

## Derechos de la Infancia y Felicidad; Un estudio para el caso de una zona marginada en México\*

Leonardo Gatica Arreola\*\*

Universidad de Guadalajara

Patricia Murrieta-Cummings\*\*\*

Universidad de Guadalajara

### ABSTRACT

**Children's Rights and Happiness; A study for a marginalized area in Mexico:** The Convention on the Rights of the Child aims to guarantee the full development of minors. Despite its importance, in many places protecting it has been especially difficult and, in some cases, even considered unnecessary. This study analyzes the effect that lack of respect for children's rights has on the feelings that generate positive emotions, social interaction, and happiness, from a gender perspective. We use a sample of 171 school-aged minors. The results demonstrate a significant correlation between the variables analyzed, which allows us to argue that—despite new theoretical approaches—respect for the rights of boys and girls continues to be important as a basis for their development.

**Key Words:** Children's Rights, Happiness, Social Interaction, Positive Emotions

---

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de la evaluación del programa Comunidades Amigas de la Infancia implementado de agosto a diciembre del 2014, Coordinado e implementado por la Dra. Murrieta con recursos del Programa Habitat. Municipio de Zapopan, Jalisco, México. 2014. Ciencias Sociales, Sociología, psicología social (Temas especiales).

\*\* Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara.  
leonardo.gatica@academicos.udg.mx

\*\*\* Profesora Investigadora de la Universidad de Guadalajara.  
patricia.murrieta@utexas.edu

## INTRODUCCIÓN

La violencia pone en riesgo la integridad y salud física y emocional de los niños (Sandier 1960; Sroufe 1996; Diener y Lucas 1999; Twemlow 2000) e incrementa la probabilidad de comportamientos agresivos, antisociales y violentos (Orpinas, Murray y Kelder 1999; Pinheiro 2006; UNESCO 2009; Weissberg et al. 2003). La falta de recursos materiales facilita los conflictos y la agresión tanto en el hogar como en las colonias; dificulta el aprendizaje, su capacidad cognitiva y aumenta la deserción escolar (Al-Yasin 2001; Badri et al. 2018; Datu et al. 2017; Frey y Stutzer 2002; Moos et al. 2005; Oreopoulos 2007; Ruvalcaba, Murrieta, Rayón, y Pimentel, 2015; Ruvalcaba-Romero, Murrieta-Cummings, y Arteaga-Velázquez 2016; Soleimani y Tebyanian 2011; UNICEF 2009). Estas condiciones tienen efectos importantes en la percepción de seguridad de los niños e impactan negativamente en su comportamiento y desenvolvimiento social, en su desempeño cognitivo y escolar, en su bienestar emocional su salud mental y en su satisfacción de vida y su sentimiento de felicidad (Twemlow et al. 2001; Twemlow, Fonagy y Sacco, 2002; Newton 2015; Côté-Lussier y Fitzpatrick 2016; Varela et al. 2022). No obstante, la relación entre estos factores y el bienestar de los niños no es directa; dichos efectos están mediados por la manera en que los niños perciben las situaciones que viven (Sroufe 1996; Baker et al. 2003; Chafouleas and Bray 2004). Baker et al. 1997). De esta forma, la percepción que tienen los niños y niñas sobre el cumplimiento o el incumplimiento y el descuido de sus derechos en el entorno donde se desenvuelven, es lo que finalmente afecta su bienestar y su felicidad, tanto de manera contemporánea como en el futuro. El no garantizar estos derechos tiene consecuencias negativas durante la infancia y en edad adulta. Por ejemplo, los trastornos cognitivos y el bajo rendimiento generados por la falta de una educación de calidad, dan lugar a menores niveles de competencias y expectativas en edad adulta; lo cual se traduce en menor productividad e ingreso, en mayor dependencia de la seguridad social y en

desempleo (UNICEF 2013).

Sabemos que el desarrollo pleno de los niños y su bienestar no solo depende la situación material en la que viven; también depende de forma importante en la manera en como los niños perciben su relación con el entorno en el que se desenvuelven (Baker et al. 1997; Baker et al. 2003; Chafoules and Bray 2004); las acciones encaminadas hacia el cumplimiento de los derechos de la infancia buscan no solo garantizar las buenas condiciones materiales de los menores sino proveerles de condiciones que les permitan desarrollarse plenamente, individual y socialmente, viviendo sentimientos de seguridad, protección, de ser tomado en cuenta y de felicidad. En este artículo analizamos cómo el cumplimiento o incumplimiento de los derechos de la infancia, desde la percepción de los niños, afectan estos sentimientos.

El estudio se llevó a cabo entre un grupo de 171 niños, de entre 7 y 13 años, de zonas marginadas en la ciudad de Guadalajara, México. Para ello se aplicaron una serie de reactivos con los que se construyeron indicadores para medir la percepción de los niños sobre el grado de cumplimiento de derechos de la infancia, la calidad de su interacción social, así como de emociones positivas y de la felicidad, que pudieran estar influenciadas por los niveles de cumplimiento de los derechos. Las variables utilizadas en el análisis se construyeron a partir de la literatura sobre derechos de los niños, emociones positivas y felicidad. Los resultados confirman que la falta de cumplimiento y respeto de los derechos de los niños y niñas, genera sensaciones de inseguridad, promueve actitudes y sentimientos que limitan su desarrollo y que provocan reacciones interpersonales que deterioran su interacción con los demás, e incide negativamente en su felicidad.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en la primera parte se retoma la literatura que justifica la relación entre las variables construidas y los derechos de la infancia. Posteriormente se describe el método utilizado. En esta sección además de explicar la conformación de la muestra, se plantean los conceptos principales y los instrumentos a partir de los cuales se construyen las variables. Finalmente presentamos los resultados y la discusión de los mismos.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los esfuerzos a nivel global que se han realizado para mejorar la situación de la infancia, consideran en sus propuestas de acción no solo mejorar las condiciones materiales sino la procuración de entornos que permitan un buen desarrollo emocional; este es el caso de los principios y derechos propuestos en la Convención de los Derechos de la Infancia. El objetivo de los derechos de los niños y las niñas es permitir su desarrollo, asegurar su supervivencia y protegerlos contra el abandono, la explotación y los malos tratos (UNICEF 2016). Así, lo esperado es que el cumplimiento y respeto de los derechos de la infancia tengan efectos positivos en el bienestar emocional de los niños. Las situaciones de violencia y las carencias económicas que desafortunadamente enfrentan muchas comunidades en el caso de México, imposibilitan el cumplimiento y el respeto de muchos de los derechos de los niños y niñas. Estas situaciones tienen como consecuencia un deterioro en la calidad de vida de los niños, en su bienestar presente y futuro, así como en su desarrollo emocional y cognitivo.

Cuando un derecho no es respetado, generalmente incide de manera negativa en el respeto de los demás derechos. El derecho a una educación de calidad tiene como objetivo facilitar el desarrollo del potencial del niño y enriquecer su vida (UNESCO 2009); cuando las condiciones en las escuelas no son las adecuadas, el aprendizaje tampoco es el adecuado. El niño ve limitada la posibilidad de desarrollar todo su potencial, aumentando la frustración, la baja autoestima y, eventualmente, la deserción escolar. La baja autoestima dificulta la interacción social, la convivencia y la capacidad de realizar actividades cotidianas (McKay y Fanning 1991), dificultando el respeto a una vida libre de violencia, por ejemplo. Esta situación se agrava cuando reciben poca atención por parte de los maestros y se utiliza el castigo físico (Cava y Musitu 2001), o cuando se da la violencia por género o entre pares.

Cuando los niños viven en zonas de alto riesgo por contaminación,

violencia y/o exceso de tráfico, no pueden socializar de manera libre con sus pares (Riggio 2002); lo que disminuye la probabilidad de tener un desarrollo socioemocional pleno y una adaptación social adecuada (Oros 2009; Murrieta y Gatica 2015). La falta de socialización y el no moverse libremente en las calles incide en la capacidad de lidiar con el contexto social, lo que pone en riesgo su integridad física (Kegerreis 1993; UNESCO 2009; UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti 2002) y emocional (Malone 2007). La violencia genera sufrimiento y lesiones físicas y emocionales, produce ansiedad, depresión y problemas de conducta (Duncan, Telle, Ziolo-Guest, y Kalil 2009; Johnson y Schoeni 2007).

La importancia del respeto del derecho a jugar es mayor cuando se piensa en relación a los espacios abiertos y compartidos con otros niños. Tener experiencias ricas sensorialmente da seguridad y autonomía y ayuda en la construcción de relaciones sociales (Blades 1989; Korpela, Kyttä y Hartig 2002; Moore 1996; D'Aloisio 2017). El juego en espacios públicos ayuda a promover la actividad física (Tucker, Gilliland, e Irwin 2007) y facilita el desarrollo de habilidades sociales y de resiliencia (Fjortoft y Sageie 2000; Kegerreis 1993; Malone 2007; Tranter y Doyle 1996). Al reducir las oportunidades de jugar en la calle se reduce también la posibilidad de que se dé el juego espontáneo y el contacto físico con el medio ambiente y con otros niños.

De esta forma, el cumplimiento de los derechos provee de oportunidades para que los niños vivan en situaciones que generen emociones positivas, que son aquellas que generan placer o bienestar (Lucas, Diener y Larcen 2003, citado por Oros, et al. 2011) y que dan lugar a pensamientos y acciones que favorecen un desarrollo “sano y adaptativo en las distintas etapas de la vida” (Fredrickson y Joiner 2002, citado por Oros, et al. 2011, 495). La felicidad o alegría es una de las cinco emociones positivas identificadas por Oros, et al. (2011). La felicidad, al igual que la serenidad, la gratitud, la satisfacción personal y la simpatía, permite afrontar la vida cotidiana, ayuda a sobreponerse a la diversidad y facilita la interacción social.

De igual forma, una buena capacidad para relacionarnos con los demás es un elemento que determina nuestro bienestar y felicidad, y al igual que con las emociones positivas, el cumplimiento de los derechos de la infancia buscan promover una buena calidad de interacción social para los niños. La interacción social se da cuando un individuo determina sus acciones en función de otro individuo o grupo. Esta determinación está dada en función de construcciones sociales que, desde una perspectiva sociohermenéutica, “articulan elementos estructurales (relativos a sus condiciones de vida y escolarización), aspectos intersubjetivos (experiencias y discursos de referentes significativos) y de la dimensión biográfica presente y por-venir” (D’Aloisio 2017, 103). Desde la psicología humanista (Ball 1975) cuando un individuo puede relacionarse con los demás de manera flexible, hábil y responsable, sin sacrificar necesidades propias e integridad, e independientemente de cómo se hayan dado dichas construcciones, ha desarrollado la interacción social. Esta habilidad se puede observar en la capacidad de no agredir o victimizar a los demás y de generar buen trato; permite darse cuenta de que nuestras acciones afectan a los otros y, por lo tanto, responder de manera adecuada; facilita la asertividad y disminuye la agresión (Oros et al. 2011). Cuando los niños no desarrollan ésta habilidad o cuando no aprenden a proteger sus necesidades, la victimización aumenta (Ball 1975). De manera similar, el enfrentar situaciones sociales ante las cuales no se sabe reaccionar aumenta la probabilidad de reaccionar de manera agresiva o violenta (Pepler y Slaby 1994; Baranowski et al. 1997). La interacción social influye de manera significativa en la felicidad de las personas (Jackins 1972; Oros et al. 2011) ya que influye de manera significativa en el concepto que construyen sobre sí mismos (NSW Commission for Children and Young People 2007).

Una buena calidad de interacción social y una presencia consistente de emociones positivas, son fundamentales para tres elementos que son clave para el bienestar emocional de los menores: (1) la capacidad de actuar (de ejercer cierto grado de control en sus decisiones y de actuar de manera independiente), (2) el sentirse seguros de que pueden comprometerse

completamente con la vida y hacer las cosas que necesitan hacer (los padres, la existencia de un lugar seguro y la confianza en personas a su alrededor, les ayuda a sentirse seguros) y (3) un sentido positivo de sí mismos (sentir que es una persona buena o que está bien y ser reconocido como tal por él mismo y por los demás (NSW Commission for Children and Young People 2007). El respeto a los derechos del niño permite garantizar esos tres elementos; es decir, en la capacidad de relacionarse con los demás, de sentirse seguros y de ser felices.

Este trabajo se inserta en la literatura que ha estudiado los efectos que tienen las condiciones socioeconómicas, de seguridad y de buen trato que viven los niños y jóvenes, tanto en sus familias, como en la escuela y en su comunidad, sobre su desarrollo y su bienestar. Hay un gran número de estudios que analizan en el impacto que tienen estas condiciones sobre variables como el rendimiento académico, la asistencia escolar o la salud de los niños (Votruba-Drzal2006; Milligan y Stabile 2009;Duncan et. al 2010; Locken et al 2012; Duncan et al 2014). Sin embargo, nuestro análisis se relaciona con una literatura menos abundante que se han enfocado en la relación de los niños con su entorno y los efectos que esto tiene sobre su bienestar subjetivo y sobre el desarrollo de sus capacidades de interacción social. En general, estos trabajos relacionan, medidas de felicidad y bienestar subjetivo, con las condiciones materiales en las que habitan los niños, así como con su interacción con otras personas en su entorno familiar, escolar y en sus vecindarios. En general, la información con la que se llevan a cabo estos estudios se construye a partir de lo encuestas y cuestionarios autoreportados por los niños. Al igual que estos estudios, en nuestro análisis consideramos información similar en cuanto a las condiciones del entorno de los niños, sin embargo utilizamos información a partir del levantamiento de un cuestionario basado en el proyecto de Ciudades Amigas de los Niños de UNICEF. El cuestionario se enfoca en condiciones materiales en el entorno de los niños, su relación con diferentes miembros de su comunidad y su familia, así como la percepción de los niños con relación a su seguridad,

al buen trato y respeto para con ellos, pero estructura y organiza esta información en torno a los derechos de la infancia (Murrieta et al. 2011). De esta forma, en contraste con análisis previos, en este trabajo relacionamos el cumplimiento de diferencias derechos de la infancia, desde la misma perspectiva de los niños, con una medida de felicidad y tres variables que reflejan su capacidad de interacción social. El buscar la relación del cumplimiento de los derechos con el bienestar y el buen desarrollo de los niños, y el considerar el grado de cumplimiento como variable explicativa, hasta donde sabemos, no había sido explorado hasta la fecha.

La literatura enfocada en los factores que afectan el desarrollo de las capacidades sociales de los niños y adolescentes, así como su relación con el bienestar y la felicidad, es también abumundante. Al igual que una parte de los análisis de bienestar, esta literatura se enfoca principalmente en las relaciones personales de los niños y adolescentes a lo largo de su desarrollo, tanto en el entorno familiar (Fabes et al. 2006; O'Brien Caughy et al. 2012; Eisemberg et al. 2015), en el entorno escolar (Werthamer-Larsson et al. 1991; Domitrovich et al. 2017, Rubin et al. 1998; Bukowski et al. 2018) y en sus comunidades y vecindarios (Vanderbilt-Adriance et al. 2006; Murrieta et al. 2014; Bukowski et al. 2018; Eisemberg et al. 2015). Sin embargo, son escasos los trabajos que se enfocan en la percepción de los niños sobre las condiciones materiales y las relaciones sociales y personales en su entorno como determinante de sus capacidades de relacionarse con otros. Si bien existe evidencia de una relación positiva entre la felicidad de los niños y adolescentes y sus habilidades de interacción social (Holder y Klassen 2010; Salavera 2021), no encontramos estudios que analicen conjuntamente los determinantes de estas dos variables, así como tampoco encontramos algún estudio que relacione el cumplimiento de los derechos con las habilidades sociales de los niños.

Si bien una de las limitaciones de este estudio es que se elaboró en un contexto muy particular. Sin embargo, trabajos como el de Moreno(2019) y González Carrasco et al. (2018), que comparan los efectos las condiciones

de seguridad que viven los niños y de relaciones en el entorno familiar y escolar, sobre el bienestar subjetivo en diferentes países, argumentan que las diferencias que encuentran en los niveles de bienestar se deben a variaciones en las condiciones en las que viven los niños, y no necesariamente en diferencias culturales.

Sin embargo, todos estos trabajos coinciden en concluir que el sentido de la correlación entre los factores determinantes y los niveles de bienestar, son invariantes. Esto es consistente con las posiciones que argumentan que se el bienestar subjetivo de los niños ve afectado principalmente por el microcontexto en el que viven, y en menor grado por condiciones macrosociales (Holder and Coleman 2009; Lee and Yoo 2015). No obstante, Murrieta et al. (2014), encuentran evidencia que sugiere como la normalización de puntos de referencia distintos en las condiciones que viven los niños, aún cuando las condiciones del entorno permanezcan constantes, pueden afectar su percepción sobre sus niveles de bienestar.

Una segunda limitación se refiere al posible problema de sesgo que puede ocurrir en el caso de encuestas autoreportadas (Bound et al. 2001; Bauhoff 2014). En nuestro caso consideramos que los efectos de sesgo pueden deberse particularmente a las preguntas referentes a dos temas, el de victimización y de comportamiento agresivo, en donde los niños podrían haber subreportado, debido a la valoración negativa que tienen los comportamientos agresivos y hacia la retracción de expresar situaciones de victimización. En el resto de las preguntas, si bien siempre puede haber algún sesgo en alguno de los individuos, no esperaríamos un sesgo generalizado. Esto implicaría que los parámetros estimados con respecto a estas dos variables dependientes estuvieran sesgados a la baja, sin embargo no esperaríamos que afectan el signo de los parámetros.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que este trabajo abona a esta literatura y en particular provee de nueva evidencia que de manera novedosa, y provee evidencia de la relación positiva entre el cumplimiento de los derechos de la infancia con el desarrollo de capacidades para relacionarse

socialmente y la felicidad de los niños, y si bien se centra en un caso muy específico, en términos generales es consistente con evidencia en otros contextos sociales y culturales.

## METODOLOGÍA

### Muestra

Se utilizó una muestra de 161 niños de primaria, que habitan en zonas urbanas de alta marginación. El tamaño de la muestra está determinada por la participación en un programa de prevención de la violencia, lo que limitó la muestra a los niños que asisten a las escuelas en las cuales se aplicó el programa. El 50.31% de los encuestados fueron hombres y el 49.69% mujeres, de entre 7 y 13 años de edad. La Tabla 1 muestra la distribución de hombres y mujeres por edad.

La escuela a partir de la cual se tomó la muestra fue elegida al azar de entre el total de escuelas públicas de las 29 colonias de mayor vulnerabilidad y peligrosidad del municipio de Zapopan, en Guadalajara, México. Para determinar la vulnerabilidad se utilizó un índice que toma en cuenta cuatro factores: densidad de población, población joven, niveles de pobreza y nivel de marginación (según lo define el INEGI<sup>1</sup>). La peligrosidad se mide en función de el origen de las personas detenidas por diversos delitos. La colonia seleccionada ocupa el lugar 17 en cuanto a nivel de peligrosidad y es considerada con un grado de vulnerabilidad de 13 (según datos del INEGI). Los principales factores de riesgo identificados son: altos índices de violencia en las calles y presencia de crimen organizado (Dirección de Desarrollo Social y Humano 2013).

---

1 Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Tabla 1. Número de niñas y niños por edad en la muestra.

Edad	Mujer	Hombre	Total
7	2	2	4
8	19	21	40
9	17	29	46
10	14	12	26
11	22	16	38
12	5	1	6
13	1	0	1
Total	80	81	161

## Instrumentos

Este estudio busca determinar el efecto que tiene el grado de cumplimiento o de respeto de los derechos, de acuerdo con la percepción de los niños, sobre la sensación de cuatro emociones positivas (sentirse protegido, sentirse seguro, sentirse tomado en cuenta y sentir que es bien tratado por los demás). También investigamos el efecto que tiene el cumplimiento de los derechos sobre otras tres variables relacionadas con la capacidad de tener una buena interacción social. Estas tres variables fueron la autopercepción de los niños sobre su buen trato hacia los demás, la frecuencia de tener conductas agresivas y la frecuencia de haber sido receptores de agresiones.

Para medir el cumplimiento y respeto a los derechos humanos utilizamos la encuesta del proyecto Ciudades Amigas de la Infancia (UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti 2002) que consiste en un instrumento de 65 ítems que evalúa la percepción del niño en cinco aspectos de su vida cotidiana: (1) Juego y recreación, (2) lugar de residencia, (3) seguridad y protección, (4) escuela y (5) vida personal. Contiene preguntas dicotómicas y otras con estructura tipo Likert que indica la frecuencia con la que el niño percibe que son respetados sus derechos (donde 1 es nunca y 5 siempre). A partir de estos ítems se construyeron siete indicadores de cumplimiento para cada una de los derechos que consideramos: derecho a jugar, derecho a participar,

derecho a un mínimo de bienestar, derecho a recibir educación de calidad, derecho a recibir un trato equitativo y derecho a una vida libre de violencia en la colonia y en la escuela. Estos indicadores son puramente normativos y consideramos su medida como el promedio simple de las respuestas a los ítems correspondientes a cada derecho. En el caso de las preguntas dicotómicas se consideraron valores 1 y 5 para el cumplimiento o no cumplimiento de las condiciones que garanticen los derechos. Así, para cada persona, se calculó el valor para cada uno de los siete indicadores como una medida de la percepción del cumplimiento de cada derecho. Estos siete indicadores constituyen las siete variables dependientes que se analizaron.

Como ya se mencionó, para el caso de las variables independientes utilizamos indicadores tanto para cuatro emociones positivas, como tres indicadores de calidad y capacidad de interacción social.

Para la construcción de los indicadores de emociones positivas, partimos de la definición general de Fredrickson y Joiner (2002) e incorporamos la perspectiva de derechos humanos antes descrita. Para ello se tomaron en cuenta cuatro variables generadoras de emociones positiva: (1) sentirse protegido, (2) seguro, (3) tomado en cuenta y (4) receptor de buen trato (ver Tabla 2). Las primeras tres se construyeron a partir de la encuesta de derechos humanos y la cuarta se obtuvo de la *Escala de conductas positivas* (Orpinas 2009). Esta escala consta de 20 reactivos (evaluados a través de una escala que va de 0 a 6 veces o más), a partir de los cuales se obtienen las dimensiones analizadas utilizando un análisis factorial; el alfa de Cronbach resultante en este estudio fue de  $\alpha = .875$  para la percepción de ser receptor de buen trato. Aunque algunos autores consideran otras emociones positivas, como podrían ser la alegría, la serenidad, la gratitud, la satisfacción personal y la simpatía (Oros, et al. 2011), otros autores y estudios han abordado el tema desde una perspectiva de derechos humanos y argumentan que el sentirse seguro, protegido y tomado en cuenta genera bienestar, por lo que dichas sensaciones pueden utilizarse como generadoras de emociones positivas (NSW Commission for Children and Young People 2007).

Tabla 2. Variables Dependientes y sus Medias  
(Desviación estándar entre paréntesis).

Descripción	Descripción de la variable y Componentes	Media
Generadores de emociones positivas		
Protegidoa	El niño confía en que alguien va a ayudarlo si le pasa algo en la colonia y sabe en dónde pedir ayuda si se sienten en peligro. Los valores pueden ir de 0 a 2.	0.67 (0.026)
Seguroa	El niño se siente seguro en distintos contextos (casa, escuela y/o colonia al caminar o jugar, sólo o acompañado). Los valores pueden ir de 1 a 5.	3.421 (0.0566)
Tomado en cuentaa	Los niños sienten que su opinión es tomada en cuenta, los maestros escuchan sus ideas y ayudan a decidir cosas en la escuela. Los valores pueden ir de 1 a 5.	3.321 (0.0772)
Receptor de buen trato	Frecuencia auto-reportada de comportamiento positivo recibido durante los últimos 30 días previos a la encuesta. La escala es aditiva; los valores pueden ir de 0 a 60.	27.33 (1.145)
Interacción Social		
Generador de buen trato	Frecuencia auto-reportada de comportamiento positivo generado durante los últimos 30 días previos a la encuesta. La escala es aditiva; los valores pueden ir de 0 a 30.	35.30 (1.175)
Agresor	Comportamiento agresivo auto-reportado. La escala es aditiva, los valores pueden estar entre 0 y 36 puntos.	2.06
Victimizaci ón	Victimización auto-reportada. La escala es aditiva, los valores pueden estar entre 0 y 36 puntos.	5.34 (0.480)
Felicidad		
	Se centra en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. El puntaje máximo posible es 20.	15.65

<sup>a</sup> Se obtuvo un promedio de todas las respuestas. Valor mínimo 0 (no percibe que se cumpla su derecho), valor máximo 5 (percibe que siempre se respeta dicho derecho).

Fuente: Elaboración propia

Para aproximar la capacidad y calidad de la interacción social, consideramos tres indicadores: (1) la autopercepción de los niños sobre su capacidad de generar un buen trato hacia los demás, (2) de la manifestación de conductas agresivas y de (3) victimización. Para el construir el primer indicador se utilizó

la *Escala de conductas positivas*(Orpinas, 2009) y para los otros dos se utilizó la *Escala Reducida de Agresión y Victimización*(Orpinas y Frankowski 2001 y Orpinas 2009). La primera es una escala de 10 ítems de tipo Linkert que evalúa la frecuencia con la que los niños han hecho algo positivo para sus compañeros durante el último mes. La segunda reporta la frecuencia con la que el niño fue víctima de violencia y la frecuencia con la cual cometió conductas agresivas hacia sus compañeros. Los índices de consistencia interna obtenidos en este estudio mediante alfa de Cronbach son de  $\alpha=.745$  para la subescala de victimización y  $\alpha=.811$  para el factor de agresión. Para felicidad se utilizó la *Escala Analógica Visual de Alegría/Felicidad*(Oros, 2008). El alfa de Cronbach para felicidad fue de 0.879.

Para el análisis se utilizaron regresiones de mínimos cuadrados ordinarios en diez modelos básicos. En los primeros siete modelos (Tablas 3, 4, 5 y 6) las variables independientes que se utilizaron fueron las variables sobre percepción del respeto a los derechos de los niños. Los primeros tres analizan los efectos que las variables correspondientes a *sentirse protegido*, *seguro*, *tomado en cuenta* y *receptor de buen trato*, tienen sobre el indicador de cumplimiento de cada uno de los derechos. Los tres restantes se analizan el efecto de estas mismas variables sobre los indicadores de interacción social: *generador de buen trato*, *agresor* y *victimización*. Los últimos tres modelos que presentamos consideran la variable dependiente felicidad. En todos los casos, primero utilizamos género como variable de control y después se separó la base de datos para comparar el efecto de las variables en hombres y mujeres. Como variables de control se utilizaron la edad y el género. La variable de género es una variable dicotómica, 0 si es mujer y 1 si es hombre. De igual manera se presentan las regresiones separando entre hombres y mujeres.

## RESULTADOS

### Estadística descriptiva

Los niños entrevistados viven en colonias con un alto nivel de marginación y sin espacios para jugar. 92 de cada 100 quisieran vivir en una colonia más verde y 89 de cada 100, tener más espacios para jugar. Reportaron la falta de lugares limpios y seguros (47%), de zonas verdes (52%) y de lugares para jugar y practicar deportes (57%). No obstante, aún cuando la mayoría reportó no contar con suficientes espacios para jugar, el 71% mencionó que sí es fácil encontrar amigos con quienes hacerlo.

Según los datos reportados en la encuesta sobre derechos humanos el tener tiempo para descansar, jugar y divertirse no es un problema (m. 4.04, d.e. 1.22)<sup>2</sup>; muchas veces tienen acceso a internet (m. 3.37, d.e. 1.729) y participan en actividades extracurriculares (m. 3.27, d.e. 1.630). La mayor desventaja se da para los niños con alguna discapacidad, ya que en la mayoría de las colonias donde viven no existen espacios adecuados para el juego (m. 1.8, d.e. 1.417)

Los niños perciben que casi siempre o siempre sus vecinos son amables (m. 4 y d.e. 1.42) a pesar de que sólo a veces se sienten respetados por su color de piel y su cultura (m. 3.84, d.e. 1.63). Los niños no se sienten muy seguros cuando caminan a la escuela; tampoco se sienten seguros con los coches y, por lo tanto, al andar en bicicleta; casi nunca se sienten seguros al estar solos. Aun así, 69 de cada 100 niños reportó que en caso de necesitar ayuda había adultos que los protegiera.

En cuanto al ámbito escolar, los niños reportaron que a veces o casi siempre los maestros prestan la atención requerida, se sienten seguros y sienten que

---

2 En todos los casos siguientes, la m. es para la media y d.t. desviación típica. De acuerdo a lo presentado en la descripción de los instrumentos, el valor de 4 significa que “casi siempre” sienten que sus derechos son respetados. La desviación típica de 1.22 implica que el 90 por ciento de los niños piensa está entre a veces (3) y siempre (2.82 y 5). Esto mismo aplica en todas las demás variables.

tratan igual a niños y niñas (m. 3.98, 3.98 y 3.80 respectivamente). A veces se sienten escuchados (m. 3.73, d.e. 1.414), respetados (m. 3.57, d.e. 1.53) y que sus maestros preguntan su opinión (m. 3.38, d.e. 1.531); tantas veces como perciben que hay violencia física y verbal entre pares (3.67, d.e. 1.47). No obstante, casi nunca los corrigen con insultos o golpes (m. 2.18, d.e. 1.690). Las dos carencias principales: la disponibilidad de agua potable para beber (m. 2.75, entre casi nunca y a veces, d.e. 1.71) y el uso de una biblioteca escolar (m. 2.62). El 90% reportó contar con suficientes materiales escolares. 88 de cada 100 considera que en la escuela se les ha enseñado a comer sanamente y a cuidar la naturaleza (87 de cada 100).

A pesar del grado de marginación en estas colonias, la mayoría de los niños reporta contar en sus casas con agua para el aseo y para beber (m. 4.67 y 4.64, respectivamente). Esto tiene que ver con el hecho de ser una zona urbana en la cual el principal problema de marginación está vinculado con la violencia. Casi siempre se sienten seguros y con la confianza de poder hablar con sus papás. No obstante, la media en relación a sentirse seguros de que nadie les hará daño fue de 3.49.

### **Modelo I: Sentirse protegido (Tabla 3)**

Los resultados sugieren una relación entre sentirse protegido y los siguientes derechos: a un mínimo de bienestar (0.247,  $p > 0.001$ ), a una educación de calidad (0.198,  $p > 0.1$ ), a ser tratado igual que a los demás (-0.116,  $p > 0.05$ ) y a una vida libre de violencia escolar (0.071,  $p > 0.071$ ). Al separar por género se encontró que para los hombres tanto el derecho a jugar y descansar como el derecho a un mínimo de bienestar tienen una relación positiva (0.202 y 0.237, respectivamente,  $p > 0.05$ ). Sin embargo, para las mujeres la única variable significativa es el respeto a un mínimo de bienestar (ver Tabla 3).

### **Modelo II: Sentirse seguro (Tabla 3)**

Las diferencias por edad y género fueron significativas a usar género como

Tabla 3. Coeficientes de Sensaciones que Generan Emociones Positivas: Sentirse Protegido y Sentirse Seguro, (Desviación estándar entre paréntesis)

Variable	Modelo I Sentirse Protegido			Modelo II Sentirse seguro		
	Niños y niñas	Niños	Niñas	Niños y niñas	Niños	Niñas
Edad	-0.027 (0.021)	-0.046 (0.034)	-0.016 (0.025)	0.072** (0.036)	0.080 (0.054)	0.049 (0.049)
Género	-0.062 (0.055)	-	-	-0.334*** (0.095)	-	-
Derecho a Jugar	0.081 (0.059)	0.202** (0.080)	-0.109 (0.090)	0.141 (0.104)	0.260** (0.126)	-0.001 (0.172)
Derecho a Participar	0.005 (0.059)	-0.079 (0.094)	0.083 (0.076)	0.067 (0.103)	-0.229 (0.149)	0.287* (0.144)
Derecho a un mínimo de Bienestar	0.247*** (0.071)	0.237** (0.091)	0.325** (0.126)	0.382*** (0.124)	0.507*** (0.143)	0.315 (0.235)
Derecho a recibir educación de calidad	0.198* (0.116)	0.252 (0.179)	0.133 (0.159)	0.544*** (0.202)	0.758*** (0.283)	0.515* (0.298)
Derecho a recibir un trato equitativo	-0.116** (0.058)	-0.141 (0.087)	-0.082 (0.082)	-0.094 (0.102)	-0.185 (0.138)	-0.086 (0.156)
Derecho a una vida libre de violencia en la colonia	0.034 (0.036)	0.009 (0.054)	0.062 (0.049)	0.215*** (0.063)	0.322*** (0.085)	0.111 (0.094)
Derecho a una vida libre de violencia escolar	0.071* (0.040)	0.056 (0.055)	0.065 (0.061)	0.008 (0.071)	-0.009 (0.087)	0.059 (0.116)
Constante	-0.301 (0.306)	-0.102 (0.466)	-0.658 (0.462)	-0.106 (0.537)	-0.851 (0.735)	-0.474 (0.882)
R <sup>2</sup>	.2511	.3166	.2732	.4216	.5253	.3932
N	159	81	78	160	81	79

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

\* p&lt; .1; \*\* p&lt;.05; \*\*\* p&lt;.01

variable de control. A mayor edad mayor sensación de seguridad (.072, p>0.05). El ser mujer disminuye la probabilidad de sentirse seguro (-0.334, p>0.001). Tanto para hombres (p>0.1) como para mujeres (p>0.001) recibir una educación de calidad aumenta la sensación de seguridad. Sin embargo para las mujeres el derecho a jugar (0.260, p>0.05), a un mínimo de bienestar (0.507, p>0.001) y a vivir una vida libre de violencia en la colonia (0.322, p>0.001) son significativos. Para los hombres el único derecho que mantiene una relación significativa, además de educación, es el derecho a participar (0.287, p>0.1).

**Modelo III: Sentirse tomado en cuenta (Tabla 4)**

Mostró un nivel de asociación más alto. Para los hombres el sentirse tomado en cuenta depende de que se respete su derecho a participar (1.192,  $p>0.001$ ), el resto de las variables no fueron significativas. En contraste, en el caso

Tabla 4. Coeficientes de Sensaciones que Generan Emociones Positivas: Sentirse Tomado en Cuenta y Sentirse Receptor de Buen Trato (Desviación estándar entre paréntesis)

	Modelos III			Modelos IV		
	Sentirse tomado en cuenta			Sentirse receptor de buen trato		
	Niños y niñas	Niños	Niñas	Niños y niñas	Niños	Niñas
Edad	-0.028 (0.033)	-0.026 (0.052)	-0.027 (0.042)	1.734* (0.912)	1.520 (1.448)	2.064* (1.179)
Género	0.079 (0.086)	-	-	-0.383 (2.399)	-	-
Derecho a Jugar	0.133 (0.094)	0.147 (0.120)	0.164 (0.148)	6.586* (2.617)	9.459*** (3.380)	1.521 (4.158)
Derecho a Participar	1.048*** (0.093)	1.192*** (0.142)	0.977*** (0.125)	0.323 (2.596)	-1.947 (3.987)	3.249 (3.499)
Derecho a un mínimo de Bienestar	0.189* (0.111)	0.130 (0.136)	0.349* (0.203)	1.759 (3.118)	0.360 (3.827)	5.319 (5.692)
Derecho a recibir educación de calidad	0.297 (0.181)	-0.137 (0.270)	0.639** (0.257)	0.074 (5.074)	1.938 (7.578)	-3.989 (7.227)
Derecho a recibir un trato equitativo	-0.173* (0.092)	0.016 (0.132)	-0.340** (0.135)	-0.766 (2.576)	-0.393 (3.695)	0.096 (3.788)
Derecho a una vida libre de violencia en la colonia	0.076 (0.057)	0.038 (0.081)	0.199** (0.081)	2.878* (1.589)	-0.662 (2.280)	6.489*** (2.276)
Derecho a una vida libre de violencia escolar	0.005 (0.064)	0.003 (0.083)	0.050 (0.101)	-2.373 (1.785)	-2.174 (2.336)	-4.128 (2.823)
Constante	0.113 (0.482)	0.178 (0.702)	-0.217 (0.761)	-3.155 (13.502)	5.609 (19.694)	-13.138 (21.375)
R <sup>2</sup>	.7506	.5873	.5145	.1091	.1237	.1695
n	160	81	79	160	81	79

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

\*  $p < .1$ ; \*\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .01$

de las niñas son muchos los factores correlacionados con el sentirse tomado en cuenta. La asociación más fuerte se da con la participación (0.977,  $p > 0.001$ ); también está correlacionado con el bienestar (0.349,  $p > 0.1$ ), la educación de calidad (0.639,  $p > 0.05$ ), el trato equitativo (-0.340,  $p > 0.05$ ) y el derecho a una vida libre de violencia en la colonia (0.199,  $p > 0.05$ ).

#### **Modelo IV: Receptor de buen trato (Tabla 4)**

Presenta correlaciones más débiles. Para el caso de las mujeres la edad mantuvo una correlación positiva en el 90% de los casos y el derecho a una vida libre de violencia en la colonia se dio en casi todos (6.489,  $p > 0.001$ ). El derecho al juego fue significativo para los niños. Los datos sugieren que la probabilidad de experimentar buen trato es mayor cuando la interacción se da durante el juego (9.459,  $p > 0.001$ ). Sin embargo, como los modelos sugieren, estas variables son sólo una pequeña parte de lo que explica el sentir que son tratados bien.

#### **Modelos V, VI y VII: Interacción social (Tabla 5)**

Los datos sugieren una correlación del respeto al derecho al juego con la generación de buen trato (7.148,  $p > 0.001$ ) y la victimización (2.091,  $p > 0.1$ ); en ambos casos la edad es significativa; al aumentar la edad aumenta la posibilidad de ser generadores de buen trato y disminuye la victimización. El ser tomado en cuenta tiene efectos distintos en los niños y en las niñas. Para los hombres disminuye la probabilidad de ser generador de buen trato (-6.428,  $p > 0.05$ ); mientras que para las niñas disminuye la probabilidad de ser agresoras (-1.948,  $p > 0.001$ ). Un trato equitativo disminuye la probabilidad de ser agresora (-1.530,  $p > 0.1$ ) y aumenta la probabilidad de ser víctimas de violencia (2.853,  $p > 0.1$ ). La educación de calidad y la no violencia en la colonia son predictores significativos de la victimización. El aumento en el respeto a una educación de calidad aumenta la probabilidad de reducir la victimización en las mujeres (-6.064,  $p > 0.05$ ). La disminución de la

violencia en la colonia también disminuye, para el caso de las niñas, la probabilidad de ser víctima de violencia (-2.288,  $p>0.05$ ).

### **Modelos VIII, IX y X: Felicidad (Tabla 6)**

Se presentan los resultados de tres modelos en los que la variable dependiente es el indicador de felicidad. En el primer modelo se incluyen únicamente las variables correspondientes a los derechos de los niños, en el segundo se incluyen tanto los derechos como los sentimientos y finalmente el tercer modelo presenta únicamente la regresión con las variables que resultaron significativas. Los resultados sugieren que la felicidad no depende directamente del respeto a los derechos humanos. La única variable que mostró una correlación con felicidad fue la violencia en la colonia (0.547,  $p>0.05$ ). Al utilizar el método iterativo encontramos que se pierde la relación entre violencia en la colonia y felicidad y se observa como significativa únicamente la correlación que mantiene con la interacción social. La victimización disminuye la probabilidad de percibirse feliz (-0.073,  $p>0.1$ ) y la generación de buen trato la aumenta (0.052,  $p>0.05$ ). En los hombres el buen trato es significativo (0.086,  $p>0.1$ ), y en las mujeres el ser agresoras (-0.231,  $p>0.1$ ).

Este modelo permite confirmar la correlación entre interacción social y felicidad; se observó con mayor claridad el efecto de la victimización (-0.085,  $p>0.1$ ) y del buen trato (0.081,  $p>0.001$ ) para niños y niñas (0.034,  $p>0.1$ ). En todos los modelos de felicidad la constante fue significativa y alta, lo cual sugiere la existencia de una serie de elementos no considerados en el modelo que también inciden, lo que es consistente con la teoría.

Tabla 5. Coeficientes de Interacción Social: Generador de Buen Trato, Agresor y Victimización  
(Desviación estándar entre paréntesis)

	Modelo V Generador de Buen Trato			Modelo VI Agresor			Modelo VII, Victimización		
	Niños y niñas	Niños	Niñas	Niños y niñas	Niños	Niñas	Niños y niñas	Niños	Niñas
Edad	1.713* (0.935)	1.096 (1.405)	2.001 (1.262)	0.127 (0.222)	0.087 (0.415)	0.195 (0.235)	-0.587 (0.373)	-1.379** (0.629)	-0.107 (0.468)
Género	3.139 (2.462)	---	---	-1.068* (0.584)	---	---	-0.380 (0.976)	---	---
Derecho Jugar	7.148*** (2.696)	8.684** (3.309)	5.316 (4.478)	0.740 (0.639)	1.006 (0.976)	0.340 (0.833)	2.091* (1.070)	2.177 (1.474)	1.854 (1.662)
Derecho a Participar	1.566 (3.614)	3.807 (5.432)	-1.169 (5.117)	2.088** (0.857)	1.933 (1.603)	2.627*** (0.952)	2.953** (1.438)	2.565 (2.422)	2.818 (1.885)
Derecho a ser tomado en cuenta	-0.632 (2.338)	-6.428** (3.204)	5.756 (3.582)	-1.370** (0.554)	-0.876 (0.945)	-1.948*** (0.667)	-0.121 (0.929)	-0.319 (1.439)	0.095 (1.306)
Derecho a un mínimo de Bienestar	2.794 (3.222)	6.910* (3.732)	-2.805 (6.203)	-0.462 (0.764)	-0.829 (1.101)	-0.012 (1.154)	-0.144 (1.110)	0.624 (1.525)	-1.119 (1.844)
Derecho a recibir educación de calidad	-1.801 (5.238)	0.076 (7.357)	-6.276 (8.048)	-0.466 (1.242)	-1.706 (2.170)	0.215 (1.498)	-5.924*** (2.079)	-5.189 (3.299)	-6.064** (2.973)

	Modelo V Generador de Buen Trato			Modelo VI Agresor			Modelo VII, Victimización		
	Niños y niñas	Niños	Niñas	Niños y niñas	Niños	Niñas	Niños y niñas	Niños	Niñas
Derecho a recibir un trato equitativo	-1.128 (2.666)	-3.108 (3.581)	2.545 (4.223)	-0.666 (0.632)	0.349 (1.057)	-1.530* (0.786)	2.059* (1.081)	0.951 (1.673)	2.853* (1.565)
Derecho a una vida libre de violencia en la colonia	1.839 (1.635)	1.756 (2.213)	3.934 (2.532)	-0.506 (0.388)	-0.837 (0.653)	-0.222 (0.471)	-1.953*** (0.648)	-1.393 (0.989)	-2.288** (0.915)
Derecho a una vida libre de violencia escolar	-2.463 (1.826)	-0.988 (2.264)	-4.656 (3.018)	0.010 (0.433)	-0.049 (0.668)	0.072 (0.562)	-1.263* (0.726)	-1.121 (1.016)	-1.391 (1.125)
Constante	4.585 13.81849	10.059 (19.093)	13.506 (22.831)	7.232** (3.276)	6.655 (5.633)	4.72 (4.249)	19.98*** (5.678)	25.98*** (8.843)	16.814* (8.704)
R <sup>2</sup>	.1213	.1827	.1245	.1315	.0670	.2505	.1630	.1687	.1918
N	159	81	78	160	81	79	160	81	79

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

\* p< .1; \*\* p<.05; \*\*\* p<.01

## DISCUSIÓN

Los resultados sugieren una relación significativa entre respeto a los derechos humanos y sensaciones generadoras de emociones positivas, interacción social y felicidad, aún cuando no es tan clara la relación de dependencia entre felicidad y derechos humanos. La falta de determinación en la relación causal puede ser resultado de la correlación que hay entre interacción social y felicidad: la felicidad facilita la interacción social y las habilidades sociales influyen en la autoestima y la felicidad (Ball, 1975; Jackins, 1972; Diener & Lucas, 1999). Lo mismo sucede con las sensaciones que generan emociones positivas; sentirse protegido, seguro, tomado en cuenta y receptor de buen trato favorecen una autoestima positiva y una autoestima alta favorece el sentirse de esa manera. En ambos casos se presentan problemas de endogeneidad. Como mencionan Pérez y Garaigordobil (2004), los sujetos con buena adaptación social muestran elevados niveles de autoconcepto, son más confiados y seguros de sí mismos; y cuando el niño no está preparado para el intercambio social, argumenta López (2008), se generan emociones negativas que interfieren con su bienestar (Jackins 1972).

Como predice la teoría, el derecho al juego es un predictor importante de la sensación de seguridad y protección para los niños. Los resultados sobre bienestar material también son consistentes con la literatura sobre recursos económicos y costo emocional. En un contexto de pobreza y marginación, las emociones positivas, la autoestima y las competencias sociales fungen como factores protectores. Como argumenta Oros (2009), la marginación aumenta la vulnerabilidad de los niños; no obstante, las emociones positivas ayudan en el desarrollo de habilidades físicas, psicológicas y sociales, en la generación de relaciones de apoyo y ante futuras crisis; enfrentar este tipo de emociones en situaciones adversas contribuye a que la persona genere resiliencia (Vecina 2006).

A pesar de que algunas de las correlaciones son débiles o inexistentes, los resultados no nos permiten negar la importancia del respeto a los derechos

de los niños; éstos son consistentes con la literatura. Algunos mantienen una correlación significativa con la interacción social (por ejemplo el derecho al juego, a participar y a ser tomado en cuenta) y otros con las sensaciones que generan emociones positivas (el tener un mínimo de bienestar, el derecho a una educación de calidad y a una vida libre de violencia). Si bien no podemos decir que las sensaciones analizadas, la interacción social y la felicidad están determinadas por el respeto a los derechos de los niños, si podemos afirmar que hay una relación significativa, con diferencias importantes entre hombres y mujeres.

## CONCLUSIONES

El cumplimiento de los derechos de los niños es importante, pero no es posible hacerlo si no tenemos hogares y comunidades más seguras y prósperas (UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti 2002). Un derecho está vinculado con otro. En colonias con altos índices de marginación no es sólo el derecho a participar en las decisiones de aquello que les afecta el derecho que está en riesgo; el derecho al juego, a participar en actividades culturales, a un mínimo de bienestar material, a una educación de calidad y a vivir libres de violencia también están en riesgo. Como se observó a partir de este trabajo, no respetarlos incide de manera importante en el desarrollo de los niños.

Sin embargo, es importante profundizar en esta relación. Algunas de las variables observadas tienen que analizarse en otro contexto y a partir de otra definición; los resultados no fueron contundentes. El ser tratado con igualdad dio resultados no esperados; resultados que podrían explicarse por aspectos culturales—resistencia a que los niños y las niñas sean tratados de la misma manera que se manifiestan en agresiones y violencia entre pares—o a problemas de medición. Consideramos que este primer ejercicio nos ayuda a subrayar la importancia del respeto a los derechos de los niños y obliga a considerar las políticas y acciones de protección a la infancia como algo

primordial. Así mismo, creemos que es un punto de partida para ampliar el análisis a zonas no marginadas y de esta manera poder profundizar en la relación entre derechos humanos, sentimientos positivos, interacción social y felicidad.

## REFERENCIAS

- Al-Yasin, M. (2001), "Happiness in school," *Journal of Education*, Vol. 33, No. 1, pp. 67–87.
- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y. *et al.* (2018), "The effects of home and school on children's happiness: a structural equation model," *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 12, No. 17, pp.1-16, <https://ijcecp.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-018-0056-z>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. and Patil, S. A. (2003), "The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments," *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No. 2, pp. 206–221.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R. and Winsor, A. (1997), "Schools as caring communities: A relational approach to school reform," *School Psychology Review*, Vol. 26, pp. 586–602.
- Ball, G. (1975), *Innerchange. A Journey into Self-Learning Through Group Interaction*, San Diego, California: Human Development Training Institute.
- Baranowski T, Perry CL, Parcel GS. (1997), "How Individuals, Environments, and Health Behavior Interact: Social Cognitive Theory," in Glanz K, Lewis FM, Rimer BK(eds), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice (2nd ed.)*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bauhoff, S. (2014), "Self-Report Bias in Estimating Cross-Sectional and Treatment Effects." in Michalos, A.C. (ed.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_4046](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4046)
- Blades, M. (1989), "Children's ability to learn about the environment from direct experience and from spatial representations," *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6 No. 2/3, pp.4-14.
- Bound, J., Brown, C. and Mathiowetz, N. (2001), "Measurement error in survey data," in J. J. Heckman y E. Leamer (eds.), *Handbook of econometrics*, Vol. 5, pp. 3705–3843. Amsterdam: Elsevier.
- Bukowski, W.B., Laursen, B. and Rubin, K.H., (2018), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, New York, NY.: Guilford Press.
- Cava, M. and Musitu, G. (2001), "Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula," *Revista de psicología general y aplicada*, Vol.54, No. 2, pp. 297-311.
- Chafouleas, S. M., and Bray, M. A. (2004), "Introducing positive psychology: Finding

- a place within school psychology.2,” *Psychology in the Schools*, Vol. 41, No. 1, pp. 1–5.
- D’Aloisio, F. (2017), “Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen un determinado orden social,” *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 15 No. 1, pp. 101-115.
- Datu, J., King, R. and Valdez, J. (2017), “The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement,” *Journal of School Psychology*, Vol. 61, pp.19–31.
- Diener, E., & Lucas, R. (1999), “Personality and Subjective Well-Being,” in D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz, *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russel Sage Foundation, Cambridge University Press.
- Dirección de Desarrollo Social y Humano (2013), *Fichas de colonias. Documento Interno*, Municipio de Zapopan.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., Weissberg, R.P. (2017), “Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children,” *Child Development*, Vol. 88, pp. 408–416.
- Duncan G.J., Ziol-Guest, K., y Kalil, A. (2010), “Early Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health,” *Child Development*, Vol. 81, pp. 306–25, doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., y Votruba-Drzal, E. (2014), “Boosting family income to promote child development,” *The Future of Children*, Vol. 24, No. 1, pp. 99–120.
- Duncan, Telle, Ziol-Guest, & Kalil(12-13 de Marzo de 2009), “Long-run impacts of Early Childhood Poverty: Comparative evidence from Norwegian registry data and the U.S.,” Universidad de Michigan, Michigan: National Poverty Center.
- Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N.D., Spinrad, T.L. (2015), “The development of prosocial behavior.” en Schroeder, D.A., Graziano, W.G. (eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*, New York : Oxford University Press, pp. 114–136.
- Fabes, R.A., Gaertner, B.M., Popp, T.K. (2006), “Getting along with others: social competence in early childhood,” *Blackwell handbook of early childhood development*, pp. 296–316.
- Fjortoft, I., and Sageie, J. (2000), “The natural environment as a playground for

- children-Landscape description and analyses of a natural playscape,” *Landscape and Urban Planning*, Vol. 48, pp. 83-97.
- Frey, B. S., and Stutzer, A. (2002), *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human wellbeing*, NJ: Princeton University Press.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Ben-Arieh, A., Savahl, S., y Tiliouine, H. (2018), “Children’s perspectives and evaluations of safety in diverse settings and their subjective well-being: A multi-national approach,” *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 14, No. 1, pp. 309–334.  
<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9594-3>
- Holder, M. D., y Coleman, B. (2009), “The contribution of social relationships to children’s happiness,” *Journal of Happiness Studies*, Vol. 10, No. 3, pp. 329–349.
- Holder, M. K., & Klassen, A. (2010), “Temperament and happiness in children,” *Journal of Happiness Studies*, Vol.11, pp. 419–439,  
<https://doi.org/10.1007/s10902-009-9149-2>
- Jackins, H. (1972), *The Human Side of Human Beings: The Theory of Re-evaluation Counseling*, Seattle: Rational Island Publishers.
- Johnson, R., & Schoeni, R. (2007), “The Influence of Early-Life Events on Human Capital, Health Status, and Labor Market Outcomes over the Life Course,” *Working Paper Series*. UC Berkeley, Berkeley, California: Instituto de Investigación sobre Trabajo y Empleo.
- Kegerreis, E. (1993), “Independent mobility and children’s mental and emotional development.” in M. Hillman, *Children’s transport and the quality of life*, London: Policy Studies Institute, pp. 28-34.
- Korpela, K., Kytä, M., and Hartig, T. (2002), “Children’s favorite places: Restorative experience, self-regulation, and children’s place preferences,” *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 22, pp. 387-398.
- Lee, B. J., y Yoo, M. S. (2015), “Family, school, and community correlates of children’s subjective well-being: An international comparative study,” *Child Indicators Research*, Vol. 8, No. 1, pp. 151–175.
- Loken, K.V., Mogstad, M., y Wiswall M. (2012), “What Linear Estimators Miss: The Effects of Family Income on Child Outcomes,” *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol 4, No. 2, pp. 1–35, doi: 10.1257/app.4.2.1.
- López, M. (2008), “La integración de habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional,” *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, Vol. 3, No.1, pp. 16-19.

- Lucas, R. E., Diener, E. and Larsen, R. J. (2003), "Measuring positive emotions," in: S. J. López y C. R. Zinder (eds.) *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*, Washington: American Psychological Association.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., and Dimatteo (2006), "What are the Differences Between Happiness and Self-Esteem?" *Social Indicators Research*, Vol. 78, pp. 363–404.
- Malone, K. (2007), "The Bubble-Wrap Generation--Children growing up in walled gardens," *Environmental Education Research*, Vol. 13 No. 4, pp. 513-527.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991), *Autoestima: evaluación y mejora*, España: Ediciones Martínez Roca.
- Milligan, K. and Stabile, M. (2009), "Child Benefits, Maternal Employment, and Children's Health: Evidence from Canadian Child Benefit Expansions," *American Economic Review*, Vol. 99, No. 2, pp. 128-132.
- Moore, R. (1996), "Compact Nature: The Role of Playing and Learning Gardens on Children's Lives," *Journal of Therapeutic Horticulture*, Vol. 8, pp. 72-82.
- Moos, L., Krelsler, J., Kofod, K., and Jensen, B. (2005), "Successful school principal-ship in Danish schools," *Journal of Educational Administration*, Vol. 43, No. 6, pp. 563–571.
- Moreno Mínguez, A. (2019), "Children's Relationships and Happiness: The Role of Family, Friends and the School in Four European Countries," *Journal of Happiness Studies*, Vol. 21, No. 5, pp. 1859-1878.  
doi:10.1007/s10902-019-00160-4 .
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M. (2014), "Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales," *Psicología Conductual*, Vol. 22, No. 3, pp. 569-584.
- Murrieta, P., y Gatica, L. (2015), *Marginación, violencia y grupos callejeros. Un primer acercamiento a la dinámica del ciclo de pobreza en los jóvenes de una comunidad urbana*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Murrieta, P., Caro, N., y del Rosario Ruíz, M. (2011), *Evaluación del respeto a los derechos de la Infancia. Una metodología basada en el programa Child Friendly cities de UNICEF*, UNICEF
- NSW Commission for Children and Young People (2007), *Ask the children: overview of children's understandings of wellbeing*, Government of New South Wales.
- O'Brien Caughy M., Franzini, L., Windle, M., Dittus, P., Cuccaro, P., Elliott, M.N.

- and Schuster M.A. (2012), "Social Competence in Late Elementary School: Relationships to Parenting and Neighborhood Context," *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 41, pp. 1613–1627.
- Oficina de Investigación de UNICEF (2013), *Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo, Report Card no. 11*. Florencia: Oficina de Investigación de UNICEF.
- Oreopoulos, P. (2007), "Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling," *Journal of Public Economics*, Vol. 91, pp. 2213–2229.
- Oros, L.B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M.C. (2011), "Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar," *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, pp. 493-509.
- Oros, L.B. (2009), "El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres," *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 43, No. 2, pp. 288-296.
- Orpinas, P. (2009), *Measurement manual: aggression, victimization, and social skills scales*, Athens, GA: University of Georgia.
- Orpinas, P. and Frankowski, R. (2001), "The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents," *Journal of early Adolescence*, Vol. 21, No. 1, pp. 51-68.
- Orpinas, P., Murray, N., and Kelder, S. (1999), "Parental influences on students' aggressive behavior and weapon-carrying," *Health Education and Behavior*, Vol.26, No. 6, pp. 774-787.
- Pepler, D. and Slaby, R.G. (1994), "Theoretical and Developmental Perspectives on Youth and Violence," in Eron, LD, Gentry JH, Schlegel P, (ed), *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Violence and Youth*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 27-58.
- Pérez, J., and Garaigordobil, M. (2004), "Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años," *Apuntes de psicología*, Vol. 22, No. 2, pp. 153-169.
- Pinheiro, P. (2006), *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, Informe del experto independiente para el estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños*, Nueva York: Naciones Unidas, UNICEF.
- Richaud de Minzi, M. C. and Oros, L. B. (2009), "Emociones positivas, flexibilidad cognitiva y afrontamiento del estrés en niños," in M. V. Mestre Escrivá (Org.), *Simposio presentado en el marco del XXXII Congreso Interamericano de*

*Psicología*, Guatemala, Guatemala.

- Riggio, E. (2002), "Child friendly cities: good governance in the best interests of the child," *Environment and Urbanization*, Vol. 14, No. 45, pp. 45-58.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. and Parker, J.G. (1998), "Peer interactions, relationships, and groups," in Eisenberg, N. (ed.), *Handbook of Child Psychology. III. Social, Emotional, and Personality Development*, Vol. 3, pp. 619-700.
- Ruvalcaba, N. A., Murrieta, P., Rayón, R. and Pimentel, A. (2015), "Aprobación parental de la violencia y victimización como predictores de la agresión y conductas prosociales," *Tesis Psicológica*, Vol. 10, No. 1, pp. 60-71.
- Ruvalcaba, N., Murrieta, P. and Arteaga, A. (2016), "Competencias socioemocionales y percepción de la comunidad ante la conducta agresiva en adolescentes que viven en entornos de riesgo," *Acción Psicológica*, Vol. 13, no. 2, pp. 79-88. DOI:10.5944/ap.13.2.17816
- Salavera, C. and Usán, P. (2021), "Relationship between Social Skills and Happiness: Differences by Gender," *International Journal Environmental Research and Public Health*, Vol. 18, No. 15. 7929.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Soleimani, N. and Tebyanian, E. (2011), "A study of the relationship between principals' creativity and degree of environmental happiness in Semnan high schools," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 29, pp. 1869-1876.
- Tranter, P. and Doyle, J. (1996), "Reclaiming the residential street as playspace," *International Play Journal*, Vol. 4, pp. 81-97.
- Tucker, P., Gilliland, J. and Irwin, J. (2007), "Splashpads, Swings, and Shade: Parents' Preferences for Neighbourhood Parks," *Canadian Journal of Public Health*, Vol. 98, No. 3, pp. 198-203.
- UNESCO (2009), *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*, París, Francia: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti (2002), *Pobreza y exclusión entre niños urbanos (Vol. 10)*, Florencia: Digest Innocenti.
- UNICEF (2004), *Building Child Friendly Cities*, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (2009), *Manual. Escuelas amigas de la infancia*, Nueva York: División de Comunicaciones de UNICEF.
- UNICEF (2016), *UNICEF, Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 10 de Febrero de 2016, de Derechos bajo la Convención sobre los Derechos

- del Niño: [http://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_30177.html](http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html)
- Vanderbilt-Adriance, E. and Shaw, D. S. (2006), "Neighborhood risk and the development of resilience," *Annals of the New York Academy of Science*, Vol.1094, pp. 359–362.
- Vecina, M. (2006), "Emociones positivas," *Papeles del psicólogo*, Vol. 27, No. 1, pp. 9-17.
- Votruba-Drzal, Elizabeth (2006), "Economic Disparities in Middle Childhood: Does Income Matter?" *Developmental Psychology*, Vol. 42, pp. 1154–67.
- Weissberg, R., K and Seligman, M. (2003), "Prevention that works for children and youth: An introduction," *American Psychologist*, Vol. 58, pp. 425–432.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. G. and Wheeler, L. (1991), "Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems," *American Journal of Community Psychology*, Vol. 19, No. 4, pp. 585–602.

Article Received: 2023. 11. 06

Revised: 2023. 12. 06

Accepted: 2023. 12. 16