

Sociedad e Infancias

ISSN: 2531-0720

<http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.55330>



EDICIONES
COMPLUTENSE

Las dimensiones del bienestar de niños y niñas que viven en Buenos Aires

Graciela Haydeé Tonon¹; Denise Benatui²; Maria Juliana Laurito³

Recibido: 23 de febrero de 20.17/ Aceptado: 13 de julio de 2017

Resumen. Este trabajo aborda el tema del bienestar, definido como la evaluación cognitiva y afectiva que la persona hace de su propia vida. El interés se centra en entender lo que hace feliz y lo que genera bienestar a niños y niñas; y, para lograrlo, se accedió a diferentes áreas de la vida de los/as niños/as, intentando abarcar las dimensiones sociales, culturales y políticas del bienestar. Se utilizó el método cualitativo, dando a niños/as un papel protagónico. Se trabajó con dos grupos de niños y niñas, entre 8 y 12 años de edad que viven en Buenos Aires, Argentina. Se utilizó la técnica de grupo, dándole la palabra a los chicos y, a partir de sus miradas, se focalizó en los siguientes temas: personas significativas en sus vidas – familia y pares – y lugares significativos – escuela y ciudad. Los resultados del estudio muestran que la familia y los grupos de pares juegan un papel central para estos niños/as, mientras que la escuela y la ciudad tienen un lugar ambivalente.

Palabras clave: Bienestar de niños/as; método cualitativo; grupo focal; familia; escuela; ciudad.

[pt] As dimensões do bem-estar das crianças que vivem em Buenos Aires

Resumo. Este artigo aborda a questão do bem-estar, definido como uma avaliação cognitiva e afetiva que a pessoa faz da própria vida. O seu interesse recai na compreensão do que faz feliz e do que gera bem-estar às crianças. Para o conseguir, acedeu-se a diferentes áreas da vida das crianças, tentando envolver todas as dimensões sociais, culturais e políticas do bem-estar. Utilizou-se o método qualitativo, dando-se às crianças um papel protagonista. Trabalhou-se com dois grupos de crianças entre os 8 e os 12 anos que moram em Buenos Aires, Argentina. Utilizou-se a técnica de grupo, tendo-se dado a palavra às crianças que expressaram a sua visão sobre os seguintes temas: pessoas importantes nas suas vidas – família e pares – e lugares significativos – escola e cidade. Os resultados do estudo mostram que a família e os grupos de pares desempenham um papel central para estas crianças, enquanto a escola e a cidade têm um lugar ambivalente.

Palavras-chave: Bem-estar; crianças; método qualitativo; grupo focal; família; escola; cidade.

[en] The Well-Being Dimensions of Children Living in Buenos Aires

Abstract. This paper presents the concept of Well-being, defined as the cognitive and affective evaluation that a person makes of his/her own life. The interest is centered in understanding what makes

¹ CICS-UP, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo (Argentina)
E-mail: gtonon1@palermo.edu

² CICS-UP, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo (Argentina)
E-mail: ebenat@palermo.edu

³ CICS-UP, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo (Argentina)
E-mail: mlauri@palermo.edu

them happy and what generates well-being among boys and girls. In order to do so, different areas of children's lives were accessed, trying to encompass the social, cultural and political dimensions of Well-being. Qualitative method was used, giving the children a protagonist role. Two groups of boys and girls between 8 and 12 years old participated, living in Buenos Aires, Argentina. The group technique was used, we gave voice to the children and focused on the following topics: significant people in their lives – family and peers – and significant places – school and city. The results of the study show that family and peer groups play a central role for these children while the school and the city play an ambivalent part.

Keywords: Well-being; children; qualitative method; focus group; family; school; city.

Sumario. 1. Revisando el concepto de bienestar. 2. El bienestar de niños y niñas. 3. El enfoque cualitativo en la investigación con niños y niñas. 4. El diseño metodológico. 4.1. Método. 4.2. Participantes. 4.3. Descripción de los grupos de niños. 4.4. Técnicas de investigación. 5. Procedimiento para la recolección de datos. 5.1. Primer grupo. 5.2. Segundo grupo. 6. Análisis de los resultados. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Tonon, G. H., Benatuil, D., Laurito, M. J. (2017): Las dimensiones del bienestar de niños y niñas que viven en Buenos Aires, *Sociedad e Infancias*, 1, 165-183.

1. Revisando el concepto de bienestar

Desde el siglo XX el bienestar se convirtió en un tema de interés para los investigadores de distintas disciplinas (Diener y Suh, 2000). El desarrollo del concepto surge de la coexistencia de dos orientaciones que provienen de la filosofía: la hedónica que se ha ocupado del estudio del bienestar subjetivo y la eudaimónica centrada en el bienestar psicológico (Keyes *et al.*, 2002; Ryan y Deci, 2001; Vázquez *et al.*, 2009).

La tradición hedónica comprende el estudio de la satisfacción con la vida, el bienestar subjetivo y las emociones positivas (Diener, 2009; Lyubomirsky y Lepper, 1999; Pavot y Diener, 2008; Pinguart y Sorensen, 2001; Ryan y Deci, 2001). Originalmente el bienestar fue considerado como un indicador de la calidad de vida, a partir de la relación entre las características del ambiente y el nivel de satisfacción experimentado por las personas respecto a sus vidas (Campbell *et al.*, 1976).

Diener (2000) define el bienestar subjetivo como la evaluación cognitiva y afectiva que hace la persona de su propia vida. La estructura del bienestar se compone de tres factores: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo; la misma ha sido confirmada por estudios previos (Lucas *et al.*, 1996). La tradición hedónica intenta comprender cómo y porqué la gente experimenta su vida de forma positiva, y para ello analiza las reacciones afectivas (las sensaciones de placer y dolor) así como los juicios cognitivos (interés, aburrimiento, disfrute y pena). Esta vertiente se vincula con el concepto de felicidad (Lyubomirsky, 2008). El bienestar subjetivo puede conceptualizarse como el balance global que hace la persona de sus oportunidades vitales, el curso de los acontecimientos a los que se enfrenta y las consecuentes experiencias emocionales (Blanco y Díaz, 2005).

La tradición eudaimónica estudia por su parte el bienestar psicológico considerado como indicador de un funcionamiento positivo en la persona, que posibilita el desarrollo de sus capacidades y el crecimiento personal. Se centra en el desarrollo

del potencial humano, el estilo y manera de afrontar los retos vitales, el esfuerzo y el afán por conseguir las metas que resultan relevantes para cada uno (Ryan y Deci, 2001). Esta vertiente implica la valoración que los sujetos hacen de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad, planteando el bienestar como resultado del despliegue de todas las potencialidades de la persona con un funcionamiento psicológico pleno (Vázquez *et al.*, 2009).

Un referente importante de esta vertiente es Carol Ryff (1989) quien propone un modelo multidimensional de bienestar psicológico conformado por seis dimensiones en el que se incluye: la evaluación positiva de uno mismo y la propia vida pasada (autoaceptación); el sentido de crecimiento continuo y desarrollo como persona (crecimiento personal); la creencia de que la propia vida tiene un propósito y un significado (propósito en la vida); el desarrollo y mantenimiento de relaciones de calidad y confianza con otros (relaciones positivas con otros); la capacidad de dirigir efectivamente la propia vida y el ambiente para satisfacer necesidades y deseos (dominio del entorno); y un sentido de autodeterminación personal (autonomía) (Ryff y Singer, 1998).

Actualmente se considera que el bienestar es un concepto complejo y amplio, que debe ser analizado desde un enfoque multicultural y multidisciplinario y en el cual deberían estar incluidas las oportunidades que brindan tanto la comunidad como la sociedad para llevar adelante los objetivos que se propone cada persona. Incluye las experiencias subjetivas, así como los indicadores objetivos de ingresos, salud y educación. Comprende a todos los miembros de la comunidad: padres, hijos, educadores, así como sus puntos de vista, opiniones, percepciones, valoraciones y aspiraciones. El bienestar está necesariamente vinculado a la cultura y a la sociedad ya que la realización y concreción de objetivos personales va a estar necesariamente conectada con los valores de cada contexto cultural (Weisner, 2015).

2. El bienestar de niños y niñas

Históricamente en la investigación con niños/as, los factores de riesgo y la patología tuvieron preponderancia sobre los factores salugénicos y la calidad de vida. Es en parte debido a ello que los estudios sobre el bienestar de la niñez resultan escasos, aún más que los realizados con adultos (Huebner, 2004).

En los últimos años ha surgido en la comunidad científica y profesional el interés por conocer y entender qué hace feliz, qué les da satisfacción y qué genera bienestar en los/as niños/as (Ben-Arieh, 2000; Ben-Arieh *et al.*, 2013; Benatuil, 2002; Mielles Barrera y Tonon, 2015, Tonon, 2015).

El hecho de centrarse en el bienestar conlleva la necesidad de modificar el foco de las medidas de supervivencia (como las tasas de mortalidad infantil) y los indicadores positivos de desarrollo, como son las medidas de satisfacción y el bienestar subjetivo (Ben-Arieh, 2010). En esta línea, se han desarrollado trabajos que correlacionan el bienestar con diferentes variables socio-demográficas como nivel de pobreza y acceso a la educación y a la salud. También se han publicado trabajos en los cuales se comparan diferentes indicadores del bienestar infantil entre países (Ben-Arieh, 2008; Chapple y Richardson, 2009). Si bien estas comparaciones aportan datos interesantes, también plantean muchos retos. ¿Cómo se mide el bienestar? ¿Es factible

medir el bienestar de forma interculturalmente válida? ¿Es posible disponer de datos actualizados de un conjunto amplio de países? (Casas *et al.*, 2015).

Estudiar el bienestar de los niños implica visualizarlos como grupo social en interacción con los demás grupos sociales, modificando y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad. A la vez que son afectados por esos cambios de forma diferente a como son afectados sus padres u otros adultos, y sí de modo bastante semejante a como resultan afectados otros niños (Gaitán, 2006).

Diversas investigaciones han puesto en evidencia que las percepciones, necesidades, expectativas e ideales relacionados con el bienestar y la calidad de vida varían en función de la etapa evolutiva y del contexto sociocultural y económico (Casas, 1998; Patrick *et al.*, 2002; Tonon, 2003). Por ello es fundamental centrar la atención en la evaluación desde la mirada de cada grupo poblacional, colocando en un segundo plano la utilización de informantes. En el caso de la niñez, se debe favorecer la participación de los niños y las niñas de diferentes grupos etarios, culturales y con diferentes condiciones socioeconómicas, otorgándoles el rol de interlocutores válidos (Mieles y Tonon, 2015).

De lo planteado anteriormente se desprende que el bienestar de niños y niñas no puede ser representado o evaluado a partir de un único dominio o indicador, ya que sus vidas se desarrollan en múltiples dimensiones (la familia, los pares, la escuela, el barrio, etc.) y cada uno de estas influye en la percepción de bienestar (Ben-Arieh, 2000; Ben-Arieh y Goerge, 2001; Bradshaw y Mayhew, 2005; Hanafin y Brooks, 2005).

3. El enfoque cualitativo en la investigación con niños y niñas

Si bien la investigación con niños y niñas es de larga data, el modo de abordaje de la misma ha ido variando a lo largo del tiempo, acompañando en gran parte a la concepción cultural, social y política de la niñez. Por ello, resulta relevante definir y clarificar el enfoque ideológico- metodológico con el que se abordará el proceso de investigación.

Antiguamente en la sociedad no había espacio para la niñez (Aries, 1992), los niños tenían un rol de menor relevancia social y eran poco visibles en el espacio de lo público (Alzate, 2003; Aries, 1986, 2001; Bajo y Beltrán, 1998; Delgado, 1998; DeMause, 1991; Rodríguez y Manarelli, 2007). Esta opacidad los mantenía anónimos frente a los adultos responsables de tomar decisiones en el plano del bienestar colectivo; como consecuencia, se generó una escasa preocupación por explorar o conocer las apreciaciones, valoraciones y sentimientos que los/as niños/as tenían sobre su propia vida (Mieles y Tonon, 2015).

En la actualidad, en las culturas occidentales, niños y niñas son considerados sujetos de derechos, con responsabilidades, intereses, necesidades, preocupaciones y temores. Esto ha permitido el desarrollo de una nueva perspectiva en la valoración de la niñez, surgiendo como actores sociales importantes. La aparición en el espacio de lo público ha sido consecuencia de múltiples y complejas transformaciones en la sociedad, en la constitución de las familias, en los procesos de crianza y en las esferas económicas, políticas, culturales y educativas acaecidas en el transcurso de siglo XX y comienzos del siglo XXI como, por ejemplo, el acelerado cambio científico-

tecnológico; la globalización económica, cultural y estética; la mercantilización de bienes y servicios; el debilitamiento del Estado y la transformación de la estructura familiar, entre otros (Mieles y Tonon, 2015).

Hoy se concibe a los niños y las niñas como sujetos activos de derechos y esta concepción de la niñez ha favorecido un nuevo modo de investigar. Los estudios basados en la vida de niños/as estuvieron signados históricamente por la tendencia a preguntar a los adultos, suponiendo en estos la posesión de conocimiento acerca de lo que piensan y sienten los niños y las niñas y la capacidad de transmitirlo apropiadamente.

En este trabajo nos propusimos utilizar una metodología cualitativa, reconociendo a niños y niñas como protagonistas de la investigación, trascendiendo la mirada clásica en la cual el investigador es quien posee el conocimiento y los sujetos participantes son objetos pasivos de la intervención del mismo. El objetivo fundamental de los estudios cualitativos se centra en comprender los significados que los participantes les dan a las situaciones que viven en sus vidas considerando el contexto en el cual las mismas se desarrollan (Tonon, 2015).

El pensar a los niños y las niñas como sujetos activos en la investigación lleva a un acercamiento basado en la curiosidad, atención, sensibilidad, simplicidad y fundamentalmente con la convicción de que ellos y ellas tienen mucho que decir. Nadie mejor que ellos/as puede dar cuenta de cómo son, qué les pasa y qué necesitan (Benatuil y Laurito, 2016).

El campo de la investigación con niñas y niños es vasto y los abordajes ideológicos-metodológicos han sido muy variados. Hay un importante desarrollo de estudios que utilizan análisis cuantitativos, accediendo a grandes muestras e inclusive pudiendo realizar comparaciones entre grupos de diferentes regiones y con diferencias socioculturales importantes (Ben-Arieh y Goerge, 2001; Ben-Arieh, *et al.*, 2013; Chapple y Richardson, 2009). El enfoque metodológico que propone nuestro trabajo otorga agencia a niños y niñas y considera la participación como protagonismo en la toma de decisiones. De esta manera la participación supera el hecho de actuar juntos, proponiendo la generación de decisiones conjuntas (Tonon, 2012).

4. El diseño metodológico

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación titulado *Estudio cualitativo de la dimensión social, cultural y política del Bienestar en niños y niñas*⁴, el cual está incluido en el proyecto internacional denominado *Methodological Challenges and Practices of Undertaking Qualitative Research on Well-being from Multinational Perspectives*⁵.

Los objetivos de este proyecto se centran en identificar y describir las dimensiones social, cultural y política de las experiencias de vida de niños y niñas en diferentes contextos geográficos. Para eso se ha trabajado con cuatro grupos de niños

⁴ Este proyecto se desarrolla en el Centro de investigación en Ciencias Sociales (CICS-UP) y es financiado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina.

⁵ Es una red de investigación internacional de la cual participan investigadores de diversos países: http://www.ah-ewi.tu-berlin.de/menue/tagungen/cuwb_international_research_meeting/

y niñas de entre 8 a 12 años, los cuales se llevaron a cabo en sus contextos de vida cotidiana, recuperando sus narrativas y sus imágenes.

El objetivo de este trabajo fue entender y describir las miradas de niños y niñas que viven en diferentes contextos geográficos: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (capital federal del país) y una ciudad más pequeña ubicada en la provincia de Buenos Aires, Argentina, focalizando la investigación en las dimensiones relacionadas con las personas y los lugares significativos para niños y niñas y su vinculación con el bienestar. Debido a la amplitud de la temática es que en este artículo se ha decidido trabajar solamente con dos grupos y dos dimensiones de análisis, con el fin de poder profundizar en la interpretación de los datos.

4.1. Método

Se realizó un estudio descriptivo, utilizando el método cualitativo, habiéndose decidido la realización de grupos en tanto técnica que facilita el acceso a las dimensiones del bienestar y que permite captar el sentir, el pensar y el vivir de los sujetos (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2012).

Para el análisis se utiliza la estrategia metodológica de análisis temático que permite la identificación, organización y análisis de patrones o temas. Se basa en una cuidadosa lectura y relectura de la información obtenida, con el fin de arribar a resultados que conduzcan a la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado (Braun y Clarke, 2006).

4.2. Participantes

Se trabajó con dos grupos de niños y niñas, de entre 8 y 12 años, residentes, uno de ellos, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el otro, en una ciudad más pequeña de la Provincia de Buenos Aires, ubicada a 200 km de la ciudad capital.

Previo al inicio de los encuentros, se trabajó con doble consentimiento respetando las normas éticas del trabajo de investigación con niños/as. Los niños debían traer un consentimiento firmado por sus padres/tutores y antes de comenzar, se les explicó la modalidad de los encuentros y se les consultó acerca de su voluntad de participar.

4.3. Descripción de los grupos de niños

El primer grupo se realizó en una *juegoteca*, se trata de un espacio de reunión destinado a la actividad lúdica, ubicada en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires y organizada por el gobierno de la ciudad. Los niños asisten a este espacio de forma voluntaria dos veces por semana, para participar de juegos y actividades recreativas. La actividad funciona por la tarde y finaliza con un refrigerio como merienda. La *juegoteca* cuenta con un equipo estable de coordinadores, en su mayoría profesionales del campo de la salud y la educación, y funciona en una gran sala con sillas y mesas rectangulares. El grupo estuvo formado por nueve niños, de ellos 3 eran niñas y 6 niños con edades comprendidas entre 8 y 12 años. Muchos se conocen por compartir los encuentros en la *juegoteca* o por ser vecinos del barrio.

Niños y niñas participantes provienen de hogares de sectores populares y viven en hoteles familiares y casas de alojamiento en la zona. En la vida cotidiana, la fami-

lia entera comparte generalmente uno o dos cuartos, por lo tanto, niños y niñas tienen poco espacio para el juego. Todos los/as niños/as asisten a las escuelas de la zona donde viven. Mientras que la mayoría de ellos viven con ambos padres, una minoría vive solamente con su madre o padre y hermanos.

El segundo grupo estuvo conformado por niños/as oriundos de una pequeña ciudad ubicada en la provincia de Buenos Aires, emplazada en un área rural. Se trata de una ciudad tranquila, casi sin incidentes de inseguridad, donde la gente se conoce. El grupo estuvo formado por seis niños, de entre 9 y 10 años, de los cuales cuatro eran niñas y dos niños. Los participantes se habían visto previamente ya que habían asistido a un taller de cuentos realizado en la librería local. En cuanto a su situación socioeconómica, todos/as provienen de hogares de clase media, con acceso a la atención sanitaria y a la educación. Cuatro de los niños asisten a escuelas privadas. Todos ellos participan en actividades después de la escuela, principalmente actividades deportivas, como fútbol, natación, voleibol y actividades relacionadas con el arte. Todos/as viven con sus padres y hermanos, a excepción de una de las niñas, que es hija única. En casi todos los casos ambos padres trabajan, siendo profesionales.

4.4. Técnicas de investigación

Se trabajó con distintas técnicas en el espacio grupal: diálogo guiado, técnicas lúdicas, técnicas gráficas y frases incompletas.

Diálogo guiado:

En ambos grupos se combinó el diálogo guiado, en el cual se plantearon tópicos acordados previamente por los miembros de la red con otras técnicas lúdicas y gráficas. Por la modalidad de trabajo implementada y la concepción que tenemos de los niños y las niñas, siempre se les dio la palabra, intentando colocarlos/as en la posición de sujetos activos. La inclusión de otros recursos en ambos grupos tuvo por finalidad favorecer diferentes vías de expresión, para ampliar la información. Se trabajó con frases que funcionaron como disparadores, proponiendo a niños y niñas que hablaran con el mayor grado de espontaneidad posible. De esta manera se fueron abordando los distintos temas y dándoles la palabra a cada uno/a de ellos/as tratando de que la mayoría hablara.

Técnicas lúdicas y gráficas:

En el ámbito de la investigación con niños/as, es altamente relevante la inclusión de dimensiones no lingüísticas como métodos visuales basados en el dibujo y el arte. La incorporación de la creatividad (Bagnoli, 2009), puede alentar a pensar fuera de la caja, generando nuevas formas de interrogar y comprender (Mason, 2006). Los dibujos pueden funcionar también como disparadores o rompehielos (Morrow, 1998); también ha prosperado el desarrollo de métodos basados en el arte, como, por ejemplo, el autorretrato, la elicitación gráfica /y la línea del tiempo (Bagnoli, 2009; Boydell *et al.*, 2012).

La inclusión de otras vías de expresión como la artística, la gráfica, la musical y la corporal posibilitan la recolección de mayor cantidad de información y un mayor acercamiento y respeto por los niños y las niñas al facilitar vías de expresión que incluyan diferentes necesidades y estilos expresivos.

La inclusión de distintas técnicas puede favorecer la reflexión sobre sus vidas tanto pasadas como futuras. Incluir el nivel visual permite ir más allá incorporando

dimensiones más amplias de la experiencia, fomentando el pensamiento divergente y evitando los clichés (Bagnoli, 2009).

Para algunos niños y niñas, expresarse en forma verbal y en público es intimidante; en otros casos se sienten más a gusto trabajando con recursos no verbales. También es favorable para contrarrestar la deseabilidad social, tendencia a mostrar una imagen socialmente aceptable y a decir lo que es esperable que se diga. Cabe destacar que en los niños y las niñas la influencia de la deseabilidad social se potencia, porque intentan mostrar una imagen mejorada de sí mismos para agradar a los demás (Lemos, 2006).

En los encuentros realizados se trabajó: el lanzamiento de la pelota para hablar de seguridad – inseguridad, el collage para obtener información acerca de los lugares placenteros y temidos, las carreras para seleccionar y pegar figuritas con distintas situaciones en dos carteleras que representaban la polaridad satisfacción – insatisfacción.

Estas técnicas tienen la ventaja de acercar al investigador a los/as niños/as, utilizando lenguajes visuales y gráficos que son los lenguajes con los cuales ellos/as se sienten más a gusto y están más familiarizados. El hecho de trabajar con lenguajes próximos a ellos/as permite empoderarlos/as y darles sentido de agencia (Bagnoli, 2009).

Muchas veces niños y niñas se sienten más a gusto, más cómodos y seguros con la posibilidad de realizar producciones creativas, gráficas, plásticas, fotográficas, videos, en vez de quedar sujetos sólo al lenguaje verbal, vía predominante en la vida adulta. Además en la era de la tecnología, en niños/as y jóvenes cada vez tiene mayor pregnancia el lenguaje visual sobre el verbal (Prosser y Burke, 2008). Estas técnicas permiten que el investigador pueda acceder a otra información, captando experiencias diferentes del mundo de los/as niños/as.

La técnica de frases incompletas consiste en un conjunto de troncos verbales que la persona debe completar teniendo en cuenta sus ideas, creencias y sentimientos. La selección de las frases se realiza de acuerdo a los fines para los que se aplica.

En este Proyecto se elaboró un listado de frases teniendo como eje los temas propuestos por la *International Network Multinational Qualitative Study of Children's Well-being*.

La técnica está compuesta por 19 ítems, en la que los niños y niñas tienen que completar frases sobre lo que piensan y sienten. Como, por ejemplo, qué les gusta, enoja, asusta, alegra; así como también sobre lo que representa para ellos/as la escuela, la familia, el barrio, el club y la religión.

La misma se implementó de dos modos diferentes. En el primer grupo, debido a que varios/as niños/as presentaron dificultad para comprender los ítems y responder por escrito, se implementó una variante en la cual los adultos hicieron de reporteros, leyendo los ítems y escribiendo lo que niños y niñas respondían en forma verbal. En el segundo grupo, sólo un niño requirió la ayuda de un adulto para poder responder a la técnica.

El trabajo en forma individual y las respuestas anónimas y escritas, permiten que surjan respuestas distintas a las expresadas verbalmente ante la mirada del grupo.

5. Procedimiento para la recolección de datos

5.1. Primer grupo

Los niños y las niñas llegaron gradualmente a la juegoteca, por ello, se comenzó con una técnica gráfica e individual para respetar el funcionamiento habitual del espacio. Se les pidió primero que hicieran un collage de su lugar ideal, dónde les gustaría estar, y otro de un lugar temido, que les genere miedo o que no les guste. Niños y niñas estaban entusiasmados y comprometidos con la actividad, trabajaron con diferentes técnicas y materiales. Mostraron mayor entusiasmo en la realización del collage sobre el lugar ideal y menos del lugar temido.

Para la segunda actividad, se les pidió que clasificaran figuritas con distintas situaciones según sean satisfactorias o insatisfactorias y las pegaran en dos carteleras; ellos y ellas se mostraron bien dispuestos a realizar la actividad.

La siguiente actividad consistió en la construcción de títeres. Los títeres fueron utilizados como mediadores para la implementación de un diálogo guiado, y mientras los hacían se abordaron diferentes temas.

La última actividad consistió en una adaptación de la técnica de frases incompletas. Se les pidió que completaran frases sobre sus gustos e intereses. Un moderador ayudó a cada niño a leer y completar las frases, ya que algunos/as de ellos/as tenían dificultades para leer y escribir. Por esta razón, se organizó un juego donde los moderadores pretendían ser periodistas y cada niño/a un famoso entrevistado. Los niños y las niñas encontraron esta actividad entretenida.

5.2. Segundo grupo

La primera actividad consistió en un dibujo del lugar ideal donde niños/as quisieran estar y luego un segundo dibujo de un lugar temido o que no les gusta. Después de dar las instrucciones, se tomaron su tiempo antes de empezar a dibujar, tardaron mucho más tiempo para terminar el dibujo del lugar temido. Este último dibujo se hizo con menos detalle y menos entusiasmo.

La segunda actividad consistió en el diálogo guiado. Los temas abordados fueron los siguientes: lo que consideran importante, lo que les preocupa, lo que les satisface y lo que no. A su vez, se les preguntó sobre la escuela, sus familias y su ciudad.

Posteriormente se utilizó la técnica de frases incompletas. Los niños y las niñas comenzaron a hacer la actividad solos/as y en silencio, pidiendo ayuda cuando no entendían el significado de una palabra. Cuando la actividad llegó a su fin, se ayudó individualmente a un niño que no había terminado de completar las frases. En cuanto a la forma de implementación de la técnica, se les leyeron las frases y luego las respuestas fueron escritas por ellos/as mismos/as.

Para concluir la reunión, se organizó un espacio para contar cuentos, hasta que sus padres los/as pasaron a retirar.

Cabe aclarar que al tratarse de técnicas lúdicas y gráficas, éstas fueron administradas por psicólogos especialistas en técnicas de evaluación.

6. Análisis de los resultados

En este apartado se trabajará a partir de la organización de la información en dos grandes ejes: las personas significativas – familia y pares – y los lugares significativos – escuela y ciudad –. Como parte de la estrategia metodológica para el análisis, se reseñan las palabras de los niños y niñas, y posteriormente se realiza un breve análisis teórico.

Al consultar sobre las personas que para los niños y niñas son significativas, *la familia* aparece como una categoría relevante.

En el primer grupo aparecieron respuestas vinculadas a lo placentero de jugar con sus hermanos y pasar tiempo con sus familias. En muchos casos niños y niñas vinculaban la satisfacción con las relaciones armoniosas en el hogar y con la familia. “A mí me gusta estar con mi familia” (niña). Remarcaron que sus familias eran importantes. “Mi papá es mi única familia” (niño).

También aparecieron respuestas que revelaban ciertas dificultades con su entorno familiar. Algunos/as niños/as hicieron referencia a situaciones de angustia y falta de comodidad en sus hogares. “La separación de mis papás fue lo más triste que me pasó (niña); “Me pone triste cuando mi papá molesta y agrede a mi mamá” (niño); “Me siento triste cuando me quedo solo en casa por la noche” (niño); “Estoy triste cuando mi madre grita y me pelea” (niño).

En el segundo grupo también aparece la satisfacción vinculada al compartir espacios y actividades en familia. El juego con los hermanos y pasar tiempo con sus familias son mencionados como actividades que les generan placer y disfrute. “Ir a tomar un helado con mis papás, me gusta” (niña); “A mí me gusta ir a la plaza a jugar con mi mamá y con mi abuela”.

A diferencia del primer grupo, para los miembros de este grupo el hogar es un lugar donde se sienten seguros y cómodos. La familia es también un lugar de contención, seguridad y afecto. Un espacio de bienestar y satisfacción. Mencionan las peleas con sus hermanos y las sanciones de sus padres cuando pelean o se portan mal como acontecimientos angustiosos y a veces injustos. Afirman que cuando les pasan cosas malas, hablan con sus padres y abuelos como referentes para encontrar soluciones. Estos niños atribuyen gran importancia a sus padres y a sus abuelos como figuras de apoyo asociadas con momentos de satisfacción. Estos últimos aparecen como figuras muy significativas para la mayoría de los participantes de este grupo. Como, por ejemplo: “Mis abuelos son muy importantes para mí (niña); “Cuando me pasa algo malo hablo con mi mamá y mi papá y siempre me ayudan”; “Mis papás son lo más importante para mí y mi hermana aunque ella no me deja tranquila” (niño).

La familia tiene un lugar relevante para la formación del niño, la constitución de la personalidad, la identidad y las formas de relación humana, siendo fuente de socialización primaria. Es por ello que cuando el ambiente familiar es favorable funciona como una fuente de afecto, seguridad, compañía y satisfacción de necesidades. Pero en caso contrario, se convierte en una significativa fuente de sufrimiento y frustración, generalmente por situaciones de disputas entre los padres, prolongada ausencia de los padres en el hogar por circunstancias de trabajo, soledad, aburrimiento, etc. (Mieles y Tonon, 2015).

Por otra parte, los efectos de las relaciones matrimoniales conflictivas no sólo se evidencian en los reportes de bienestar subjetivo de niños y niñas provenientes de dichos hogares. Algunos autores han hallado diferencias significativas en cuanto a

los niveles de satisfacción con la vida reportados por personas que fueron educadas en hogares con conflictos y los que crecieron en familias con relaciones que no presentan dificultad (Gohm *et al.*, 1997).

Además desde la perspectiva de los derechos, deberían ser erradicadas las disfunciones familiares como el maltrato a los hijos/hijas y/o entre cónyuges (Mieles y Tonon, 2015). Cuando la familia funciona como espacio en el cual se respetan los derechos, posibilita la consolidación de la cultura de la convivencia pacífica y respetuosa de la dignidad de las personas en otros escenarios sociales y políticos (Galvis, 2011).

El otro eje altamente significativo para niñas y niños fue el compuesto por el *grupo de pares*; en ambos grupos niñas y niños coincidieron en que los amigos eran importantes en sus vidas.

En el caso del primer grupo, aparece el espacio de juego y compartir con amigos del barrio como un hecho importante en sus vidas cotidianas. Pero también aparece muy frecuentemente la hostilidad entre pares y el bullying. Para algunos de ellos, los grupos de pares proporcionan satisfacción y apoyo, así como un espacio para la diversión y el disfrute; sin embargo, para otros las experiencias de los compañeros han sido adversas.

En el segundo grupo también se observa la importancia que le dan niños y niñas al vínculo con los amigos, como espacio de diversión que les proporciona satisfacción: “Me gusta que me inviten mis amigas a jugar a su casa” (niña); “Me gusta ir a jugar al fútbol con mis amigos” (niño).

El grupo de pares es mencionado muy frecuentemente como espacio de diversión y sostén emocional, con un fuerte sentido de pertenencia al grupo. Esta relación es una de las que está más fuertemente documentada en el campo del estudio del bienestar de niños y adolescentes (Ben-Arieh, 2000; Ben-Arieh *et al.*, 2013, Benatuil 2002; Mieles y Tonon, 2015; Rebollo y Zabal, 1992).

En la niñez tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de salud mental. Las amistades durante los años escolares son cruciales en el desarrollo de la competencia social. Existe un conjunto de habilidades socioemocionales y sociocognitivas que se vinculan de un modo directo con el establecimiento y continuidad de las amistades infantiles. Las amistades fomentan la conducta adaptativa, cooperativa y prosocial, además de convertirse en un factor de protección (Hartup, 1995). Es por ello que la amistad es una de las relaciones que ofrece mayor apoyo social para los sujetos durante la niñez o la juventud (Rebollo y Zabal, 1992). En esta línea, las habilidades sociales, comunicativas y autorreguladoras del/a niño/a serán cruciales para desarrollar amistades. Los niños y las niñas experimentan roles sociales, aprenden y practican el control de la agresión, el manejo de conflictos, la obtención de respeto y amistad, el reconocimiento de la diversidad y la conciencia sobre las necesidades y los sentimientos de los demás (Rebollo y Zabal, 1992).

En relación a los lugares significativos aparece la *escuela*, como altamente relevante. Todos los niños y las niñas que participaron en el estudio se encontraban escolarizados ya que asistían a la escuela primaria, en instituciones de gestión pública o privada. Las respuestas en ambos grupos resultaron variadas. Algunos decían que les gustaba ir a la escuela y la encontraban divertida; en cambio, otros señalaron que no les gusta levantarse temprano o hacer la tarea.

En el caso del primer grupo, niños y niñas conciben la escuela como un espacio relevante que genera sentimientos positivos y negativos. Por un lado, la perciben

como un lugar seguro, necesario para su educación, donde aprenden y se divierten. Por el contrario, algunos/as niños/as consideran que la escuela es un lugar donde pueden experimentar cierta angustia, ya que son burlados o intimidados por otros niños. El vínculo con los compañeros es uno de los componentes centrales en la evaluación que realizan de la escuela y si bien, para algunos, los grupos de pares proporcionan satisfacción y apoyo, para otros, las experiencias de los compañeros han sido adversas, señalando situaciones frecuentes de acoso escolar.

En el primer grupo hablaron sobre conflictos de grupo, intimidación y violencia entre compañeros. Un niño del primer grupo dijo que fue intimidado en la escuela; se lo había dicho a la maestra, pero como no había hecho nada sobre la situación, golpeó a sus compañeros. Otro niño contó que un compañero de clase suyo fue cargado debido al color de piel. Una niña dijo que en la escuela la burlaban por el pelo, se había teñido un mechón y le cargaban diciendo que tenía el pelo gris.

Otro de los niños dijo que sus compañeros de clase se burlaban tanto de él en la escuela que su madre lo enviaría a otra escuela el año siguiente. Cuando se les preguntó si alguien les había ayudado en estas situaciones, la mayoría de los niños dijeron que no había nadie y que tenían que lidiar con la situación por su cuenta. Algunos informaron que sus madres les habían ayudado.

En general refieren y registran pocas intervenciones de los adultos ante estas situaciones o cuando las hay, ellos manifiestan que son poco efectivas.

Para el segundo grupo, la escuela está asociada con el aprendizaje y el juego con amigos. Casi todos los niños y las niñas mencionan que les gusta ir a la escuela ya que es un lugar en el cual se sienten seguros/as y cómodos/as. Si bien se plantearon situaciones de malestar en la escuela, no aparecieron como hechos frecuentes, sino como hechos aislados de alguna conducta negativa de un compañero y se resolvió por la intervención de un adulto y de otros niños. Muchos de los niños y las niñas mencionaron preocupación hacia los exámenes, refiriéndose a ellos como momentos de desagrado y, a veces, de angustia.

La escuela en los niños y niñas tiene un rol central, es una de las instituciones donde pasan muchas horas, es uno de los principales lugares para realizar la socialización secundaria o extrafamiliar. Potencia y despliega las capacidades de las personas y es un espacio para la formación del ciudadano en el ámbito de lo público. Su valor está dado como lugar de encuentro con los pares y de acceso a saberes que les ayudarán en el futuro a avanzar a otros niveles de educación y a ubicarse en el mundo del trabajo (Mieles y Tonon, 2015). Al respecto, Huebner y Aderman (1993) hacen mención a la satisfacción escolar como un elemento relevante en la satisfacción general de niños y niñas. Los estudiantes con altos niveles de satisfacción en su vida general, suelen tener bajo grado de insatisfacción en sus experiencias escolares (Gilman y Huebner, 2000). También se hallaron correlaciones entre la presencia de sucesos estresantes en la vida personal y bajos niveles de satisfacción escolar. A su vez, uno de los elementos de mayor estrés para los estudiantes eran las experiencias escolares negativas (Huebner *et al.*, 2001).

Los estresores de un/a niño/a estarán mayormente asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, mientras que los estresores en edad escolar se situarán predominantemente en el contexto escolar y la interacción con los pares (Richaud, 1991).

Por último se trabajó sobre la *ciudad*, como lugar significativo. Cabe aclarar que dependiendo del grupo y el lugar geográfico donde habitan, el lugar de referencia fue

nombrado como el barrio o la calle por los niños y niñas del primer grupo habitantes de una gran urbe como es la Ciudad de Buenos Aires, y como ciudad por los niños y niñas del segundo grupo que habitaban en una pequeña ciudad de la provincia de Buenos Aires.

Esta diferencia en el tamaño de la ciudad que habita cada grupo repercute también en las formas de juego. Se puede observar cómo los niños y las niñas del primer grupo, habitantes de la Ciudad de Buenos Aires, juegan principalmente en espacios cerrados, en tanto los niños y las niñas que viven en la ciudad del interior del país están más habituados a realizar juegos como fútbol u otros juegos al aire libre. Esto se ve favorecido por las diferencias en los lugares geográficos de vivienda.

Dentro del primer grupo, algunos/as consideraron la calle como insegura y peligrosa, pero la mayoría de los niños y las niñas participantes no tienen miedo de estar en las calles, por el contrario, lo asocian con juegos y un espacio agradable. El barrio es percibido como un espacio de satisfacción y pertenencia, con una connotación positiva para el grupo.

En el segundo grupo, expresaron sentirse seguros en sus barrios y caminar tranquilos por la calle, y relataron que a veces van solos/as al quiosco o a la casa de sus abuelos. En cambio, mayoritariamente asocian la Ciudad de Buenos Aires (Capital) como bastante peligrosa y como único lugar acerca del cual plantean cuestiones relacionadas con el miedo o el peligro. Cuando se les preguntó si les gustaría vivir en la Capital, todos respondieron que no lo harían y que tendrían miedo. “La capital tiene muchos edificios es más grande y es muy peligrosa” (niña). “A mí me gusta ir a Buenos Aires pero no viviría allá” (niña).

La ciudad puede tener connotaciones diversas; un número importante de ciudades del mundo sufren temas relacionados con la inseguridad. Este fenómeno genera malestar y lleva a que las personas vivan con miedo por estar en riesgo de padecer actos delictivos (Carrión, 2005). La ciudad, en vez de ser un lugar de encuentro e intercambio, puede ser un lugar hostil, carente de hospitalidad, contaminada, violenta y caótica (Mieles y Tonon, 2015).

A continuación se sintetizan las respuestas centrales de cada uno de los temas abordados.

Tabla. 1. Síntesis de las respuestas de los niños/as

Familia	Para ambos grupos la familia ocupa un rol protagónico. En el primer grupo se ubican mayor cantidad de respuestas que señalan dificultades en su núcleo familiar. En cambio, para el segundo grupo las respuestas están orientadas a la importancia de la familia, remarcando el rol de los abuelos.
Grupos de pares	Para el primer grupo, la escuela es un espacio donde aprenden y se divierten, aunque también donde sufren situaciones de acoso escolar, conflicto de grupos. Para el segundo, la escuela es un espacio para estar con sus amigos, divertirse juntos y aprender. Las situaciones de malestar en la escuela no aparecieron como hechos frecuentes.

La escuela	Para el primer grupo, la escuela es un espacio donde aprenden y se divierten, aunque también donde sufren situaciones de acoso escolar, de conflicto de grupos. Para el segundo, la escuela es un espacio para estar con sus amigos, divertirse juntos y aprender. Las situaciones de malestar en la escuela no aparecieron como hechos frecuentes.
Ciudad	En el primer grupo, algunos consideraron la calle como insegura y peligrosa, mientras que otros no tienen miedo de estar en las calles, por el contrario, lo asocian con juegos y un espacio agradable. En el segundo grupo, la calle es experimentada como un espacio seguro, ligada al juego y a las actividades al aire libre.

7. Conclusiones

Para comenzar es importante decir que decidimos trabajar con niños y niñas en sus hábitats cotidianos y a partir de encuentros en diferentes escenarios de su vida cotidiana, por ello, llevamos adelante este proyecto con encuentros en clubes, *juegotecas*, talleres. La idea desde el comienzo fue no trabajar en instituciones formales, como la escuela. Los lugares de encuentro también favorecieron y propiciaron el uso de diferentes técnicas para la recolección de datos, permitiendo el uso de los lenguajes verbal, escrito y gráfico, el uso del diálogo, técnicas lúdicas y creativas. La finalidad fue lograr un acercamiento genuino, darles niños y niñas el lugar de protagonistas y acercarnos intentando utilizar los medios y los lenguajes que fueran familiares para ellas y ellos.

Dentro de este proyecto de investigación se han realizado grupos de niños y niñas muy heterogéneos; para este análisis hemos seleccionado sólo dos grupos, los cuales si bien presentan características de homogeneidad en cuanto a edad y tamaño del grupo, presentan varios aspectos de heterogeneidad como la zona geográfica en la cual viven y el nivel socioeconómico, razones por las cuales los seleccionamos para hacer más interesante el análisis de contrastación entre ambos.

En cuanto a la dinámica de los encuentros y a la implementación de las actividades, los dos grupos con los cuales trabajamos presentan características diferentes. En el primer grupo, algunos/as de los/as niños/as tuvieron dificultades para trabajar de manera autónoma y requirieron asistencia para aquellas técnicas que incluían la expresión escrita o el collage. Necesitaban ser constantemente animados a hablar, y esto se logró a través de preguntas o conversaciones en grupos más pequeños o en parejas. Por su parte, niños y niñas del segundo grupo, a pesar de ser un poco tímidos al principio, lograron hablar con autonomía. Excepto en situaciones específicas, resolvieron con éxito por sí mismos aquellas actividades que implicaban tareas de expresión escrita. A pesar de las diferencias, ambos grupos pudieron integrarse y participar en todas las actividades propuestas.

Los datos obtenidos en nuestro trabajo se asemejan a la información presentada por otras investigaciones en el campo del bienestar, la satisfacción y la insatisfacción.

Diversas investigaciones señalan los elementos destacados por niños y niñas como componentes centrales para el desarrollo del bienestar: amor, cuidado, aten-

ción, ayuda, seguridad y compañía de sus padres; estabilidad económica y laboral de la familia; tiempo para jugar y compartir con sus amigos; buen rendimiento en la escuela y la participación en actividades culturales, deportivas o artísticas; tener acceso a la tecnología; no estar enfermo; estar satisfecho con su aspecto físico; experimentar valores como el respeto, el compartir, la responsabilidad y ayudar a los demás (Bradshaw *et al.*, 2007).

En cuanto a los aspectos insatisfactorios, aparecen las peleas entre sus padres sobre temas relacionados con la manutención infantil; la muerte de alguien cercano; inseguridad, desorden y problemas de tráfico en sus ciudades; situaciones problemáticas o de intimidación; dificultades económicas y laborales de sus padres; condiciones desfavorables en la escuela; espacios reducidos; no participar en grupos o actividades comunitarias; sentirse enfermo (Bradshaw *et al.*, 2007; Mielles y Tonon, 2015).

En relación a la información obtenida de cada grupo, también se observan puntos de encuentro y diferencias interesantes. En el primer grupo, se observa satisfacción por jugar y compartir con hermanos y amigos, en tanto la insatisfacción estuvo relacionada con situaciones de violencia y agresión. En cambio, en el segundo grupo la escuela, el juego y los deportes se consideran espacios de bienestar y satisfacción: a niños y niñas les gusta ir al parque y jugar con sus hermanos.

Una de las áreas en las cuales se hallaron mayores diferencias entre los grupos fue la familia. En el primer grupo, la misma aparece como un espacio ambivalente que representa un entorno valorado para la mayoría, pero también como un espacio poco fiable y un contexto basado en modos de vinculación violentos y, en algunos casos, abusivos. La familia, lugar central para la socialización primaria, el cual debería ser el lugar de seguridad, no siempre lo es. En cambio, para los niños del segundo grupo, la familia juega un papel central y tanto los padres como los abuelos son figuras altamente significativas. En este grupo, los abuelos desempeñan un papel fundamental, están muy presentes y son generadores de afecto y satisfacción. La familia queda definida como lugar de confianza y como base segura de socialización primaria.

Una de las diferencias encontradas es que, en el segundo grupo, niños y niñas permanecen en el lugar de niños: presentan ideas y elementos específicos de la niñez, como es el placer por el juego en las plazas, el temor a monstruos y zombis, la confianza y seguridad en la familia como lugar absoluto de referencia. En cambio, en el primer grupo, algunos niños han perdido su lugar como niños: no tienen muchas oportunidades de jugar, en muchos casos, están a cargo y tienen que cuidar de sus hermanos, mientras que sus padres no están en casa, y también a veces protegen a sus hermanos o a sus madres.

En relación a la escuela, para el primer grupo la misma se concibe como un espacio ambivalente. Todos los/as niños/as asisten a clases, pero mientras algunos lo hacen con gran placer, para otros la escuela es un lugar de conflicto, principalmente en relación a aspectos sociales. En cambio, para el segundo grupo la escuela y los deportes son considerados espacios de bienestar y satisfacción, lugares de encuentro con pares, de aprendizaje y diversión.

En relación al barrio y la ciudad, para niños y niñas del primer grupo, las calles producen sentimientos ambivalentes. Mientras que algunos/as niños y niñas perciben la calle como un lugar inseguro, propio de la vida en las grandes urbes, para otros/as es un espacio para el juego y la reunión social. El barrio es valorado por la mayoría de los niños y las niñas. En el segundo grupo, se establece una marcada diferencia entre las calles de su ciudad (relativamente pequeña) que son vistas como

un lugar seguro y familiar y las calles de la capital que para ellos/as es el único lugar que se concibe como grande, peligroso y temido.

En el primer grupo, aparece como elemento notorio la violencia; la percepción de violencia emerge en el hogar y en otras instituciones. Los niños/as relataron situaciones en las cuales son víctimas de agresión o de exclusión en el hogar o con grupos de compañeros de colegio. También aparece el ejercicio activo de la violencia, al defenderse de la agresión, mediante otras agresiones verbales y/o físicas. Resultados similares fueron hallados en otro estudio en la región, en el cual un 30% de los niños provenientes de contextos más vulnerables declara haber sido golpeado “entre una o tres veces” por un compañero de colegio, y el 38% se ha sentido “dejado de lado por otros niños de su clase” en la misma cantidad de veces (Oyanedel *et al.*, 2014). Además, el hecho de vivir en un medio hostil, impide que niños/ niñas aprendan a reflexionar de modo crítico y a responder a las circunstancias y frustraciones de la vida de forma no violenta. La agresión muestra a los alumnos que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable, dando lugar a un mayor número de incidentes agresivos y a una cultura general de violencia tanto en las escuelas y como en otras instituciones (Mieles y Tonon, 2015; ONU, 2006).

Para concluir, diremos que el conocimiento de la situación real de la niñez desde su propia perspectiva ayuda a entender mejor el tipo de sociedad en la que vivimos, con su forma particular de vivir la infancia (Sánchez, 2004). En los últimos años se ha comenzado a expandir y visibilizar este movimiento que considera a niños y niñas como sujetos, valorando su acceso a la palabra, para intentar entenderlos/as, dejando de lado la simple cuantificación de los aspectos generales de la niñez. Es necesario entonces superar visiones estereotipadas y creencias arraigadas de los adultos que generan barreras y no permiten ver situaciones distintas, muchas veces inesperadas y que pueden ser valoradas en forma positiva o negativa por niños y niñas (Mieles y Tonon, 2015).

8. Referencias bibliográficas

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17.
- Aries, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aries, P. (2001). Para una historia de la vida privada. En P. Aries, G. Duby (Dirs.), *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración* (pp. 13-28). Madrid: Taurus.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation y arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570.
- Bajo Álvarez, F., Beltrán Moya, J. L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Ben-Arieh, A. (2000). Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children – New Trends and Domains. *Social Indicators Research*, 52(3), 235-257.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3-16.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. En S. Kamerman, S. Phipps, A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being: An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making* (pp. 9-22). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Ben-Arieh, A., Goerge, R. (2001). Beyond the numbers: How do we monitor the state of our children? *Children and Youth Services Review*, 23(8), 603-631.
- Ben-Arieh, A., Kaufman, N. H., Andrews, A. B., George, R. M., Lee, B. J., Aber, L. J. (2013). *Measuring and monitoring children's well-being*. Dordrecht, Netherlands: Springer .
- Benatuil, D. (2002). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate, cultura y sociedad*, 3, 43-58.
- Benatuil, D., Laurito, M. J. (2016). *El bienestar de los niños desde una mirada cualitativa. Análisis de un grupo focal*. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales (CICS). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Blanco, A., Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Boydell, K. M., Gladstone, B. M., Volpe, T., Allemang, B., Stasiulis, E. (2012). The production y dissemination of knowledge: A scoping review of arts-based health research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13, (1), 32.
- Bradshaw, J., Mayhew, E. (Eds.) (2005). *The Well-Being of Children in the UK*. London: Save the Children.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Campbell, A., Converse, P., Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carrión, F. (2005). Los centros históricos en la era digital en América Latina. En R. Reguillo, M. Godoy, *Ciudades translocales. Espacios, flujos, representación. Perspectivas desde las Américas* (pp. 85-108). Tlaquepaque: Instituto tecnológico y de Estudios superiores de Occidente.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălățescu, S., Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Chapple, S., Richardson, D. (2009). *Doing better for children*. OECD. 168, 1-16.
- Cragan, L. (1991). *Communication in Small Group Discussions*. West Publishing Company. St, Paul USA.
- De Mause, LL. (Ed.) (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E. (2009). *Well-being for public policy*. New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M. (2000). *Culture and Subjective Well-Being*. Cambridge: MIT Press.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43(1), 63-80.
- Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Gilman, R., Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(3), 178-183.
- Gohm, C. L., Hillier-Darlington, J., Diener, E., Oishi, S. (1997). The effects of marital conflict, marital status and culture on the subjective well-being of young adults. *J Personal Soc Psychol*, 71, 1235-49.

- Hamui-Sutton, A., Varela-Ruiz, M. (2012). *Metodología de investigación en educación médica: La técnica de grupos focales*. México: Elsevier Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hanafin, S., Brooks, A. M. (2005). *Report on the development of a national set of child well-being indicators in Ireland*. The National Children's Office.
- Hartup, W. W. (1995). The three faces of friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 569-574.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Huebner, E. S., Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social indicators research*, 30(1), 71-82.
- Huebner, E. S., Ash, C., Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.
- Keyes, C., Ryff, C., Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality y Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Korman, A. (1978). *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Madrid: Marova.
- Lemos, V. (2006). La Deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. *Summa psicológica*, 13(1), 7-14.
- Lucas, R. E., Diener, E., Suh, E. (1996). Discriminant validity of wellbeing measures. *Journal of Personality y Social Psychology*, 71, 616-628.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., Lepper S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative research*, 6(1), 9-25. doi: 10.1177/1468794106058866.
- Mieles, M., Tonon, G. (2015). Children's quality of life in the Caribbean: a qualitative study. En G. Tonon, (Ed.), *Qualitative Studies in Quality of Life Methodology and Practice*. Social Indicators Research Series (pp. 121-148). Dordrecht, Heilderberg, London, New York: Springer.
- Morrow, V. (1998). If You Were a Teacher, It Would Be Harder to Talk to You: Reflections on Qualitative Research with Children in School. *International Journal of Social Research Methodology. Theory & Practice*, 1(4), 297-313.
- Organización de la Naciones Unidas (ONU) (2006). Estudio mundial sobre la violencia contra los niños (en línea). [https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf).
- Oyanedel, J., Alfaro, J., Varela, J., Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos?* Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil. Santiago de Chile: LOM.
- Patrick, D., Edwards, T., Topolski, T., Walwick, J. (2002). Youth quality of life: a new measure incorporating the voices of adolescents. *QOL Newsletter*, (28), 7-8.
- Pavot, W., Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Pinquart, M., Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age a meta-analysis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological sciences and social sciences*, 56(4), 195-213.
- Prosser, J., Burke C. (2008). Image-Based Educational Research: Childlike Perspectives. En

- J. Knowles, G., A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples y Issues* (pp. 407-420). Sage Publications Inc Books.
- Rebollo, M. J. F., Zabal, M. A. M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la escuela*, (16), 55-70.
- Richaud, M. E. (1991). La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños. *Revista interamericana de Psicología*, 25 (1), 23-33.
- Rodríguez, P., Manarelli, M. E. (Coords.) (2007). *La historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic y eudaemonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and aging*, 4(2), 195-210.
- Ryff, C. D., Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28, doi: 10.1207/s15327965pli0901_1.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome del burnout*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Tonon, G. (2012). Young people's quality of life and construction of citizenship. *Series Springer Briefs in Well-being and quality of life research*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Tonon, G. (Ed.) (2015). *Qualitative Studies in Quality of Life Methodology and Practice*. Social Indicators Research Series, Vol. 55. Dordrecht, New York. Springer.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-27.
- Weisner, T. (2015). Cultural context and well being. En S. Hanafin, A. M. Brooks, *Handbook of child well being*. Report on the Development of a National Set of Child Well-being Indicators in Ireland, Dublin: The National Children's Office.