peterson, 2016).

Así también hay que reflexionar que el clima escolar es un concepto multidimensional y las evaluaciones multifacéticas proporcionarán resultados más específicos para la determinación de esta variable. Las instituciones educativas pueden ser un factor de riesgo o factor protector para que los estudiantes desarrollen comportamientos saludables de acuerdo con sus calificaciones y a cómo desarrollan su bienestar. Se afirma en la literatura que los estudiantes a los que no les gusta su centro educativo generalmente tienen fracasos académicos, tienen comportamientos poco saludables, problemas psicosomáticos y una calidad de vida más baja (Storer, Casey, & Herrenkohl, 2017).

Cabe mencionar que a medida que COVID-19 revolucionó los establecimientos educativos en todo el país, los líderes y maestros pasaron a un entorno de aprendizaje remoto con una velocidad sin precedentes y manejaron una variedad de problemas tácticos. En el Mineduc se apresuraron a cambiar su planificación, proporcionar bolsas de alimentos a los padres o encargados de los estudiantes y ofrecer guías didácticas. El desarrollo profesional en torno al aprendizaje remoto, que normalmente habría ocurrido durante meses o años, se condensó en unos pocos días.

La transición al aprendizaje remoto ha tenido un costo físico y emocional enorme en los estudiantes, educadores y personal administrativo, a menudo exacerbando los problemas subyacentes con el compromiso y la salud mental. Tomando en cuenta esto, el estudio también exploró los indicadores de ansiedad (ver Tabla 10) reportando que el mayor porcentaje se encuentra en el indicador bajo, al cruzarlo con clima escolar (Tabla 17) la percepción positiva de clima escolar tiene el mayor porcentaje en indicadores de ansiedad. Esto nos puede dar una reflexión general en donde la conjunción de ambas variables puede afectar la capacidad para concentrarnos, pensar con flexibilidad y la toma de decisiones. En dosis prolongadas, como las que estuvo experimentando el estudiante durante el confinamiento, la ansiedad puede degradar la calidad de las relaciones, el desempeño académico y el bienestar físico y mental.

En este escenario, la ausencia de cualquier acción relevante para el cuidado de la salud mental de los estudiantes puede generar diferentes problemas escolares, como el acoso escolar, en este caso en la modalidad cibernética y la deserción, llevándolos a problemáticas de salud y comportamiento (ver Tabla 16). Sin embargo, ante posibles riesgos de violencia, algunos temen buscar apoyo, lo que puede perjudicar al aprendizaje de los estudiantes y el clima escolar (Amorim, Bursey, Janowiak, Mccarty, & Demeter, 2018). Así mismo, no son raros los casos más nocivos, como errores en las actividades prácticas en situaciones que conllevan riesgo de accidentes o riñas.

A su vez, la crisis actual, provocada por la COVID-19, es una prueba también al sistema educativo. Se debe mencionar que un clima escolar positivo antes de la pandemia, incluido el liderazgo y apoyo, el respeto entre los maestros y la confianza de las familias, pudo haber actuado como un sistema inmunológico saludable del establecimiento educativo en aquellas que

no tienen un clima escolar cuidadosamente establecido, esta prueba puede exponer debilidades preexistentes.

En los entornos virtuales el clima escolar no debe de cambiar su rasgo multidimensional. Más bien, todos los involucrados en la construcción deberían ser creativos y mejorar prácticas para obtener un clima escolar positivo. Principalmente se debe establecer seguridad física y emocional; seguir promocionando el respeto a la diversidad, la equidad e inclusión; mantener y construcción nuevas relaciones, apoyo entre pares y comunitario. Esto llevara indudablemente a una mejora continua a partir de la medición del clima escolar, a través de encuestas periódicas y solicitar comentarios informales de los profesores, el personal, los estudiantes y los padres puede ayudar a perfeccionar las mejores prácticas y generar nuevas estrategias (Divecha & Brackett, 2020).

Según Owens y Valesky (2014), los resultados de la percepción del clima escolar conducen al desarrollo y uso de herramientas de medición. Además, los primeros estudios sobre el clima escolar en las instituciones educativas se realizaron a partir de datos recopilados de adultos, casi todos los docentes, rara vez administradores escolares, mucho menos estudiantes. Ya en los últimos años, los estudios del clima escolar tienden a concentrarse en los estudiantes más que en los adultos. Esto nos debe llevar al uso de enfoques de evaluación múltiple en la medición del clima escolar, en lugar de evaluar solo por parte de maestros, administradores y/o estudiantes. Por lo que se debe apuntar a realizar estudios de evaluación y medición del clima escolar de mayor tamaño, que incluyan todos los arreglos y prácticas estructurales de la organización de manera integral. Además, que estas mediciones sean longitudinales, tomando varias medidas y que se controlen las mejoras en el clima escolar.

16.2. Puntajes del bienestar subjetivo en los estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala

En cuanto al bienestar subjetivo, Dinisman, Montserrat y Casas (2011) reportan que indicadores altos es sinónimo de buena calidad de vida. También agrega que a menudo se cuantifica a través de medidas objetivas, como los ingresos del hogar, los recursos educativos y el estado de salud o mediante indicadores como el afecto, o emociones, experimentado, las percepciones de la calidad de vida y la satisfacción con la vida. También discute que es un

importante predictor del desempeño laboral posterior. Así mismo, Diener y Chan (2011) informaron que las personas que son más felices tienden a reportar un mejor estado de salud y tienen una mayor esperanza de vida que las personas que experimentan con frecuencia ira, depresión o ansiedad.

Los resultados sobre indicadores de bienestar subjetivo (ver Tabla 18), se agregan a una creciente demanda de los formuladores de políticas educativas que exigen ahora cada vez más información sobre el bienestar de los estudiantes, además de indicadores de sus conocimientos y habilidades. Sin embargo, la mayoría de las evaluaciones en Guatemala de bienestar subjetivo son internacionales y se han centrado hasta ahora en poblaciones adultas. De hecho, el informe de la buena infancia afirma que el bienestar subjetivo de las personas se ha convertido en un tema de interés generalizado y creciente. No obstante, la discusión sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes se ha destacado por su ausencia (The Children's Society, 2015). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) ya ha establecido pautas para la medición del bienestar a través de su iniciativa para una vida mejor y lo está contextualizando con adolescentes.

Por otro lado, un alto indicador de bienestar subjetivo en adolescentes traerá consigo fortalezas dirigidas hacia otros, como el perdón, amabilidad, trabajo en equipo y la templanza, además de la autorregulación y perseverancia, que al comienzo de la escuela secundaria reducen los síntomas de depresión, principalmente en el año de graduación. La trascendencia, ejemplificada como la esperanza, gratitud, significado, templanza, fortalezas intelectuales y dirigidas por otros, curiosidad, amor por aprender, predijeron niveles más altos de satisfacción con la vida. Estos hallazgos los discuten Gillham y colaboradores (2011) quienes sugieren que las fortalezas del carácter contribuyen al bienestar durante la adolescencia. Además, promueven conexiones con otras personas y con causas externas al yo parecen ser especialmente importantes y quienes obtienen puntuaciones bajas en bienestar subjetivo son mucho más propensos a reportar altos niveles de síntomas depresivos. También predicen menor satisfacción con la vida. Es poco probable que los adolescentes en primer año de educación diversificada que obtuvieron puntajes bajos reporten una alta satisfacción con la vida durante los primeros dos años de su estadía en la institución educativa. Estos hallazgos ilustran la importancia de desarrollar relaciones positivas y el bienestar subjetivo durante la adolescencia.

Al mismo tiempo está relacionado positivamente con el centro educativo, no solo puede relacionarse directamente con los altos indicadores de satisfacción de los adolescentes en la institución educativa, sino que también indirectamente a las necesidades de redes sociales de los adolescentes, de competencia en la ámbito educativo y motivación para el logro (Bono & Froh, 2009), postulando que el bienestar subjetivo inspira las metas y objetivos de las personas, promoviendo la participación en los establecimientos educativos y la sociedad, y por lo tanto, alentando a las personas a obtener un mayor éxito académico y una red social más extensa. Esto es una característica distintiva del estudio, ya que mientras la investigación sobre el clima escolar se ha contextualizado tradicionalmente, dentro del amplio alcance de la vida general del adolescente, los resultados se sitúan dentro del contexto específico de la vida escolar y las conexiones psicoemocionales que desarrollan en esta a través del capital social.

A su vez, el creciente interés en el desarrollo positivo durante la adolescencia y el potencial de los centros educativos para fomentar este desarrollo han impactado la visión predominante actual de la conducta adaptativa adolescente como un fenómeno dentro del bienestar subjetivo (Masten, 2014). Ya que el funcionamiento psicológico y social de los estudiantes está muy influenciado por sus interacciones con el entorno o el contexto en el que se desarrollan. Dentro del entorno ecológico en el que viven los adolescentes, se pueden encontrar vínculos estrechos entre el sentirse apoyado por la propia red social y la percepción subjetiva del bienestar (Ronen, Hamama, Rosenbaum, & Mishely-Yarlap, 2014). Del mismo modo, la investigación también puede llegar a inferir el gran impacto de los sistemas contextuales en los entornos más inmediatos de los adolescentes en su compromiso, siendo los sistemas familiares, de pares y escolares de particular importancia (Estell & Perdue, 2013). Además, la influencia de padres y maestros en indicadores altos de bienestar subjetivo (Olivares, Cossio-Bolaños, Gomez-Campos, Almonacid-Fierro, & García-Rubio, 2015).

En esta compleja red de conexiones, el papel que juegan estas variables contextuales con respecto al bienestar subjetivo en el ámbito educativo aún no se ha determinado completamente, al igual que sus relaciones directas e indirectas con otras variables vinculadas. Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, de Lahidalga, y Rey-Baltar (2018) encontraron que el apoyo familiar explica indirectamente la satisfacción con la vida y el ajuste escolar a través del autoconcepto, mientras que el apoyo de los compañeros mediado por la misma variable psicológica no influye

en ninguno de los dos indicadores de adaptación. Se debe mencionar que los autores también reportan que el apoyo docente y el compromiso escolar afectan positivamente al bienestar subjetivo, esto invita a que en futuros análisis de los datos presentados se incluyan estos factores apuntando a la necesidad de reconocer el papel clave que desempeñan los docentes y familia, proporcionando apoyo empírico a la necesidad de ayudar a moldear las actitudes de familiares y docentes hacia los estudiantes.

Otro rasgo es que al tener bajos indicadores de bienestar subjetivo hace que el estudiante tenga un bajo autoconcepto, teniendo como consecuencia una percepción negativa del clima escolar y haciendo que cada vez participe menos en clase o actividades propuestas por los maestros. Acá surge la necesidad de que tanto los centros educativos como las familias proporcionen a los adolescentes una buena red de apoyo para asegurar su funcionamiento adaptativo. Mejorar variables psicológicas como bienestar subjetivo y el autoconcepto, cohesión social en el contexto educativo iría acompañada de una reducción de conductas agresivas y el acoso escolar (Álvarez-García, Pérez, González, & Pérez, 2015).

También es importante la identificación de los factores de protección y de riesgo asociados con el bienestar subjetivo de los adolescentes para comprender qué influye en la vida de un joven. Puede igualmente ayudar a comprender el desarrollo y cuáles son las dimensiones de la vida que más afectan para obtener resultados positivos, apoyar las transiciones seguras hacia adultos sanos y capaces. En este sentido el desarrollo de la identidad es fundamental para el bienestar de los adolescentes y es un camino que se inicia desde la primera infancia hasta la edad adulta, siendo fundamental en la transición del adolescente. El proceso de formación de la identidad durante la transición de la adolescencia a la edad adulta y los determinantes de un proceso positivo o negativo es un tema central en las ciencias sociales contemporáneas. refiriéndose a un ámbito de relaciones en el que los adolescentes actúan como agentes activos en su propio desarrollo. Algunos factores principales debían estar asociados con el bienestar subjetivo en diferentes ámbitos de la vida, como: personalidad; Relación familiar y apoyo de los padres; apoyo social (los compañeros y otros adultos); y conexión con la escuela (Cunsolo, 2017).

Se debe de agregar que para los adolescentes, la personalidad se puede identificar como un determinante del bienestar subjetivo, recordando que los adolescentes aún se encuentran en una

fase de desarrollo identitario y la formación de la personalidad aún no está totalmente definida. La personalidad es un concepto amplio influenciado por la genética, el medio ambiente y las actitudes de aprendizaje. García (2011) la estudió con una muestra de estudiantes de secundaria, los resultados mostraron que los rasgos de neuroticismo, extraversión, conciencia y persistencia estaban fuertemente asociados con el bienestar psicológico, el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida. Bradshaw y colaboradores (2011), en un estudio que examina el bienestar subjetivo entre varios países, reporta que la comparación de resultados a nivel macro y micro sugiere que la personalidad es uno de los predictores más fuertes y consistentes del bienestar subjetivo. Discutiendo la diferencia entre un enfoque de abajo hacia arriba y el enfoque de arriba hacia abajo con respecto a los predictores del bienestar subjetivo. En el enfoque de abajo hacia arriba, el bienestar subjetivo está influenciado por las características demográficas de los individuos y otras condiciones de vida objetivas. El enfoque de arriba hacia abajo establece, por el contrario, que solo una pequeña proporción de circunstancias objetivas explica una pequeña proporción de la variación en el bienestar subjetivo. Además, se relacionó con las relaciones positivas con los padres. Las relaciones cálidas y cercanas con ellos pueden afectar el desarrollo de los recursos internos (optimismo disposicional) y contribuir al bienestar subjetivo del adolescente

Por todo lo antes mencionado, son importantes los resultados presentados del bienestar subjetivo, ya que los adolescentes de hoy son el futuro, aunque su situación actual está directamente relacionada con la situación del país en una economía cada vez más desgastada. Además se presentan algunos otros indicadores (ver Tabla 21) sobre suicidio, que está en aumento en algunos países desarrollados, o hallazgos de que una gran proporción de estudiantes informan que no les gusta la escuela y muestran una menor participación escolar (ver Tabla 20) y también se informa en la Tabla 22 niveles de ansiedad generalizada y trastorno depresivo mayor, planteando interrogantes sobre las compensaciones entre diferentes objetivos educativos y sociales (McGill et al., 2012). Como Sachs, Layard y Helliwell (2018) señalan si las escuelas no miden el bienestar de sus estudiantes, pero sí miden su desarrollo intelectual, este último siempre tomará precedencia olvidando una variable tan importante como es esta.

Schleicher (2015) describe tres formas en las que los indicadores bienestar subjetivo de los adolescentes tiene una relevancia política directa. En primer lugar, es intrínsecamente importante,

ya que forma parte de los esfuerzos de los gobiernos para garantizar el bienestar de todos sus ciudadanos y residentes. En segundo lugar, es un determinante importante para la calidad de vida del adulto. Por último, es un factor significativo de los resultados educativos en el sistema escolar. Los educadores y los formuladores de políticas educativas necesitan información válida y confiable sobre el bienestar de los estudiantes para que puedan evaluar la eficacia de las intervenciones de políticas dirigidas al bienestar subjetivo, como los programas de prevención del acoso escolar.

Por otro lado el bienestar subjetivo debe apuntar a ser una construcción multidimensional comprendiendo tanto los componentes materiales, objetivos y facetas psicológicas subjetivas. Si bien existe un creciente cuerpo de investigación sobre el tema, solo unos pocos estudios a gran escala para adolescentes han adoptado una visión integral del bienestar. Algunos estudios se han centrado principalmente en el bienestar material con los resultados de salud y otros estudios se han centrado más en el bienestar subjetivo. Sin embargo, pocos de estos estudios han relacionado directamente el bienestar con el carácter multidisciplinario del clima escolar y capital.

16.3. Niveles de capital social en estudiantes de diversificado de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala

Con anterioridad el capital social ha sido relacionado a buenos puntajes en materias escolares y un adecuado clima escolar, esto significa que el promover un mayor capital social en los jóvenes es un esfuerzo de múltiples vías (Bart-Plange, 2019; Parlar, Polatcan, & Cansoy, 2019; Yıldizer, Bilgin, Korur, Novak, & Demirhan, 2018). En este sentido se debe discutir del como los centros educativos promueven el capital social, siendo lo más cercano en clima escolar tomando en cuenta sus elementos como la relación entre pares, alumno maestro, las reglas existentes y las conductas promovidas (Ergün, Uzunboylu, & Altinay, 2017). Por lo cual, se debe tener un panorama claro entre el clima escolar y el capital social, en el caso de este estudio la asociación entre clima escolar y capital social se perfila como una relación positiva algo que la literatura reporta como recurrente pero que requiere mayor estudio (Stjernqvist et al., 2018).

Sin embargo, los resultados obtenidos no son totalmente concluyentes, se tienen resultados parecidos en niveles de capital social bajo frente a una percepción negativa del clima escolar y los niveles de capital social alto frente a una percepción positiva de clima escolar (ver Tabla 28).

Para obtener resultados más certeros se necesitan procedimientos estadísticos especializados en poder medir la magnitud de efecto y poder obtener indicadores predictivos y explicativos, que permitan tener un panorama más claro del fenómeno.

A partir de tales resultados se debe investigar si el clima escolar nutre el capital social o si la relación implica que a mayor capital social de los estudiantes tendrán percepción positiva del clima escolar, esto será un aporte que permitirá visualizar las implicaciones que tienen los centros educativos en el país sobre los jóvenes. Al mismo tiempo, el rol de los educadores es crucial tanto para la efectividad de los programas educativos como el bienestar del estudiante (Parlar, Polatcan, & Cansoy, 2019), al no tener datos del plantel de cada centro educativo no puede ser analizada directamente, pero si desde la perspectiva que tiene el clima escolar por medio de la categoría apoyo docente, examinando si existe una relación significativa positiva entre un nivel alto de capital social y percepción positiva del apoyo docente, apoyaría la evidencia existente de que el rol de un docente afecta a diferentes niveles la vida de un estudiante (Galindo, Sanders, & Abel, 2017).

Todo esto implica que el Mineduc debe aunar esfuerzos en el estudio del capital social de los estudiantes y crear lazos con otras instituciones, para garantizar que todos los adolescentes tengan acceso a las mismas oportunidades educativas y al mismo tiempo velar que el clima escolar dentro de los centros educativos sea el adecuado. Esto basado en evidencia que demuestra que se puede generar capital social desde el centro educativo y disminuir la inequidad en las oportunidades e incluso mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes (Vilhjalmsdottir, Gardarsdottir, Bernburg, & Sigfusdottir, 2016).

Por otro parte, el capital social ha presentado una relación positiva con el bienestar subjetivo en adolescentes en diversas investigaciones (Pang, 2018). Incluso está relacionado en el ámbito educativo, permitiendo establecer predicciones en estudios longitudinales que permiten comprender el cómo esto facilita la educación superior y tener cierto éxito en la vida (Sakai-Bizmark et al., 2020). Los resultados obtenidos muestran una mayor tendencia entre altos niveles de capital social y bienestar psicológico, algo que permite comenzar a crear interpretaciones sobre como el capital social de los jóvenes permite un mejor bienestar psicológico.

A nivel individual esto permite que un sujeto se nutra de relaciones satisfactorias, que le permiten expresarse emocionalmente y al mismo tiempo tener mejor acceso a la búsqueda de ayuda (Antheunis, Schouten, & Krahmer, 2014). En el caso de los estudiantes por lo general su capital social está en crecimiento y está relacionado a sus pares y adultos significativos.

Al mismo tiempo, debido a la modalidad en que se realizó la evaluación el acceso a internet es un factor importante, se ha encontrado indicios que el uso de redes sociales no solo aumenta el capital social, ya que permite establecer relaciones nuevas que pueden aportar al crecimiento personal y económico, sino también permite nuevas formas de relación interpersonal que en relaciones cara a cara (Pang, 2018). La principal explicación de este fenómeno es el soporte social percibido por parte del bienestar psicológico que es promovido por medio de los grupos y redes que es un elemento del capital social.

Sin embargo, el hablar de redes sociales o el acceso a internet en cuanto al rendimiento académico, capital social y bienestar psicológico es un campo de estudio en crecimiento (Chen & Li, 2017; Pang, 2018). Si bien el rendimiento académico se ve beneficiado por el acceso a la información inmediata se habla discute de los peligros que implica el acceso a internet y las redes sociales que vulneran la individualidad de los jóvenes (Kim, 2016).

Los resultados obtenidos aún no son concluyentes, son un avance en el estudio del capital social de adolescentes en el ámbito educativo, mezclando variables sociodemográficas de las dinámicas vividas en la comunidad de este y su efecto en variables psicológicas y académicas. Principalmente permitiendo el estudio del bienestar subjetivo y su relación a ciertas conductas promovidas en diferentes ámbitos y cómo estas impactan en la calidad de vida, rendimiento académico, desarrollo de competencias para la vida y el papel primordial que tiene el contexto en todas en las conductas que marcarán la vida del ser humano.

A su vez, el capital social está involucrado en aspectos específicos, por ejemplo, las conductas de protección o de riesgo que son promovidas en los estudiantes (Svedberg, Nyholm, Morgan & Nygren, 2019). Los resultados encontrados en esta investigación demuestran que los jóvenes con capital social alto presentan, menor tendencia a consumo de tabaco, participar en riñas.

El capital social en altos niveles reduce la probabilidad de consumo de tabaco de la mano con un adecuado entorno educativo, ya que implica una mayor conexión con familiares, pares y

docentes, esto es debido a que la red social ayuda a la promoción de conductas sanas (Nelson, 2016; Sakai-Bizmark et al., 2020). A pesar de que los resultados descriptivos obtenidos no presentan una total certeza de que esto se cumpla completamente, ya que se nota que solo el 7.63% de los jóvenes con capital social alto muestran que no han consumido frente a un 85.14% que afirma lo mismo, pero con un capital social bajo, los resultados no son concluyentes, sin embargo invita a continuar examinando este aspecto.

Por otro lado, en cuanto al consumo de drogas, tanto legales como ilegales, se reportaron porcentajes bajos tanto en alto nivel de capital social como en el bajo, esto indica que los jóvenes a pesar de que existe un acceso amplio a las mismas no se encuentran principalmente inclinados al consumo de estos. Aunque el papel del capital social no es claro, se debe seguir examinando ya que existe evidencia que entre mayor sea este menor es la probabilidad de consumo, es decir su mayor examinación permitirá determinar factores de riesgo para la salud de los jóvenes, tomando en cuenta los resultados presentados se tiene un escenario en donde indica que la promoción de redes, cohesión social, vecindario y solidaridad disminuye el interés en las drogas (Ford, Sacra, & Yohros, 2017).

Esto plantea el reto de estudiar qué factores son los que se adhieren para un mayor capital social. Principalmente se encuentra que uno de los aspectos del capital social relacionado a los grupos y redes junto a la inclusión pueden ser engañosos (Villalonga-Olives & Kawachi, 2017). Principalmente cuando se convierten en factores que atentan contra la salud de un estudiante, ya que en algunos grupos la inclusión es mayor ante el consumo de drogas y las conductas delincuenciales, por lo cual su examinación debe ser meticulosa e involucrar factores familiares (que no fueron incluidos en el presente estudio), siendo elementos que permiten entender la forma en que se establecen las relaciones sociales y como son construidas por medio de las prácticas parentales (Bao, Haas, & Tao, 2016).

Otra conducta examinada es la participación en peleas o riñas, que puede estar relacionada a conductas poco adaptativas que en su mayor extremo puede ser un indicador de posible delincuencia o la posibilidad de acoso y abuso físico entre pares. A pesar de que los resultados son mixtos el 19.2% reportaron haber participado en alguna pelea, aunque es posible que al examinarlo con detenimiento la tendencia esté relacionada al sexo desde que toma en cuenta los

juegos y roles asignados. Sin embargo, no se debe descartar el análisis de la presencia de conductas relacionada a la violencia en mujeres, puesto que es un indicador de bajo nivel de capital social, un afrontamiento poco adaptativas al entorno, presencia de un entorno social problemático, relacionado a situaciones de abuso e incluso desigualdad social (Resko et al., 2016; Binik et al., 2019).

Esto significa que futuros estudios deben evaluar varones y mujeres por partes iguales para poder obtener información concluyente sobre este tema, principalmente para detectar posibles situaciones de riesgo y poder abordarlas de manera temprana. Algunos estudios proponen que el examinar el ambiente escolar y el capital social, puede ser una buena manera para minimizar conductas no deseadas en jóvenes y al mismo tiempo identificar la población que está predispuesta a la violencia (Carney, Liu, & Hazler, 2018). Además, está claramente relacionado al ambiente familiar y al ser víctima de abuso, que en conjunto propicia el desarrollo de pandillas juveniles, donde tienen un capital social pobre y bienestar psicológico bajo (Juárez, 2019; Seidu et al., 2019).

En lo referente a estar embarazada o embarazar a alguien involuntariamente, el porcentaje fue realmente bajo (1.2%), pero es preocupante cuando aparece en una población que reporta bajos niveles de capital social, ya que el tener estos niveles pueden ser indicadores de situaciones sumamente adversas en la vida de los adolescentes (Kalolo, Mazalale, Krumeich, & Chenault, 2019). Es decir, tales resultados por bajos que sean no deben ser ignorados, deben ser atendidos desde su detección, puesto que si pone en perspectiva tal fenómeno está relacionado a conductas sexuales inadecuadas que pueden reflejar la falta de educación sexual, no tener figuras de autoridad y apoyo que promuevan la utilización de preservativo o un entorno social que impulsa el debut sexual temprano (Seidu et al., 2019; Yazdi-Feyzabadi, Mehrolhassani, Zolala, Haghdoost, & Oroomiei, 2019).

Bajo la misma línea el reporte de abuso sexual fue bajo (5.62%) siendo más alto que el dato anterior se convierte en un elemento preocupante, ya que está relacionado a situaciones que determinan la salud mental de los jóvenes, deteriorando las relaciones interpersonales o como resultado de ello (Scorgie et al., 2017). Al mismo tiempo, si se toma en cuenta el contexto actual del país no es extraño encontrar múltiples reportes sobre el tema. Esto implica que futuros

estudios examinen estos aspectos deben tomar en cuenta el soporte que da la familia y red de apoyo primaria a los jóvenes (o incluso si existe), ya que esto implicaría la identificación de estudiantes en situaciones de riesgo, que refleja en un capital social bajo.

En cuanto al reporte de intento de suicidio el 12.05% lo reporto siendo los que presentan capital social bajo, esto tiene relación a lo mostrado por otros autores, donde el capital social tiene un papel primordial por medio de la regulación del bienestar subjetivo que se crea ante redes y grupos que aumentan tales niveles. Incluso se hipotetiza que el capital social se convierte en un protector cuando está claramente relacionado a la reducción de estrés ya que este puede estar relacionado a las expectativas de rendimiento escolar o ajuste a, medio social (Farrell, Moledina, & Katta, 2019).

Para entender la ideación suicida o el intento de suicidio se debe hablar de varios fenómenos relacionados como el estrés, éxito académico, entorno social, abuso de sustancias e incluso religión (Chen & Williams, 2017). Ante tal evidencia se puede mencionar que solo el 8.43% de los jóvenes reportó no tener una religión, este es un indicio que puede ser examinado posteriormente si tiene una relación significativa en la reducción o no la aparición en el intento de suicidio. Incluso el determinar si relaciona a diferencias de sexo, ya que se ha demostrado que las mujeres tienden a un mayor capital social que se relaciona a una reducción de consumo de drogas, ideación suicida y depresión (Yu & Chen, 2020).

Por otra parte, a nivel general se encontró una mayor presencia de indicadores altos de depresión y ansiedad, a pesar de que la diferencia entre tales no indica un porcentaje mayor puede estar relacionado con la situación donde se tomaron los datos, teniendo la posibilidad de que fueran más altos de lo que deberían. Al cruzar los datos con el capital social, no a simple vista no se encuentran relaciones que puedan ser interpretadas con facilidad, lo que debe ser examinado por medio de procedimientos estadísticos que permita ver cómo se relacionaron las variables.

De encontrar evidencia significativa de una relación entre ansiedad generalizada y depresión mayor se debe examinar si indica un aumento o no de capital social. Actualmente se cuenta con evidencia clara que el capital social protege de altos niveles de depresión, ansiedad y estrés e incluso que niveles altos de estos trastornos están relacionados con la inequidad social, pobreza y falta de acceso a apoyo psicológico (Li, Liang, Yin, & Zhang, 2018; Bae, 2019). Dicho sea de

paso, se deben evaluar factores asociados a ello por ejemplo la identidad cultural, ya que está en un contexto de alta discriminación puede aumentar la aparición de depresión y ansiedad en detrimento de la búsqueda de apoyo y conexiones sociales (Douglass & Umaña-Taylor, 2016; Wang, Tian, Guo, & Huebner, 2020).

Como se ha mencionado antes, el capital social bajo ya es un indicador de desventajas sociales, desde donde vive una persona hasta los servicios a los cuales puede acceder, es claro que un sentimiento de inadecuación y violencia puede estar presente en tales contextos, aumento la predisposición de los jóvenes a trastornos del ánimo (Alijani, et al., 2016; Dufur, 2019; Patel et al., 2018; Wang et al, 2020). Por lo cual, el principal aporte a partir de los datos encontrados y el estudio de los mismos será uno de los primeros pasos para describir el estado actual de la juventud y la posibilidad de crear programas de atención contextualizados, es decir el estudio del capital social como un conjunto de factores asociados a la salud mental del futuro del país debe tomar mayor relevancia dentro de la psicología, para crear modelos ecológicos que puedan describir mejor el cómo es la vida del guatemalteco para orientar los programas ya existentes en las Naciones Unidas.

16.4. Influencia que tiene el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en estudiantes de diversificado de establecimientos públicos de la Ciudad de Guatemala.

El presente estudio brindó un fuerte apoyo a la asociación de que las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar son estadísticamente significativas y están relacionadas positivamente con las percepciones de los estudiantes sobre el bienestar (ver Tabla 32). Además, las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar en la muestra fueron relativamente significativo con el capital social.

Los hallazgos sugieren que cuanto más percibían positivo el clima social los estudiantes están conectados o sentían un sentido de pertenencia a la institución educativa, mayores eran sus autoinformes de bienestar y capital social. En general, este hallazgo corrobora estudios anteriores que han examinado el impacto del clima escolar, particularmente en la conexión escolar en la salud mental y el bienestar psicosocial de los estudiantes. Estudios anteriores han encontrado que el bienestar subjetivo y capital social de los estudiantes mejoraba cuando eran capaces de establecer y desarrollar relaciones positivas, significativas y un sentido de pertenencia (Bond et

al., 2007; Borkar, 2016; Mitra, 2004; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006; Way, Reddy, & Rhodes, 2007). Otro estudio hecho por La Guardia, Ryan, Couchman y Deci (2000), reporto que las estructuras psicoemocionales escolares no solo ayudaron a satisfacer las necesidades de desarrollo de los estudiantes, sino que también sirvieron para mejorar su bienestar subjetivo y el desarrollo del capital social. Además, los estudios de Barber, Schluterman y Barber (2008) y Jose, Ryan y Pryor (2012) concluyeron que la conexión de los jóvenes con el centro educativo está relacionada con informes de mejor adaptación, salud y bienestar.

Por el contrario, los estudios han demostrado que los comportamientos de riesgo para la salud están relacionados con los informes de los estudiantes sobre un pésimo vínculo en el centro educativo (Coyne-Beasley, 2017; Fornari & Pompili, 2010; Marcus & Sanders-Reio, 2001; Murphy, Laible. & Augustine, 2017; Willms, 2003). Estos estudios destacan el efecto perjudicial de la falta de conexión escolar y el importante papel que desempeñan las instituciones de enseñanza como antecedentes de depresión (Millings, Buck, Montgomery, Spears, & Stallard, 2012). Este estudio se adhiere al conjunto de investigaciones anteriores que encontraron que los estudiantes con buena percepción positiva del clima escolar tienen menos probabilidades de experimentar problemas de salud mental posteriores y más probabilidades de funcionar a un nivel óptimo.

Dado que se encontró la influencia de altos indicadores de bienestar subjetivo en la percepción positiva de clima escolar en los estudiantes, los institutos de educación diversificada deben considerar múltiples vías para fomentar el sentido de pertenencia de los estudiantes y aumentar el nivel de capital social. Un enfoque educativo integral, estratégico y con propósito que se refleje en la visión y en las interacciones diarias mejoraría significativamente la conexión y, por lo tanto, el bienestar del estudiante. Según Rich y Schachter (2011) la identidad tiene un impacto poderoso en el bienestar general de los estudiantes. Dicho proceso incluye el reconocimiento y el estímulo de los estudiantes en múltiples áreas del establecimiento educativo. Es así como la sencillez de un saludo diario tiene el potencial de construir, nutrir y reconocer la dignidad y presencia de una persona. Además, los estudiantes podrían tener la oportunidad de compartir opiniones, colaborar con adultos para abordar problemas escolares y tomar la iniciativa en la búsqueda de cambios (Engles, Aelterman, Van Petegem, & Schepens, 2004; Sezer & Can, 2019). Desde el aula, los profesores podrían adoptar un enfoque psicopedagógico que permita a los estudiantes ser

participantes activos en su aprendizaje, encontrar significado y voz en los marcos curriculares y de evaluación. En general, investigaciones anteriores han demostrado que, a través de estas intervenciones, la conexión y la participación del estudiante se mejoran relacionándose con informes de mejor adaptación, salud y bienestar (Barber et al, 2008; Jose et al, 2012).

Además, la conexión social del clima escolar sugiere que tanto las relaciones con los compañeros como con el maestro pueden tener una influencia significativa en la capacidad de recuperación de un estudiante (Fu, Waasdorp, Paskewich, & Leff, 2020; Hurd, Zimmerman, & Xue, 2009) lo que a su vez, puede influir positivamente en su sentido del bienestar y capital social (Benetti & Kambouropoulos, 2006; Mak, Ng, & Wong, 2011).

En cuanto a las percepciones negativas del clima escolar y como pueden estar influenciadas en el bienestar subjetivo y capital social un indicador pudiera ser la falta de influencia directa del maestro y los compañeros la cual puede estar relacionada con la naturaleza dualista de las relaciones. Mounts y Steinberg (1995) sugieren que el impacto limitado de la conexión entre pares podría deberse a su naturaleza de doble filo; es decir, es beneficioso cuando las normas de los pares son positivas y perjudicial cuando las normas de los pares son negativas. La conexión positiva entre pares se ha visto como un factor protector vital y se ha considerado fundamental para promover el bienestar (Guldager, von Seelen, Andersen, & Leppin, 2020; McGraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008) mientras que la mala conexión con los compañeros se ha relacionado con síntomas emocionales graves como la depresión y la ideación suicida (Govender, Naicker, Meyer-Weitz, Fanner, Naidoo, & Penfold, 2013). Dado que la conexión positiva entre pares se ha asociado con el bienestar subjetivo y el capital social de los estudiantes, los centros educativos deberían fomentar y promover relaciones sólidas entre pares. Específicamente, los maestros podrían mejorar la calidad de las relaciones entre pares fomentando la tutoría entre pares y el trabajo en grupo, a través del aula, los niveles de grado y las actividades de obras sociales (Oldfield, Humphrey, & Hebron, 2016).

De manera similar, las relaciones alumno-maestro pueden tener una influencia positiva en el bienestar subjetivo de los estudiantes si tienen indicadores altos (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Geada et al, 2020) y un efecto perjudicial si no lo son (Álvarez, Cívís, Blanch, Mayayo, & Romání, 2018; Marcus & Sanders-Reio, 2001). Aelterman, Engels, Van Petegem &

Verhaeghe (2007) sugieren que los docentes, juegan un papel crucial en el bienestar de los alumnos destacando la importancia de su influencia e impacto. Dado que estudios anteriores han indicado que el bienestar subjetivo y el capital social de un estudiante se mejora a través de relaciones positivas entre maestro y estudiante (Engels et al 2003; Sezer & Can 2019), los maestros tendrían que adoptar prácticas claras y positivas que nutran y mejoren sus relaciones con sus estudiantes. Además, estudios anteriores sugieren que los profesores deben desarrollar una mayor conciencia reflexiva de su influencia en los estudiantes, para estimular una mayor conciencia de los efectos de sus acciones y sus actitudes en los estudiantes. Por lo tanto, los estudios futuros deberían explorar las percepciones tanto de los estudiantes como de los maestros con respecto al clima escolar, para mejorar la comprensión y aumentar la efectividad de las estrategias de intervención explícita, indicadores de bienestar subjetivo y capital social.

Con los datos presentados se pueden llegar a identificar cómo son afectados el bienestar subjetivo y capital social de los estudiantes cuando experimentan entornos escolares hostiles, los cuales podrían incluir intimidación, prejuicio o victimización (Rigby, 2018; Rigby & Johnson, 2006). Además, los entornos escolares poco favorables que excluyen y marginan a las personas contribuyen significativamente al malestar emocional. El estudio explora esta relación centrándose en la posible influencia positiva de un clima escolar en donde también se incluye la diversidad. Dado que los hallazgos de estudios anteriores se centraron generalmente en el impacto de un entorno escolar hostil en lugar de un entorno escolar inclusivo/afirmativo, los futuros análisis de esta investigación deberían explorar las influencias del clima escolar tanto positivas como negativas en factores sociodemográficos. También vale la pena señalar que los institutos educativos como demás actores del ámbito escolar, pueden no siempre afirmar la diversidad, contribuyendo así a un problema o punto de vista social preexistente más amplio.

Así mismo, los resultados respaldan investigaciones anteriores que informan que un clima escolar puede predecir los resultados de salud y bienestar de los estudiantes (Saab & Klinger, 2010); haciendo que las expectativas adecuadas en los centros educativos sean un factor importante para predecir el bienestar subjetivo de un estudiante. Además, Virtanen y colaboradores (2011) encontraron que cuando los estudiantes se sentían seguros e incluidos en la escuela, reportaban una salud y un bienestar más positivos.

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes de un clima escolar positivo se relacionaron significativamente con las calificaciones positivas de las emociones positivas, las relaciones entre pares, el compromiso y los logros de los estudiantes. Si bien, el bienestar subjetivo autoevaluado del estudiante con las áreas del clima escolar, incluidas las personas, los programas, los lugares, los procesos y las políticas no fueron evaluados. Los hallazgos presentados son consistentes con investigaciones que sugieren que existe una relación bidireccional entre el clima escolar y el bienestar de los estudiantes (Badea & Sherman, 2019; Sherman & Cohen, 2006). Indicando que los adolescentes que informan emociones positivas, relaciones positivas, compromiso y un deseo de logro tienen más probabilidades de asistir a una escuela positiva y acogedora. Esto respalda lo presentado que asocia las percepciones de los estudiantes de un clima escolar positivo con altos indicadores de bienestar subjetivo (Berg & Aber, 2015; Zhang, 2016).

La importancia de la asociación en un nivel alto de capital social e indicador alto de bienestar subjetivo se apoyó en los resultados como un factor significativo que contribuye a la calidad del clima escolar (Purkey & Novak, 2016; Siltan et al, 2020). Encontrando una influencia significativa entre las variables y las autopercepciones de los estudiantes sobre el clima escolar. Estos resultados sugieren que el capital social y bienestar subjetivo están asociadas con interacciones positivas y atractivas con las personas dentro del entorno escolar. Siendo consistente con las investigaciones que enfatiza la importancia de percepciones positivas del clima escolar para el bienestar subjetivo y capital social de los estudiantes (Graham, Powell, & Truscott, 2016; Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015).

Además el capital social en los centros educativos es un fuerte predictor del clima escolar determinando que incide en los procesos de innovación y siendo eficaz para dar un nuevo enfoque a la educación recibida (Polatcan & Balci, 2019). De hecho, la competencia colectiva del capital social potencia la capacidad de aprendizaje y la innovación de las organizaciones educativas. Moolenaar, Daly, & Slegers (2010) reportan que las características de capital social de los directores del centro educativo intensifican las redes sociales en las escuelas; facilitando el clima escolar apropiado y sus prácticas positivas. En su investigación que compara las políticas educativas de dos países, Moolenaar, Slegers, Karsten, & Zijlstra (2009) encontraron similitudes en las políticas de ambos países en términos de desarrollo del centro educativo y apoyo al rendimiento estudiantil. Según ellos, el proceso de capital social tiene un carácter cíclico

desarrollado a través de la interacción social. En un entorno centrado, los miembros de la institución educativa están dispuestos a asumir riesgos y aceptar posibles fracasos. De esta manera, la interacción entre docentes con el estímulo de los directores permitirá compartir ideas innovadoras y creativas a través de actividades socioculturales que fortalezcan la cooperación. Haciendo que las redes de cooperación basadas en la confianza que se establezcan entre los profesores podrían formar una base para ideas y prácticas innovadoras en el proceso de enseñanza.

A su vez, una contribución particular de este estudio fue avanzar en el pensamiento sobre la naturaleza multicomponente del capital social al examinar la influencia relativa del bienestar subjetivo y clima escolar en la salud mental del adolescente. Al hacerlo, podemos compararlo con lo propuesto por Morgan, Svedberg, Nyholm y Nygren (2020) quienes dicen que para comprender más acerca de los conceptos de partes constituyentes con el fin de construir un modelo que pueda ser probado de manera sistemática y empírica hacia una base de evidencia sólida y aplicarse de manera efectiva en otros contextos y situaciones. En general, este estudio ha demostrado que el clima escolar, bienestar subjetivo y capital social son importantes para la salud de los estudiantes, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el rango de indicadores entre las variables.

Otros estudios del Banco Mundial demuestran una coherencia de los hallazgos entre el capital social y la salud mental utilizando una variedad de indicadores en diferentes contextos de países, lo que agrega peso a nuestros hallazgos (Morgan, Hoyman, & McCall, 2019). La evidencia presentada aquí confirma que vale la pena seguir desarrollando el concepto para su aplicación a la salud mental dentro de las instituciones educativas.

Al considerar los resultados de este estudio, también es importante tener en cuenta que los indicadores utilizados para representar el capital social no son la última palabra y es necesario ampliarlos. Por ejemplo, el indicador utilizado para representar un grupos, redes y cohesión se deriva de la percepción de los encuestados de la relación con el otro. Sin embargo, no nos permite distinguir cómo este sentido de pertenencia puede variar según la composición de sus relaciones, ya sea familiares o entre pares.

En general, participar en clubes y asociaciones resulta beneficioso para la salud mental. Sin embargo, aquí medimos solo la frecuencia de participación sin sentido de la calidad de las relaciones o sus beneficios en la comunidad en general. Las nociones de capital social vinculante tal como las define Narayan (1999) pueden ayudar con la elaboración adicional de indicadores para decir qué tipos de redes son beneficiosas para la salud y en qué circunstancias. Esto ayudaría a superar las críticas al capital social realizadas por Portes y Landolt (1996) cuando destacaron su potencial desventaja. Argumentaron que particularmente en relación con la vinculación del capital social a otras variables, no todas las redes eran para el bien general de otros grupos o comunidades, esto abriría campo para futuros estudios en donde se determine si el pertenecer o no a un grupo, ya sea una pandilla juvenil o un grupo solidario, le es significativo al adolescente. Los lazos comunitarios fuertes a veces pueden llevar a la exclusión de quienes no pertenecen al grupo y con especial referencia a los estudiantes, esos lazos fuertes que miran hacia adentro asociados con las pandillas de adolescentes pueden resultar en restricciones a la libertad individual y un bajo rendimiento. Una medición más detallada del capital social puede ayudar a desentrañar estas complejidades para garantizar que el capital social se pueda aplicar de forma multidimensional en programas psicoeducativos.

Por otro lado, el capital social parece ser tan importante y en algunos casos más importante que el entorno económico de los jóvenes. Esto sugiere que construir capital social durante la adolescencia es beneficioso para todos, independientemente de su origen social, ya que ofrece una influencia protectora sobre la salud mental, particularmente en las variables de este estudio. A su vez, algunos argumentan que la naturaleza multifacética del capital social dificulta la investigación y su aplicación en la práctica.

El estudio ha demostrado que el clima escolar, el bienestar subjetivo y capital social son importantes para el desarrollo del adolescente, aunque esas relaciones puedan llegar a diferir en los diferentes resultados de salud. Sin embargo, la asociación del capital social en el clima escolar y bienestar subjetivo solo puede realizarse si podemos articular un marco que nos permita vincular y explicar las relaciones entre las dimensiones que lo sustentan. Este marco se debería utilizar como taxonomía indicadores que, al mapearlos juntos, podrían reconocerse como los factores predeterminados o consecuentes asociados con el concepto. Luego, podría usarse para

generar hipótesis sobre los mecanismos a través de los cuales se desarrolla el capital social para producir mejores resultados de bienestar subjetivo en los estudiantes.

Así también se utilizó preguntas derivadas de conceptualizaciones de capital social utilizadas en estudios de adultos que exploran el mundo de los adolescentes. Parte del proceso de construcción de taxonomía requiere más trabajo para mejorar la validez de los indicadores utilizados. Esto debe hacerse mediante un proceso iterativo de vinculación de la teoría y el desarrollo de instrumentos. La capacidad de basarse en teorías nuevas y existentes relacionadas con el desarrollo de niños y jóvenes es fundamental para este proceso.

Por último, los instrumentos utilizados proporcionan un medio para avanzar en nuestra comprensión de mejor manera al definir, medir y evaluar el capital social, bienestar subjetivo y clima escolar en adolescentes. El estudio está hecho para ponerlo a prueba en una amplia gama de entornos, particularmente en poblaciones de la Ciudad de Guatemala, pero el ideal es que sea replicado en entornos fuera de la ciudad capital. Sin embargo, para enriquecer el estudio, se debe hacer uso de una variedad de métodos de investigación, como, estudios longitudinales, cuasi experimentales o explicativos, para tener un mejor tratamiento de los datos en cuestiones de causalidad y agregar variables como la familia y etnia para garantizar que la investigación explore variables de confusión. Con respecto a la salud mental de los jóvenes, es necesario consolidar lo que ya sabemos de las perspectivas teóricas existentes sobre el desarrollo infantil-juvenil y estudios participativos con estudiantes que ayuden a hacer explícitos los mecanismos involucrados en la construcción de un bienestar en los entornos educativos a nivel individual y comunitario, tal como lo propone el Objetivo de Desarrollo Sostenible número tres: Educación y Bienestar.

17.Conclusiones

A pesar de sus limitaciones que se tuvieron por la COVID-19, los resultados de este estudio son valiosos. Hacen una contribución significativa a la escasa literatura relacionada con el clima escolar y su influencia en el bienestar subjetivo y capital social de los estudiantes. Más específicamente, sus hallazgos se basan en las percepciones de los estudiantes, lo que ofrece una contribución única a las investigaciones anteriores que, generalmente ha extraído sus datos de maestros y líderes educativos. Aunque no es el primer estudio en institutos de educación

diversificada de la Ciudad de Guatemala que explora el impacto del clima escolar en los resultados de estos estudiantes. No obstante, con los datos presentados es probable que ayuden a los educadores a comprender el poderoso impacto del clima escolar en otros resultados, mencionados en la discusión.

Los resultados amplían las investigaciones anteriores y ofrecen nuevos conocimientos sobre las dimensiones del clima escolar y los resultados de los estudiantes. Hasta la fecha, se tiene una investigación limitada sobre sus componentes específicos del clima escolar y su impacto en los resultados subjetivos de los estudiantes. Por lo tanto, los hallazgos han ampliado esta investigación y han llenado un vacío de investigación al destacar componentes del clima escolar que, cuando los estudiantes los perciben y experimentan positivamente, podrían mejorar el bienestar subjetivo y capital social de los estudiantes. Las implicaciones de estos hallazgos ofrecen a los educadores una idea de qué áreas del clima escolar podrían apuntar para tener el efecto más significativo en los resultados de los estudiantes.

También contribuye a una investigación más amplia relacionada con el clima escolar y su impacto en los resultados de los estudiantes. Las experiencias en el centro educativo influyen en todos los aspectos del desarrollo adolescente, desde el desarrollo académico hasta el socioemocional y todo lo demás. Lo reportado en este informe respalda a lo propuesto por Eccles y Roeser (2011) de que el clima escolar promueve metas de desarrollo múltiple como el ajuste las actitudes, mayor compromiso de los estudiantes, mejor rendimiento y específicamente en términos de su bienestar subjetivo y capital social. Además, los hallazgos contribuyen datos al momento de proponer intervenciones psicopedagógicas o psicosociales en el desarrollo de capital social y bienestar subjetivo buscando tener una mejor percepción positiva del clima escolar, de preferencia adoptando un enfoque de intervención multidimensional.

En ese sentido a profesionales y estudiantes de psicología la discusión brinda una serie de enfoques importantes para la implementación de programas y estrategias que podrían mejorar el desarrollo del clima escolar. Específicamente, podrían considerar enfocarse en mejorar las relaciones con los compañeros, sus pautas con respecto al comportamiento interpersonal, cómo afirman la diversidad en sus escuelas, además de reportes y búsqueda de ayuda.

A su vez, se brinda información sobre el desarrollo de los adolescentes y los componentes del clima escolar que tienen el potencial de tener un impacto positivo en áreas de la salud mental de los estudiantes. Frente a las crecientes estadísticas de enfermedades mentales, los resultados de este estudio brindan una visión oportuna del clima escolar y su influencia en el desarrollo de un estudiante. Al mismo tiempo, como la adolescencia es una época de exploración que a menudo trasciende los límites de los padres y las familias, los hallazgos de este estudio son particularmente relevantes, presentando una valiosa información sobre el papel significativo que pueden tener centros educativos que busquen el desarrollo integral de los estudiantes.

En general, los resultados ofrecen información importante para quienes toman decisiones en las políticas públicas educativas, directores y maestros. Los hallazgos tienen el potencial de informar y guiar a los educadores y psicólogos en su liderazgo y gestión, ofreciendo información práctica sobre componentes específicos del clima escolar que las instituciones educativas pueden utilizar para empoderar a los estudiantes para que desarrollen mejor capital social, bienestar subjetivo, sean saludables y con alto rendimiento.

En el contexto de los crecientes problemas sociales y de salud física que tarde o temprano afectarán a la salud mental, junto con los roles y expectativas cambiantes de los establecimientos, los hallazgos de este estudio brindan información importante para los líderes educativos con respecto a cómo estructuran, desarrollan y nutren su clima escolar para influir positivamente en los estudiantes. Basándose en los hallazgos, psicólogos y educadores podrían enfocar sus estrategias de intervención, por ejemplo, proporcionando recursos, estableciendo y manteniendo estructuras, escribiendo políticas e introduciendo programas para asegurar el mayor impacto en el desarrollo de los estudiantes.

Desde un principio se planteó únicamente explorar las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar, con el objetivo de obtener conocimientos de las personas que están en el centro de la educación. Por lo tanto, se brindan una visión única de cómo los estudiantes perciben su clima escolar y su propia salud mental. Ampliando la investigación anterior que ha basado sus hallazgos en las percepciones de los maestros o el liderazgo, y ofrece un perfil oportuno de los climas actuales de las instituciones de educación diversificada de la Ciudad de Guatemala.

Al mismo tiempo, sugieren que, para influir positivamente en el bienestar y capital social de los estudiantes, se requiere un enfoque multidimensional, y un programa o intervención por sí solos no será suficiente. Por el contrario, como recomiendan Ungar, Russell y Connolly (2014), las mejores intervenciones escolares parecen ser colaborativas, multisistémicas, culturales y contextualmente relevantes, respondiendo a lo que los propios adolescentes dicen que necesitan.

En cuanto a los indicadores de bienestar subjetivo los resultados mostraron que la discusión debe examinarse en los factores que afectan el bienestar subjetivo de los adolescentes y el desarrollo de los jóvenes y como están relacionados con el capital social y clima escolar. La evidencia sugiere que factores clave importantes para los adolescentes están relacionados con la esfera del clima escolar que comprende a la familia, compañeros de escuela, amigos, maestros y otros adultos. Estas relaciones indican cómo el clima escolar es crucial para los adolescentes y cómo afecta su bienestar subjetivo, contribuyendo a la capacidad personal para enfrentar amenazas a la vida. Al mismo tiempo, el bienestar subjetivo, junto con la conexión escolar (componente del clima escolar) desempeñan un papel importante para los logros educativos. La discusión muestra cómo los resultados educativos de los adolescentes se ven influenciados por las relaciones con la familia, los amigos, los compañeros de escuela, los maestros y otros adultos.

El bienestar subjetivo podría ser una medida importante de la calidad de vida para que la tomen en cuenta los responsables políticos en educación. Este proporciona información que refleja aspectos y dominios críticos de la calidad de vida, como las relaciones sociales, el entorno social, el bienestar psicológico y el compromiso social más amplio. El concepto puede orientar la formulación de políticas al estudiar y comprender sus determinantes. Por ejemplo, ciertas políticas que afectan la planificación de la educación pueden evaluarse con respecto a cómo impactan en los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes. De esta manera, existe un potencial importante para comprender las vías a través de las cuales el clima escolar pueden tener un impacto positivo. Lo presentado en este informe podría proporcionar a los encargados de formular políticas y planificadores de programas educativos indicadores e intervenciones específicas para incorporar en el diseño de políticas y programas destinados a proteger y/o mejorar el bienestar de los adolescentes.

Dadas las limitaciones del estudio, todavía no hay una comprensión clara de cómo el bienestar subjetivo se ve influenciado tanto por las condiciones de vida como por los rasgos de personalidad dentro del desarrollo personal de los individuos. Para futuras investigaciones, sería muy interesante continuar con estudios adicionales sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes en diferentes niveles sociales para comprender si los factores que afectan el bienestar subjetivo de los adolescentes, especialmente en lo que respecta a los resultados educativos, son similares no solo para diferentes contextos culturales sino también para diferentes niveles de ingresos del hogar

Por lo tanto, los resultados tienen implicaciones educativas que apuntan a la importancia de fomentar el desarrollo psicopedagógico y psicosocial en el ámbito escolar a través de una educación basada en bienestar subjetivo, capital social para alcanzar climas escolares positivos. También destacan la importancia de una buena relación profesor-alumno para fomentar la adaptación escolar. En general, ofrecen algunas ideas interesantes para la práctica profesional de los psicólogos, específicamente en cuanto a cómo optimizar los programas de intervención psicológica en el ámbito educativo, poniendo mayor énfasis en capital social y clima escolar con el funcionamiento adaptativo de los adolescentes, con el fin de fomentar las competencias necesarias para mejorar el bienestar de los estudiantes.

En cuanto a los niveles de capital social se discuten las formas en que impactan en los comportamientos de salud de los jóvenes y las trayectorias de desarrollo. De hecho, los hallazgos sugieren que se necesitan más investigaciones con respecto a los efectos en la salud de los estudiantes y sus pares, particularmente dado su potencial para brindar apoyo a los adolescentes en familias que enfrentan tensiones económicas o se separan como resultado de la migración de los padres, el empleo, encarcelamiento o divorcio.

También, los resultados de este estudio tienen algunas implicaciones para las políticas y prácticas. Invertir en el capital social del centro educativo, al promover interacciones positivas entre maestros y estudiantes y aliviar la carga de trabajo de los maestros para que puedan tener más energía para cuidar y alentar a los estudiantes en los sistemas educativos de clases grandes, también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un clima escolar positivo. Los psicólogos también pueden ser un recurso importante para promover un entorno escolar de apoyo y ayudar a

los estudiantes a desarrollar conexiones positivas entre adultos y jóvenes en el establecimiento. Directores y maestros pueden organizar intencionalmente diferentes tipos de experiencias de aprendizaje exploratorio para facilitar que los adolescentes prueben nuevos aspectos de su identidad, reafirmen la autocomprensión existente y reflexionen sobre la autocomprensión.

Para los adolescentes que sufren dificultades económicas familiares, los profesionales deben prestar más atención a mejorar sus relaciones entre padres e hijos y sus redes de pares. Al trabajar con adolescentes de familias económicamente desfavorecidas, se debe tener una perspectiva que incluya a la familia del estudiante al realizar sus evaluaciones e intervenciones. Mejorar el apoyo de los padres y las conexiones positivas con su familia puede ayudar a los adolescentes a sentirse capaces de lidiar con sus situaciones y desarrollar unos mejores niveles de capital social. Además, los profesionales también deben considerar la influencia de los pares y las redes de pares de apoyo como una parte importante de la integración social de los jóvenes con desventajas económicas familiares.

Por último, si bien se reconoce que existen factores de socialización fuera de los establecimientos educativos que contribuirán a la sensación de bienestar de un estudiante, la investigación agrega peso a la investigación que ha encontrado que el clima escolar, según lo perciben los adolescentes, es un determinante importante de una variedad de resultados. Ha ampliado la investigación anterior al identificar elementos clave del clima de una institución educativa que, cuando lo hacen bien, podrían crear entornos en los que se mejore el bienestar subjetivo y capital social de los estudiantes.

Se identificó que la percepción positiva del clima escolar influye en el bienestar subjetivo y el capital social de los estudiantes y se rechaza la hipótesis nula, ya que se ajustan correctamente los datos. Por lo tanto, los resultados brindan importantes implicaciones para los centros educativos, psicólogos y los educadores que desean mejorar el bienestar de los estudiantes. Dada la influencia de las variables en los estudiantes, parecería prudente que se incorporen prácticas que puedan mejorar las experiencias de los estudiantes. Por ejemplo, el hallazgo en la regresión logística binomial proporciona implicaciones para el desarrollo de un clima escolar que fomente estos elementos. En términos prácticos, los institutos de educación diversificada podrían considerar la importancia de promover redes sociales sólidas y mejorar las relaciones. También podrían brindar

a los estudiantes oportunidades para ampliar su círculo de relaciones a fin de que sientan una conexión con los demás.

Los resultados son alentadores, ya que brindan el potencial de intervención y se pueden utilizar para ayudar a los establecimientos a decidir cómo pueden enfocarse para mejorar el bienestar subjetivo, capital social y clima escolar de los estudiantes. Dados los efectos a largo plazo del bienestar y del capital social, es probable que la creación de clima positivas beneficie no solo a las instituciones y a los estudiantes dentro de ellas, sino también a la sociedad en su conjunto.

18. Impacto esperado

El estudio contribuye a las ya múltiples investigaciones que se han realizado en Guatemala vinculando la psicología positiva y la educación. Además, sirve para que los tomadores de decisiones basen las políticas educativas con evidencia empírica. De hecho, ese es el principal impacto esperado, brindar información al Mineduc sobre cómo afecta el clima escolar, el bienestar subjetivo y el capital social en el desenvolvimiento del adolescente en el establecimiento y así comprender de mejor forma la relación de estas. Agregando un mejor análisis sobre la interacción de las variables estudiadas y así desarrollar programas de intervención basados en evidencia para hacer seguimiento de los fenómenos antes descritos.

En cuanto un impacto indirecto se espera que los datos presentados puedan contribuir a la creación de políticas públicas que involucren las variables estudiadas, desde un enfoque preventivo y no reactivo.

A través de los datos también se pueden crear líneas de acción para la prevención del acoso escolar y así mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, permite reflexionar a partir de evidencia empírica contextualizada respecto al clima de la escuela y el equilibrio psicosocial de sujetos inmersos en los establecimientos públicos, buscando a mediano plazo fortalecer la investigación cuantitativa realizada a través de la Escuela de Ciencias Psicológicas. Así mismo, los datos unificados en la base de datos podrán ser utilizados para futuros estudios retrospectivos e intervenciones en poblaciones equivalentes.

19. Referencias

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297. doi: 10.1080/03055690701423085
- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success—the relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115. doi: 10.3402/edui.v1i2.21935
- Aldridge, J., & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School?(WHITS) questionnaire. *Improving schools*, 16(1), 47-66. doi: 10.1177/1365480212473680
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21(2), 153-172. doi: 10.1007/s10984-017-9249-6
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience, and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Alijani Renani, H., Dashtbozorgi, B., Papi, M., Navah, A., & Latifi, S. M. (2016). The Relationship Between Social Capital and Self-Concept in Adolescents With Thalassemia Major. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care*, 5(2). e31306. doi: 10.17795/jjcdc-31306.
- Álvarez, E. C., Civís, M., Blanch, T. A., Mayayo, E. L., & Romaní, J. R. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 75-94.
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., González, A. D., & Pérez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of clinical and health psychology*, 15(3), 226-235. doi: 10.1016/j.ijchp.2015.03.002
- Amorim Neto, R. D. C., Bursey, A., Janowiak, D., Mccarty, C., & Demeter, B. (2018). Teamwork and motivation to leave the teaching profession: An exploratory study. *Journal of Education*, 198(3), 215-224. doi: 10.1177/0022057418818811
- Andrews, F.M. & Whitey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Antheunis, M. L., Schouten, A. P., & Krahmer, E. (2014). The Role of Social Networking Sites in Early Adolescents' Social Lives. *The Journal of Early Adolescence*, 36(3), 348-371. doi:10.1177/0272431614564060.
- Arriagada, I. (2003). Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas de un concepto. *Estudios sociológicos*, 557-584.

- Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., & Whiteford, S. (2003). Capital social y agenda del desarrollo. *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*.
- Badea, C., & Sherman, D. K. (2019). Self-affirmation and prejudice reduction: When and why?. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 40-46. doi: 10.1177/0963721418807705
- Bao, W.-N., Haas, A., & Tao, L. (2016). Impact of Chinese Parenting on Adolescents' Social Bonding, Affiliation with Delinquent Peers, and Delinquent Behavior. *Asian Journal of Criminology*, 12(2), 81-105. doi:10.1007/s11417-016-9239-0.
- Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43(3), 209-216. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.01.012
- Bart-Plange, V. G. (2019). *The Value of Social Capital: Exploring How Public Senior High Schools in the Central Region of Ghana Respond to Challenges and Opportunities in the Secondary Education Sector* (Tesis de maestría). York University, Toronto.
- Berg, J. K., & Aber, J. L. (2015). A multilevel view of predictors of children's perceptions of school interpersonal climate. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1150.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and individual differences*, 41(2), 341-352. doi: 10.1016/j.paid.2006.01.015
- Binik, O., Ceretti, A., Cornelli, R., Schadee, H., Verde, A., & Gatti, U. (2019). Neighborhood Social Capital, Juvenile Delinquency, and Victimization: Results from the International Self-Report Delinquency Study - 3 in 23 Countries. *European Journal on Criminal Policy and Research*. doi:10.1007/s10610-018-9406-1.
- Bocchi, B., Dozza, L., Chianese, G., & Cavrini, G. (2014). School climate: Comparison between parents' and teachers' perception. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4643-4649. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1000
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357-e9. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484. doi: 10.1136/bmj.323.7311.480
- Bono, G., & Froh, J. (2009). Benefits to students and schools. *Handbook of positive psychology in schools*, 77-87.

- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of school violence*, 17(3), 354-366. doi: 10.1080/15388220.2017.1376208
- Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 - The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. doi: 10.1002/9780470755679.ch15
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(8), 861-862.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604. doi: 10.1111/josh.12186
- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students? *The Journal of Negro Education*, 54, 257-268.
- Carney, J. V., Liu, Y., & Hazler, R. J. (2018). A path analysis on school bullying and critical school environment variables: A social capital perspective. *Children and Youth Services Review*, 93, 231-239. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.07.029.
- Chen, H.-T., & Li, X. (2017). The contribution of mobile social media to social capital and psychological well-being: Examining the role of communicative use, friending and self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 75, 958-965. doi: 10.1016/j.chb.2017.06.011.
- Chen, Y., & Williams, M. (2016). Subjective well-being in the new China: religion, social capital, and social status. *The British Journal of Sociology*, 67(4), 719-746. doi:10.1111/1468-4446.12232.
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(1), 81-94. doi: 10.13128/Studi_Formaz-20941
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-193.
- Coleman, J. S. (1990). Foundations of Social Theory. *Foundations of Social Theory*, 69(2), 993. doi: 10.2307/2579680
- Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Panorama de la educación 2015: Indicadores de OCDE*. Fundación Santillana: España.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. Doi: 10.5354/0719-0581.2012.17380

- Cuevas, M.C., Hoyos, P. y Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-172.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. doi: 10.1177/0013124510361852
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E., 1994. Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43. doi: 10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of personality and social psychology*, 47(5), 1105. doi: 10.1037/0022-3514.47.5.1105
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x
- Diener, E., & Suh, E. (2000). *Subjective well-being across cultures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374-2380. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.09.005
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (2015) *Encuesta nacional sobre violencia y clima escolar: Folleto informativo para directores y docentes*. Guatemala: Serviprensa S.A.
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 93-113.
- Douglass, S., & Umaña-Taylor, A. J. (2016). Examining Discrimination, Ethnic-Racial Identity Status, and Youth Public Regard Among Black, Latino, and White Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 27(1), 155–172. doi:10.1111/jora.12262.

- Dufur, M. J., Thorpe, J. D., Barton, H. S., Hoffmann, J. P., & Parcel, T. L. (2019). Can Social Capital Protect Adolescents from Delinquent Behavior, Antisocial Attitudes, and Mental Health Problems?. *Archives of Psychology*, 3(6).
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Volume 3. Goals and cognitions* (pp. 139-186). New York: Academic Press
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). *School and community influences on human development*. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (p. 571-643). Psychology Press.
- Ekşi, H., Demirci, İ., Kaya, Ç.Y Ekşi, F. (2017). Karakter elişim Yöndeği'nin Türk ergenlerdeki psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 476-500. doi: 10.12984/eegefd.284832
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A., & Deconinck, E. (2004). *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. VUB Press.
- Ergün, B., Uzunboylu, H., & Altınay, Z. (2017). An investigation of high school students' social capital development within organizational climate. *Quality & Quantity*, 52(1), 105-113. doi:10.1007/s11135-017-0591-7.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287. doi: 10.1037/spq0000072
- Espinoza, E. y Palala, A. (2015). *Encuesta nacional sobre violencia y clima escolar*. Guatemala: Serviprensa S.A.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. doi: 10.1002/pits.21681
- Farrell, C. T., Moledina, Z., & Katta, M. (2019). Suicidal thoughts in low-income adolescents: a longitudinal analysis. *International journal of public health*, 64(2), 285-292. doi: 10.1007/s00038-019-01201-8.
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transactional ecological framework and analysis. In L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention in the schools* (pp. 13-48). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Ford, J. A., Sacra, S. A., & Yohros, A. (2017). Neighborhood characteristics and prescription drug misuse among adolescents: The importance of social disorganization and social capital. *International Journal of Drug Policy*, 46, 47-53. doi:10.1016/j.drugpo.2017.05.001.

- Fornari, R. y Pompili, G. (2010). Perseguir la calidad en la educación superior masiva: el dilema de la equidad y la excelencia en Italia. *Revista Italiana de Sociología de la Educación*, 2(2). 17-46. doi: 10.14658/pupj-ijse-2010-2-2
- Fraser, B. J. (2007). Classroom learning environments. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 103-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Fu, R., Waasdorp, T. E., Paskewich, B., & Leff, S. S. (2020). Bullying perpetration among youth: The contributions of child disclosure and parent–teacher connection. *Journal of family psychology*.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7–20. doi: 10.1080/01436590020022547
- Galindo, C., Sanders, M., & Abel, Y. (2017). Transforming Educational Experiences in Low-Income Communities. *American Educational Research Journal*, 54(1_suppl), 140S-163S. doi: 10.3102/0002831216676571.
- Gálvez-Sobral, J.A. (2011). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Garcia, D. (2011). Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1208-1212. doi: 10.1016/j.paid.2011.02.009
- Gázquez, J. M., Pérez, C. y Carrión J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gead, A. D., Espelt, A., Bosque-Prous, M., Obradors-Rial, N., Teixidó-Compañó, E., & Isorna, F. C. (2020). Association between negative mood states, psychoactive substances consumption and bullying in school-aged adolescents. *Adicciones*, 32(2), 128-136.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.11.001.
- Gillham, E., & Gillham, A. D. (2014). Identifying Athletes' Sources of Competitive State Anxiety. *Journal of sport behavior*, 37(1).
- Govender, K., Naicker, S. N., Meyer-Weitz, A., Fanner, J., Naidoo, A., & Penfold, W. L. (2013). Associations between perceptions of school connectedness and adolescent health risk behaviors in South African high school learners. *Journal of school health*, 83(9), 614-622. doi: 10.1111/josh.12073

- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383. doi: 10.1080/00131881.2016.1228841
- Grootaert, C., & Bastelaer, T. Van. (2002). 1: Instruments of the social capital assessment tool. *Understanding and Measuring Social Capital*.
- Guldager, J. D., von Seelen, J., Andersen, P. T., & Leppin, A. (2020). Do student social background and school context affect implementation of a school-based physical activity program?. *Evaluation and Program Planning*, 82, 101844. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2020.101844
- Hanifan, L. J. (1916). Consumption-Steel, Clothing-or Conveniences-Transporta. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67 (New Possibilities in Education), 130-138. doi: 10.1177/000271621606700118
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., Ben-Avie, M., & Comer, J. P. (2001). The school development program student, staff, and parent school climate surveys. *New Haven, CT: Yale Child Study Center*.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. doi:10.3386/w12006
- Holfeld, B., & Baitz, R. (2020). The Mediating and Moderating Effects of Social Support and School Climate on the Association between Cyber Victimization and Internalizing Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2214-2228. doi: 10.1007/s10964-020-01292-0
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of adolescence*, 34(5), 813-827. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.02.004
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229.
- Huang, S. L., & Fraser, B. J. (2009). Science teachers' perceptions of the school environment: Gender differences. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 404-420. doi:10.1002/tea.20284
- Hurd, N. M., Zimmerman, M. A., & Xue, Y. (2009). Negative adult influences and the protective effects of role models: A study with urban adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 38(6), 777.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (2015). *Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática*. Penso Editora.

- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. doi: 10.1007/BF03340893
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?. *Journal of research on adolescence*, 22(2), 235-251.
- Juarez, P. D. (2019). Screening for Violent Tendencies in Adolescents. *Adolescent Health Screening: An Update in the Age of Big Data*, 115-134. doi: 10.1016/b978-0-323-66130-0.00010-7.
- Juárez C. & Paniagua W. (2018). *Relación entre bienestar psicológico, estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes que asisten a institutos públicos en la ciudad de Guatemala*. Nueva Guatemala de la Asunción: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Kalolo, A., Mazalale, J., Krumeich, A., & Chenault, M. (2019). Social cohesion, social trust, social participation and sexual behaviors of adolescents in rural Tanzania. *BMC public health*, 19(1), 193. doi: 10.1186/s12889-019-6428-7
- Kane, L., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S., & Peterson, R. L. (2016). School climate & culture. *Strategy brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*.
- Kim, H. H. (2016). The impact of online social networking on adolescent psychological well-being (WB): a population-level analysis of Korean school-aged children. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 364-376. doi:10.1080/02673843.2016.1197135.
- Kiral, E., & Kacar, O. (2016). The Relationship between teachers school commitment and school culture. *International Education Studies*, 9(12), 90-108. doi: 10.5539/ies.v9n12p90
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2003). The Patient Health Questionnaire-2: validity of a two-item depression screener. *Medical care*, 41(11), 1284-1292. doi: 10.1097/01.MLR.0000093487.78664.3C
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B., Monahan, P. O., & Löwe, B. (2007). Anxiety disorders in primary care: prevalence, impairment, comorbidity, and detection. *Annals of internal medicine*, 146(5), 317-325. doi: 10.7326/0003-4819-146-5-200703060-00004
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. doi: 10.1002/rev3.3043
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384. doi: 10.1037/0022-3514.79.3.367

- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. doi: 10.3102/00028312040002353
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw.
- Li, C., Liang, Z., Yin, X., & Zhang, Q. (2018). Family social capital mediates the effect of poverty on children's anxiety and depression. *Journal of Community Psychology*. doi:10.1002/jcop.22086.
- Lischetzke, T., Cuccodoro, G., Gauger, A., Todeschini, L., & Eid, M. (2005). Measuring Affective Clarity Indirectly: Individual Differences in Response Latencies of State. *Emotion*, 5(4), 431-445. doi:10.1037/1528-3542.5.4.431
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293-309. doi:10.1016/j.jsp.2006.10.00
- Löve, J., Andersson, L., Moore, C. D., & Hensing, G. (2014). Psychometric analysis of the Swedish translation of the WHO well-being index. *Quality of life research*, 23(1), 293-297. doi:10.1007/s11136-013-0447-0
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111-131. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.111
- Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444. doi: 10.1521/scpq.16.4.427.19894
- Mak, W. W., Ng, I. S., & Wong, C. C. (2011). Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of counseling psychology*, 58(4), 610. doi: 10.1037/a0025195
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205
- Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27-37. doi: 10.1080/00050060701668637
- McGill, R. K., Way, N., & Hughes, D. (2012). Intra-and interracial best friendships during middle school: Links to social and emotional well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 722-738. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00826.x
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221. doi: 10.1093/cs/30.4.211

- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: can increasing" student voice" in schools lead to gains in youth development?. *Teachers college record*, 106, 651-688.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of adolescence*, 35(4), 1061-1067.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670. doi: 10.1177/0013161X10378689
- Moolenaar, N. M., Slegers, P., Karsten, S., & Zijlstra, B. J. (2009, April). A social capital perspective on professional learning communities: Linking social networks and trust. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, San Diego, CA, April (pp. 13-17).
- Morgan, J. Q., Hoyman, M. M., & McCall, J. R. (2019). Everything but the kitchen sink? Factors associated with local economic development strategy use. *Economic Development Quarterly*, 33(4), 267-278.
- Morgan, A., Svedberg, P., Nyholm, M., & Nygren, J. (2020). Advancing knowledge on social capital for young people's mental health. *Health promotion international*.
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922. doi: 10.1037/0012-1649.31.6.915
- Murphy, T., Laible, D. y Augustine, M. (2017). Las influencias del apego de padres y compañeros en el acoso escolar. *Revista de estudios sobre el niño y la familia*, 26(5), 1388-1397. doi: 10.1007/s10826-017-0663-2
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who Is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Narayan, D. (1999). *Bonds and bridges: Social capital and poverty* (Vol. 2167). Washington DC: World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Network, Poverty Division.
- Nelson, I. A. (2016). Rural Students' Social Capital in the College Search and Application Process. *Rural Sociology*, 81(2), 249-281. doi:10.1111/ruso.12095.
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2016). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 21-29. doi: 10.1111/camh.12108

- Olivares, P. R., Cossio-Bolaños, M. A., Gomez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A., & Garcia-Rubio, J. (2015). Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 113-120. doi: 10.1016/j.ijchp.2015.01.002
- Organisation for Economic Cooperation Development (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Organización Mundial de la Salud (2005). *Mental health declaration for Europe*. Helsinki, Finland: Author.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Owens, R. E., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. Pearson Higher Ed.
- Pang, H. (2018). Exploring the beneficial effects of social networking site use on Chinese students' perceptions of social capital and psychological well-being in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 1-11. doi: 10.1016/j.ijintrel.2018.08.002.
- Paniagua W., Muñoz-Alonzo H., & Gonzalez-Aguilar D. (2018) *Violencia, ansiedad, estrategias de afrontamiento y resiliencia en jóvenes de institutos públicos en la ciudad de Guatemala*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Parlar, H., Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244. doi:10.1108/ijem-10-2018-0322
- Patel, V., Burns, J. K., Dhir, M., Tarver, L., Kohrt, B. A., & Lund, C. (2018). Income inequality and depression: a systematic review and meta-analysis of the association and a scoping review of mechanisms. *World Psychiatry*, 17(1), 76-89. doi:10.1002/wps.20492.
- Phillips, M. (1997). What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34(4), 633-662. doi:10.3102/00028312034004633
- Polatcan, M., & Balci, A. (2019). Social Capital Wealth as a Predictor of Innovative Climate in Schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 183-194. doi: 10.33200/ijcer.554728
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Portes, A. & Landolt, P. (1996) The Downside of Social Capital. *American Prospect*, 7 (26), 18-21.

- Purkey, W. W., & Novak, J. M. (2016). *Fundamentals of invitational education*. International Alliance for Invitational Education.
- Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 13(13), 35-42.
- Resko, S. M., Reddock, E. C., Ranney, M. L., Epstein-Ngo, Q., Mountain, S. K., Zimmerman, M. A., ... Walton, M. A. (2016). Reasons for Fighting among Violent Female Adolescents: A Qualitative Investigation from an Urban, Midwestern Community. *Social Work in Public Health*, 31(3), 99-112. doi:10.1080/19371918.2015.1087914.
- Rich, Y., & Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 218-228. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.06.002
- Riekke, H., Aldridge, J. M., & Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.
- Rigby, K. (2018). Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 165-175. doi: 10.1080/21683603.2017.1314835
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational psychology*, 26(3), 425-440. doi: 10.1080/01443410500342047
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., de Lahidalga, I. R. M., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación xx1*, 21(1), 87-108.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London, England: Open Books.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 61-76. doi: 10.1007/s10802-013-9841-x
- Saab, H., & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social science & medicine*, 70(6), 850-858. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.11.012

Sachs, J. D., Layard, R., & Helliwell, J. F. (2018). *World happiness report 2018*.

Sakai-Bizmark, R., Richmond, T. K., Kawachi, I., Elliott, M. N., Davies, S. L., Tortolero Emery, S., ... Schuster, M. A. (2020). School Social Capital and Tobacco Experimentation Among Adolescents: Evidence From a Cross-Classified Multilevel, Longitudinal Analysis. *Journal of Adolescent Health*, 66(4). 431-438. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.10.022.

Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153. doi: 10.1080/09243450802095278

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing. Paris, France.

Scorgie, F., Baron, D., Stadler, J., Venables, E., Brahmabhatt, H., Mmari, K., & Delany-Moretlwe, S. (2017). From fear to resilience: adolescents' experiences of violence in inner-city Johannesburg, South Africa. *BMC Public Health*, 17(S3). doi:10.1186/s12889-017-4349-x.

Seidu, A. A., Ahinkorah, B. O., Darteh, E. K. M., Dadzie, L. K., Dickson, K. S., & Amu, H. (2019). Prevalence and correlates of truancy among in-school adolescents in Ghana: evidence from the 2012 Global School-based Student Health Survey. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 31(1), 51-61. doi: 10.2989/17280583.2019.1585359.

Sezer, S., & Can, E. (2019). School Happiness: A Scale Development and Implementation Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190. doi: 10.14689/ejer.2019.79.8

Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in experimental social psychology*, 38, 183-242. doi: 10.1016/S0065-2601(06)38004-5

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. doi: 10.1207/s15374424jccp3502_1

Silton, R. L., Kahrilas, I. J., Skymba, H. V., Smith, J., Bryant, F. B., & Heller, W. (2020). Regulating positive emotions: Implications for promoting well-being in individuals with depression. *Emotion*, 20(1), 93-97. doi: 10.1037/emo0000675

Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (2011). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Sage.

Stjernqvist, N. W., Sabinsky, M., Morgan, A., Trolle, E., Thyregod, C., Maindal, H. T., ... Tetens, I. (2018). Building school-based social capital through "We Act - Together for

Health” – a quasi-experimental study. *BMC Public Health*, 18(1). doi:10.1186/s12889-018-6026-0.

Storer, H. L., Casey, E. A., & Herrenkohl, T. I. (2017). Developing “whole school” bystander interventions: The role of school-settings in influencing adolescents responses to dating violence and bullying. *Children and youth services review*, 74, 87-95. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.01.018

Svedberg, P., Nyholm, M., Morgan, A., & Nygren, J. M. (2019). Into the realm of social capital for adolescents: A latent profile analysis. *PloS one*, 14(2). doi: 10.1371/journal.pone.0212564.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907

The Children’s Society. (2015). *The good childhood reports*. The Children's Society: UK

Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(3), 167-176. doi: 10.1159/000376585

Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66. doi: 10.5539/jedp.v4n1p66

Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: learning from the analysis and experience of participation. *Social capital: A multifaceted perspective*, 6(2), 215-249.

Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., ... Pardo, C. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*.

Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102. doi: 10.1016/j.jsp.2016.10.001

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89. doi: 10.1080/09243450500113977

Vilhjalmsdottir, A., Gardarsdottir, R. B., Bernburg, J. G., & Sigfusdottir, I. D. (2016). Neighborhood income inequality, social capital and emotional distress among adolescents: A population-based study. *Journal of Adolescence*, 51, 92-102. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.06.004.

Villalonga-Olives, E., & Kawachi, I. (2017). The dark side of social capital: A systematic review of the negative health effects of social capital. *Social Science & Medicine*, 194, 105-127. doi: 10.1016/j.socscimed.2017.10.020.

- Virtanen, M., Ferrie, J. E., Singh-Manoux, A., Shipley, M. J., Stansfeld, S. A., Marmot, M. G., ... & Kivimäki, M. (2011). Long working hours and symptoms of anxiety and depression: a 5-year follow-up of the Whitehall II study. *Psychological medicine*, 41(12), 2485-2494. doi: 10.1017/S0033291711000171
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on adolescence*, 20(2), 274-286.
- Wang, Y., Tian, L., Guo, L., & Huebner, E. S. (2020). Family dysfunction and Adolescents' anxiety and depression: A multiple mediation model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101090. doi: 10.1016/j.appdev.2019.101090.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40(3-4), 194-213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and society*, 27(2), 151-208
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research, and policy (English). *The World Bank research observer*, 15(2), 25-249.
- Yazdi-Feyzabadi, V., Mehrolhassani, M. H., Zolala, F., Haghdoust, A., & Oroomiei, N. (2019). Determinants of risky sexual practice, drug abuse and alcohol consumption in adolescents in Iran: a systematic literature review. *Reproductive Health*, 16(1). doi:10.1186/s12978-019-0779-5.
- Yıldız, G., Bilgin, E., Korur, E. N., Novak, D., & Demirhan, G. (2018). The association of various social capital indicators and physical activity participation among Turkish adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 7(1), 27-33. doi: 10.1016/j.jshs.2017.10.008.
- Yu, B., & Chen, X. (2020). Relationship Among Social Capital, Employment Uncertainty, Anxiety, and Suicidal Behaviors: A Chained Multi-mediator Mediation Modeling Analysis. *Archives of Suicide Research*, 1-19. doi: 10.1080/13811118.2020.1793044
- Zhang, Y. (2016). Making students happy with wellbeing-oriented education: Case study of a secondary school in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 463-471. doi: 10.1007/s40299-016-0275-4
- Zimmerman, D. J. (2003). Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. *Review of Economics and statistics*, 85(1), 9-23. doi: 10.1162/003465303762687677

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28(2), 139-152. doi: 10.1177/0734282909344205

20. Apéndice

20.1. Escala del clima escolar (What's Happening In This School?, WHIT)

Instrucciones: Por favor indique cuál es su grado de acuerdo con las siguientes frases en su caso en el establecimiento donde estudia. Si una situación en particular no le ha ocurrido recientemente, responda de acuerdo con cómo cree que se habría sentido. Marque con una “X” alguna de las siguientes opciones que mejor describa cómo se siente: **Nunca (1); Casi nunca (2); Algunas veces (3); Casi siempre (4); Siempre (5).**

No.	Pregunta	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
	<i>En este establecimiento . . .</i>					
1	Los maestros me llaman por mi nombre.	①	②	③	④	⑤
2	Los maestros tratan de entender mis problemas.	①	②	③	④	⑤
3	Los maestros me escuchan.	①	②	③	④	⑤
4	Los maestros tienen interés por mi pasado.	①	②	③	④	⑤
5	Los maestros tienen un trato justo conmigo.	①	②	③	④	⑤
6	Los maestros me apoyan cuando tengo problemas.	①	②	③	④	⑤
7	Los maestros pueden dejar lo que hacen para atender mis necesidades.	①	②	③	④	⑤
8	Los maestros están dispuestos a escuchar mis problemas.	①	②	③	④	⑤
	<i>En este establecimiento. . .</i>					
9	Me llevo bien con otros y otras estudiantes.	①	②	③	④	⑤
10	Pertenezco a un grupo de amigos o amigas.	①	②	③	④	⑤
11	Me hago amigo o amiga de estudiantes de diferentes orígenes al mío.	①	②	③	④	⑤
12	Socializo con estudiantes que son diferentes a mí.	①	②	③	④	⑤
13	Los estudiantes me hablan.	①	②	③	④	⑤
14	Los estudiantes me apoyan.	①	②	③	④	⑤
15	Los estudiantes me ayudan.	①	②	③	④	⑤
16	Me siento aceptado por otros y otras estudiantes.	①	②	③	④	⑤
	<i>En este establecimiento. . .</i>					
17	Espero con ansias ir a la escuela.	①	②	③	④	⑤
18	Disfruto estar en la escuela.	①	②	③	④	⑤
19	Me siento aceptado por los adultos o personas mayores.	①	②	③	④	⑤
20	Me siento incluido en la escuela.	①	②	③	④	⑤
21	Me siento bienvenido.	①	②	③	④	⑤
22	Soy parte de una comunidad (grupo social, religioso, político).	①	②	③	④	⑤
23	Soy respetado.	①	②	③	④	⑤

No.	Pregunta	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
24	Soy valorado.	①	②	③	④	⑤
	<i>En este establecimiento. . .</i>					
25	Valoran mi origen cultural.	①	②	③	④	⑤
26	Se reconocen los días que son importantes en mi cultura.	①	②	③	④	⑤
27	Se me motiva a entender las culturas de otros y otras.	①	②	③	④	⑤
28	Estudiantes y docentes conocen mi origen cultural.	①	②	③	④	⑤
29	Se me enseña sobre el contexto de otras personas.	①	②	③	④	⑤
30	Los días religiosos que son relevantes para mí son reconocidos como importantes.	①	②	③	④	⑤
31	Entienden mi cultura.	①	②	③	④	⑤
32	Mis orígenes culturales son respetados por los estudiantes.	①	②	③	④	⑤
	<i>En este establecimiento. . .</i>					
33	Las reglas del establecimiento son claras para mi	①	②	③	④	⑤
34	Las reglas del establecimiento me ayudan sentirme seguro.	①	②	③	④	⑤
35	Las reglas del establecimiento me protegen.	①	②	③	④	⑤
36	Las reglas me indican que algunos comportamientos son inaceptables.	①	②	③	④	⑤
37	Entiendo por qué las reglas existen.	①	②	③	④	⑤
38	Conozco las normas del establecimiento.	①	②	③	④	⑤
39	Se me solicita cumplir con las reglas de este establecimiento.	①	②	③	④	⑤
40	Los y las maestros me ayudan a cumplir con las reglas de este establecimiento.	①	②	③	④	⑤
	<i>En este establecimiento. . .</i>					
41	Puedo reportar comportamiento inadecuado al personal responsable del establecimiento.	①	②	③	④	⑤
42	Se me motiva reportar el mal comportamiento	①	②	③	④	⑤
43	Me siento con confianza para hablarle a profesores si estoy siendo víctima de bullying (acoso escolar).	①	②	③	④	⑤
44	Se me motiva a reportar situaciones de bullying.	①	②	③	④	⑤
45	Conozco el procedimiento para reportar problemas.	①	②	③	④	⑤
46	Puedo reportar incidentes sin que se conozca mi identidad.	①	②	③	④	⑤
47	Es posible reportar a un profesor si me siento inseguro.	①	②	③	④	⑤
48	Puedo buscar asesoramiento psicológico.	①	②	③	④	⑤

20.2. Índice de Bienestar subjetivo de la Organización Mundial de la Salud (WHO-Five)

Instrucciones: Por favor, indique para cada una de las cinco afirmaciones cual define mejor como se ha sentido usted durante las últimas dos semanas. Observe que cifras mayores significan mayor bienestar.

No.	<i>Durante las últimas dos semanas</i>	Todo el tiempo	La mayor parte del tiempo	Más de la mitad del tiempo	Menos de la mitad del tiempo	De vez en cuando	Nunca
1.	Me he sentido alegre y de buen humor	⑤	④	③	②	①	①
2.	Me he sentido tranquilo y relajado	⑤	④	③	②	①	①
3.	Me he sentido activo y enérgico	⑤	④	③	②	①	①
4.	Me he despertado fresco y descansado	⑤	④	③	②	①	①
5.	Mi vida diaria ha estado llena de cosas que me interesan	⑤	④	③	②	①	①

20.3. Cuestionario integrado para la medición del capital social (SC-IQ)

Lea cuidadosamente cada uno de los reactivos y responda marcando solo una de las opciones de respuesta.

No.	Ítem	Ninguna	Una o dos personas	Tres o cuatro personas	Cinco o más personas.
1	Si de repente necesitará una pequeña cantidad de dinero equivalente al sueldo de una semana (Q. 780.00), ¿a cuántas personas fuera de su núcleo familiar podría recurrir y estarían dispuestas a darle este dinero?	①	②	③	④
2	Si usted puede recurrir a alguien que le apoye económicamente. ¿Cuántas de estas personas tienen un estatus económico similar al suyo?	①	②	③	④
3	Si repentinamente tuviera que salir por uno o dos días de la ciudad ¿Podría contar con alguno de sus vecinos para que le cuidaran a sus hermanos, abuelos, primos, hijos, mascotas o a algún otro familiar? ¿Con cuantas personas contaría?	①	②	③	④
4	Si se enfrenta de repente a una emergencia que le demanda dinero a largo plazo, como la pérdida de la persona que es el sostén de la familia o por la pérdida de empleo, ¿cuántas personas que no pertenezcan a su familia estarían dispuestas a ayudarlo?	①	②	③	④
5	¿En los últimos doce meses cuántas personas con problemas personales han acudido a usted por ayuda?	①	②	③	④

No.	Ítem	Ninguna	Una o dos personas	Tres o cuatro personas	Cinco o más personas.
6	Si le han pedido ayuda. La mayoría de estas personas comparadas con usted tienen un estatus económico:	①	②	③	④
7	En general, ¿diría que la mayoría de la gente es confiable, o que hay que ser cuidadoso en el trato con otras personas?	①	②	③	④

Lea cuidadosamente cada uno de los reactivos y responda marcando solo una de las opciones de respuesta.

No.	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
8	Se puede confiar en la mayoría de las personas que viven en mi barrio/colonia/establecimiento	①	②	③	④	⑤
9	La mayoría de las personas en mi vecindario /colonia están dispuestas a ayudar si se necesita.	①	②	③	④	⑤

Lea cuidadosamente cada uno de los reactivos y responda marcando solo una de las opciones de respuesta.

No.	Ítem	Un grado muy pequeño	En pequeño grado	Ninguna medida, ni pequeño ni grande	En gran medida.	En un grado muy grande
10	En qué grado confía en la gente de su colonia/grupo/establecimiento/grupo étnico o lingüístico.	①	②	③	④	⑤
11	En qué grado confía en los encargados de tiendas de barrio	①	②	③	④	⑤
12	En qué grado confía en las Instituciones gubernamentales (ejemplo: IGSS, INTECAP, INGUAT)	①	②	③	④	⑤
13	En qué grado confía en la Policía Nacional Civil	①	②	③	④	⑤
14	En qué grado confía en Maestros.	①	②	③	④	⑤
15	En qué grado confía en las Enfermeras y doctores	①	②	③	④	⑤
16	En qué grado confía en personas desconocidas	①	②	③	④	⑤
17	¿Cree que ha mejorado el grado de confianza en los últimos dos años en su barrio/colonia/establecimiento?	①	②	③	④	⑤

No.	Ítem	Un grado muy pequeño	En pequeño grado	Ninguna medida, ni pequeño ni grande	En gran medida.	En un grado muy grande
18	¿Qué tanto grado la gente de su colonia/barrio/establecimiento ayuda a los demás en los últimos días?	①	②	③	④	⑤
19	En qué grado puedo ayudar con dinero en un proyecto comunitario que no me beneficie a mi directamente pero sí para muchas otras personas en mi comunidad/colonia/establecimiento	①	②	③	④	⑤
20	En qué grado puedo ayudar con tiempo en un proyecto comunitario que no me beneficie a mi directamente pero sí para muchas otras personas en mi comunidad/colonia/establecimiento	①	②	③	④	⑤

21. En los últimos doce meses ¿ha trabajado con otros en su barrio/colonia/establecimiento con algún beneficio para su comunidad?

a) Si •

b) No •

Lea cuidadosamente cada uno de los reactivos y responda marcando solo una de las opciones de respuesta.

No.	ítem	Muy poco probable	Algo poco probable	Ni muchas ni pocas	Algo probable	Es muy probable
22	Si hubiese un problema de suministro de agua en su comunidad, ¿qué probabilidades hay de que las personas cooperen para tratar de resolver el problema?	①	②	③	④	⑤
23	Supongamos que algo desafortunado le pasó a alguien en su barrio/vecindario/establecimiento, como una enfermedad grave o la muerte de un padre. ¿Qué tan probable es que algunas personas de su comunidad se reúnan para ayudarlo?	①	②	③	④	⑤

No.	ítem	Muy distante	Algo distante	Ni distante ni cerca	Algo cerca	Muy cerca
24	¿Qué tan fuerte es el sentimiento de unión o la cercanía en su barrio/colonia/establecimiento?	①	②	③	④	⑤

25. ¿En tu colonia o establecimiento existen personas de diferente condición social y origen étnico? Marca con una X la opción que mejor se parezca a tú realidad.

- a) Solo unas pocas personas.
- b) Mucha gente, menos de la mitad del vecindario.
- c) Más de la mitad del vecindario

26. ¿Los problemas o malentendidos que han surgido en su colonia o establecimiento los ha llevado a ejercer violencia?

- a) Si •
- b) No •

27. ¿En su colonia hay personas excluidas?

- a) Solo unas pocas personas.
- b) Mucha gente, menos de la mitad del vecindario.
- c) Más de la mitad del vecindario

No.	ítem	Muy inseguro	Moderadamente Inseguro	Ni inseguro ni seguro	Moderadamente seguro
28	En general, cuando me encuentro solo en mi casa me siento:	①	②	③	④
29	¿Qué tan seguro se siente al caminar solo en la calle en donde reside durante la noche?	①	②	③	④

30. En los últimos doce meses, ¿Cuántas veces ha sufrido robo en su casa o vandalismo? Marque con una X su respuesta.

- a) Ninguna
- b) Una o dos veces
- c) Tres o cuatro veces
- d) Cinco o seis veces
- e) Mas de siete veces

No.	Ítem	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
31	Me considero una persona feliz.	①	②	③	④	⑤
32	Siente que tiene control sobre la toma de decisiones que afectan sus actividades diarias.	①	②	③	④	⑤
33	Siente que tiene el poder para tomar decisiones importantes que cambien el curso de mi vida.	①	②	③	④	⑤
34	Considera que tiene impacto las obras mejoras que tienen en su barrio/colonia/establecimiento.	①	②	③	④	⑤
35	En los últimos doce meses, ¿con qué frecuencia las personas en su barrio/colonia/establecimiento se han unido para presentar una petición en conjunto a funcionarios gubernamentales o a los líderes políticos para lograr algún beneficio para la comunidad?	①	②	③	④	⑤
36	Tienen éxito las peticiones que hacen en el barrio/colonia/establecimiento a funcionarios gubernamentales.	①	②	③	④	⑤
37	He asistido a alguna reunión formación política o charla para discutir las problemáticas comunitarias	①	②	③	④	⑤
38	Me he reunido con algún líder político.	①	②	③	④	⑤
39	He participado en una protesta o manifestación.	①	②	③	④	⑤
40	He participado en una campaña política o de información.	①	②	③	④	⑤
41	He alertado al periódico, la radio, noticiero o a alguna red social sobre una problemática en el barrio/colonia/establecimiento educativo.	①	②	③	④	⑤
42	He votado en las últimas elecciones del gobierno escolar o comité de vecinos.	①	②	③	④	⑤
43	He pensado en votar en las elecciones municipales o presidenciales.	①	②	③	④	⑤
44	Los líderes comunitarios o del	①	②	③	④	⑤

No.	ítem	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
	establecimiento educativo tienen en cuenta las preocupaciones expresadas por usted y sus compañeros para tomar decisiones que lo involucran					

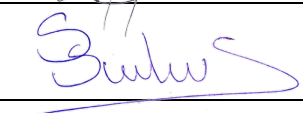
No.	ítem	Muy deshonesto	Mayormente deshonesto	Ni honesto ni deshonesto	Mayormente honesto	Muy honesto
45	Considera que la honestidad del gobierno local ha sido...	①	②	③	④	⑤
46	Considera que la honestidad de líderes comunitarios o ancestrales ha sido...	①	②	③	④	⑤
47	Considera que la honestidad de doctores y enfermeras en los hospitales o centro de salud ha sido...	①	②	③	④	⑤
48	Considera que la honestidad de maestros y escuelas públicas ha sido...	①	②	③	④	⑤
49	Considera que la honestidad de miembros de la oficina de correos ha sido...	①	②	③	④	⑤
50	Considera que la honestidad de la Policía Nacional Civil ha sido...	①	②	③	④	⑤
51	Considera que la honestidad de los empresarios ha sido...	①	②	③	④	⑤

Listado de los integrantes del equipo de investigación (en una sola hoja)

Contratados por contraparte y colaboradores

Nombre	Firma
Donald Wylman González Aguilar	
Otros colaboradores	
Katherin Jasmín Orantes Loy Gabriela Alejandra Linares Peláez Antonio José Salazar Mena Diana Gabriela Archila Bonilla Melany Alexandra Vásquez Guerra Fredy Abraham Solís Secaída Iván Josué Solórzano Castro	

Contratados por la Dirección General de Investigación

Nombre	Categoría	Registro de Personal	Pago		Firma
			SI	NO	
Donald Wylman González Aguilar	Coordinador	20180892	X		
Hector Manuel Muñoz Alonzo	Auxiliar II	20180897	X		
Sindy Susely Linares Sinay	Auxiliar II	20200771	X		

Guatemala 30 de noviembre del 2020


Donald Wylman González Aguilar
Coordinador

Relación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de la Ciudad de Guatemala.


Dra. Sandra E. Herrera Ruiz
Programa Universitario de Investigación en Asentamientos Humanos


Ing. Agr. MARN Julio Rufino Salazar
Coordinador General de Programas

Guatemala, noviembre 27 de 2020

Señor Director
Dr. Félix Alan Douglas Aguilar Carrera
Director General de Investigación
Universidad de San Carlos de Guatemala

Señor Director:

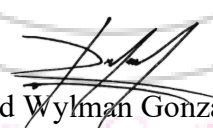
Adjunto a la presente el informe final **“Relación entre clima escolar, bienestar subjetivo y capital social en estudiantes de diversificado de la Ciudad de Guatemala”** código B7-2020, coordinado por el Licenciado Donald Wylman González Aguilar y avalado por la Unidad de Investigación Profesional de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Este informe final fue elaborado con base en la guía de presentación de la Dirección General de Investigación, el cual fue revisado su contenido en función del protocolo aprobado, por lo que esta unidad de investigación da la aprobación y aval correspondiente.

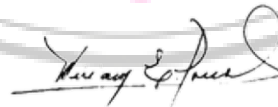
Así mismo, el coordinador(a) del proyecto, se compromete a dar seguimiento y cumplir con el proceso de revisión y edición establecido por Digi del **informe final y del manuscrito científico**. El manuscrito científico debe enviarse, por el coordinador del proyecto, para publicación al menos en una revista de acceso abierto (*Open Access*) indexada y arbitrada por expertos en el tema investigado.

Sin otro particular, suscribo atentamente.

“Id y enseñad a todos”



Lic. Donald Wylman González Aguilar
Coordinador del proyecto de investigación



Lcda. Miriam Elizabeth Ponce Ponce
Coordinadora Unidad de Investigación Profesional
Escuela de Ciencias Psicológicas