SEGUNDO ESTUDIO DE OPINIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

2024

DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ

SEGUNDO ESTUDIO A OPINIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Contraparte técnica

Pamela Meléndez Madariaga – Directora de la Unidad de Estudios, Publicaciones y Estadísticas

Hermann Schwaderer Zúñiga – Profesional del Área de Estudios e Investigaciones de la Unidad de Estudios, Publicaciones y Estadísticas

Valeria Illanes Aedo - Profesional del Área de Estudios e Investigaciones de la Unidad de Estudios, Publicaciones y Estadísticas

Consultora ejecutora

Cliodinámica Spa

Daniel Godoy Carrasco – Jefe de Proyecto

Alfonsina Flor Silva – Especialista en levantamiento con Niños, niñas y adolescentes

Victoria Cruzat Catalán – Coordinadora de Proyecto

Jorge Paz Fernández – Analista Cuantitativo

Gino Ocampo Urrutia – Analista Cuantitativo

INTRODUCCIÓN

El presente informe corresponde al cierre del Segundo Estudio de Opinión de Niños, niñas y Adolescentes. De esta forma, el presento documento contiene todos los detalles teóricos, metodológicos y de trabajo de campo de la consultoría, además de los resultados íntegros del proceso de levantamiento cuantitativo y cualitativo, junto con las recomendaciones a política pública y las conclusiones.

Este documento no solo presenta los detalles teóricos, metodológicos y de trabajo de campo utilizados en el levantamiento cuantitativo y cualitativo, sino que también incorpora un análisis profundo de hallazgos que dan cuenta de las brechas, barreras y oportunidades detectadas. El enfoque metodológico, al combinar encuestas, estudios de opinión y entrevistas participativas, permitió recoger perspectivas heterogéneas, adaptadas a las edades, géneros, nacionalidades y contextos socioculturales de los niños, niñas y adolescentes. Esta aproximación inclusiva, con estrategias lúdicas para los más pequeños y abordajes digitales y reflexivos para los adolescentes, garantizó datos representativos, confiables y pertinentes.

En cuanto a los resultados, se identificaron brechas significativas en el conocimiento de los derechos, con los más pequeños mostrando dificultades para comprender su alcance y los adolescentes reportando obstáculos sociales, familiares y educativos para ejercerlos plenamente. Asimismo, se evidenciaron desigualdades de género, con niñas y adolescentes mujeres sujetas a mayores restricciones; inequidades territoriales, reflejadas en un menor acceso a servicios básicos en zonas rurales y áreas vulnerables; y limitaciones en la participación efectiva de los niños, niñas y adolescentes en decisiones que les afectan, las cuales se traducen en frustración y desconexión con las políticas destinadas a ellos. Además, la calidad de los entornos escolares, las dinámicas familiares y el apoyo comunitario influyen en la percepción y el bienestar socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, mientras que las proyecciones de futuro y la orientación vocacional se ven condicionadas por las desigualdades estructurales y la falta de información. Estos hallazgos confirman la necesidad de implementar intervenciones focalizadas, que incorporen enfoques de género, diversidad e interculturalidad, mejoren la cobertura territorial, refuercen la participación activa de los niños, niñas y adolescentes y fortalezcan la educación en derechos en escuelas, familias y comunidades.

Este informe se organiza en seis apartados. En el primero, se presenta el marco teórico que fundamenta los instrumentos de producción de información y sirve de base para el análisis. El segundo capítulo detalla la metodología empleada, así como los protocolos de campo y los procedimientos analíticos. El tercero expone el cumplimiento muestral obtenido en el trabajo de campo cuantitativo. El cuarto (erróneamente omitido en la enumeración original, pero inferido del contenido) completaría el recorrido metodológico y analítico antes de dar paso al quinto apartado, donde se presentan los resultados organizados por módulos, incluyendo la comparación con el Primer Estudio de Opinión realizado en 2019. El sexto apartado entrega recomendaciones de política pública fundamentadas en los hallazgos, orientadas a superar las barreras detectadas, garantizar la equidad de género, fomentar la participación y reforzar la protección de derechos en todos los contextos. Finalmente, en el séptimo apartado, se exponen las conclusiones del proceso, cerrando la consultoría y estableciendo los lineamientos para avanzar hacia políticas más inclusivas, efectivas y respetuosas de las necesidades, intereses y voces de los niños, niñas y adolescentes.

OBJETIVOS

Los objetivos generales y específicos que guiaron el estudio son los siguientes:

Objetivo General

Obtener y analizar las opiniones, requerimientos e ideas de niños, niñas y adolescentes respecto a sus derechos y otras temáticas que les sean relevantes.

Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de conocimiento de niños, niñas y adolescentes respecto a sus derechos.
2. Analizar las variables que influyen en el nivel de conocimiento de los niños, niñas y adolescentes respecto a sus derechos.
3. Conocer las temáticas relacionadas con la efectivización de sus derechos que más importan a los niños, niñas y adolescentes.
4. Analizar las variables que influyen en las temáticas sociales y culturales que más importan a los niños, niñas y adolescentes.
5. Determinar las expectativas e inquietudes de los niños, niñas y adolescentes respecto a la sociedad, su presente, su futuro y las instituciones y políticas públicas con las que se relacionan.
6. Analizar evolutivamente los resultados del estudio en relación con la primera encuesta de opinión de niños, niñas y adolescentes 2019 de la Defensoría de la Niñez
7. Analizar comparativamente los resultados con el estudio de opinión de adultos
8. Generar recomendaciones de política pública relacionadas con los resultados y conclusiones del estudio
9. Asegurar la participación efectiva e incidente de niños, niñas y adolescentes, que les incluya como coinvestigadores en este estudio, valorando y considerando sus opiniones en las recomendaciones y conclusiones.

MARCO TEÓRICO

La niñez: Ideas desde los adultos

En primer lugar, es necesario situar las conceptualizaciones y aproximaciones en torno a la niñez como construcción social. Los conceptos y, con ello, las visiones en torno a la niñez en las diversas sociedades implican una serie de actitudes, comportamientos y prácticas que suelen centrarse en perspectivas desde los adultos hacia los niños, que se ejemplifican tanto en el ámbito privado referido a la estructura familiar y personal de los niños, niñas y adolescentes, así como en la manera en que elaboran las leyes y políticas a través del enfoque institucional con respecto a los niños, niñas y adolescentes.

Sobre su forma de abordaje desde la política pública, como premisa se puede evidenciar que se ha basado desde una mirada adultocéntrica que demarca todas las acciones y predisposiciones que guardan relación con ellos, esto quiere decir que la infancia como espacio generacional, se ha tomado desde su caracterización como un espacio de sociabilización de la vida adulta (Gaitán, 2016) , es decir, desde los aspectos o rasgos que no han desarrollado a un futuro adulto, en contraposición a su realidad presente (Sadler & Aguayo, 2006). En general, la niñez se entiende como un espacio vacío que los adultos deben de llenar con percepciones culturalmente prescritos de moralidad y modelos aceptables de comportamiento, lo cierto es que, la forma de ver a los niños cambia en cada una de las sociedades, en las cuales, hay diversos modelos de comprensión de las capacidades y responsabilidades del niño en relación a su desarrollo (Save The Children, 2005).

Para Gutiérrez (2011) en su estudio sobre representaciones sociales de los(as) niños(as) a través de la mirada de educadoras de párvulo, la infancia vendría a considerarse como un conjunto de saberes cotidianos difíciles de cambiar, más allá de su veracidad, y que escapan de la mera subjetividad en tanto generan procesos (como relaciones) que limitan a los niños, niñas y adolescentes a las posibilidades de experiencias que escapan a estas representaciones. En ese sentido, para el autor, las representaciones sociales se encuentran cargadas por supuestos de parte de los adultos, quienes utilizan diversas formas para dirigirse a niños y niñas (Gutiérrez, 2011).

Como complemento a lo anterior, se encuentra la idea de la niñez como una construcción social, que, como tal, es producida en un contexto socio-histórico, político, económico y cultural específico, el cual define prácticas hacia los niños, niñas y adolescentes, que se sitúan en las trayectorias socio-históricas de las biografías entre el "mundo de la niñez" y el "mundo adulto", generando un puente relacional de comunicación entre ellos dos. Esta relación "entre mundos" se encuentra mediatizada por las construcciones que se generan desde los adultos respecto a la infancia, configurando un corpus socio-construido, aunque por su característica constructivista y en interacción está en constante movimiento. Entonces, como idea general, las construcciones sociales sobre la niñez tienen un importante componente histórico y biográfico, que edifican las prácticas confluyentes entre ambos mundos (Pérez, 2011). Sin embargo, hay concepciones hegemónicas sobre la infancia que se han anclado, sobre todo, en áreas sociales e institucionales, donde "se plantea una visión de niñez carenciada y con necesidades, de niños irregulares,

ineficientes, incapaces, que deben pasar etapas vitales para que logren el desarrollo pleno" (Pérez, 2011, pág. 149).

Para Pérez (2011), hay dos visiones culturales de la niñez de carácter dicotómicas entre los adultos: la meseanización, que relaciona a los(as) niños(as) como portadores de una limpieza pura y que deben de ser protegidos constantemente para no manchar esta característica, y por otro lado, la satanización, que caracteriza a los(as) niños(as) como intrínsecamente malos, conflictivos, manipuladores y delincuentes, es decir, donde existe una necesidad constante de castigar y disciplinar. Estas concepciones crean realidades diferentes respecto a quienes las piensan y las instalan en sus prácticas cotidianas con los niños, niñas y adolescentes, siendo la construcción social y cultural de la infancia una estructura primordialmente moral, en desmedro de una visión crítica de la realidad infantil (Pérez, 2011). Las dos visiones pueden caracterizar, por un lado, la vulnerabilidad y objeto de caridad a la que se asocian los niños, y por otro, la ausencia de autonomía que conllevan.

Referidos al estudio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la visión e implicancias que se ha tenido respecto a estos, la construcción social de la niñez desde el ámbito jurídico y social ha tenido un componente importante basado en el enfoque de las necesidades, desarrollado históricamente y que perdura hasta el día de hoy. Bajo esta perspectiva, los adultos son posicionados como sujetos de poder por sobre los niños, niñas y adolescentes, y estos últimos son considerados pasivos en su actuar, por lo tanto, los adultos deben de responder a sus necesidades y brindarles protección y asistencia. Este enfoque no considera una mediación estatal o institucional de por medio, sino que se basa en voluntades y caridades, dicho de otra manera, "no se pregunta por las causas, sino simplemente se busca responder a las necesidades de manera rápida y temporal" (Gutiérrez, 2011, pág. 109). Desde esta perspectiva, los niños, niñas y adolescentes son personas que se diferenciarían de los adultos por sus capacidades –que se consideran a medias– y con ello, no se encontrarían validados socialmente como un sujeto activo, protagonista y promotor de sus acciones humanas en relación al mundo adulto (Pérez, 2011).

La categoría de los niños, niñas y adolescentes desde un enfoque de necesidades también generaría una relación de poder importante desde los adultos, conformándose como un grupo excluyente de la sociedad adultocéntrica y que generaría una discriminación sistémica, en tanto, como asegura Lourdes Gaitán, "Los niños pueden entenderse como componentes de grupo minoritario, caracterizado por encontrarse todos sus miembros por debajo de una edad. La condición de minoría social comporta una discriminación en materia de derechos, acceso al poder, bienestar y prestigio, así como una subordinación al grupo dominante" (Gaitán, 2016, pág. 20).

El adultocentrismo, es la concretización de las relaciones de poder que existen entre grupos de edad jerarquizados, y que garantiza privilegios a los que no pueden acceder la niñez y adolescencia de cierta edad, es decir, a mayor cantidad de años, mayor poder en la sociedad. Entre las premisas que se desprenden de este concepto se encuentran: que el adulto es superior al gozar de privilegios que la sociedad y la cultura definen y si un niño, niña y/o adolescentes rompe esta lógica es sancionado por el mundo adulto. Ser adulto es el modelo ideal de persona y los niños, niñas y adolescentes se consideran como no preparados, sin valor social, jerarquización que funciona bajo lógicas patriarcales, y que posiciona a los adultos –al igual que los varones- como el modelo acabado para el cumplimiento de tareas sociales y productividad. Por otro lado, se considera que el adultocentrismo se aprende en tanto la cultura chilena se basa en una estructura histórica patriarcal, que invisibiliza a las mujeres, y exalta valores masculinos a

través de una construcción de la familia bajo relaciones asimétricas en términos de edad y género, es decir, la familia constituiría en primera instancia el adultocentrismo. Finalmente, el adultocentrismo considera que los niños, niñas y adolescentes están en constante preparación, por lo que son seres inacabados, y solo pueden ser insertos en la sociedad (y por lo tanto respetados) cuando se termine de desarrollar esta preparación (UNICEF, 2013).

El enfoque de las necesidades y el adultocentrismo, conviviría a su vez con una visión relacionada a un futurismo social (Pérez, 2011) en tanto la injerencia e incidencia de niños, niñas y adolescentes en el presente respecto a su vida son invisibilizadas por el mundo adulto, y tienen "el carácter de derechos futuros (alguna vez les llegarán) con la lógica de deberes en el presente (deben producirse en el ejercicio diario de sus acciones cotidianas)" (Pérez, 2011, pág. 149). La idea, por ejemplo, de que "los niños son el futuro del mundo" devela esta concepción, en tanto presenta una infancia carenciada que se atiende a través de lógicas de implantación de deberes en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes como formas coercitivas de socialización primaria (Pérez, 2011). Esta idea también guarda relación con el adultismo, como concepto que refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de niños, niñas y adolescentes por tener menos años de vida, representado en frases como "Cuando seas grande puedes dar tu opinión" (UNICEF, 2013).

La Convención sobre los Derechos del Niño genera una irrupción en estas ideas y visiones de la niñez en el mundo, en tanto propone nuevos espacios que no solo deben de asegurar las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, sino que, a su vez, promueven su participación y muestran la importancia de su opinión constituyendo actores sociales. Este proceso, guarda relación en el cómo los niños, niñas y adolescentes asumen las capacidades que tienen para actuar en la realidad y con ello afirman, primero, que tienen ideas sobre esta, y segundo, que son válidas y pertinentes a las necesidades que visualizan, incorporado lógicas relacionadas a la acción colectiva y autonomía (Valverde, 2008). Como se podría desprender, este proceso tiene un alto grado de dificultad, sobre todo por la actitud y expectativas desde los adultos, quienes no entenderían las lógicas de derechos de niños, niñas y adolescentes y lo leerían como un desacato a la autoridad. Así "Se rompe la relación preestablecida de obediencia debida de niñas y niños hacia los adultos y esto por supuesto inseguriza a los adultos y a las autoridades, por lo cual intentarán limitar lo más posible esta autonomía colectiva que se está gestando en ellos y ellas" (Valverde, 2008, pág. 107).

Por lo tanto, se entenderá la niñez como un concepto socialmente construido que conllevan a prácticas hegemónicas, en base a las diversas miradas que los adultos (y la institucionalidad que ellos crean) tienen sobre esta –relacionado al adultocentrismo-, cuya línea base es el asumir que los niños, niñas y adolescentes son sujetos pasivos, con representaciones sociales fijas y con necesidades que solo pueden ser satisfechas a través del mundo adulto. Por esto también, se entenderá que el enfoque de derechos de los niños, niñas y adolescentes vendría a generar un espacio disruptivo en este escenario.

Así, el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos abre un espacio disruptivo, en la medida que no se trata únicamente de un cambio normativo, sino de un desafío directo a las jerarquías establecidas. Si la niñez ha sido tradicionalmente construida desde lógicas que minimizan su capacidad de participación, el enfoque de derechos busca invertir esta relación, posicionando a los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos con voz propia y legitimidad para exigir el cumplimiento de sus derechos. En este sentido, el enfoque de derechos

no se limita a la esfera legal o institucional, sino que provoca tensiones con las prácticas hegemónicas y los imaginarios colectivos que sostienen una estructura social desigual.

La lucha política, por tanto, se encarna en procesos concretos de empoderamiento, la reivindicación de la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de opinar sobre sus vidas, de organizarse en espacios colectivos, de exigir representación y de cuestionar las visiones patriarcales que homogenizan sus experiencias. A través de estos procesos, el reconocimiento de sus derechos se torna una herramienta para desestabilizar las dinámicas de poder que han invisibilizado y naturalizado su subordinación. La disputa se da en el campo del significado social de la niñez, de la redistribución del poder entre generaciones y géneros, y de la transformación de las instituciones que, hasta ahora, han operado bajo la premisa de la supremacía adulta.

De esta manera, el enfoque de derechos se erige como un proyecto político que busca socavar las raíces del adultocentrismo y del patriarcado, abriendo la posibilidad de construir relaciones sociales más equitativas, en las que los niños, niñas y adolescentes sean reconocidos no como simples receptores de cuidado y protección, sino como actores capaces de incidir en su propio destino y en el devenir de la sociedad en su conjunto.

Derechos humanos y derechos de los niños, niñas y adolescentes

Antes de explicar y desarrollar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, es necesario aproximarnos al concepto de derechos humanos. Convencionalmente, estos se entienden como aquellos derechos que poseen todas las personas por su condición humana, otorgando a las personas derechos morales sobre la conducta de los individuos y el diseño de convenciones sociales, siendo así universales, inalienables e indivisibles (Save The Children, 2005). Lo cierto, es que los derechos humanos se configuran como una forma de relación social, política, económica y cultural, desde la cual se regulan los vínculos entre las personas y los Estados, estableciendo un límite sobre el Estado frente a los ciudadanos, y generando la obligación desde este de facilitar el ejercicio de derechos sin discriminaciones. En definitivas busca asegurar las condiciones que permitan el desarrollo pleno de todas las personas, sobre todo lo referido a los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) (Valverde, 2008).

Entre sus elementos constituyentes, los derechos humanos son operacionalizados institucionalmente a través de tratados, pactos y convenciones, como parte de la ley internacional. En estas instancias se generan compromisos legales entre los Estados, definiendo acuerdos en torno a los deberes de los países suscritos. Otro punto clave es la concepción del ejercicio de los derechos humanos, el cual es realizado cuando los individuos gozan de las libertades que cubre aquel derecho y su ejercicio es seguro, los derechos humanos de una persona se ejercerían en tanto se establecen suficientes acuerdos sociales que la protejan ante posibles amenazas (Save The Children, 2005).

Los derechos humanos, se basan en el respeto a la dignidad y valor de cada persona tanto como individuo como miembro de una comunidad, grupo o sociedad en su conjunto, siendo de carácter independiente de la edad, género, raza, religión, nacionalidad o cualquier otra categoría,

conformando códigos habituales de conductas que pueden esperarse de los gobiernos y sociedades (Save The Children, 2005).

De esta manera, se llega a la definición de los Garantes de los derechos humanos, los cuales son los actores que tienen la responsabilidad colectiva por el cumplimiento de los derechos humanos (Save The Children, 2005). Los garantes son instituciones e instancias responsables de crear o generar las condiciones de respeto y ejercicio de los derechos humanos sin distinciones y, a su vez, deben de ser instancias a las cuales pueden dirigirse las personas a exigir sus derechos. En términos conceptuales, un garante de derechos pueden ser todas las personas mayores de edad y las instituciones que se relacionan con niños, niñas y adolescentes. Hoy en día, toda política pública creada, ideada y formulada desde el enfoque de derechos, debe de incluir y establecer el rol de sus garantes (Cid, 2011), existiendo tres niveles de garantes (Cid, 2011; Del Río, 2011; Valverde, 2008):

Garante principal: el Estado, con obligaciones legales, jurídicas, políticas, culturales y estructurales que generen condiciones, para promover y hacer cumplir el ejercicio de derechos.

Garante co-responsable: la sociedad civil, medios de comunicación y empresa privada, con la responsabilidad política, cultural, social y legislativa de respetar, defender y proteger los derechos.

Garante inter-relacional: personas, familias y comunidad con la responsabilidad cultural y política de ejercer y exigir el pleno ejercicio de los derechos, respetarlos y generar condiciones de convivencia.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), es un instrumento de derechos humanos creado para visibilizar formalmente a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos, lo cual, implicó e implica un cambio paradigmático en el marco jurídico que enmarca la relación entre la sociedad, el Estado, la familia y la infancia (Del Río, 2011). En términos generales, la instancia ha generado hasta el día de hoy 54 artículos, que se pueden dividir en:

1. Medidas generales
2. Definición del término niño
3. Principios generales
4. Derechos civiles y libertades
5. Entorno familiar y cuidado alternativo
6. Salud básica y bienestar
7. Actividades educativas, culturales y de recreación
8. Medidas de protección especial
9. Monitoreo (Save The Children, 2005)

Sobre la rendición de cuentas, los estados al ratificar instrumentos de derechos humanos se hacen responsables ante la ciudadanía, incluyendo a los niños, niñas y adolescentes y comunidad internacional. Los estados, para la instancia, son los principales garantes, por lo que deben de garantizar que la CDN se aplique a todos los niños, niñas y adolescentes que habitan en su país (incluyendo a niños, niñas y adolescentes que no son ciudadanos de ese país). Así, las **obligaciones de los Estados** son respetar los derechos de los niños, niñas y adolescentes a través

de una legislación adecuada, proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a cualquier violación por un tercero y cumplir los derechos del niño tomando medidas efectivas y apropiadas. Por otro lado, se reconocen a los padres y familias como principales protectores, encargados del cuidado y guía, mientras que la comunidad internacional se compromete a apoyar a los Estados a través de la cooperación y asistencia internacional cuando se requiera (Save The Children, 2005). **La definición del término niño** para la instancia es: *"todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad"*[1].

Principios generales

Los principios generales son derechos que forman parte de manera transversal a la CND, y que buscan el ejercicio de los derechos de parte de los niños, niñas y adolescentes. En general, se puede desprender que estos son los que vendrían a diferenciar en naturaleza a los derechos humanos en general con los de niños, niñas y adolescentes, siendo así:

No- Discriminación (Art.2): Los derechos se aplican a todos los niños, niñas y adolescentes sin excepción, siendo obligación del Estado protegerlos de cualquier tipo de discriminación y promover sus derechos. La discriminación puede ser ejercida desde gobiernos, adultos, comunidades o grupos de niños hacia otros, siendo resultado de acciones deliberadas o como fruto de la ignorancia o indiferencia. Por esto, las leyes, instituciones, medios de comunicación y gobiernos pueden discriminar desde la acción o la inacción. El artículo 2 no implica que se deban tratar a todos los niños de la misma manera, sino que también reconoce que hay niños que enfrentan mayor discriminación debido a condiciones particulares y emplaza a gobiernos a tomar medidas activas para evitarla, siempre y cuando se justifique que es por el bien del niño. Desde la convención se insta al cambio del marco legal, estructuras de poder y actitudes de quienes discriminan, y al aseguramiento del entorno físico y recursos que puedan servir igualmente a todos los niños, niñas y adolescentes, además de escuchar a quienes son discriminados y empoderarlos (Save The Children, 2005).

El interés superior del niño (Art. 3): Se considera la piedra angular de la Convención, reflejando un aspecto fundamental, la paradoja entre la competencia y la vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes, en tanto se consideran como seres humanos competentes y capaces de generar influencia sobre asuntos que afectan su vida, pero a su vez, se consideran como vulnerables y con una necesidad de apoyo y protección. El interés superior en este caso viene a responder a esta situación contradictoria, al considerar que ante cualquier acción que involucre a niños, su interés superior deberá ser la consideración primordial. En términos prácticos, se deberían de desarrollar procedimientos que garanticen que los gobiernos y órganos que toman decisiones consideren el interés superior del niño antes de generar acciones que los afecten, por ende, niños, niñas y adolescentes deben de ser la consideración principal cuando se movilicen y asignen recursos (Save The Children, 2005).

Si bien el interés superior del niño sería la plena satisfacción de sus derechos, lo cierto es que, en nuestro marco normativo, este interés siempre es entregado por una persona adulta, quien

[1] Ver en http://unicef.cl/web/convencion/

define qué es lo necesario para cada niño, niña y adolescente, y con ello el cómo asegurar su desarrollo en todos los ámbitos, "este principio, interés superior del niño, tiene como supuesto principal reconocer las características propias de cada uno de los sujetos, a fin de lograr su total y completo bienestar. Es decir, determinar el interés superior del niño será siempre en un juicio concreto referido a un niño, niña o adolescente en particular" (Cid, 2011).

En la legislación chilena este principio se encontraría en los artículos 242 inciso 124, 222.1°, 225.3°, 229.3°, 234.3°, 240. 2°, 242.2°, 244. 3°, 245.2°, 268.2°, y 272.2° del Código Civil; Ley N° 19.620 que regula la adopción en los artículos 1°, 3° y 15. 3°. Ley de Matrimonio Civil, Ley N°19.947 artículo 3°, 27.2°, 55.2°, y 85.2°25. Por su parte, La Ley N° 20.084, que establece un Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal, incorpora el principio en su artículo 2°:26 La Ley N° 20.584, sobre Derechos y Deberes de los Pacientes, en su artículo 17. 3° y el Reglamento de esta ley, lo incorpora en el artículo 13. Por otro lado, se incorpora este principio en la Ley N° 19.968, que crea los Tribunales de Familia. Que nombra en su artículo 16 inciso 2°: el "interés superior del niño, niña o adolescente, es el principio rector que el juez de familia debe tener siempre como consideración principal en la resolución del asunto sometido a su conocimiento". Esto mismo es reiterado en el artículo 30 inciso 2°, 1928 y 22 (Gómez, 2018).

Los derechos del niño a la supervivencia y el desarrollo (Art. 6): El Estado debe de garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño, y por concepto básico se entiende que los niños(as) tienen un potencial para su propio desarrollo, y en ese sentido, el artículo establece que se debe permitir con ello apoyar el desarrollo pleno de este potencial. El Artículo 6 reconoce que los niños, niñas y adolescentes, sobre todo los más jóvenes son vulnerables y necesitan protección y apoyo especial. También se reconoce que los niños, niñas y adolescentes deben tener la opción física y social de explorar, interactuar y pensar por sí mismos, a la vez de obtener un reconocimiento de sus opiniones. Clave es en este punto el concepto de "desarrollo de capacidades del niño", lo que significa que debe de tomarse en consideración la edad y madurez del niño(a) a determinar su autodeterminación y libertad. Como síntesis "El desarrollo del niño es un concepto integral que demanda consideración del niño en su totalidad. En vista que este desarrollo incluye aspectos físicos, cognoscitivos, emocionales, sociales, culturales y espirituales, los programas de desarrollo deberán ser multidisciplinarios e intersectoriales" (Save The Children, 2005, pág. 18).

Participación, ser oído y tomada en cuenta su opinión (Artículo 12): Este artículo obliga a los gobiernos a garantizar que las opiniones de los niños, niñas y adolescentes sean solicitadas y consideradas en todos los asuntos que afecten sus vidas. Los órganos que toman decisiones, familias y otras instituciones deben de escuchar a los niños, niñas y adolescentes y tomar en cuenta sus opiniones, de acuerdo a su edad y madurez, como se explicó en el punto anterior. Esta consideración se aplica para casos individuales y colectivos. El concepto se traslada también a la vida familiar y escolar. Este principio también da cuenta de derecho de los niños, niñas y adolescentes en recibir la información relevante para sus decisiones de manera comprensible (Save The Children, 2005). La participación es un principio fundamental, en tanto concede a los niños, niñas y adolescentes la facultad de aportar en todas las áreas de su vida y de la sociedad, involucrando los ámbitos cotidianos y las decisiones políticas (Del Río, 2011), en ese sentido, la CDN se considera como punto de partida respecto a la apuesta formal de una idea de los niños(as) como actores sociales y ciudadanos(as) (Cid, 2011).

El derecho a la opinión del niño(a), no se reduce solamente a la expresión verbal de los deseos y emociones, sino que a cualquier tipo de expresión con la cual se puedan comunicar, por lo que los profesionales a cargo de estas situaciones deben descubrir las emociones que se quieren

expresar. Este derecho se relaciona con la calidad de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, es decir, como responsables de sus decisiones y capaces de poder reclamar por sus necesidades y con ello hacer valer sus derechos (Cid, 2011). Para la investigación planteada este principio es clave, en tanto precisamente se busca el poder captar las opiniones de los niños mediante distintos tipos de levantamiento de información relevante.

Con respecto a la legislación nacional, el principio ha sido incorporado en los artículos 242.2° del Código Civil, 85.2° y 3° Ley de Matrimonio Civil, 69.1° LTF. Además, el artículo 19 de la Ley de Tribunales de Familia establece que en todos los asuntos de competencia de los juzgados de familia en que aparezcan involucrados intereses de niños, niñas, adolescentes, o incapaces, el juez deberá velar porque éstos se encuentren debidamente representados (Gómez, 2018).

La perspectiva de género: Si bien la Convención no define en un derecho como tal la variable de género, siendo generalmente tratado desde el artículo 2 de no-discriminación, lo cierto es que ha tenido gran relevancia debido a los límites que se generan a través de las expectativas que se confieren a las niñas desde su sexo biológico. Sobre el género, el concepto refiere a interpretaciones sociales y culturales sobre el sexo biológico en un determinado espacio social, que se concretiza en roles y relaciones entre los sexos, siendo una parte central de la identidad personal (Vigoya, 2016).

Así, los valores y visiones sobre el género son internalizados y dan forma a percepciones, actitudes, conductas y decisiones posteriores, en este caso de niños, niñas y adolescentes y que en este contexto sociocultural refiere a relaciones de poder que conceden a las mujeres un status inferior frente a los varones, a través de estereotipos de género, utilizando las diferencias biológicas para explicar y justificar desigualdades (Save The Children, 2005). El género, incide sobre otros factores determinantes, como lo son la clase social, identidad étnica, la religión y las discapacidades, los cuales cuando se encuentran en un sujeto generan una interseccionalidad (Vigoya, 2016) como categoría de opresión, por lo que es imprescindible de incluirse en cualquier análisis o planificación a futuro de los niños, niñas y adolescentes. Distintos organismos sociales han utilizado estrategias para empoderar a las mujeres y enfrentar la discriminación sexual, lo cual tiene un efecto positivo en los niños, niñas y adolescentes (Save The Children, 2005).

Por otro lado, y referido a este punto, se ha conceptualizado también el derecho a la identidad de género en los niños, niñas y adolescentes y la no- discriminación hacia la población LGBTIQA+. Estudios demuestran la prevalencia de la identidad de género y orientación sexual como motivo de discriminación en niños, niñas y adolescentes desde las instituciones como desde sus pares (TODO MEJORA, 2016), y hay cifras alarmantes al respecto. La Asociación Organizando Trans Diversidades (OTD) en su estudio de caracterización de la población Transexual y género no-conforme en Chile, dio cuenta que de la muestra estudiada el 56% declaró haber tenido al menos un intento de suicidio, de los cuales un 9% declaró haberlo vivido entre los 1 y 10 años, un 48% entre los 11 y 15 años y un 27% entre los 16 y 18 años (OTD, 2017). Las organizaciones han dado cuenta que la negación de la identidad de género de los niños, niñas y adolescentes, violaría la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes[2].

Finalmente, un dominio importante que se ha ido desarrollando desde la ratificación de la CND, es el concepto de **autonomía progresiva** y que desde el Observatorio de la Niñez y la Adolescencia (ONA), sería uno de los menos desarrollados en Chile en términos de políticas

[2] Ver en https://radio.uchile.cl/2018/09/05/derechos-y-autonomia-de-ninos-y-ninas-transgenero-los-principios-ignorados/

públicas, en conjunto con el derecho a la participación (ONA, 2016). El concepto se desprende del artículo 5 de la CDN, que establece la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo a sus facultades, y donde los padres o la persona a cargo, debe de brindar la orientación y la dirección apropiada para que la o el niño pueda ejercer sus derechos. El principio se encontraría incorporado en la legislación chilena en los artículos 222.1°; 234.2°; 242,2° y 245 del Código Civil; 3,1°; 27,2°; 54.1°;74.3° N°5 y6 y 85.2° de la Ley de Matrimonio Civil (LMC) y 15 16 de la Ley de Tribunales de Familia (LTF) (Gómez, 2018).

Este principio no establece una edad fija a partir de la cual los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer los derechos, y en ese sentido, los padres como garantes deberían de ir modificando continuamente los niveles de apoyo y orientación que otorgan a los niños, niñas y adolescentes, resguardando siempre los intereses y deseos de la o el niño, sus capacidades para la toma de decisiones y la comprensión de lo que constituye su interés superior, siendo un proceso inversamente proporcional la autonomía del niño, niña y adolescente y el apoyo del adulto (Gómez, 2018; ONA, 2016), constituyendo así su propia identidad en este proceso (ONA, 2016).

El Observatorio de la Niñez y la Adolescencia, da cuenta de la importancia de la autonomía como principio operacional de la CDN en tanto:

- La autonomía es una herramienta que resguarda e indica el ejercicio de derechos en niños, niñas y adolescentes.
- La autonomía está directamente vinculada con la participación del niño, niña y/o adolescente en su propia vida (Principio de participación).
- En términos concretos, la autonomía progresiva es una manera de comprender cómo el niño y la niña pueden resguardarse del poder de la familia, el Estado y la sociedad. (Principio del interés superior del niño).
- La autonomía progresiva refiere a la progresividad de las facultades del niño y la niña que evolucionan con el aumento de sus capacidades. (Principio de supervivencia y desarrollo).
- No olvidar que los derechos humanos expresados en la Convención, son límites al poder del Estado, y también aseguran el ejercicio de derechos en el espacio familiar, escolar, comunitario y societal, en un proceso creciente de empoderamiento de los niños y niñas. (ONA, 2016, pág. 106)

En términos concretos, para la entidad el principio de la autonomía progresiva guarda relación con aquellas iniciativas que aseguran los mecanismos de participación de los niños, niñas y adolescentes, amparado bajo leyes y normas, espacios utilizables para niños, niñas y adolescentes, información sobre sus derechos y mecanismo y posibilidades de denuncias de manera directa por niños, niñas y adolescentes. También busca el acceso igualitario para mecanismo de protección, el poder participar en procesos administrativos que le afecten directa o indirectamente a nivel comunitario y escolar, y con ello también su participación en procedimientos judiciales que le afecten. Por otro lado, también vendría a asegurar su acceso a espacios culturales y organizaciones acordes a su edad, la organización en sus establecimientos educacionales, y en organizaciones propias de niños, niñas y adolescentes de acuerdo a sus intereses a nivel comunal, asegurando así su participación en el espacio público.

El enfoque de los derechos en los niños, niñas y adolescentes

En contraste al enfoque en las necesidades, que se mencionó al principio de este apartado, se encuentra el enfoque de derechos. Si bien los dos buscan el desarrollo pleno del potencial de las personas e identificar formas de acción necesarias para esto, su diferencia se encuentra en los supuestos en los que se sustentan (Save The Children, 2005). En ese sentido, en primer lugar, un enfoque de necesidades no implica una obligación moral o legal desde el estado u otras institucionalidades, lo cual sí es necesario en un enfoque de derechos que propone obligaciones además de responsabilidades. Por otro lado, el enfoque en derechos faculta a los poseedores de dichos derechos a exigirlos, y no solo ser vistos como objetos de caridad (Save The Children, 2005).

Para Valerde (2008), el enfoque de derechos vendría a generar un cambio en las relaciones de poder basadas en la obediencia, sumisión y aceptación de lo dicho y hecho por el adulto, en tanto pone en evidencia que este tipo de relación no es la que se busca entre sujetos de derechos iguales pero con distintas responsabilidades, por ende el enfoque de derechos propone un cambio a largo aliento de tipo cultural (Valverde, 2008).

Los beneficios de un enfoque de derechos según Save The Children serían proporcionar una meta a largo plazo, con estándares para medir el progreso alcanzado y metas establecidas dentro de un marco legal internacional, compartidos por los gobiernos, donantes y sociedad civil. También incluye una Identificación de las responsabilidades de las instituciones y comunidades comprometiéndolos para la acción y la rendición de cuentas. Finalmente, los programas incorporarían dentro de un planteamiento integral, como una "buena práctica de desarrollo", es decir que incluyan participación, equidad, sustentabilidad, no-discriminación, erradicación de la pobreza y trabajo multisectorial (Save The Children, 2005).

Por otro lado, el aplicar una programación con un enfoque de derechos implica:

- Situar al niño como núcleo, reconociéndolo como sujeto de derechos y actor social.
- Reconocer a los gobiernos como principales garantes.
- Reconocer a padres y familias como primeros encargados del cuidado del niño, apoyándolos en el cumplimiento de dichos papeles.
- Otorgar prioridad a las niñas y niños y ofrecerles un ambiente amigable.
- Identificar y centrar los esfuerzos en poblaciones de riesgo.
- Ser sensibles al género y enfocar los esfuerzos en niños y niñas en riesgo de ser discriminados por su identidad de género u orientación sexual.
- Tratar el problema de las estructuras desiguales de poder (clase social, sexo, etnicidad, edad, etc.)
- Tener una visión integral sobre los derechos del niño, incorporadas a estrategias y acciones específicas.
- Establecer metas en torno al cumplimiento de los derechos.

- Apuntar al logro de resultados sostenibles para niños, niñas y adolescentes, centrándose en las raíces de los problemas.
- Formar alianzas para promover los derechos de las niñas y niños.
- Contar con cooperación internacional.
- Exigencia de respuestas multisectoriales.
- Proporcionar metas a largo plazos, definidas dentro de un marco legal internacional.
- Promover reformas legales y otros tipos, que permitan introducir mayores probabilidades de un cambio sostenible (Save The Children, 2005).

El enfoque de derechos es un enfoque de desarrollo que pone su centro en la responsabilidad del Estado como garante principal y, a su vez, da cuenta que los sujetos pueden y deben exigir y reclamar sus derechos, en tanto existen obligaciones legales desde sus garantes centradas en los instrumentos internacionales de derechos humanos y el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos y actores sociales (Valverde, 2008).

Uno de los grandes desafíos según Valverde (2008) es la dificultad para trabajar los derechos de la niñez desde este enfoque, cuando se trata de la participación, ya que en este ejercicio se encuentra su esencia, expresión de poder, capacidad y autonomía. Las y los adultos plantearían que los niños, niñas y adolescentes no están preparados, son inmaduros o no asumen responsabilidades, supeditando su participación en procesos de formación para que "puedan primero dialogar con los adultos y luego participar" (Valverde, 2008, pág. 98).

Los niños, niñas y adolescentes como sujeto social

Sobre la concepción de sujeto social, es importante la definición que entrega Valverde (2008): "La conformación de las personas en sujetos sociales, políticos, culturales, en síntesis de sujetos de derecho (personas o individuos con clara conciencia de serlo), es una construcción histórica y contextual, es decir, responde a situaciones específicas, a tiempos y espacios definidos, que no se da igual en todas la culturas, no se expresa de igual manera en los sujetos que tienen distintas biografías y experiencias diversas" (Valverde, 2008, pág. 110).

Cuando se entiende a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales, se refiere a que estos pasan a ser parte constitutiva del tejido social, cultural y colectivo del cual forma parte, y con ello se asumen como sujetos activos y públicos. En ese sentido, se constituyen como sujetos que pueden proponer soluciones a situaciones de vulneración y ser parte de las tomas de decisiones de su comunidad. De esa manera, se constituyen en actores sociales, y con ello en ciudadanos. Este proceso obliga a repensar las formas de participación de cada actor social, siendo uno de ellos los niños, niñas y adolescentes (Valverde, 2008).

La participación se conceptualiza desde los derechos humanos como el derecho del individuo a participar en la vida política y cultural, donde todos tienen derecho a participar, contribuir y gozar del desarrollo. Desde la CDN, la participación de la o el niño sería una meta en sí misma, los niños,

niñas y adolescentes tienen el derecho de intervenir e involucrarse en las decisiones que tienen impacto en su vida, por ende, los niños, niñas y adolescentes y sus familias deben de ser informados sobre sus derechos y tener espacios donde expresar sus puntos de vista. En ese sentido, se reconoce que los niños son actores sociales al nivel de sus propias vidas como a escala social, y los Estados deben de promover su participación en todas las esferas (Save The Children, 2005).

En términos generales, el derecho a ser escuchado se debiera aplicar a cada niña, niño o adolescente, como también a grupos de niños, niñas y adolescentes (por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes de un colegio, barrio o un país). Los Estados parte de la CDN deben garantizar este derecho en función de la edad y madurez de los niños, niñas y adolescentes, condiciones que deberán evaluarse una vez escuchadas las opiniones. La evaluación de la madurez es una tarea compleja cuando los niños, niñas y adolescentes se expresan de manera colectiva, a diferencia del caso individual que conllevaría un seguimiento desde estructuras duraderas (familia, colegio y/o barrio). A pesar de esto, los Estados parte deben de considerar a los niños, niñas y adolescentes como un grupo a ser escuchado y hacer su máximo esfuerzo por recabar sus opiniones, ya que de esta manera se aportarían perspectivas y experiencias útiles para tomar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas, siendo el ejercicio de derecho el poder ser escuchado como una actividad de intercambio duradera de pareceres entre niños, niñas y adolescentes y adultos (CDN, 2009).

Sobre el punto de la participación, es importante considerar, que el enfoque de derechos tiene dos ejes rectores, en primer lugar, una concepción de desarrollo, entendido como la expansión de las libertades y el crecimiento económico basado en un proceso democrático y participativo. Ambas ideas se interrelacionan bajo el entendido de que no es posible la expansión de las libertades en un régimen político, social, cultural y económico excluyente, ya que impide la realización de las potencialidades; aspecto relevante en tanto la infancia y la niñez son parte importante de los altos porcentajes de pobreza en los países de América Latina (Valverde, 2008).

El segundo eje, está referido a los derechos humanos y sus principios, y la afirmación de que los derechos propuestos por la CDN son derechos humanos. En ese sentido, es importante relevar que en la sociedad los niños, niñas y adolescentes siguen siendo considerados como personas de segunda categoría, invisibilizados y no asumidos como sujetos con derechos al igual que los adultos. En ese sentido, la CDN establece derechos económicos, sociales y culturales muy claramente, pero en el caso de los derechos políticos como la representación, posibilidad de elegir y la consideración en decisiones políticas, no habría suficientes claridades (Valverde, 2008).

Agencia de los niños, niñas y adolescentes

Además de los ejes de derechos y los principios generales, la agencia de niños y niñas en el proceso de socialización ha sido un tema debatido en la sociología, en general, así como en la sociología de la infancia, en particular, donde se ha explorado el papel de los niños, niñas y adolescentes en el pensamiento sociológico, destacando las oportunidades teóricas para considerar la infancia como un fenómeno social con niños, niñas y adolescentes como actores sociales (Qvortrup, 1992; Jenks, 2005; Gaitán, 2006 y Rodríguez, 2007). La sociología, tradicionalmente adultista, ha abordado la socialización desde una perspectiva centrada en la

psicología del desarrollo (Alanen, 1994: 27), definiendo la infancia como una etapa de preparación para la vida adulta. De tal manera se establecen la necesidad, normalidad y deseabilidad del desarrollo del individuo, tomando los signos del crecimiento como indicadores de la transición de las y los niños hacia lo social (Jenks, 2009).

No obstante, la socialización también se interpretado como un ejercicio de agencia, donde la estructura social es reproducida desde la perspectiva infantil al participar en la construcción de sus vidas y sociedades (James y Prout, 2010). Contrariamente a la visión reduccionista de la infancia como una etapa transitoria, Berger y Luckman (1984) argumentan que tanto la etapa transitoria como la socialización son procesos continuos que contribuyen a la reproducción social. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes no solo aprenden las normas sociales, sino que también participan activamente en la sociedad a través de acciones cotidianas que contribuyen a la reproducción de un orden generacional.

La agencia moral de los niños y niñas durante el proceso de socialización se evidencia en su capacidad para comprender y participar en un mundo social compartido con los adultos. Los niños, niñas y adolescentes son agentes morales desde temprana edad, interactuando y tomando decisiones en contextos morales con competencia (Mayall, 2002). En un entorno estructurado por relaciones generacionales, la agencia infantil se desarrolla en un marco de acción minoritario.

La autora Berry Mayall (2002) destaca que, en una sociedad orientada por el paradigma proteccionista de la infancia, la agencia de las y los niños se ve inhibida por los sistemas sociales. En sus estudios, observa que la familia es fundamental para el desarrollo de la agencia moral, donde las y los niños influyen en las interacciones familiares y participan en la definición de estrategias de vida familiar. Sin embargo, la escuela y el espacio público presentan entornos que limitan esta agencia moral. En la escuela, la relación vertical y el control autoritario debilitan la agencia, mientras que, en el espacio público, se les percibe como usuarios ilegítimos, limitando su participación sin supervisión adulta (Mayall, 2002).

La agencia de niños y niñas en la participación social se relaciona con su reconocimiento como sujetos de derecho. Sin embargo, abordar su agencia en términos de "protagonismo" es problemático, debido que no es una concepción inequívoca dada la “interferencia” de los adultos, desconociendo las relaciones de interdependencia y la dificultad de categorizar roles como principales o secundarios (Corona y Morfin, 2000).

Se ha analizado la participación infantil en diversos ámbitos, como la familia, la escuela, el barrio, la comunidad local, organizaciones (Espinar, 2008), políticas públicas (Unicef, 2002), procedimientos administrativos y judiciales (Casas, 1995), el mercado global (Cantos y Martínez, 2003) y el uso de tecnologías de la información. Este último fenómeno se ha expresado de manera particularmente independiente del control social de las y los adultos (Rodríguez et al., 2012), donde los niños, niñas y adolescentes desafían y transgreden las normas de control, especialmente a través de redes sociales, el uso de tecnologías de la información y comunicación emerge como un ámbito de influencia por parte de los niños y las niñas (Rodríguez et al., 2012). El grupo de pares también se destaca como un espacio donde los niños se enfrentan al mundo adulto, fortaleciendo su identidad de grupo (Corsaro, 2011).

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente consultoría correspondió a un estudio mixto en tres etapas, donde en la primera, se actualizaron los cuestionarios a partir de revisión de información secundaria e información cualitativa exploratoria, en la segunda se realizó la aplicación de las encuestas en formato presencial cara a cara y auto aplicadas para, finalmente en la tercera, haber concluido con profundización cualitativa y construcción de resultados.

Enfoque metodológico

El presente estudio se posiciona como la segunda medición que se realiza en relación a las opiniones, percepciones, actitudes y experiencias de los niños, niñas y adolescentes frente a los derechos humanos y, en particular, frente a los derechos de los niños. Este estudio, mandatado por la DDN se ubica como una iniciativa pionera en esta materia al poner el foco el seguimiento y monitoreo de las percepciones con miras a entregar información actualizada y fidelizada sobre la situación actual de nuestros niños, niñas y adolescentes.

La mirada longitudinal que se adopta de los fenómenos sociales permite tomar acciones y medidas para corregir ciertos eventos. Toda institución merece contar con sus propios datos para la toma de decisiones ad hoc, como también para posicionar sus ejes estratégicos dentro del debate nacional. Cliodinámica se suma, por tanto, a la necesidad de la DDN para levantar la voz de los niños, niñas y adolescentes en lo relativo a las experiencias, opiniones, percepciones de una serie de temáticas que los afectan y que se dan por sentado en la elaboración de las políticas públicas del país.

Para lograr ello, el modelo metodológico implementado se basó en los siguientes puntos:

Actualización de la matriz de dimensiones y temáticas

El primer paso de la consultoría consistió en la revisión y validación de la matriz de dimensiones donde se actualizaron las temáticas de interés en atención a lo que se quiso relevar en la medición. Esta actualización contiene elementos de comparación con la medición del 2019 como también incluye otros elementos claves que permiten a la Defensoría de la Niñez actualizar sus temáticas en atención a desafíos institucionales, desafíos país, entre otros.

Revisión inicial de instrumentos

En esta etapa se utilizaron técnicas descriptivas de datos para establecer la pertinencia y precisión de los instrumentos de encuesta que posibilitan el levantamiento de información primaria a partir de 2 cuestionarios, uno en modalidad dirigida para menores de 11 años donde la encuesta es aplicada por un entrevistador/a y una encuesta en modalidad autoaplicada para niños, niñas y adolescentes entre 12 y 17 años.

Una primera revisión realizada y que se presenta a continuación, radica en la revisión de estadísticos descriptivos y análisis de datos perdidos de las variables de ambas bases de datos de la versión anterior para, observar el comportamiento de datos. El análisis, da cuenta de que no se observa una pérdida sistemática de datos en los instrumentos de recolección de datos. Sin embargo, existen algunas observaciones en ciertas preguntas/variables que se describen a continuación.

Revisión de instrumentos cuantitativos

Revisión cuestionario 1° a 4° básico

Con respecto a la base de datos del cuestionario de primero a cuarto básico, a continuación, se presentan las sugerencias realizadas y las modificaciones introducidas al instrumento previo a su prueba en la fase de pretest.

1. En la pregunta 2 del cuestionario "¿Crees tener alguna discapacidad? (ENC: MARCAR LA QUE CORRESPONDA, EN CASO DE TENER DISCAPACIDAD, ANOTAR CUÁL), se agregó la opción de "Neurodivergencia" modificando la pregunta a la siguiente forma: "¿Te consideras neurodivergente o crees tener alguna discapacidad? (ENC: MARCAR LA QUE CORRESPONDA, EN CASO DE TENER DISCAPACIDAD O NEURODIVERGENCIA ANOTAR CUÁL)".

2. En la pregunta 19.1 de este cuestionario, cuya variable en base de datos corresponde a T_Q_22_1, cuenta con casi la totalidad de respuestas en la alternativa 3 "De acuerdo" con más del 90% de respuestas, el resto de alternativas contiene el otro 9%. En específico se aconsejó refrasear la alternativa con tal de que no caiga en un sesgo de alta deseabilidad social.

A partir de la historia de Daniela, necesito que me digas qué tan de acuerdo estás con lo siguiente, utilizando estas tres alternativas (ENC: MOSTRAR TARJETERO Y LEER ALTERNATIVAS):

		EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO
1	Siempre es importante que los adultos escuchen la opinión de las niñas y niños.	1	2	3
2	Cuando los niños y niñas se organizan pueden cambiar las cosas que no les gustan.	1	2	3

3. La pregunta 22 de este cuestionario, variable Q_25 en la base de datos cuenta con el 88% de datos perdidos por lo que se recomienda quitar del cuestionario o agregar la alternativa "nadie me ha hecho sentir mal".

22. ¿Quiénes te han hecho sentir mal?

1	Adultos
2	Otros niños, niñas y adolescentes
3	Ambos

4. En la pregunta 24.1, variable T_Q_27_1, 2 *¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? Confío en que los adultos de mi colegio me ayudarán si tengo un problema importante* "**concentra** el 88% de respuestas en la alternativa 3 "De acuerdo". Se debe re-frasear la alternativa con tal de no caer en sesgo de alta deseabilidad social. Además, esta alternativa viene a reforzar lo consultado en la pregunta previa acerca de "*tener un problema importante, ¿A quién le pedirías ayuda primero?*" Por lo que se propone cambiar la sentencia por *"Estoy seguro de que los adultos en mi colegio estarán allí para apoyarme si surge algún problema importante"*.

Necesito que me respondas, utilizando estas tres alternativas (ENC: MOSTRAR TARJETERO) **¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti?** (ENC: LEER ENUNCIADOS Y ALTERNATIVAS POR ENUNCIADO USANDO EL TARJETERO)

		EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO
1	Confío en que los adultos de mi colegio me ayudarán si tengo un problema importante.	1	2	3
2	Me siento o me sentiría inseguro/a caminado sólo/ por las calles cercanas a mi casa y/o colegio.	1	2	3
3	Cuando me siento muy mal o enfermo(a), siempre hay alguien para cuidarme.	1	2	3

<u>Revisión Cuestionario 5° básico a 4° medio</u>

Considerando que el cuestionario autoaplicado para niños, niñas y adolescentes mayores de 11 años y menores de 17 posee las mismas dimensiones que el para menores de 10 años, además de algunas profundizaciones, se procedió a realizar las mismas correcciones en las preguntas repetidas.

En la primera pregunta del cuestionario, se agregaron las categorías "Argentina" y "Ecuador" dada su gran presencia en las respuestas abiertas. Y cambiaron las alternativas de "otro país de Latinoamérica" y "Otro país fuera de Latinoamérica" por sólo una alternativa "Otro país ¿Cuál? *Anotar*". Esto con tal de agilizar la apertura de la encuesta, además, diferenciar entre países de Latinoamérica y fuera de ella es un trabajo que se puede realizar en gabinete y así no entorpecer el levantamiento de información.

Adicionalmente, las categorías de respuesta de esta pregunta se ordenaron según alfabeto, con excepción de Chile que se mantuvo como primera opción.

1. **¿En qué país naciste?** (ENC: MARCAR LA QUE CORRESPONDA, EN CASO DE OTRO PAÍS ANOTAR CUÁL)

1	Chile
2	Bolivia
3	Venezuela
4	Colombia
5	Haití
6	Perú
7	Otro país de Latinoamérica ¿Cuál? Anotar
8	Otro país fuera de Latinoamérica ¿Cuál? Anotar

2. Al igual que en el cuestionario de menores de 12 años, se modificó la pregunta 2 por: "2. ¿Te consideras neurodivergente o crees tener alguna discapacidad? (ENC: MARCAR LA QUE CORRESPONDA, EN CASO DE TENER DISCAPACIDAD O NEURODIVERGENCIA ANOTAR CUÁL)"

3. En el módulo de niños, niñas y adolescentes como sujeto de derecho, en las preguntas 16.3 17.3, 18.3 y 19.3 que corresponden al tipo de pregunta "¿cuánto (toman en cuenta tu opinión/tratan de manera justa/respeto te tratan/confían en ti) los (as) adultos en: Tu barrio". En todas estas preguntas se observa una cantidad significativa de "No aplica" con 692 casos en promedio. A diferencia cuando se realizan las mismas preguntas acerca de su casa o colegio, al preguntar por el barrio aparece una gran cantidad de datos que pueden ser perdidos ya que esta alternativa se registra sólo cuando el estudiante espontáneamente dice que no sabe o no responde. Por lo tanto, se aconseja cambiar la opción de "barrio" por una que detecte efectivamente cómo es la percepción de los niños, niñas y adolescentes acerca de la actitud de los adultos en su entorno local, como "cuadra/vecindario/barrio/villa/población/condominio".

16. En una escala de 1 a 3, donde 1 es nada y 3 es mucho ¿cuánto toman en cuenta tu opinión los adultos en…: (ENC: LEER ENUNCIADOS Y MOSTRAR TARJETERO, NO APLICA ES SOLO CUANDO EL ENCUESTADO ESPONTANEAMENTE DIGA QUE NO SABE O NO RESPONDE, NO SE NOMBRA ESTA OPCIÓN)

		NADA	POCO	MUCHO	NO APLICA
1	Tu casa	1	2	3	4
2	Tu colegio	1	2	3	4
3	Tu barrio	1	2	3	4

En el módulo de Percepción de Protección en la pregunta 29 "En primer lugar, ¿A quién acudirías si tuvieras un problema?" Se debe quitó la alternativa de "funcionario Municipal" dado que capta una muy baja cantidad de respuestas, 2 de 3666, no afectando la distribución de esta variable.

29. En primer lugar, ¿a quién acudirías si tuvieras un problema? (ENC: LEER ALTERNATIVAS Y MARCAR LA QUE CORRESPONDA, EN CASO DE SER ALGUIEN MÁS ANOTAR QUIÉN)

1	Un adulto de tu colegio.
2	Un adulto de tu familia.
3	Otro(a) niño, niña y/o adolescente de tu familia.

4	Tus amigos.
5	Carabineros / PDI.
6	A tu pololo o polola.
7	A un funcionario municipal.
8	No tendrías a quién acudir.
9	No sabrías a quién acudir.
10	Alguien más ¿Quién? Anotar

En la pregunta 38 "En el último año has recibido educación sexual por parte de:" se aconseja agregar la categoría de "Profesionales de la salud (matronas, doctores, enfermeras, etc.)" ya que una gran cantidad de estudiante registró en sus respuestas distintas maneras de referirse a estos profesionales a partir del lugar en el que trabajaban (CESFAM, Consultorio, Centros de Salud, Hospitales, etc.). Además, existe una gran cantidad de respuestas que apuntan a "Los amigos" y a "Internet" como fuentes de educación sexual. Sin embargo, se opta por no agregar estas alternativas por no corresponder a una fuente confiable de educación sexual como el resto de alternativas ya establecidas.

38. En el último año has recibido educación sexual por parte de: (ENC: LEER ALTERNATIVAS Y MARCAR LAS QUE CORRESPONDAN, EN CASO DE HABER OTRO, ANOTAR QUIÉN)

1	Tu familia.
2	Tu colegio.
3	Otro ¿Dónde y/o Quién? Anotar
4	No has recibido educación sexual este año.

Adicionalmente, se agregó una pregunta respecto a la satisfacción con la educación sexual recibida.

6. **En una escala de 1 a 3, donde 1 es nada satisfecho y 3 es muy satisfecho ¿qué tan satisfecho/a te sientes con la educación sexual recibida?**

Nada satisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3

En la pregunta 41 que deriva de la pregunta 40 "¿Tienes sueños en tu vida?", se pregunta "en caso de que sí ¿cuáles son?" Se deben reformular las categorías de respuesta en vista de la abrumadora cantidad de respuestas abiertas.

En primer lugar, se aconseja eliminar la categoría de "estudiar una carrera" por 4 o 5 categorías que permiten diferenciar por el tipo de carrera, es decir, se deben agregar las categorías de "carrera deportiva", "carrera policial/militar (PDI, FFAA, Gendarmería, etc.)", "Carrera artística (música, baile, diseño, etc.)" y "carrera técnica o profesional". Esto con tal de poder discriminar entre alternativas excluyentes y que abarquen la completitud del tipo de carreras que son deseadas por los niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, se aconseja agregar la categoría de "influencer (youtuber, gamer, etc.)" debido al fuerte impacto de las redes sociales en las pretensiones de los niños, niñas y adolescentes. Por último, se aconseja agregar una categoría que dé cuenta del anhelo de los estudiantes de poder ayudar a otras personas, como familiares o amigos.

40. ¿Tienes sueños en tu vida?

1	Sí	PASAR A N°41
2	No	TERMINAR ENCUESTA

41. En caso de que sí ¿cuáles son? (ENC: RESPUESTA ESPONTÁNEA)

1	Estudiar una carrera
2	Terminar cuarto medio
3	Tener una casa
4	Formar una familia
5	Viajar por el mundo
5	Tener dinero
7	Tener una empresa
8	Otro ¿Cuál?

Como se mencionó anteriormente, todos estos cambios fueron introducidos y validados con la contraparte para ser testeados en el proceso de pilotaje.

Construcción de Instrumento cualitativo

Adicional al proceso de encuestas, el levantamiento de información contempló el levantamiento de información cualitativa a partir de la realización de grupos focales con una muestra de los y las niños, niñas y adolescentes participantes del pretest.

En este sentido, se diseñó un instrumento cualitativo focalizado en la profundización de los hallazgos del levantamiento cuantitativo. Adicionalmente, solo para el levantamiento de pretest, se incorporaron un set de preguntas asociadas a la evaluación y funcionamiento del cuestionario. La pauta de este instrumento se adjunta en los anexos.

Modificaciones desde el pretest

Para el desarrollo del trabajo de campo se introdujeron modificaciones desde el proceso de pretest desarrollado durante los meses de abril y mayo 2024. En específico, se trabajó con las siguientes mejoras:

Respecto a los instrumentos cuantitativos

Pretest cuantitativo

Se llevó a cabo el proceso de pilotaje cuantitativo de los cuestionarios y de la prueba de los protocolos de contacto, aplicación y validación de los mismos en los establecimientos seleccionados para ello.

El proceso de pretest implicó el desarrollo de las siguientes tareas:

- **Contacto con establecimientos seleccionados**: el contacto consistió en establecer comunicación con los establecimientos educacionales seleccionados, donde se explica la selección de los cursos y el criterio de selección de estudiantes por curso.

Asimismo, se desarrollaron actividades contempladas en el proceso de aplicación, entre las que se encontraron: la información de la aplicación, la definición de un lugar para aplicación de acuerdo a la modalidad utilizada, la definición de un responsable que permita la selección de los estudiantes, el uso de tecnología para la aplicación, entre otros aspectos.

- **Capacitación de los encuestadores**: en esta etapa, no se consideró la capacitación de un equipo de trabajo de campo, ya que el terreno fue realizado y gestionado por los miembros del equipo central de Cliodinámica. No obstante, en función del trabajo realizado y los hallazgos identificados, se diseñó una base de capacitación, la que se adjunta en este documento.
- **Aspectos logísticos**: con respecto a los aspectos logísticos de la aplicación se definió, entre otras cosas, el número de aplicadores (en función del número de encuestas y los días disponibles por el establecimiento), las distancias asociadas a los hogares de los aplicadores para no generar retrasos, la carga del instrumento en el dispositivo digital de aplicación según el tipo de instrumento, la impresión de documentos administrativos como bitácoras, hojas de asistencia, consentimientos informados, manuales de aplicación, etc.
- **Aplicación del instrumento:** una vez que se contactó al establecimiento y se resolvieron los aspectos logísticos asociados a la aplicación, el equipo se trasladó con anterioridad a los establecimientos para poder coordinar la presentación con las autoridades y coordinación con algún encargado para la definición del lugar de aplicación. Así mismo, se definió una persona de contacto fijo en el Establecimiento que asistió con la selección de los y las estudiantes, y apoyó con la supervisión a los puntos de encuestaje dentro de la institución (principalmente la biblioteca).
- Posteriormente, se procedió a la selección de los estudiantes y luego a la aplicación. En todo momento se resaltó que la aplicación del instrumento no corresponde a una prueba o examen y que el foco es que contestaran con total honestidad.
- Los instrumentos fueron aplicados en modalidad digital en dispositivos Tablet, a través del sistema “Survey to Go”. Quienes aplicaron el instrumento tomaron nota de las principales dudas de los estudiantes, como de sus comentarios e impresiones. Estas son sintetizadas en el apartado de hallazgos del presente informe.

Funcionamiento del instrumento

A partir de la finalización de este proceso, se procedió a ajustar el instrumento e introducir los comentarios identificados en el trabajo de campo.

Al observar las tasas de respuesta de cada instrumento, se da cuenta que para los y las niños, niñas y adolescentes mayores de 12 años, todas las preguntas tuvieron un 100% de respuesta, con excepción de aquellas de identidad voluntaria, como pertenencia a pueblos originarios y credo religioso.

Por su parte, para los menores de 12 años, se observa una tasa de respuesta menor al 80% en 5 de las preguntas del cuestionario. Esto es especialmente relevante, ya que las no respuestas se concentran en dos ítems. En primer lugar, la primera pregunta del primer cuento posee solo un 63% de respuesta, indicando poca comprensión de la pregunta o del ejercicio. En segundo lugar, el ítem de autopercepción posee en promedio un 80% de respuesta. Eso se puede deber a vergüenza por declarar sentimientos o dificultad para comprender la pregunta.

Respecto al instrumento cualitativo

Pretest Grupos focales con niños, niñas y adolescentes

Uno de los pasos fundamentales para la validación de los instrumentos, se relaciona con la inclusión de la participación de los mismos niños, niñas y adolescentes en el proceso a través de un grupo focal, lo cual permitió conocer su opinión frente al proceso de aplicación, además de considerar sus contribuciones y sugerencias para realizar mejoras a los cuestionarios, en elementos tales como la extensión, el tipo de escalas utilizadas, la pertinencia de preguntas y categorías de respuestas, entre otros elementos.

Estos grupos tuvieron una duración aproximada de 90 minutos, con participación de estudiantes desde los 11 años a los 17 años.

Funcionamiento del instrumento

En cada uno de los establecimientos se procedió a realizar 1 grupo focal, con el fin de testear los instrumentos y metodologías. El proceso cualitativo realizado buscó indagar en las respuestas de los niños, niñas y adolescentes obtenidas en el pretest, principalmente en función de la etapa de profundización cualitativa que se realizará posterior al levantamiento cuantitativo. Adicionalmente, esta fase también indago en las percepciones respecto al instrumento, tanto en modalidad de aplicación, extensión, temáticas y pertinencia.

En concreto, se realizaron 3 grupos focales, todos con niños, niñas y adolescentes del instrumento autoaplicado. Esto se debió a que los Establecimientos no autorizaron el trabajo con menores de 10 años para esta fase.

Uno de los principales hallazgos del levantamiento estuvo en la identificación de que los niños, niñas y adolescentes no reconocen la diferencia entre los Derechos de niños, niñas y adolescentes y los Derechos Humanos, así como tampoco saben cuáles son los derechos, quien puede vulnerarlos, la diferencia entre delito y vulneración de derecho, y las instituciones encargadas de asegurar el respeto y ejercicio de derechos.

Adicionalmente, se identificaron diferencias sustantivas respecto a las percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre su ejercicio de derecho, en función de su edad, nacionalidad, y sexo. De esta forma, los niños, niñas y adolescentes mayores declararon contar con mayor capacidad para ejercer derechos, pero aseguraron que esto viene acompañado de mayores obligaciones o de la necesidad de “ganarse la confianza” de los padres/madres.

En el caso de las diferencias por sexo, las mujeres declararon contar con menor ejercicio de libertad individual asociada a la vestimenta, salidas y grupos. Esto lo asociaron a mecanismos de protección impuestos por los padres/madres frente a la protección de su seguridad individual.

Respecto a la nacionalidad, se detectó que los y las niños, niñas y adolescentes nacidos fuera de Chile declaran que en sus hogares y entornos familiares existen patrones culturales diferentes a los chilenos, que asocian con lo "tradicional". Así, declaran que a las mujeres se les dan más responsabilidades de cuidado/tareas domésticas y mayores restricciones, mientras que a los hombres se les entrega mayor libertad y autonomía.

Adicionalmente, los y las adolescentes mayores declararon, de manera transversal a los establecimientos, que los niños, niñas y adolescentes menores deben tener mayores restricciones asociadas a la edad y el proceso de desarrollo, ya que muchas veces "no conocen las consecuencias de sus acciones" o "no son lo suficientemente maduros".

Finalmente, respecto al cuestionario, los y las participantes declararon:

1. La extensión del cuestionario era apropiada, logrando responder en un periodo de 15 minutos.
2. La metodología de aplicación, con Tablet, fue rápida y efectiva, ya que permitía resolver las preguntas ágilmente.
3. No se identificaron temáticas inapropiadas, conceptos complejos o secuencias problemáticas. Así mismo, no se identificaron preguntas nuevas a incluir o preguntas consideradas irrelevantes.
4. Las principales modificaciones sugeridas recaen en la incorporación de la categoría "otros" en algunas de las preguntas.
5. El hallazgo más relevante recae en el cuestionario de menores de 12 años, donde los niños, niñas y adolescentes no comprendían el concepto de "neurodivergencia" aún con una explicación apropiada a la edad.

Respecto al proceso de trabajo de campo con establecimientos educacionales y niños, niñas y adolescentes

Tasa de respuesta de los establecimientos

Para poder realizar el levantamiento cuantitativo y cualitativo en los tres establecimientos, uno por tipo de administración, se debió contactar 12 establecimientos. De esta forma, la tasa de respuesta y participación es de un 25%. Esto es particularmente crítico, considerando que en muchos de los estratos territoriales del trabajo de campo final no se cuenta con un universo lo suficientemente grande como para contar con los reemplazos estadísticamente identificados. De esta forma, en el siguiente apartado se detallan las estrategias y protocolos adaptados para aumentar esta tasa, que se emplearán en el trabajo de campo definitivo.

Composición de los grupos focales

En los tres grupos focales realizados se encontraron niños, niñas y adolescentes de entre 12 y 17 años, diferentes nacionalidades, sexos, identidades de género, y orientaciones sexuales.

El principal impacto de esto en el levantamiento estuvo en aquellos grupos como mayor diversidad etaria, donde los niños, niñas y adolescentes mayores (sobre 14 años) declararon, posterior al proceso de levantamiento, no haber podido profundizar lo suficiente en temáticas de interés para ellos, o no haber podido tratar ciertos tópicos, debido a la presencia de menores. En específico, declararon tener pudor para tratar ciertos temas con los niños, niñas y adolescentes pequeños presentes y/o haber tenido la conversación centrada en otros temas debido a los intereses y conversaciones de los menores.

Adicionalmente, se identificaron importantes diferencias en los relatos de los niños, niñas y adolescentes según su nacionalidad. De esta forma, los niños, niñas y adolescentes migrantes manifestaron menor expresión de derechos y mayor control por parte de sus cuidadores que los niños, niñas y adolescentes chilenos. En función de estos dos hallazgos, en los cuestionarios de levantamiento cualitativo se propone la inclusión de preguntas enfocadas específicamente en estas diferencias.

Estrategias de estratificación

En consecuencia, se mantuvo la necesidad de estratificar los grupos focales por, al menos, grupo etario, considerando que las experiencias y percepciones de los niños, niñas y adolescentes varían, principalmente, según su edad.

Modificaciones finales a los instrumentos

Modificaciones al Instrumento cuantitativo

Durante el proceso de trabajo de campo se identificó el desconocimiento general y transversal de los niños, niñas y adolescentes entre 6 y 11 años respecto a la noción de neurodivergencia. Si bien los y las encuestadoras utilizaron una definición adaptada al rango etario, la pregunta generó más confusión y obstáculos que un levantamiento significativo de información. En este sentido, se propuso eliminar esta pregunta del cuestionario y solo dejar la noción de "discapacidad". Si bien esto podría generar vacíos de información en algunas dimensiones, al mantener la opción de "Neurodivergencia" en las preguntas de discriminación, se asegura el levantamiento de información respecto a esta variable.

Adicionalmente, se propuso una estrategia de apoyo para aumentar la tasa de respuesta de las preguntas respecto a "Qué tan a menudo me siento: Feliz, Solo(a), Triste, Tranquilo(a)", introduciendo una dimensión temporal para concretizar la pregunta. De esta manera se propone incluir un fraseo de "Durante la última semana, ¿Cuántos días te has sentido …?

Adicionalmente, considerando la estrategia propuesta de selección aleatoria de participantes en los establecimientos, detallada en el siguiente apartado, se propone incorporar preguntas se

caracterización sociodemográfica en el cuestionario, para no depender de la facilitación de información por parte de los establecimientos educacionales. De esta forma, se han incluido las preguntas de Sexo, Edad y Curso a los dos cuestionarios, e identidad de género al cuestionario de mayores de 12 años.

Ambos instrumentos finales aplicados se encuentran adjuntos en los anexos del presente informe.

Producción de información desde fuentes primarias

Siguiendo con el proceso de levantamiento desde el Primer Estudio de Opinión, para el levantamiento de información desde fuentes primarias, se consideró rescatar la opinión de niños, niñas y adolescentes desde su propio discurso a partir de métodos cuantitativos – encuestas presenciales– y de métodos cualitativos complementarios. A continuación, se da cuenta del alcance de cada uno de estos métodos y el objetivo que cumplirán durante el desarrollo del estudio.

Figura 1: Estrategias de Producción de Información



Fuente: Cliodinamica SpA.

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos del estudio, en el siguiente módulo se da cuenta de las distintas metodologías utilizadas en el levantamiento de información.

Encuestas presenciales cara a cara autoaplicada

Como elemento fundamental del estudio, para levantar información empírica respecto a la opinión que niños, niñas y adolescentes tienen en Chile respecto a diversas temáticas, tales como sus derechos, su presente, su futuro y otras temáticas sociales se realizaron encuestas presenciales con niños, niñas y adolescentes que cursan entre 1° básico y 4° medio en distintos establecimientos educacionales a lo largo del país. Para esto se definieron 2 tipos de instrumentos y modalidades según la edad para facilitar la comprensión y evaluación de las temáticas.

Las encuestas presenciales, dentro de la investigación social, se consideran en primera instancia como una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario, instrumento de recogida de los datos (de medición) a la población o una muestra, donde es característico el anonimato del sujeto.

Las encuestas presenciales presentan diversas ventajas metodológicas respecto a otros mecanismos de levantamiento de información cuantitativos (como la encuesta web o la encuesta telefónica). En primer lugar, la encuesta presencial consigue una mayor calidad de la información recogida asociadas principalmente con las funciones que añade el encuestador al proceso, tales como la legitimación del proceso, el uso del lenguaje verbal y no verbal, el ritmo de la conversación, entre otros elementos que favorecen la aplicación. En segundo lugar, este tipo de encuestas permiten recoger información de mayor complejidad o mayor extensión. Por otra parte, las encuestas respondidas a través de modalidad presentan menor número de preguntas no respondidas, ya que se realizan a un ritmo adecuado para el entrevistado (sin prisa), a solas con el entrevistador (sin presencia de terceras personas), y empleando adecuadamente recursos visuales que ayudan a la comprensión de la pregunta[3].

Para efectos del presente estudio, se aplicó en dos modalidades de encuestas cara a cara: una primera en modalidad dirigida, es decir, con apoyo de un encuestador pensada para estudiantes entre 6 y 11 años, y una modalidad presencial autoaplicada para estudiantes entre 12 y 17 años. Esta decisión se tomó con la intención de generar procesos de levantamiento de información adecuados a la edad de los estudiantes y que asegurasen altos estándares de calidad.

Este tipo de encuestas permiten recoger información mediante preguntas que se plantean a todos los sujetos de forma idéntica y homogénea lo que permite su cuantificación y tratamiento estadístico. En este sentido, permiten al investigador:

- Cuantificar, medir y graduar los fenómenos y su intensidad
- Se busca la generalización de los resultados a todo un universo a partir de una muestra pequeña de este dentro de unos márgenes de confianza y error previamente fijados

Para efectos de simplificar el proceso de levantamiento de información, Cliodinámica utilizó dispositivos móviles para la aplicación de encuestas presenciales, a través de Tablet, ya que este sistema tiene ventajas en términos de disminución de los tiempos de depuración de datos y digitación de cuestionarios.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas en general pueden ser clasificadas según el grado de estandarización que tienen, es decir, el grado de libertad o restricción que se concede al entrevistador y al entrevistado. En el caso de las entrevistas semi estructuradas, el entrevistador dispone de un guion con los distintos

[3] Diaz de Rada, V (2015) La calidad de la respuesta en la encuesta presencial. El caso de los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas

temas a tratar en la entrevista. Sin embargo, puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas.

En este sentido, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, realizar las preguntas que considere oportunas (de acuerdo al contexto y al actor entrevistado) y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, es decir, se busca realizar una entrevista **similar a una conversación natural, con preguntas seguidas de respuestas libres**[4].

De acuerdo a lo anterior, entre las principales características de las entrevistas semi estructuradas es posible destacar lo siguiente:

- Se trabaja en función de un guion temático, en el cual se da cuenta de todos los temas que quieren ser abordados durante la conversación.
- Las preguntas que se realizan son abiertas, donde los actores (entrevistados) pueden expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se atisban temas emergentes que es preciso explorar.
- El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducirse en las respuestas del entrevistado y en los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural.
- Durante el transcurso de la entrevista el investigador puede relacionar unas respuestas del entrevistado sobre un tema con otros que vayan fluyendo naturalmente durante la conversación y por tanto construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas.

En este sentido, se consideró relevante la inclusión de esta técnica en la medida que permitió ahondar en aspectos que, en aplicaciones grupales, y a través de metodologías cuantitativas, no quedan del todo claro y además permitió incluir en el análisis el discurso exhaustivo de los actores de acuerdo a su experiencia.

Grupos Focales

El grupo focal de discusión es "focal" porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de "discusión" porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto[5].

En esencia, el grupo focal –o también conocido como grupo de discusión– consiste en la reunión de un pequeño grupo de personas para obtener información en un ambiente agradable con un

[4] Piergiorgio Corbetta (2003) Metodología y técnicas de investigación social: Capitulo 10: La entrevista cualitativa.
[5] Morgan, D. (1998) Focus groups as qualitative research, Newbury Park, CA.: Sage.

formato de conversación que estimula el debate y la confrontación. El tipo de material que se produce es cualitativo, y acostumbra a ser objeto de análisis de contenido y análisis de discurso[6].

Fue importante considerar la inclusión de los grupos focales en la medida que constituyen una táctica de aplicación de la metodología cualitativa por excelencia en la medida que pone en la mesa la interacción de las opiniones entre los participantes construyendo sentido y profundizando en las temáticas que se van abordando en la discusión.

En este sentido, los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva, y, por tanto, lo que diferencia a estos grupos de cualquier otra forma de entrevista es el uso de la discusión grupal como forma de generar los datos. Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo, pero no se puede aprender mucho acerca de cada individuo en particular, por esta razón, en el presente estudio, está técnica complementará a la realización de entrevistas.

El mismo proceso participativo permite ahondar en las valoraciones y énfasis que los mismos participantes van dando a los temas, por lo que es clave que el moderador tenga la capacidad de manejar las situaciones contemplando los objetivos del estudio, pero también dando pie a la emergencia de nuevos temas a evaluar y que puedan no estar relacionados inicialmente con el estudio.

Al igual que las entrevistas semi estructuradas, los grupos focales se realizaron en con un objetivo de carácter analítico, es decir, se procedió a realizar grupos focales para profundizar los resultados obtenidos en las encuestas y así conocer desde el discurso de los propios niños, niñas y adolescentes las razones que explican o que ayudan a comprender ciertos fenómenos identificados a través de los datos cuantitativos.

Diseño muestral

El siguiente módulo da cuenta del diseño muestral que guió el proceso de levantamiento de información. Por tanto, se entregan los lineamientos utilizados para la aplicación de encuestas, tales como el tamaño muestral, los niveles de error, los estratos de representatividad, la estrategia de selección, reemplazo y la aplicación de ponderados.

Muestra cuantitativa

Para el desarrollo de la muestra cuantitativa, principalmente se definieron de manera clara las características que esta debió cumplir:

- Población objetivo: Niños, niñas y adolescentes que acuden establecimientos educacionales y que estén cursando entre 1° básico y 4° medio, pertenecientes a todas las regiones, considerando zonas urbanas y rurales del territorio nacional.
- Margen de error nacional: ±1,17%, con un nivel de confianza del 95%, bajo el supuesto de varianza máxima.
- Margen de error por región: Errores desde ±4% hasta un ±4,8% con un nivel de confianza del 95%, bajo el supuesto de varianza máxima.

[6] Rueda, L. Í. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. Aten Primaria, 23(8), 496-502.

Para el desarrollo del marco muestral definitivo, inicialmente se hizo la revisión del Directorio de establecimientos 2022 del Ministerio de Educación, la cual se filtró únicamente por aquellas instituciones educativas que estén en "Funcionamiento" y que, además, cuenten con "Matrícula". De esta manera se asegura que el marco muestral considere de manera inicial, establecimientos educacionales a los cuales efectivamente se pueda aplicar la encuesta. De este proceso, se definen 11.216 establecimientos que están funcionando con matrícula.

Una vez identificados los establecimientos, ya sea por RBD o nombre de la institución educativa, se realizó la combinación entre esos establecimientos que estaban funcionando con matrícula de la base de datos de directorio de establecimientos y los casos que se encuentran en la base de datos oficiales de matrículas para el año 2022 del Ministerio de Educación.

Así, se realizó una serie de consideraciones para finalmente definir el tamaño de la muestra. La principal, es que para el presente estudio, se tiene como referencia la población que esté cursando algún curso de Enseñanza Básica niños/as, Enseñanza Media Humanístico Científica Jóvenes y Enseñanza Media Técnico Profesional y Artística, Jóvenes. De esta manera, el marco muestral para el estudio considera un total de **2.961.572 estudiantes**, los cuales están distribuidos en un total de 8.396 establecimientos educacionales. A partir de esta, se definió el cálculo de la muestra general (nacional) y generando las distintas desagregaciones a nivel regional, por tipo de establecimiento, cursos, género y zona geográfica (urbano/rural).

Con este marco muestral, fue posible llevar a cabo un diseño muestral probabilístico, estratificado y trietápico. Esto último se refiere a las distintas etapas donde se realizaron procedimientos probabilísticos para la selección final de la persona que respondió la encuesta. Estos niveles son: 1) Establecimientos educacionales ubicados en las regiones, 2) curso, para así finalmente llegar a la última unidad muestral que corresponde a 3) los/as niños, niñas y adolescentes. Este procedimiento fue central para calcular los ponderadores, como también así poder realizar inferencia estadística robusta con los datos que serán recolectados.

Tamaño de la muestra de niños, niñas y adolescentes

Como bien se señaló, la última unidad de muestreo son los/as niños, niñas y adolescentes que están en un curso de 1° básico a 4to medio de los establecimientos educacionales funcionando y con matrícula, por lo que el diseño considera un total de **7.042 encuestas efectivas**. A partir de este número de encuestas, se alcanzó un error global de ±1,17% con un nivel de confianza del 95%, asumiendo varianzas máximas. Considerando esta cantidad de encuestas, se presenta la desagregación diseñada por región, tipo de establecimiento, cursos, género y zona geográfica (urbano/rural). Para el caso de la distribución de la muestra según región, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 1: Distribución de la población según región

Región	N	Proporción regional del total
Tarapacá	63.661	2,1%
Antofagasta	111.823	3,8%
Atacama	55.311	1,9%
Coquimbo	139.829	4,7%
Valparaíso	291.817	9,9%
O'Higgins	160.639	5,4%
Maule	186.559	6,3%

Biobío	262.916	8,9%
Araucanía	176.001	5,9%
Los Lagos	145.687	4,9%
Aysén	18.990	0,6%
Magallanes	26.418	0,9%
Metropolitana	1.129.558	38,1%
Los Ríos	67.376	2,3%
Arica y Parinacota	42.690	1,4%
Ñuble	82.297	2,8%
TOTAL	**2.961.572**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matrículas año 2022, Mineduc

De esta tabla, se evidencia que existe una alta concentración de niños, niñas y adolescentes en establecimientos educacionales en la Región Metropolitana, contemplando más de un tercio del marco muestral. A priori se define una distribución proporcional de niños, niñas y adolescentes que se concentran en los establecimientos educacionales de estas regiones, sin embargo, se ajusta para obtener al menos 384 encuestas por región asegurando errores inferiores al ±5% con un 95% de nivel de confianza.

Considerando lo anterior, se realizó un reajuste a nivel de muestra, sin desmerecer, por un lado, la cantidad de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la Región Metropolitana, mientras que por el otro, se aseguró que aquellas regiones que proporcionalmente cuentan con menos casos estén igualmente representadas, no superando los errores establecidos. De esta manera, las 7.039 encuestas se distribuyeron según lo que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2: Distribución de la muestra según región

Región	Encuestas	Errores muestrales
Tarapacá	414	±4,8%
Antofagasta	415	±4,8%
Atacama	414	±4,8%
Coquimbo	415	±4,8%
Valparaíso	517	±4,31%
O'Higgins	417	±4,79%
Maule	429	±4,73%
Biobío	499	±4,38%
Araucanía	419	±4,78%
Los Lagos	419	±4,78%
Aysén	413	±4,77%
Magallanes	415	±4,77%
Metropolitana	600	±4%
Los Ríos	418	±4,78%
Arica y Parinacota	417	±4,78%
Ñuble	418	±4,78%
TOTAL	**7.039**	**±1,17%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matrículas año 2022, Mineduc

De la tabla anterior muestra un mínimo de 414 encuestas a aplicar según la desagregación por región, mientras que, por el otro extremo, la región con mayor cantidad de encuestas es la Metropolitana, con 600 aplicaciones. De esta manera, la distribución de los errores muestrales está entre un ±4% y ±4,8%.

En lo que respecta al tipo de dependencia de los establecimientos educacionales al cual asisten los niños, niñas y adolescentes, este se representó en tres grandes segmentos: municipal[7], particular subvencionado y particular pagado. Es así, como se presentará inicialmente la distribución de la población según el tipo de establecimiento, para así, asignar la muestra de niños, niñas y adolescentes que corresponda. En este sentido, el 38,8% de la muestra corresponde a establecimientos municipales, un 51,7% a particulares subvencionados y un 9,4% a particulares pagados.

Tabla 3: Distribución de la población según dependencia del establecimiento educacional

Dependencia	**N**	**%**
Municipal	1.150.180	38,8%
P. Subvencionado	1.5323.34	51,7%
P. Pagado	279.058	9,4%
TOTAL	**2.961.572**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Considerando esto, se define una muestra proporcional, las cuales se mantienen no se les aplica ningún tipo de ajuste, dado que la cantidad definida no supera el límite del ±5%. La siguiente tabla representa la distribución de la muestra según el tipo de establecimiento educacional.

Tabla 4: Distribución de la muestra según dependencia del establecimiento educacional

Dependencia	**Encuestas**	**Errores muestrales**
Municipal	2.734	±1,87%
P. Subvencionado	3.642	±1,62%
P. Pagado	663	±3,8%
TOTAL	**7.039**	**±1,17%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

La siguiente tabla, presenta la segmentación por región y por dependencia del establecimiento educacional, entregando la proporción según las categorías municipal, particular subvencionado y particular pagado. Establecido esto, la siguiente tabla muestra el detalle de las aplicaciones en detalle.

Tabla 5: Distribución de la muestra según región y dependencia

	Proporción			**Muestra NNA**			
Región	Municipal	P.Sub	P.Pagado	Municipal	P.Sub	P.Pagado	Total
Tarapacá	0,31	0,05	0,64	129	20	264	414
Antofagasta	0,57	0,08	0,35	235	33	146	415
Atacama	0,65	0,05	0,30	271	19	125	414

[7] En estos se incluyeron los establecimientos de Corporación de Administración Delegada (DL 3166) y Servicio Local de Educación.

Coquimbo	0,40	0,08	0,52	166	34	214	415
Valparaíso	0,36	0,09	0,55	149	38	228	517
O'Higgins	0,52	0,07	0,41	217	28	169	417
Maule	0,53	0,04	0,43	221	17	176	429
Biobío	0,45	0,06	0,50	184	25	205	499
Araucanía	0,41	0,03	0,55	171	14	229	419
Los Lagos	0,50	0,07	0,44	206	27	181	419
Aysén	0,45	0,00	0,55	185	0	229	413
Magallanes	0,50	0,13	0,37	206	54	154	415
Metropolitana	0,28	0,15	0,57	116	61	237	600
Los Ríos	0,48	0,05	0,47	200	19	195	418
Arica y Parinacota	0,36	0,05	0,59	149	19	246	417
Ñuble	0,48	0,01	0,51	198	5	211	418
TOTAL	**0,39**	**0,09**	**0,52**	**161**	**39**	**214**	**7039**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Otra segmentación de interés del estudio fue que la muestra fuera representativa y cuenta con errores aceptables considerando el género de los/as niños, niñas y adolescentes. Si bien se establece la variable "género", para el cálculo de la muestra, se define el uso de la variable "Sexo" entregada en la base de datos oficiales matrículas 2022, la cual se estima que es una aproximación a género. Considerando esto, es que se visualiza que la distribución de la población es similar a nivel proporcional. La siguiente tabla presenta los datos más específicos de la muestra.

Tabla 6: Distribución de la población según variable género

Género	N	%
Hombres	1.516.812	51,2%
Mujeres	1.444.755	48,8%
TOTAL	**2.961.567** [8]	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Considerando estos valores, es que se define que la distribución de los 7.039 casos, segmentados por el género del niño, niña o adolescente, cuenten con una distribución proporcional. Dado que, la muestra considera a 3.605 niños y adolescentes hombres y 3.434 niñas y adolescentes mujeres, teniendo errores muestrales de ±1,63% y ±1,67% respectivamente. La siguiente tabla resume esta información.

Tabla 7: Distribución de la muestra según variable sexo

Género	Encuestas	Errores
Hombres	3605	±1,63%
Mujeres	3434	±1,62%
TOTAL	**7039**	**±1,17%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Considerando esta definición general, se presenta en la siguiente tabla, la diferencia proporcional entre niños, niñas y adolescentes hombres y mujeres por región, para así definir los casos de la muestra, de manera específica considerando el cruce de ambas variables.

[8] Se presenta una inconsistencia en la base de datos al contrarrestar la suma de hombres y mujeres por curso, versus el total declarado, teniendo una diferencia total de 5 casos. Esta diferencia no es significativa a nivel de cálculo de muestra.

Tabla 8: Distribución de la muestra según región y género

Región	Género		Muestra NNA		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Total
Tarapacá	0,52	0,48	215	199	414
Antofagasta	0,51	0,49	213	202	415
Atacama	0,51	0,49	212	202	414
Coquimbo	0,51	0,49	211	204	415
Valparaíso	0,51	0,49	264	253	517
O'Higgins	0,51	0,49	215	202	417
Maule	0,51	0,49	220	209	429
Biobío	0,51	0,49	255	244	499
La Araucanía	0,51	0,49	214	205	419
Los Lagos	0,51	0,49	214	205	419
Aysén	0,51	0,49	212	201	413
Magallanes	0,51	0,49	211	204	415
Metropolitana	0,51	0,49	308	292	600
Los Ríos	0,51	0,49	214	204	418
Arica y Parinacota	0,51	0,49	214	203	417
Ñuble	0,51	0,49	213	205	418
Total	**0,51**	**0,49**	**3605**	**3434**	**7039**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Otra segmentación de interés es según zona geográfica donde se ubican los establecimientos en los que estudian los niños, niñas y adolescentes considerados para el estudio. De esta manera, se evidencia en la siguiente tabla, que el 92% de la población considerada, asiste en establecimientos educacionales ubicados en zonas urbanas, mientras que el 8% restantes en es zonas rurales, como bien se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9: Distribución de la población según zona geográfica

Zona	N	%
Urbano	2.724.656	92%
Rural	236.916	8%
TOTAL	**2.961.572**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

La siguiente tabla, presenta la segmentación por región por la zona geográfica, entregando la proporción según las categorías Urbanas-rurales y a partir de aquello, la muestra detalla según el cruce de ambas variables.

Tabla 10: Distribución de la muestra según región y zona geográfica

Región	Proporción		Muestra NNA		
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Total
Tarapacá	0,83	0,17	342	72	414
Antofagasta	0,99	0,01	413	2	415
Atacama	0,98	0,02	404	10	414
Coquimbo	0,91	0,09	378	37	415

Valparaíso	0,96	0,04	497	20	517
O'Higgins	0,83	0,17	347	70	417
Maule	0,82	0,18	351	78	429
Biobío	0,92	0,08	457	42	499
La Araucanía	0,84	0,16	350	69	419
Los Lagos	0,82	0,18	344	75	419
Aysén	0,84	0,16	345	68	413
Magallanes	0,99	0,01	411	4	415
RM	0,97	0,03	584	16	600
Los Ríos	0,79	0,21	328	90	418
Arica y Parinacota	0,94	0,06	394	23	417
Ñuble	0,85	0,15	354	64	418
Total	**0,92**	**0,08**	**6299**	**740**	**7039**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Por último, se presenta la segmentación por curso, considerando aquellos asociados a 1° básico hasta 4° medio. La muestra que se presenta se vincula a una estimación (o aproximación) de la cantidad de niños, niñas y adolescentes por curso, debido a que esta definición se realiza por medio de la combinatoria de las variables Código de enseñanza (COD_ENSE) y el Código del grado (COD_GRADO). Ante esto, hay situaciones donde el COD_GRADO no aplica, por lo que no es posible definir de manera exacta la cantidad de alumnos/as en cada curso[9]. La siguiente tabla, presenta la distribución por curso y su proporción, donde se señala con la categoría "Otro", aquellos casos que no puede definirse en los cursos mencionados.

Tabla 11: Distribución de la población según curso, considerando curso "Otro"

Curso	N	%
1° básico	240.840	8,1%
2° básico	244.444	8,3%
3° básico	233.918	7,9%
4° básico	239.690	8,1%
5° básico	247.618	8,4%
6° básico	252.215	8,5%
7° básico	259.203	8,8%
8° básico	256.764	8,7%
1° medio	254.138	8,6%
2° medio	238.220	8,0%
3° medio	228.451	7,7%
4° medio	213.695	7,2%
Otro	52.376	1,8%
TOTAL	**2.961.572**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

De la anterior tabla, se evidencia que en general, las proporciones por curso rondan aproximadamente entre un 7% y 9%, mientras que aquella categoría "Otro" es de un 1,8%. Considerando y con el fin de realizar la definición de la muestra por curso, se distribuirán esos casos "Otro" de manera homogénea en los cursos de 1° básico hasta 4° medio, para así, definir la

[9] Esto posiblemente se deba a que en básica se permite la agrupación de los grados 1° a 6° y 7° y 8°.

muestra. La siguiente tabla, presenta cómo se define la población niños, niñas y adolescentes según curso. Considerando esto, es que la población de 2.961.572 niños, niñas y adolescentes se distribuyen en los 99.958[10] cursos totales de la siguiente manera.

Tabla 12: Distribución de la población según curso ajustada

Curso	N	%
1° básico	245.204	8,3%
2° básico	248.808	8,4%
3° básico	238.283	8,0%
4° básico	244.055	8,2%
5° básico	251.983	8,5%
6° básico	256.580	8,7%
7° básico	263.567	8,9%
8° básico	261.128	8,8%
1° medio	258.503	8,7%
2° medio	242.585	8,2%
3° medio	232.816	7,9%
4° medio	218.060	7,4%
TOTAL	**2.961.572**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Considerando que en general, estas distribuciones no variaron de manera significa, también se consideró una distribución proporcional por curso, la cual presenta errores muestrales, considerando varianza máxima entre ±3,91% para el caso de 7° básico, hasta ±4,16% para el curso de 4° medio. Estos valores están por debajo del error máximo admisible.

Tabla 13: Distribución de la muestra estimada según curso ajustada

Curso	Encuestas	Errores muestrales
1° básico	583	±4,05%
2° básico	591	±4,03%
3° básico	566	±4,11%
4° básico	580	±4,06%
5° básico	599	±4%
6° básico	610	±3,96%
7° básico	626	±3,91%
8° básico	621	±3,93%
1° medio	614	±3,95%
2° medio	577	±4,07%
3° medio	553	±4,16%
4° medio	519	±4,3%
TOTAL	**7039**	**±1,17%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

[10] Valor se asocia a la suma total de cursos de todos los establecimientos considerados.

Tamaño de la muestra de establecimientos educacionales y cursos[11]

Por otro lado, también se presentó una muestra representativa y con errores admisibles, con el fin de obtener resultados estadísticos inferenciales e interpretables sobre establecimientos educacionales (desde una perspectiva general).

En esta línea, se definieron 8.396 establecimientos educacionales, entre ellos, impartiendo educación entre los cursos de 1° básico a 4° medio y que se encuentran en funcionamiento y con matrículas. En estos, hay 2.961.572 niños, niñas y adolescentes que compusieron el marco muestral, los cuales están distribuidos en un total de 99.958 cursos. Considerando esto, se visualiza la distribución de la totalidad de los establecimientos educacionales según región, donde se aprecia, que de igual manera existe una mayor concentración de casos en la región Metropolitana.

Tabla 14: Distribución de los establecimientos educacionales por región

Región	Establecimientos	%
Tarapacá	127	1,5%
Antofagasta	164	2,0%
Atacama	129	1,5%
Coquimbo	548	6,5%
Valparaíso	810	9,6%
O'Higgins	501	6,0%
Maule	658	7,8%
Biobío	777	9,3%
La Araucanía	954	11,4%
Los Lagos	775	9,2%
Aysén	73	0,9%
Magallanes	68	0,8%
RM	1993	23,7%
Los Ríos	382	4,5%
Arica y Parinacota	93	1,1%
Ñuble	344	4,1%
Total	**8396**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Considerando lo anterior, se definió una muestra de 370 establecimientos educacionales, considerando la totalidad de casos de niños, niñas y adolescentes, como también los instituciones que se encuentran en cada región. Esto representó un error muestral de ±4,98% considerando un 95% de nivel de confianza, bajo el supuesto de varianza máxima. Considerando esto, se presenta la distribución de estos establecimientos acorde a la región en la que ubican, presentando, además, la relación que tiene con la cantidad de encuestas efectivas consideradas por cada región y de esta manera, generar una estimación de cuantas encuestas por establecimiento se realizarán. Cabe destacar, que esta distribución contó con un ajuste, con el fin de al menos realizar 7 encuestas por cada establecimiento educacional visitado.

[11] La asociación con respecto a los cursos se basa en la cantidad de cursos incluidos para cumplir con los requisitos de la muestra, sin tener en cuenta su nivel.

Tabla 15: Promedio de encuestas por establecimiento, por región

Región	Muestra NNA	Muestra RBD	Promedio de encuestas por RBD
Tarapacá	414	6	69
Antofagasta	415	7	59
Atacama	414	6	69
Coquimbo	415	24	17
Valparaíso	517	36	14
O'Higgins	417	22	19
Maule	429	29	15
Biobío	499	34	15
La Araucanía	419	42	10
Los Lagos	419	34	12
Aysén	413	7	59
Magallanes	415	7	59
RM	600	83	7
Los Ríos	418	17	25
Arica y Parinacota	417	8	52
Ñuble	418	8	52
Total	**7039**	**370**	**19**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Considerando la tabla presentada, se define que la muestra de establecimientos educaciones por región y el promedio de encuestas fue adecuado para dar cumplimiento a los objetivos del estudio, sin embargo, estos casos pudieron ser ajustados, en acuerdo con la contraparte técnica, considerando el proceso de aleatorización que se establece en el proceso de la selección de los establecimientos educacionales, ya que, es posible que no todas las instituciones cuenten con la totalidad de cursos considerados o con algunas de las características predeterminadas (como sexo, curso, entre otras).

Muestra de cantidad de cursos

En el subcapítulo anterior, se expuso la distribución de la muestra según los cursos y niveles. En este apartado, se detalla la selección de cursos por nivel según distribución regional, tomando en cuenta el promedio de estudiantes y cursos

En relación con lo anterior, se consideran 99.958 cursos comprendidos entre 1° básico y 4to medio, definiendo una muestra de 2645 cursos en total. Entonces, el cálculo realizado se basó en la muestra asignada a cada región y el promedio de estudiantes y cursos. Se proyectó la aplicación de entre 2 y 5 encuestas en cada curso, dependiendo del tamaño del establecimiento educacional y de la región.

La tabla siguiente muestra la distribución de cursos, utilizando los datos presentados previamente. Se incorpora el promedio de cursos por RBD, calculado mediante la cantidad de cursos en los establecimientos a nivel regional. Además, se estima el promedio de encuestas por curso, ajustado según la división del promedio de encuestas por RBD y el promedio de cursos.

Finalmente, la muestra de cursos se calculó a partir del promedio de niños, niñas y adolescentes por curso, según la muestra objetivo a nivel regional. Dado que se establece la aplicación de entre 2 y 5 encuestas por curso, se realiza un ajuste cuando el promedio de niños, niñas y adolescentes por curso se encuentra fuera de estos límites, aproximándolo al valor más cercano dentro del rango.

Tabla 16: Cantidad de cursos seleccionados por región

Región	Muestra NNA	Muestra RBD	Promedio de encuestas por RBD	Promedio Cursos por RBD	Promedio de encuestas por curso	Muestra cursos
Tarapacá	414	6	69	15	5	83
Antofagasta	415	7	59	21	3	138
Atacama	414	6	69	14	5	83
Coquimbo	415	24	17	9	2	208
Valparaíso	517	36	14	13	1	259
O'Higgins	417	22	19	11	2	209
Maule	429	29	15	11	1	215
Biobío	499	34	15	12	1	250
La Araucanía	419	42	10	8	1	210
Los Lagos	419	34	12	8	2	210
Aysén	413	7	59	10	6	83
Magallanes	415	7	59	14	4	104
RM	600	83	7	18	1	300
Los Ríos	418	17	25	7	4	105
Arica y Parinacota	417	8	52	14	4	104
Ñuble	418	8	52	9	6	84
Total	**7039**	**370**	**35**	**12**	**3**	**2645**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficinales matriculas año 2022, Mineduc

Pretest de campo

Para este estudio, se contempló de manera previa a la aplicación definitiva, la realización de un pretest que consideró 60 encuestas efectivas a niños, niñas y adolescentes, los cuales se distribuyeron en tres establecimientos educacionales, considerando la dependencia de estos: municipal, particular subvencionado y particular pagado. La siguiente tabla resume esta información.

Tabla 17: Promedio de encuestas por establecimiento, por región

Dependencia	RBD	Aplicaciones
Municipal	1	20
P. Subvencionado	1	20
P.Pagado	1	20

Fuente: Cliodinamica SpA.

La selección de estos establecimientos se definió de manera preliminar en la Región Metropolitana. Este procedimiento consideró procesos aleatorios de selección donde en primera instancia se definió el tipo de dependencia, y posteriormente, según la dependencia asignada, se realizó un procedimiento aleatorio de selección de establecimiento educacional. De manera transversal, se priorizó instituciones que cuenten con cursos de 1° básico a 4° medio.

Asimismo, para la elección del curso, se generaron cuatro agrupaciones:

- **Agrupación 1:** 1° básico a 3° básico.
- **Agrupación 2:** 4° básico hasta 6° básico.
- **Agrupación 3:** 7° básico a 1° medio.
- **Agrupación 4:** 2° medio a 4° medio.

De esta manera, se seleccionaron 5 estudiantes al azar según estas agrupaciones.

Metodología de selección

A continuación, se presentan los procedimientos considerados en el procedimiento de selección y, además, las fórmulas de cálculo de la probabilidad de selección de cada una de las unidades de muestreo, lo que sirvió como base para el cálculo de ponderadores de la muestra.

Unidades de muestreo

- **Unidad Primaria de Muestreo (UPM):** establecimientos educacionales, según región.
- **Unidad Secundaria de Muestreo (USM)**: cursos dentro de los establecimientos educacionales seleccionados en UPM.
- **Última Unidad de Muestreo (UUM):** niños, niñas y adolescentes de los cursos seleccionados como USM.

Estrategias de selección particulares

- **Selección de establecimientos:** para facilitar la selección de establecimientos, se propuso un procedimiento de selección aleatoria, bajo ciertos criterios (o probabilidades) de selección. En este sentido, para facilitar el logro del trabajo de campo y la organización de las aplicaciones se dividieron los establecimientos según estratos de acuerdo con su tamaño. Los establecimientos seleccionados en cada estrato regional se definieron conformando estratos según su tamaño (en base a la matrícula total), creando tres grupos: establecimientos grandes (más de 600 estudiantes) establecimientos medianos (entre 301 y 600 estudiantes) y establecimientos pequeños (menos de 300 estudiantes).
- **Selección de cursos:** la selección de cursos se realizó a partir del marco muestral de matrícula más actualizado a la fecha del terreno del estudio. Los cursos se seleccionaron con un método **aleatorio probabilístico** basado en el **muestreo sistemático** (también llamado, salto sistemático). Este tipo de muestreo es un procedimiento muestral aleatorio probabilístico de características similares al muestreo aleatorio simple. Presenta la ventaja de facilitar el proceso de selección de los componentes de la muestra. De hecho, aparece como un procedimiento que permite seleccionar aleatoriamente a la

primera unidad constituyente de la muestra, y luego seleccionar a las demás a través de la repetición de una cifra al resto de las unidades constituyentes del marco muestral, lo cual es necesario que se cuente con el listado de todos los casos. El proceso operatorio es el siguiente:

- **Primero**, se definió un coeficiente de elevación, es decir, si la población es de cien y la muestra es de diez el coeficiente de elevación es de diez; $\frac{100}{10} = 10$.
- **Segundo**, se debe seleccionar aleatoriamente el punto de arranque en el proceso de selección muestral (el primer individuo o unidad de muestreo).
- **Tercero**, marcar en el marco muestral o lista de la población el punto de arranque previamente definido, para realizar el procedimiento sistemático.

De esta forma, se definieron puntos de arranque dentro de cada establecimiento educacional seleccionado, y en función de la cantidad de cursos existentes se definió un coeficiente de elevación para su selección.

- **Selección de niños, niñas y adolescentes**: en cada curso se seleccionaron entre 2 y 5 estudiantes (dependiendo del tamaño del establecimiento educacional y de la muestra definida por región (y las diversas desagregaciones definidas). Dicha selección se realizó, de manera preliminar, de la base de datos oficial de matrículas del año 2022, publicada por el Ministerio de Educación.

Ajuste Simplificado del cálculo del ponderador

Fase 1: Selección de establecimientos a nivel regional

En esta fase, se calculó la probabilidad de selección de los establecimientos en cada región, asegurando representatividad regional.

$$f_{\text{establecimiento\_región}} = \frac{\text{Número de establecimientos seleccionados en la región}}{\text{Número total de establecimientos en la región}}$$

Fase 2: Representatividad Nacional en curso, sexo, zona, y dependencia

En esta fase, se incorporó la representatividad nacional de cada característica (curso, sexo, zona, y dependencia) para que la muestra final refleje la distribución de estas variables en la población. Para cada característica, se calculó el factor de ajuste comparando la proporción en la población y en la muestra:

- **Curso:**

$$f_{\text{curso}} = \frac{\text{Proporción Poblacional de Curso}}{\text{Proporción Muestral de Curso}}$$

- **Sexo:**

$$f_{\text{sexo}} = \frac{\text{Proporción Poblacional de Sexo}}{\text{Proporción Muestral de Sexo}}$$

- **Zona (Rural/Urbana):**

$$f_{\text{zona}} = \frac{\text{Proporción Poblacional de Zona}}{\text{Proporción Muestral de Zona}}$$

- **Dependencia:**

$$f_{\text{dependencia}} = \frac{\text{Proporción Poblacional de Dependencia}}{\text{Proporción Muestral de Dependencia}}$$

Fase 3: Selección del tamaño muestral por región

Esta fase ajusta el tamaño de la muestra en cada región para reflejar la proporción de la población regional en el total nacional.

Factor de ajuste por región:

$$Ponderador\ Total = f_{\text{establecimiento\_región}} \times f_{\text{curso}} \times f_{\text{sexo}} \times f_{\text{zona}} \times f_{\text{dependencia}} \times f_{\text{n\_región}}$$

Ponderador total

El ponderador total para cada caso, con la representatividad nacional ya incorporada en el Paso 2, se calculó multiplicando los factores de cada fase:

Ajuste final para mantener el número total de la muestra

Para que el tamaño final ponderado de la muestra coincidiera con el efectivo de terreno se normalizó dividiendo cada ponderador por la media de los ponderadores totales:

$$Ponderador\ Final = \frac{Ponderador\ Total}{\text{Media de los Ponderadores Totales}}$$

Es importante considerar que este proceso de cálculo pudo producir resultados con algunos valores extremos o muy diferenciados entre ellos. Esto se debió a:

- **Diferencias en la relación muestral-poblacional por región**: cuando las proporciones en un estrato muestral (como sexo, curso, zona, dependencia) son muy distintas de las proporciones poblacionales en una región, el factor de ajuste puede ser muy grande o muy

pequeño. Esto ocurre especialmente en estratos pequeños o poco representados, donde pocos casos muestrales deben representar una proporción significativa de la población.

- **Estratificación por región**: al usar proporciones regionales, los ponderados reflejan no solo las diferencias dentro de los estratos nacionales, sino también las variaciones entre regiones.
- **Uso del inverso de las probabilidades**: al usar el inverso de las probabilidades para calcular el ponderador, cualquier pequeña diferencia entre las proporciones muestrales y poblacionales se amplifica, especialmente en estratos menos representados.

Muestra de entrevistas

Adicionalmente, y con el propósito de complementar y profundizar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de encuestas presenciales con niños, niñas y adolescentes, se realizaron entrevistas semiestructuradas en grupos específicos. Para el presente estudio, se definieron los siguientes criterios principales para la distribución de la muestra: macrozona, género, edad de los niños, niñas y adolescentes. En función de esto, se realizaron 30 entrevistas distribuidas como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 18: Muestra entrevistas niños, niñas y adolescentes por segmentos

	Segmento	N
Género	Hombre	15
	Mujer	15
Total		30

Tramo edad	6 a 10 años	10
	11 a 14 años	10
	15 a 17 años	10
Total		30

Macrozona[12]	Norte	6
	Centro	6
	RM	12
	Sur	6
Total		30

Fuente: Cliodinamica SpA.

La siguiente tabla, da cuenta de la combinatoria entre las distintas variables de segmentación propuestas anteriormente:

[12] La distribución por Macrozona es la siguiente:
Norte: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo.
Centro: Valparaíso, O'Higgins, Maule, Ñuble y Biobío.
Sur: La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes.

Tabla 19: Muestra entrevistas niños, niñas y adolescentes

		Hombre			Mujer			Total
	Edad	6 a 10 años	11 a 14 años	15 a 18 años	6 a 10 años	11 a 14 años	15 a 17 años	
Macrozona	Norte	1	1	1	1	1	1	6
	Centro	1	1	1	1	1	1	6
	RM	2	2	2	2	2	2	12
	Sur	1	1	1	1	1	1	6
Total		5	5	5	5	5	5	30

Fuente: Cliodinamica SpA.

Muestra de grupos focales

En el caso de los grupos focales, se debe tener en cuenta que fueron realizados en dos momentos distintos del trabajo de campo: El primer fue para complementar el análisis de los resultados del pretest cuantitativo. El segundo momento, fue para la profundización en los resultados obtenidos en las encuestas definitivas. En de estos momentos, se define la siguiente muestra de grupos focales:

Tabla 20: Distribución Grupos Focales

Momento	N
Pretest	3
Profundización	12
Total	15

Fuente: Cliodinamica SpA.

Al igual que con las entrevistas, los grupos focales serán distribuidos en función de las macrozonas del país. Lo siguiente, sólo aplicará para los grupos focales de profundización de los resultados del levantamiento cuantitativo final, ya que se considera de manera preliminar, que los grupos focales realizados como parte del pretest de cuestionarios sean de carácter mixto y se distribuyan según la dependencia del establecimiento (municipal, particular subvencionado y particular pagado).

Tabla 21: Muestra grupos focales niños, niñas y adolescentes por segmentos

	Segmento	N
Género	Hombre	4
	Mujer	4
	Mixto	4
Total		12

Tramo edad	6 a 10 años	3
	11 a 14 años	3
	15 a 17 años	3
	Mixto	3
Total		12

Macrozona	Norte	2

	Centro	2
	RM	6
	Sur	2
Total		12

Fuente: Cliodinamica SpA.

TRABAJO DE CAMPO

Según las modificaciones y mejoras introducidas desde los hallazgos e incidencias identificadas en el trabajo de pretest, a continuación, se detalla cada etapa del proceso de trabajo de campo, desde la selección de los miembros del equipo, hasta el cierre de las aplicaciones realizada durante la ejecución del estudio.

Proceso de selección

Plan de reclutamiento

Respecto al equipo encargado del proceso de levantamiento de información, se debe tener en cuenta que Cliodinámica desarrolla sus procesos de aplicación de instrumentos con un equipo de campo que presenta una alta estabilidad en el tiempo. Esto ha permitido generar conocimiento y experiencia en este equipo en lo que respecta a la aplicación de encuestas, sobre todo en el ámbito educativo.

El equipo de campo encargado del estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes estuvo conformado por los encargados de terreno, supervisores, contactadores y encuestadores, quienes debieron cumplir los siguientes roles durante el desarrollo del levantamiento de información:

- **Encargados de terreno:** durante el proceso de recolección de datos, se consideró a dos encargados de terreno, quienes estuvieron encargados del desarrollo del proceso en todas sus actividades, velando por el éxito de las estrategias de levantamiento de información y de los protocolos diseñados para el estudio. Además de la capacitación de los equipos y del monitoreo de los avances de terreno, la actualización de la plataforma online de seguimiento, y la entrega de reportes al jefe de proyecto, para su posterior entrega a la contraparte técnica. Estos encargados entregaron insumos semanales al equipo central de Cliodinámica respecto al desarrollo del terreno, las incidencias a nivel regional y las estrategias implementadas para lograr las tasas de participación requeridas según cada estrato muestral considerado.
- **Equipo de supervisores**: la figura del supervisor se encargó principalmente de la gestión y –como lo indica la palabra– supervisión el cumplimiento de las estrategias para el levantamiento de información y el cumplimiento de los protocolos de aplicación y contactación elaborados para el estudio. En este sentido, se mantuvo una comunicación fluida entre los supervisores y la coordinación central de Cliodinámica, con el fin de monitorear el desarrollo del trabajo de campo y la identificación oportuna de las posibles dificultades durante el levantamiento de información. Los supervisores estuvieron en contacto directo y permanente con los encargados de terreno.

- **Equipo de contactadores**: otra figura importante fue el "contactador", quien desarrolló el trabajo del contacto telefónico con los establecimientos educacionales seleccionados para participar del estudio. Ellos fueron los encargados de realizar la primera invitación de manera telefónica a cada uno de los establecimientos educacionales. Adicionalmente, fueron cruciales para realizar el proceso de reemplazo y repoblamiento constante de la base de datos de establecimientos, para asegurar las participaciones de EE según los estratos muestrales definidos.
- **Equipo de encuestadores**: el equipo de encuestadores se encargó de la labor de aplicación en terreno de los cuestionarios. A nivel de experiencia, más de la mitad del equipo cuenta con experiencia en la aplicación de encuestas de escala nacional y de complejidad, además, todos cuentan con experiencia específica desarrollada en aplicaciones en establecimientos educacionales. Además, nuestro equipo de encuestadores está dentro de un rango de los 20 y 30 años de edad, con niveles de escolaridad superior (técnico profesional y universitarios). Este equipo realizó las visitas y estuvo a cargo del llenado de las bitácoras, consentimientos y asentimientos, además de la correcta aplicación de encuestas según las distribuciones por estrato entregadas por Cliodinámica.

Para contar con una óptima organización del equipo de campo, se dispuso de la capacidad operativa y logística para convocar y seleccionar al equipo de trabajo en cada una de las regiones, considerando el despliegue de encuestadores de acuerdo a las necesidades del levantamiento de información.

Es importante señalar que **todo el Equipo de Campo que tenga la necesidad de asistir a un establecimiento educacional obligatoriamente entregó un certificado de inhabilidad que avaló que puede trabajar con menores de edad (de acuerdo a la Ley N°29.594).** Este certificado fue entregado junto con el listado definitivo de los encuestadores a la contraparte, además de las credenciales respectivas de cada miembro del equipo de campo.

Para la selección concreta de los y las profesionales que compusieron el equipo de terreno, se procedió a realizar una selección inicial según el perfil laboral requerido. Como mínimo, se solicitó:

- Experticia en la aplicación de encuestas del ámbito educación y con niños, niñas y adolescentes
- Haber trabajado anteriormente para Cliodinámica y haber obtenido buena evaluación por parte de su supervisor zonal
- Disponibilidad completa para el trabajo.
- Estar habilitados para trabajar con menores de edad, y por tanto para ingresar a un establecimiento educacional
- No tener una relación contractual con algún establecimiento educacional

Sólo quienes cumplieron debidamente con estos requisitos fueron habilitados para pasar a la fase de capacitación.

Proceso de capacitaciones

A continuación, se presenta el plan de capacitación del equipo de campo (supervisores, encuestadores y contactadores) llevado a cabo por Cliodinámica. En este proceso se consideró un plan de reclutamiento del equipo, la planificación y la ejecución de la capacitación, con el

propósito de velar por la calidad del proceso de levantamiento de información, de acuerdo a lo establecido en las bases técnicas y en la propuesta de Cliodinámica. Se debe tener en cuenta que este proceso fue aplicado en dos instancias diferentes (pero de igual manera):

(1) Capacitación del equipo encargado del levantamiento de información.

(2) Recapacitación de nuevos integrantes del equipo (cambio de encuestadores o refuerzo del trabajo de campo).

Las capacitaciones se realizaron en formato híbrido, considerando la participación de supervisores, encuestadores/as y contactadores/as de regiones lejanas a la RM. Todas las instancias fueron grabadas y se dividieron en dos: presentación del Estudio y trabajo de campo; y práctica de aplicación y resolución de preguntas.

A continuación, se presenta el plan de capacitación del equipo de campo (supervisores, encuestadores y contactadores) propuesto por Cliodinámica. En este plan se considera un plan de reclutamiento del equipo, la planificación y la ejecución de la capacitación, con el propósito de velar por la calidad del proceso de levantamiento de información, de acuerdo a lo establecido en las bases técnicas y en la propuesta de Cliodinámica. Se debe tener en cuenta que este proceso será aplicado en tres instancias diferentes (pero de igual manera):

(1) Capacitación del equipo encargado del pilotaje de cuestionarios.

(2) Capacitación del equipo encargado del levantamiento de información.

(3) Recapacitación de nuevos integrantes del equipo (cambio de encuestadores o refuerzo del trabajo de campo)

Plan de reclutamiento

Respecto al equipo encargado del proceso de levantamiento de información, se debe tener en cuenta que Cliodinámica desarrolla sus procesos de aplicación de instrumentos con un staff de campo que presenta una alta estabilidad en el tiempo. Esto ha permitido generar conocimiento y experiencia en este equipo en lo que respecta a la aplicación de encuestas, sobre todo en el ámbito educativo.

El equipo de campo encargado del estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes estuvo conformado por los encargados de terreno, supervisores, contactadores y encuestadores, quienes cumplieron con los siguientes roles durante el desarrollo del levantamiento de información:

- **Encargados de terreno:** durante el proceso de recolección de datos, se contó con dos encargados de terreno, quienes fueron responsables del desarrollo del proceso en todas sus actividades, velando por el éxito de las estrategias de levantamiento de información y de los protocolos diseñados para el estudio. Además de la capacitación de los equipos y del monitoreo de los avances de terreno, la actualización de la plataforma online de seguimiento, y la entrega de reportes al jefe de proyecto, para su posterior entrega a la contraparte técnica.
- **Equipo de supervisores:** El supervisor se encargó principalmente de la gestión y –como lo indica la palabra– supervisión el cumplimiento de las estrategias para el levantamiento de información y el cumplimiento de los protocolos de aplicación y contactación elaborados para el estudio. En este sentido, se mantuvo una comunicación fluida entre los supervisores

y la coordinación central de Cliodinámica, con el fin de monitorear el desarrollo del trabajo de campo y la identificación oportuna de las posibles dificultades durante el levantamiento de información. Se contó con 1 supervisor por cada región en la que se desarrolló el estudio.

- **Equipo de contactadores**: otra figura importante fue el "contactador", quien desarrolló el trabajo del contacto telefónico con los establecimientos educacionales seleccionados para participar del estudio. Ellos se encargaron de realizar la primera invitación de manera telefónica a cada uno de los establecimientos educacionales.
- **Equipo de encuestadores**: el equipo de encuestadores realizó la aplicación en terreno de los cuestionarios. A nivel de experiencia, más de la mitad del equipo cuenta con experiencia en la aplicación de encuestas de escala nacional y de complejidad, además, todos cuentan con experiencia específica desarrollada en aplicaciones en establecimientos educacionales. Además, nuestro equipo de encuestadores está dentro de un rango de los 20 y 30 años de edad, con niveles de escolaridad superior (técnico profesional y universitarios).

Para contar con una óptima organización del equipo de campo, se dispuso de la capacidad operativa y logística para convocar y seleccionar al equipo de trabajo en cada una de las regiones, considerando el despliegue de encuestadores de acuerdo a las necesidades del levantamiento de información. Específicamente, la organización y comunicación entre equipos se realizó de la siguiente forma:

- El proceso de organización del equipo de campo estuvo a cargo del equipo central de Cliodinámica, específicamente de los encargados de terreno. Estos profesionales llevaron a cabo las coordinaciones con el equipo y los supervisores, y debieron dar cuenta del trabajo de campo, sus avances y sus dificultades, a la contraparte técnica.
- Adicionalmente, se trabajó con supervisores quienes fueron los encargados de la comunicación con el equipo central, a través de las siguientes funciones:
    - Dar cuenta de reportes actualizados de avance.
    - Levantar alertas sobre posibles contingencias y/o dificultades del terreno.
    - Dar cuenta de posibles rechazos.
    - Levantar alertas sobre el rendimiento de los encuestadores, y sobre la necesidad de reforzar los equipos.
    - Reportar malos desempeños de encuestadores, y por tanto levantar alertas sobre la necesidad de realizar reemplazos en los equipos.
- El equipo de campo estuvo compuesto, además, por un grupo de encuestadores, quienes fueron los encargados de llevar a cabo las aplicaciones. Estos profesionales reportaron su trabajo directamente con el supervisor, quien a su vez fue el encargado de generar los reportes para el equipo central de Cliodinámica. Entre los aspectos a reportar se encuentran:
    - Reporte de totalidad de encuestas aplicadas.
    - Sistematización de documentación recolectada en cada establecimiento (medios de verificación)
    - Aplicación de encuestas en cada establecimiento educacional.
    - Levantar dificultades durante el proceso de aplicación.

Todas las contingencias experimentadas por el equipo de campo fueron informadas oportunamente a los supervisores respectivos. Entre estas se encontraron: rechazo de la aplicación, necesidad de mayor información por parte del equipo directivo, retrasos en la aplicación, entre otros aspectos.

Finalmente, Cliodinámica envío de todo el equipo de trabajo de la consultoría que tuvo contacto directo con niños, niñas y adolescentes el **certificado de inhabilidad que avala que se encontraban disponibles para trabajar con menores de edad (de acuerdo a la Ley N°29.594).**

Jornada de capacitación

Previo al proceso de levantamiento de información, se ejecutó una capacitación al equipo encargado del trabajo de campo por parte del jefe de proyecto, cuyo objetivo general fue entregar una comprensión cabal de los objetivos del estudio, de los protocolos de aplicación y de los instrumentos, de manera tal que tuvieran la total capacidad de explicar a los actores la importancia y funcionalidad de la información que están recogiendo, y respetar cada uno de los protocolos diseñados por Cliodinámica para el proceso.

Planificación de la capacitación

En primer lugar, el equipo consultor planificó la jornada de capacitación con el propósito de definir en detalle los temas que se deberían incluir en la capacitación, el desarrollo de los aspectos logísticos asociados a la capacitación, la descripción del protocolo de contacto y aplicación, las principales recomendaciones a considerar para el proceso, y por último la entrega de material de apoyo para la realización de la capacitación.

Como resultado de este trabajo, se generó además una presentación, la que fue la guía para el desarrollo de la capacitación. Adicionalmente, se diseñaron documentos de protocolos que fueron entregados como insumos para todos los miembros del equipo de trabajo.

En esta jornada de capacitación, participaron todos los profesionales involucrados en el proceso de levantamiento de información, es decir, contactadores, supervisores y encuestadores.

Ejecución de la capacitación[13]

En el marco del estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes, se realizaron capacitaciones presenciales o por videoconferencia según la región, tal como se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 22: Modalidad de capacitación según región

REGIÓN	MODALIDAD DE CAPACITACIÓN
Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Los Lagos, Aysén y Magallanes	Videoconferencia

[13] Esto corresponde a una propuesta, pero pueden ser definidos contenidos adicionales en conjunto con la contraparte técnica del estudio durante la fase de ajuste metodológico.

Atacama, Coquimbo, Valparaíso, RM, O'Higgins, Maule, Biobío, La Araucanía y Los Ríos.	Presencial

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los contenidos de la capacitación, se consideró la explicación del estudio, sus objetivos y muestra; cada uno de los procesos y además una descripción de la estrategia de campo, tanto del contacto como de la aplicación y del tratamiento de la información recolectada (según los distintos protocolos diseñados por Cliodinámica). Asimismo, se realizó una inducción sobre el cuestionario y pautas a aplicar durante el proceso de levantamiento de información. La estructura ejecutada fue:

Tabla 23: Estructura de capacitación

Programa	Principales contenidos
1.Presentación del estudio	▪ Antecedentes generales sobre la Defensoría de la Niñez ▪ Descripción del estudio
2. Presentación objetivos del estudio	▪ Explicación del objetivo general y objetivos específicos de la consultoría ▪ Cronograma de aplicaciones y etapas del estudio
3. Criterios para selección de la muestra	▪ Metodología de selección (trietapica) ▪ Definición de los criterios de selección de la muestra ▪ Distribución de la muestra ▪ Tasas de producción semanal por encuestador
4. Proceso de contacto	▪ Pasos principales para la contactación con los establecimientos educacionales seleccionados – Contacto vía correo electrónico – Contacto telefónico – Diferentes instancias de comunicación (agenda, confirmación de agenda, recordatorio de aplicaciones, etc.)
5. Protocolo de contacto	▪ En el protocolo de contacto, se especifican todos los pasos a seguir frente a las distintas contingencias que puedan ocurrir durante el contacto. ▪ Sugerencias generales respecto al proceso de contacto.
6. Protocolo de aplicación	▪ Se explicará el protocolo de aplicación, haciendo hincapié en las siguientes acciones: – Presentación con autoridades del establecimiento – Consentimiento del director – Modalidad de aplicación de encuestas (presencial) – Firma y timbre de bitácora / acta de visita – Actuar frente a contingencias ▪ Protocolo de conducta ética para aplicación con niños, niñas y adolescentes
7. Revisión de instrumentos	▪ Revisión de cuestionario y pautas ▪ Revisión de cada estrategia de levantamiento
8.Recomendaciones generales	▪ Recomendaciones generales sobre la aplicación ▪ Recomendaciones sobre el tratamiento del material y la información

Fuente: Cliodinamica SpA.

Como parte de los protocolos e insumos entregados en estas actividades se encuentran:

- **Protocolos de contacto:** este documento fue la guía para el proceso de acercamiento, invitación y contacto con los establecimientos educacionales. En él se dieron las principales indicaciones respecto a las etapas del proceso de contacto, la información a entregar a cada uno de los establecimientos educacionales, las formas de actuar frente a posibles contingencias y recomendaciones generales respecto al proceso.
- **Protocolos de aplicación**: este documento tuvo como principal propósito dar las directrices al equipo de campo para llevar a cabo la aplicación de los distintos cuestionarios, especialmente relacionados con el acercamiento y la forma de actuación dentro de los establecimientos educacionales. Además, este protocolo fue fundamental para resolver posibles conflictos, y actuar frente a contingencias que pudieron haber surgido durante el proceso de aplicación, considerando los pasos a seguir y las posibles formas de solución.
- **Manual para la aplicación**: en términos generales apuntó a entregar a los encuestadores, cada uno de los pasos a seguir para una correcta aplicación de los instrumentos diseñados, considerando todos aquellos ámbitos que deben conocer los encuestadores para una correcta aplicación de los cuestionarios y para poder responder ante consultas de los actores encuestados, para lo cual en este manual se consideraron aspectos como las preguntas de cada cuestionario e información sobre los distintos métodos de aplicación (presencial cara a cara y auto aplicado).

Protocolo de contacto con establecimientos

Cliodinámica implementó una estrategia de contacto y convocatoria aprobada y modificada en función de los hallazgos del pretest realizado, que buscó establecer, a priori, el mecanismo, sistemas y estrategias para lograr la convocatoria con los establecimientos educacionales a lo largo del país. En términos generales, se tomaron medidas en torno a:

- La generación de un mail tipo que fue enviado a los establecimientos educacionales con un diseño llamativo e innovador que diese cuenta de la importancia histórica de la encuesta y que con ello pueda ser más convincente para las comunidades escolares. Este mail también estuvo firmado por el Defensor de la Niñez, para generar un grado de cercanía y compromiso con la instancia.
- Envío de la video cápsula del Defensor de la Niñez.
- Apoyo con las oficinas municipales o provinciales de aquellas regiones donde los reemplazos sean menores.
- La relevancia del discurso fue explícita para aquellos que establecieran contacto con los establecimientos educacionales. Se destaca la necesidad de enfatizar ciertos aspectos, tales como: la importancia histórica e inédita de la encuesta, dada su singular temática y muestra; la destacada posición de la Defensoría de la Niñez como un organismo novedoso que adquiere gran relevancia en el contexto chileno; y la prioridad de los colegios participantes en recibir la información de manera inmediata tras la conclusión del estudio.
- Fue crucial, debido a las dificultades que se experimentaron, mantener una comunicación directa con la Defensoría de la Niñez y con ello evaluar semana a semana la evolución

del terreno, con el objetivo de poder generar nuevas estrategias en caso de ser necesario. Esto implicó una extensión del trabajo de campo debido a diferentes contingencias nacionales y regionales.

La tabla a continuación presenta los focos de contacto para cada establecimiento y para cada uno se presenta la estrategia en torno a: mensaje utilizado, canales de información y comunicación, gestión del contacto y estrategias de mitigación ante posibles riesgos con el propósito de asegurar la convocatoria y participación de todos los estudiantes definidos en la muestra para el estudio cuantitativo.

Tabla 24: Estrategias de contacto y convocatoria

Actor	Descripción de los medios de contacto	Intentos para realizar contacto	Estrategias para asegurar convocatoria
Estudiantes	Para la aplicación, los medios de contacto fueron los siguientes: **Mail informativo** por parte de la contraparte técnica. Este mail gestionado por el equipo consultor contó con el apoyo de los equipos regionales y de la Defensoría de la Niñez para su envío. En términos generales, la Defensoría diseñó un mail llamativo para esta ocasión. En este también se cuenta con un mail creado para la instancia, donde los colegios pueden comunicarse directamente con la institución para resolver sus dudas. Además, se cuenta con un video informativo protagonizado por el Defensor que buscó generar mayor cercanía con las instituciones. **Contacto telefónico** con los establecimientos educacionales seleccionados para invitarlos a participar y agendar hora y fecha de aplicación de encuesta. En este llamado se hizo énfasis en los puntos señalados con anterioridad: Importancia de Defensoría, importancia histórica de encuesta y la entrega de información de	A partir de las bases de datos disponibles de los establecimientos, dependencias y alumnos por curso, se procedió a tomar contacto con ellos al menos en 5 ocasiones, en diferentes días de la semana y diferentes horarios de manera de garantizar la contactabilidad. En caso de que a los cinco intentos no haya sido posible la gestión del contacto, se comenzó a implementar las estrategias definidas para el aseguramiento de la muestra, en términos de intentar con los reemplazos definidos por establecimiento. Una vez contactados los establecimientos que aceptaron participar, se gestionarán las visitas a terreno y se generaron hojas de ruta. Cabe mencionar que toda la gestión de terreno quedó establecida a partir de la bitácora de campo establecida por el equipo de terreno.	Es clave la información que se compartió con los establecimientos en el contacto telefónico, por lo que se capacitó a quienes estuvieron encargados de estos en términos de que pudieran dar un discurso claro sobre la importancia del estudio. Así también se aseguró que explicaran de manera clara el protocolo de aplicación en los establecimientos, con el objetivo de no generar desde un primer momento la impresión de complejidad, debido al tipo de muestra que es por curso específico y NNA específico. Las encuestas fueron realizadas en una hora, día y lugar adecuado a las necesidades de los establecimientos educacionales, recurriendo a estos con los protocolos clarificados con anterioridad. También fue flexible el poder llevar más de un(a) encuestador(a) en caso de ser una muestra de gran tamaño y/o contar con poco tiempo con la aplicación, y así también

	manera prioritaria a los participantes. Además, en este llamado, fue importante el poder explicar la metodología y protocolo de aplicación en palabras sencillas, en caso de que lo requieran.	Se abordaron todas las estrategias de contacto, buscando cumplir con la muestra definida para las encuestas según los criterios de representatividad establecidos.	la posibilidad de realizarlo en más de una jornada.

Fuente: Cliodinamica SpA.

Protocolos de aplicación

Tras el contacto telefónico establecido con los directores, donde se entregó información clara del estudio y la muestra definida para el establecimiento, el encuestador realizó las siguientes actividades de acuerdo a los plazos que fueron definidos desde el equipo central de Cliodinámica, previa coordinación con el supervisor correspondiente.

A continuación, se da cuenta de cada uno de los pasos seguidos por los encuestadores en sus distintos acercamientos a los establecimientos educacionales para el éxito del proceso. Se debe considerar que en este protocolo de aplicación sólo se consideran las actividades que se relacionan directamente con el trabajo de los encuestadores.

1. PREPARACIÓN DE LA APLICACIÓN

Una vez realizadas las coordinaciones respectivas y validados los tamaños muestrales para cada uno de los actores dentro del establecimiento educacional, se preparó todo el material que el encuestador llevó el día de la aplicación al establecimiento educacional, siguiendo los pasos que se indican a continuación:

- Asegurarse de que cuenta con las herramientas necesarias para la aplicación de la encuesta, la cual para este caso es de carácter digital a través de un software. Por ende, se debe procurar contar con un artefacto electrónico en buenas condiciones y batería suficiente para la jornada (y cable para conectarse a red eléctrica). Además, se debe de contar con conexión a internet desde los dispositivos.
- El encuestador portó todo el material que lo identificaba como profesional encargado del estudio (a pesar de haberlo coordinado durante la primera visita):
    - Llevar carta de la Defensoría de la Niñez.
    - Credencial de Encuestador de Cliodinámica.
    - Llevar certificado de inhabilidad para trabajar con menores de edad.
- Portar todos los medios de verificación necesarios para el correcto desarrollo del estudio, y para reportar los avances dentro de cada establecimiento educacional.
    - Bitácora de terreno.
    - Consentimiento informado director.
    - Asentimiento informado para estudiantes.

- Confirmación telefónica de la aplicación con el profesional definido como responsable del proceso dentro del establecimiento educacional (al menos dos días antes de la fecha de aplicación definida en la primera reunión junto al director).

2. PRESENTACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO

Durante el día de aplicación, definido y confirmado previamente, el encuestador se presentó en el establecimiento educacional, y desarrolló, al menos, los siguientes pasos:

- De acuerdo a la fecha que se haya acordado con el director, el encuestador se presentó 1 hora antes de la aplicación del estudio confirmada con anterioridad con las autoridades del establecimiento.
- Debió presentarse frente al director y al coordinador de las aplicaciones del establecimiento, definido con anterioridad, identificándose como colaborador de Cliodinámica presentando su credencial y la carta de la Defensoría de la Niñez que autoriza la aplicación del estudio.
- Debió solicitar al director del establecimiento la firma del consentimiento que respaldará la autorización para que el establecimiento y su comunidad educativa fuese parte del estudio.
- Coordinó el plan de actividades de la jornada con el coordinador de aplicaciones del establecimiento designado. En caso de que este plan de actividades haya sido enviado durante la fase de contacto, corroboró que el orden y horario de las actividades se mantuviesen de acuerdo a lo planificado.

Buenos días/tardes mi nombre es_____ y soy colaborador de la empresa Cliodinámica y estoy acá para realizar la aplicación del Estudio de opinión a niños, niñas y adolescentes por Defensoría de los Derechos de la Niñez (Mostrar credencial y carta de presentación). Esta aplicación tomará aproximadamente 10 minutos por estudiante, donde yo aplicare cara a cara cada una de las encuestas.

Antes de comenzar me gustaría saber si tiene alguna duda asociada a la aplicación. Antes de dar inicio al proceso, necesito que pueda leer y firmar el consentimiento informado en el cual se autoriza la aplicación de las encuestas.

3. SELECCIÓN DE ESTUDIANTES PARA ASEGURAR ALEATORIEDAD:

Para el estudio se elaboró una muestra por cada uno de los establecimientos definidos para el estudio, que contuvo, en un primer lugar, un número determinado de cursos por nivel, y a su vez, estudiantes específicos de cada uno de estos, además de especificar una selección ideal de participantes según tipo de dependencia del establecimiento, zona, sexo y edad. Para su ejecución, se siguieron los siguientes pasos:

i. El día de la visita, y con previa comunicación y aprobación por los establecimientos, se solicitó la lista de asistencia de los cursos seleccionados a participar en el establecimiento visitado.

ii. A partir de la lista de asistentes de cada curso, y según la cantidad de estudiantes a seleccionar en cada uno de ellos, se usó como base para los saltos sistemáticos una división de: Cantidad de asistentes/Estudiantes a encuestar.

iii. Luego, con el número de salto sistemático determinado, se inició por el estudiante cuyo número en el libro de clases correspondiese con el día del mes de visita. Ejemplo, si se realiza la visita un 20 de mayo y se deben seleccionar 4 participantes de un curso de 28 asistentes, el salto corresponde a 7 (28/4) y el primer seleccionado es el estudiante 20. De esta forma, se seleccionarán a los estudiantes 20, 28, 6, y 13.

iv. En caso de que, según la muestra ideal por sexo, alguno de los participantes no cumpliese con los criterios de representación, fue reemplazado por el siguiente estudiante con las características buscadas. Es decir, si se necesitaban dos niñas y dos niños, y los números 20, y 28 son niñas, y el 6 también, se seguirá con la lista hasta encontrar a un niño.

Esta estrategia de selección permite asegurar la variabilidad en los números de inicio, para aumentar la aleatoriedad. Además, al ser con un día del mes, es fácil de recordar y reproducir.

- Luego de esto se coordinó una forma de llevar a los estudiantes de manera ordenada al lugar de aplicación, idealmente, por curso desde el inferior al superior. Es importante considerar en este punto, que la aplicación tuvo una metodología cara a cara y dura aproximadamente 10 minutos, por lo que no resultó aconsejable llevar de inmediato a todos los estudiantes de la muestra al lugar de aplicación.
- La cantidad de estudiantes varió dependiendo de las características del establecimiento educacional, por lo que fue importante generar un plan claro, sobre todo para aquellos que tienen una muestra de más de 30 estudiantes[14].

4. PREPARACIÓN DE LA APLICACIÓN DENTRO DEL ESTABLECIMIENTO

En conjunto con el coordinador de las aplicaciones en el establecimiento se llegó a un acuerdo con respecto al proceso de levantamiento de datos que debe de considerar:

- Se aseguró que el lugar seleccionado cumpliera con las condiciones para la aplicación del estudio (sala de clases idealmente).
- Los estudiantes seleccionados del establecimiento deben presentarse en esta sala en un grupo de 2 a 3 estudiantes por encuestador, idealmente ordenados por nivel. Una vez aplicadas a estos inmediatamente se debe de llevar otro grupo para que el proceso sea expedito.
- Registrar el número de estudiantes que contestarán la encuesta, anotando también su curso y número de lista (información a consignar en la bitácora de aplicación).
- Explicar las características generales del cuestionario, del propósito de las preguntas que fueron realizadas y de los temas que se esperó abordar a través de ella.
- Responder posibles dudas sobre el proceso.

5. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

[14] La cantidad de encuestadores que se presente en un establecimiento dependerá del número definido por muestra en este.

Los(as) encuestadores(as) previamente capacitados ejecutaron el siguiente protocolo cuando se encontraron con los estudiantes:

- Una vez que los estudiantes estuviesen ubicados frente a los encuestadores, estos debieron explicar el objetivo del estudio y pedir la firma en el asentimiento de participación a los estudiantes, el cual debió de ser debidamente explicado en caso de dudas.
- Antes de comenzar la aplicación se hizo hincapié en que la aplicación no era una evaluación y no llevaba nota por lo que debían contestar con total libertad y de acuerdo a lo que ellos pensaran. Adicionalmente, se explicitó a cada participante que su participación era anónima y que en ningún momento se solicitaría su nombre para identificar la encuesta que está respondiendo.
- Se podrían realizar preguntas, pero sólo relacionadas con la aplicación del instrumento.
- Quienes terminasen la aplicación, podían regresar a sus salas de clase. Si el encargado de la aplicación en el establecimiento lo consideraba necesario, el estudiante debía esperar a este para que lo acompáñese de vuelta a su sala.

Buenos días/tardes, mi nombre es _____ y soy colaborador de la consultora Cliodinámica, en esta ocasión estamos haciendo un estudio para la Defensoría de los Derechos de la Niñez. Este estudio consiste en contestar una serie de preguntas sobre tu opinión respecto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Esta encuesta es anónima, es decir, que no es con nombre y que tampoco tiene una nota., no es una prueba, por lo que tienes que contestar lo que a ti te parezca bueno o malo con total libertad ¿Alguna duda? Si no las hay, podemos pasar a contestar el cuestionario, de todas formas me puedes interrumpir en caso de no entender lo suficiente una pregunta y/o instrucción.

6. FINALIZACIÓN Y DESPEDIDA CON AUTORIDADES

Luego de haber finalizado las encuestas, el encuestador debió:

- Completar bitácora correspondiente a la aplicación de encuestas presenciales dentro del establecimiento, la cual debía firmada por el director del establecimiento.
- Despedirse de las autoridades del establecimiento y agradecer su colaboración a nombre de Cliodinámica y la Defensoría de los Derechos de la Niñez.

Este protocolo en su integridad fue incorporado en los manuales de capacitación, que se adjuntan a este informe. Adicionalmente, se adjunta un documento preparado para los establecimientos, enfocado en resolver preguntas frecuentes sobre el proceso de visitas.

Estrategia para las aplicaciones cualitativas

En el siguiente apartado, se da cuenta del proceso de aplicación de los distintos instrumentos de levantamiento de información cualitativa utilizados en el estudio. Tal como se mencionó

anteriormente, durante este proceso se aplicaron entrevistas en profundidad y grupos focales, las cuales son descritas a continuación:

Entrevistas

Respecto a las entrevistas, una vez que se obtuvo la confirmación de la fecha y hora de la aplicación, el consultor llegó al lugar acordado y explicó a los niños, niñas y adolescentes –con apoyo del encargado en el establecimiento educacional- el sentido de la aplicación. Debió explicitar la duración y detallar en qué consistía la conversación. Esto se realizó tanto en la presentación en las escuelas, como en la aplicación de cada niño, niña o adolescente, volviendo a explicar el estudio a quienes participarán de él.

Resultó clave que los investigadores manejasen al pie de la letra los objetivos de la aplicación, esto porque las aplicaciones semiestructuradas no necesariamente tienen un sentido cronológico en los temas, siendo la pauta un sistema de orientación temática, pero el foco es la conversación y esta puede abordar los temas antes o después. De ahí la importancia de la experiencia del investigador en este tipo de aplicaciones y el manejo de la conversación para levantar los temas relevantes que dan sentido a la aplicación.

Como se mencionó el investigador utilizó las pautas, en las cuales estaban registrados los temas que debían ser tratados con los participantes. Estas pautas deben ir de los temas más generales a los particulares, yendo de aquellos temas más simples a los más complejos, buscando explicar los fenómenos y entendiendo el sentido del discurso del actor desde una óptica estructural.

Las aplicaciones tuvieron una duración aproximada de 60 a 90 minutos, tiempo suficiente para que los participantes entreguen información sin agotarse. Estas aplicaciones serán grabadas fuero audio, previa autorización de los niños, niñas y adolescentes entrevistados, y luego fueron transcritas y sistematizadas en una matriz de vaciado cualitativo.

Grupos focales

Una vez que se contó con los asistentes confirmados, y por tanto con la confirmación por parte de las escuelas para la realización de los grupos focales en sus dependencias, se llevaron a cabo los grupos focales con los niños, niñas y adolescentes seleccionados. La aplicación consistió en una conversación abierta y distendida donde el moderador cumplió las labores de sugerir los temas de conversación asociados a la pauta, controlando que la información recolectada estuviese en sincronía con lo que se esperaba levantar, así como también de profundizar en algunos aspectos que eran de interés para el estudio. Comúnmente las aplicaciones tuvieron una duración de 90 minutos.

Al igual que con las entrevistas, una vez que las aplicaciones se realizaron, cada investigador a cargo de las aplicaciones procedió a sistematizar la información recolectada completando una matriz con los principales temas contenidos en la pauta.

Comportamiento ético

A continuación, se presentan algunas consideraciones tomadas por parte del equipo de Cliodinámica en distintas etapas del estudio relativas al marco ético de trabajar con establecimientos educacionales y niños, niñas y adolescentes que forman parte de sus comunidades educativas.

Consideraciones para la construcción de instrumentos

- Para las aplicaciones de entrevistas y grupos focales, se debió tener en consideración que las temáticas abordadas en los instrumentos fuesen coherentes con el contexto de cada establecimiento educacional, y a su vez que abordasen aspectos de los cuales los actores tuviesen conocimiento y que pudieran responder sin sentirse incómodos. Aquí resultó clave considerar preguntas que no afectaran ningún tipo de susceptibilidad, y que a la vez no realizaran juicios de valor respecto a la temática bajo evaluación.
- En el caso específico de las aplicaciones con niños, niñas y adolescentes, se debió tener especial cuidado en el lenguaje utilizado y en el tipo de preguntas que se diseñaron en la pauta, velando por la coherencia con su desarrollo cognitivo.
- Adicionalmente, se tuvo en consideración que la cantidad de preguntas fuse adecuada, con el propósito de no alterar más de lo debido las actividades diarias que realizan en el establecimiento, y de no agobiarlos.

Consideraciones para el levantamiento de información

- Se tuvo especial atención en la selección del equipo de profesionales que realizó el trabajo de campo, donde se contó con experiencia en la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos en contextos educativos (y sobre todo con niños, niñas y adolescentes) y, además, todos los profesionales que acudieron a algún establecimiento educacional se encontraban fuera del registro de inhabilidades para trabajar con menores de 18 años, de acuerdo a la Ley N°29.594.
- Adicionalmente, Cliodinámica diseñó protocolos para asegurar el correcto comportamiento de los profesionales dentro de los establecimientos educacionales, con foco en la presentación con las autoridades, y la explicitación de los objetivos del estudio y la importancia de participar en él.
- Dichos protocolos, consideran a su vez, la preparación de asentimientos informados para los estudiantes que participen en los grupos focales y entrevistas. Estos documentos tuvieron como finalidad asegurar la confidencialidad de la información, entregar detalles sobre el estudio y solicitar autorización para la grabación de audio de la entrevista o grupo focal.
- Los apoderados de los estudiantes que participaron del estudio debieron ser informados con tiempo a través de una comunicación o circular, que fue enviada por Cliodinámica con apoyo del establecimiento educacional. Esto consistió en un consentimiento pasivo de la participación de los niños, niñas y adolescentes en el estudio.
- Es importante considerar que los estudiantes tenían derecho de suspender su participación en el estudio si así lo deseaban.

Estrategias para el uso y análisis de la información

- Respecto al uso de la información, fue clave cuidar el almacenamiento de los datos recopilados.

- Adicionalmente, existe un compromiso por resguardar la confidencialidad de la información generada en el estudio, por tanto, todos los profesionales que participaron del levantamiento y análisis firmaron un compromiso de confidencialidad, y Cliodinámica se compromete a destruir todo el material luego de finalizada la investigación.
- En relación con lo anterior, el análisis de los resultados y la elaboración de informes debió resguardar en todo momento el anonimato de los actores participantes (especialmente en el caso de los estudiantes por ser menores de 18 años) y además debió evitar la entrega de detalles innecesarios o afirmaciones que puedan afectar a los entrevistados.

Actuar frente a situaciones de contingencia

A continuación, se describen de forma específica una serie de situaciones difíciles que se podrían dar durante las aplicaciones – especialmente durante las entrevistas individuales con niños, niñas y adolescentes- y algunas pautas para solucionarla:

Dificultades	Estrategias
Problemas en la comunicación	– Provocar y reforzar conductas de acercamiento mínimas y hablar de temas agradables para el entrevistado. – Introducir el tema, explicar bien los objetivos de la aplicación – Usar un lenguaje con el que el entrevistado se sienta confortable
Llanto	– Esperar que el llanto disminuya – Si el llanto es una respuesta emocional de tristeza, se debe llevar la conversación a otros temas menos aversivos para el entrevistado – Realizar refuerzos positivos
Cansancio, aburrimiento y/o falta de atención	– Hacer una buena temporalización de las aplicaciones para evitar la fatiga de los actores – Cambiar de temas durante la aplicación para entregarle mayor dinamismo
Mentir o inventar intencionalmente	– No atender a la mentir a ni cuestionarla (no reforzar) cuando esta tiene como objetivo la provocación y el juego. – Orientar la conversación a otros temas. – Si la mentira tiene otra función: evitar un castigo o algo desagradable, entonces sí enfrentarla y no permitir que se obtengan las consecuencias que anticipa al mentir. – Contrastar información con otros actores
Hay actores que hablan constantemente en un acto defensivo para no entrar en los temas conflictivos	– Se recomienda ignorar las exageraciones, evitar entrar en detalles sin importancia y concentrarse en lo que está intentando decir más que en lo que realmente dice. – Será útil dar más estructura a la entrevista, marcando los límites de la misma
A nivel general	– Además, habrá que tener presentes la confidencialidad, las interrupciones, los comentarios y los juicios de valor. – Así como evitar escribir en presencia del entrevistado. – Evitar los silencios prolongados y los comentarios que impliquen un juicio de valor – Considerar seriamente todo comentario que el entrevistado haga

Fuente: Cliodinamica SpA.

Consideraciones para el resguardo de la confidencialidad

En línea con lo descrito anteriormente, el equipo de Cliodinámica se compromete a resguardar la confidencialidad de la totalidad de la información levantada, es decir, se garantiza que la información personal será protegida para que no sea divulgada sin consentimiento de los niños, niñas y adolescentes que participen del estudio.

Asegurar la confidencialidad es relevante, ya que cada individuo tiene derecho a proteger su información personal. Cuando decide compartir dicha información en un estudio de investigación, el equipo de Cliodinámica debe asegurarle al individuo que su información personal continuará siendo confidencial y sólo será accesible a los pocos profesionales que se encuentran directamente involucrados en el estudio.

Además, Cliodinámica establece claramente que todos los productos, y en general todos los documentos que, generados dentro de la aplicación del estudio, son propiedad de la Defensoría de la Niñez como entidad mandante de la consultoría, y por tanto esta institución tendrá la calidad de titular de todos los derechos de autor asociados al proyecto, pudiendo ejercer todos los derechos que la ley reconoce para dichos efectos.

Dado que la contraparte contará con la propiedad de la información generada durante el estudio, los equipos de Cliodinámica se comprometen a no reproducir, almacenar y/o utilizar los documentos generados con fines diferentes a los perseguidos en el estudio, ni antes ni después de finalizado este.

En términos del resguardo de la confidencialidad, se debe tener en cuenta los siguientes elementos durante el proceso de levantamiento de información:

- Los estudiantes firmaron un asentimiento de participación, donde dan cuenta de que lo hacen libremente y sin ninguna obligación.
- En los asentimientos informados se expresa claramente la posibilidad y la autorización de la grabación de las entrevistas y grupos focales por parte de los niños, niñas y adolescentes que participaron dando su opinión en el estudio.
- Se le debe recordar a los entrevistados que las grabaciones serán resguardadas bajo criterios de confidencialidad y fueron utilizadas únicamente para fines del análisis del estudio.
- Los entrevistados fueron informados –normalmente al principio de la entrevista o grupo focal– que la conversación iba a ser grabada en audio. Si alguno de los entrevistados se opone, la aplicación no podía ser grabada.
- Cuando se desee conseguir el asentimiento, el investigador debió proporcionar a los entrevistados toda la información relevante que sea posible ofrecer sobre el uso futuro de la grabación, en especial a quién se va a dar la grabación (Defensoría de la Niñez) y con qué propósitos es probable que se use.
- En todas las aplicaciones los entrevistadores asegurarán a los participantes la confidencialidad de los temas tratados.

Asentimiento de participación

La necesidad de contar con asentimientos informados podría suscribirse al principio de autonomía, el cual remite a la premisa ética que aboga por el respeto a la autonomía de los sujetos

humanos que pueden verse afectados por su participación directa en un estudio o intervención de carácter científico. Desde hace años, la mayoría de las investigaciones sociales han incorporado este principio, así como algunas de las implicaciones metodológicas de este modo de proceder. En la práctica implica la necesidad de obtener consentimiento por parte de los sujetos de estudio para participar en la investigación, así como permitir que dejen de colaborar en el momento en que lo deseen (Cuevas, Salazar-Jiménez, Molina-Neira, 2016).

El asentimiento informado se entiende como la aceptación firmada por los niños, niñas y adolescentes que participaran del estudio, después de tener la suficiente información sobre el estudio, tales como la metodología a utilizar y sus principales objetivos.

Este documento, fue debidamente elaborado según una modalidad y lenguaje apropiado para su comprensión por parte de un niño, niña o adolescente, y contiene el siguiente contenido:

- Una explicación de la investigación clara y apropiada a la edad de cada uno de los participantes.
- Los objetivos del estudio.
- El asegurar total confidencialidad.
- El explicitar la posibilidad de negarse a participar antes o ya iniciado el proceso de estudio.

ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Yo....., edad..... años, he sido invitado/a a participar en el **"Segundo Estudio de Opinión de niños, niñas y adolescentes"**

Mi participación en este estudio consiste en asistir a un grupo focal que será realizado en mi escuela y tendrá una duración aproximada de 1 hora. La sesión será grabada (con grabadora de voz) y transcrita en su totalidad.

Entiendo que la información es confidencial y solo será conocida por profesionales asociados al estudio. El resguardo de mi anonimato está asegurado, es decir no se dará a conocer nunca mi nombre.

Estoy en mi derecho, durante todo el proceso de recolección de los relatos, a suspender mi participación si así lo estimo necesario, sin que esta decisión tenga ningún efecto.

He leído esta hoja de asentimiento informado, lo comprendo y acepto a participar en este estudio. Declaro que estoy de acuerdo con lo anteriormente señalado.

Nombre Estudiante:

Curso:

Firma:

Santiago, _____ de 2023

Otras consideraciones éticas

A continuación, se presentan algunas consideraciones que se tomaron por parte del equipo de Cliodinámica en distintas etapas del estudio relativas al marco ético de trabajar con establecimientos educacionales y niños, niñas y adolescentes que forman parte de sus comunidades educativas.

Protocolo de actuación ante detección de vulneraciones a niños, niñas y adolescentes

A continuación, se presenta el protocolo de acción frente a vulneraciones identificadas durante el proceso de levantamiento de información.

I. Considerando que:

- La Defensoría de la Niñez es la institución autónoma de derecho público cuya misión es promover, defender, observar y dar seguimiento al respeto de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile. Así, se perfila como el organismo encargado de asegurar que la voz de los niños, niñas y adolescentes sea escuchada, que sus derechos sean respetados, y que toda persona que crece en Chile tenga una infancia segura. Siendo sus objetivos estratégicos:
    - La promoción y difusión de derechos de niños, niñas y adolescentes.
    - La efectivización y restitución de los derechos vulnerados de niños, niñas y adolescentes.
    - La consolidación institucional basada en la innovación pública.
- La Consultora Cliodinámica SpA será la responsable de realizar el primer estudio de percepción de Derechos de Niños, niñas y adolescentes de nuestro país, cuyo objetivo es "obtener y analizar las opiniones, requerimientos e ideas de niños, niñas y adolescentes respecto a sus derechos y otras temáticas que les sean relevantes".
- Durante el segundo semestre del año 2019, comenzará la aplicación del instrumento en escuelas seleccionadas de manera aleatoria que participarán del estudio.
- Que cobra especial relevancia que, ante la detección de vulneraciones, se generen acciones oportunas, lo que significa detectar y reaccionar ante el conocimiento de la existencia de situaciones familiares, de contexto, escolares u otras, que puedan afectar o dificultar el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- La normativa determina que, en la práctica, tanto organismos como personas naturales están obligados a denunciar o actuar en caso de que se detecten vulneraciones a niños, niñas y adolescentes, en concordancia con el artículo 175 del Código Procesal Penal sobre denuncia obligatoria:

Estarán obligados a denunciar:

a) Los miembros de Carabineros de Chile, de la Policía de Investigaciones de Chile y de Gendarmería, todos los delitos que presenciaren o llegaren a su noticia. Los miembros de las Fuerzas Armadas estarán también obligados a denunciar todos los delitos de que tomaren conocimiento en el ejercicio de sus funciones;

b) Los fiscales y los demás empleados públicos, los delitos de que tomaren conocimiento en el ejercicio de sus funciones y, especialmente, en su caso, los que notaren en la conducta ministerial de sus subalternos;

c) Los jefes de puertos, aeropuertos, estaciones de trenes o buses o de otros medios de locomoción o de carga, los capitanes de naves o de aeronaves comerciales que naveguen en el mar territorial o en el espacio territorial, respectivamente, y los conductores de los trenes, buses u otros medios de transporte o carga, los delitos que se cometieren durante el viaje, en el recinto de una estación, puerto o aeropuerto o a bordo del buque o aeronave;

d) Los jefes de establecimientos hospitalarios o de clínicas particulares y, en general, los profesionales en medicina, odontología, química, farmacia y de otras ramas relacionadas con la conservación o el restablecimiento de la salud, y los que ejercieren prestaciones auxiliares de ellas, que notaren en una persona o en un cadáver señales de envenenamiento o de otro delito, y

e) Los directores, inspectores y profesores de establecimientos educacionales de todo nivel, los delitos que afectaren a los alumnos o que hubieren tenido lugar en el establecimiento. La denuncia realizada por alguno de los obligados en este artículo eximirá al resto[15]*.*

Por otro lado, la importancia de denunciar y su obligación queda descrita dentro de las propias funciones de la Defensoría de la Niñez en el artículo 16 de la Ley N°21.067 que crea dicha institución, que señala:

En el ejercicio de sus funciones, el Defensor no podrá intervenir en calidad de parte o perito en procedimientos judiciales o administrativos, sin perjuicio de lo dispuesto en los incisos cuarto y quinto de esta norma y en la letra j) del artículo 4° de la presente ley.

En caso que, en el ejercicio de sus funciones, conozca cualquier crimen o simple delito cometido contra niños, deberá denunciarlo ante el órgano competente.
En el caso de hechos que revisten carácter de crímenes de genocidio, de lesa humanidad o de guerra, tortura, desaparición forzada de personas, tráfico ilícito de migrantes o trata de personas, el Defensor deberá, además, poner los antecedentes a disposición del Instituto Nacional de Derechos Humanos, para los fines previstos en el número 5 del artículo 3° de la ley N° 20.405.
El Defensor podrá deducir acciones y querellas respecto de hechos que involucren a niños y revistan caracteres de gravedad, relevancia o interés social comprometido, siempre que se trate de aquellos delitos tipificados en el artículo 142 y en los Párrafos 5° y 6° del Título VII, y 1°, 2° y 3° del Título VIII, todos del Libro Segundo del Código Penal.

También podrá deducir los recursos consagrados en los artículos 20 y 21 de la Constitución Política de la República, en el ámbito de su competencia.

- El alcance de este protocolo será aplicable con ocasión de la aplicación del instrumento (encuestas) por la Empresa Cliodinámica Ltda., a modo de prevención como procedimiento de actuación en el ámbito de acciones demarcado.

II. Sobre las situaciones que pueden contravenir derechos humanos de niños, niñas y adolescentes

Es importante que, durante el proceso de aplicación de los instrumentos, el equipo a cargo del levantamiento esté preparado para actuar frente al conocimiento de situaciones que puedan estar contraviniendo, vulnerando o infringiendo alguno de los derechos fundamentales de los

[15] Información recuperada de: https://leyes-cl.com/codigo_procesal_penal/175.htm

niños, niñas y adolescentes, frente a lo cual es clave que el equipo pueda actuar ante este tipo de situaciones a través del siguiente mecanismo.

El equipo actuará frente a las siguientes situaciones identificadas durante el proceso:

- **Maltrato infantil:** se entenderá por este tipo de situaciones aquellas señaladas por UNICEF, organismo que afirma que: "la población víctima de maltrato y abandono es aquel segmento conformado por niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años que sufren ocasional o habitualmente, actos de violencia física, sexual y/o emocional, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales. El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o trasgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo o parcial"[16]
- **Negligencia en cuidados:** se entenderá como vulneración de derechos en esta área, el incumplimiento por parte del adulto responsable de enviar a su pupilo (a) continua y permanentemente a su jornada escolar, manifestándose así en inasistencias reiteradas y permanentes al establecimiento sin el justificativo correspondiente, además con falta de higiene, inasistencias de apoderados a reuniones y/o citaciones que emanen desde el docente o Dirección, incluso en algunos casos, el niño, niña o adolescente podría presentar un riesgo de deserción escolar.
- **Niños, niñas y adolescentes en situación de calle:** condición en la cual, se conoce que el niño, niña o adolescente no poseen un lugar habitacional estable, ni permanente, frente a ello se genera un tránsito por diversos espacios privados (casas de familiares, amigos de consumo, entre otros) o la pernoctación en espacios públicos.
- **Trabajo infantil:** refiere a cualquier forma de explotación infantil. Actualmente el Código del Trabajo no prohíbe -a todo evento- el trabajo en menores de 18 años de edad, pudiendo trabajar legalmente desde los 15 años, siempre y cuando se trate de trabajos ligeros y que no afecten su desempeño escolar17, por lo que la vulneración refiere a situaciones que exceden a lo permitido por la ley.
- **Violencia intrafamiliar:** se entenderá por violencia intrafamiliar lo definido en el artículo 5 de la Ley N°20.066 como: "todo maltrato que afecte la vida o la integridad física o psíquica de quien tenga o haya tenido la calidad de cónyuge del ofensor o una relación de convivencia con él; o sea pariente por consanguinidad o por afinidad en toda la línea recta o en la colateral hasta el tercer grado inclusive, del ofensor o de su cónyuge o de su actual conviviente.

  También habrá violencia intrafamiliar cuando la conducta referida en el inciso precedente ocurra entre los padres de un hijo común, o recaiga sobre persona menor de edad, adulto

[16] Información extraída de: https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/Maltrato-Infantil.pdf
[17] Es importante señalar que por ley en el artículo 13 del código del trabajo: *"Menores de dieciocho años y mayores de quince podrán celebrar contratos de trabajo sólo para realizar trabajos ligeros que no perjudiquen su salud y desarrollo, siempre que cuenten con autorización expresa del padre o madre; a falta de ellos, del abuelo o abuela paterno o materno; o a falta de éstos, de los guardadores, personas o instituciones que hayan tomado a su cargo al menor, o a falta de todos los anteriores, del inspector del trabajo respectivo. Además, previamente, deberán acreditar haber culminado su Educación Media o encontrarse actualmente cursando esta o la Educación Básica. En estos casos, las labores no deberán dificultar su asistencia regular a clases y su participación en programas educativos o de formación.*
Los menores de dieciocho años que se encuentren actualmente cursando su Enseñanza Básica o Media no podrán desarrollar labores por más de treinta horas semanales durante el período escolar. En ningún caso los menores de dieciocho años podrán trabajar más de ocho horas diarias. A petición de parte, la Dirección Provincial de Educación o la respectiva Municipalidad, deberá certificar las condiciones geográficas y de transporte en que un menor trabajador debe acceder a su educación básica o media".

mayor o discapacitada que se encuentre bajo el cuidado o dependencia de cualquiera de los integrantes del grupo familiar".

- **Violencia Escolar:** La violencia escolar es definida en el artículo 16 de Ley N°20.536 de Convivencia Escolar, en contraposición a lo que se considera un ambiente sano y libre de agresiones, a saber: "Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes".

  En la misma Ley en el artículo 2, también se define el acoso escolar o bullying, como: "Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación u coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno".

  Finalmente, también introduce el ciberbullying o ciberacoso escolar, definiéndolo en el mismo artículo como: "Ciberbullying o ciberacoso escolar forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado"

- **Discriminación:** se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

  En el caso de los niños, niñas y adolescentes, la Convención sobre los Derechos del Niño, se refiere a este punto en el artículo 2.1, en atención al aseguramiento del Estado a la no discriminación e igualdad: "Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales"

- **Delitos de índole sexual:** Para el caso es importante tomar en cuenta los diversos delitos de índole sexual. Al respecto el Ministerio Público18 indica que se tratarían de: "todos aquellos actos que atentan contra la libertad sexual y la indemnidad sexual de las personas, independientemente de su edad, estrato social, raza, etnia, sexo o nacionalidad". En ese sentido la ley chilena diferencia dos tipos de delitos: "La violación consiste en acceder carnalmente, por vía vaginal, anal o bucal. El abuso sexual, por su parte, es la realización de una acción sexual, distinta del acceso carnal, como, por ejemplo: tocaciones o besos en área de connotación sexual; simulación de acto sexual; exhibir o registrar material pornográfico

[18] Información extraída de: http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/areas/sexuales.jsp

particularmente a menores de edad o presenciar espectáculos del mismo carácter, entre otros"[19].

- **Otros delitos:** Además de los delitos y vulneraciones descritos, hay otros tipos de delitos que pueden surgir a través de la aplicación del instrumento, como lo son el hurto, la violencia general y/u otras situaciones anómalas a la Ley que puedan perjudicar a los niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, se considerará también el juicio propio y conocimiento de los(as) encuestadores para discernir las situaciones a denunciar, si es que estas no se encuentran mencionadas en este apartado.

III. Procedimiento

1. Cuando el equipo esté en presencia o tome conocimiento de algunas de las anteriores situaciones, deberá: informar por escrito al director de establecimiento o director/a del establecimiento educacional inmediatamente con posterioridad a la aplicación del instrumento de manera de activar la red de protección del niño/a o adolescente. Además, de informar al jefe/a de proyecto de Cliodinámica, poniendo en conocimiento de la situación y las gestiones realizadas y a realizar.
2. Se debe instar a que el establecimiento realice medidas restaurativas orientadas a promover la sana convivencia entre los alumnos o alumnas afectadas. Es recomendable en este punto que se siga el conducto regular establecido en sus manuales de convivencia, reglamentos o en otro documento similar.
3. El equipo de Cliodinámica deberá comunicar inmediatamente, a través de un canal establecido y dentro de la misma jornada, a la Defensoría de la Niñez de la situación observada entregando todos los antecedentes del caso de manera tal que sea la DDN quien tome contacto con el establecimiento y defina las acciones pertinentes para ello, haciendo seguimiento del caso y estableciendo los elementos que permitan o no judicializar dichos eventos. Para esto también se informará a los(as) encuestadores(as) sobre la importancia de denunciar estas situaciones de manera inmediata al equipo.
4. La responsabilidad de Cliodinámica radicará en la información inmediata de las situaciones observadas para que los organismos pertinentes sean quienes definan el curso de las acciones a seguir[20].

Incidentes de vulneración

Durante el trabajo de campo realizado se identificaron dos posibles casos de vulneración de derechos. Ambos casos fueron comunicados por los establecimientos educacionales al encuestador, donde dieron detalles de la situación y se mencionó estar en un proceso legal

[19] Los delitos de índole sexual refieren en términos del Código Penal a: Art. 361 Violación propio (de mayor de 14 años de edad), Art. 362 Violación impropio (de menor de 14 años de edad), Art. 365 Abuso sexual agravado o calificado, Art. 366 Abuso sexual propio o directo (de mayor de 14 años de edad), Art. 366 Abuso sexual propio o directo (de menor de 14 años de edad), Art. 366. Abuso sexual impropio o indirecto o exposición de menores a actos de significación sexual (figura en la cual se incluye el *child grooming*), y delitos asociados a la explotación sexual de menores (Art.s 366 y 374) y Asociados a la prostitución (Arts. 367 y 411).

[20] En ningún caso corresponde al equipo de la consultora realizar preguntas indagativas de la situación que tome conocimiento, dado que lo anterior podría constituir un revictimización y vulneración al derecho a intimidad de los NNA.

debido a la obligatoriedad normativa de los establecimientos escolares respecto a la vulneración de derechos de la niñez y adolescencia.

Ubicación establecimiento escolar 1: Colegio en la región de O'Higgins.

Descripción: La directiva del establecimiento escolar comunicó el incidente al encuestador y solicitó apoyo con guía legal a través de la Defensoría. Se estableció contacto entre las instituciones y se realizó el registro.

Ubicación establecimiento escolar 2: Colegio en la Región Metropolitana.

Descripción del Incidente: Durante la realización del estudio en el mencionado colegio, la examinadora encargada de la evaluación estaba llevando a cabo entrevistas y observaciones según el protocolo establecido. En este contexto, una profesora del establecimiento se acercó a la examinadora para comunicar una situación de posible vulneración de derechos que había estado afectando a algunos alumnos del colegio.

La profesora explicó que un estudiante había estado involucrado en comportamientos que estaban afectando negativamente a otros compañeros, lo que constituía una clara vulneración de sus derechos. La situación había sido previamente reportada, pero la profesora buscaba una vía alternativa para asegurar que el caso recibiera la atención adecuada debido a la realización del estudio.

Proceso de detección y levantamiento de alerta:

1. **Comunicación del caso:** La profesora se acercó a la examinadora y proporcionó detalles sobre el incidente, explicando que uno de los alumnos estaba causando daño emocional y psicológico a otros estudiantes. La profesora solicitó asistencia para abordar la situación de manera efectiva, dado que ya se había hecho una denuncia previa sin obtener una solución satisfactoria.
2. **Explicación del protocolo:** La examinadora, siguiendo el protocolo proporcionado por la Defensoría de la Niñez, explicó a la profesora los pasos a seguir para gestionar casos de vulneración de derechos. Este protocolo incluye la notificación a las autoridades competentes, la recopilación de información relevante y la implementación de medidas de protección para los afectados.
3. **Documentación del caso:** La examinadora solicitó a la profesora que enviara un correo electrónico detallando la situación. El correo debía incluir información específica sobre el incidente, los alumnos afectados, el presunto infractor, y cualquier otra información relevante que pudiera ayudar a las autoridades a tomar decisiones informadas.
4. **Envío del correo y registro del incidente:** El 23 de julio, la profesora envió un correo electrónico a la examinadora, siguiendo las indicaciones recibidas. El equipo de campo registró el incidente de manera formal, incluyendo la fecha de la denuncia y los detalles proporcionados en el correo. Este registro se realizó para garantizar que el caso fuera escalado de manera adecuada y se diera seguimiento oportuno.
5. **Levanta de alerta:** Una vez registrado el incidente, el equipo de campo levantó una alerta interna para asegurar que el caso fuera revisado por las autoridades competentes. La información del caso se transmitió a la Defensoría de la Niñez y se inició el proceso para asegurar la protección de los derechos de los alumnos.

Detección de casos de vulneración durante el proceso de análisis

Durante el proceso de análisis a los cuestionarios autoaplicados de niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio se detectaron casos de autopercepción de inseguridad de niños, niñas y adolescentes en sus hogares por situaciones de riesgo o vulneración de derechos. Frente a estas situaciones, y debido al secreto estadístico que protege a los participantes del levantamiento, es imposible identificar a los niños, niñas y adolescentes que realizaron las declaraciones. No obstante, con los datos de caracterización del cuestionario fue posible determinar los cursos y establecimientos a los que pertenecen. Con esa información, se procedió a contactar a los establecimientos para que ellos activaran sus protocolos de diagnóstico y denuncia según sus obligaciones asociadas a la normativa educacional y los cuerpos legales que priorizan el interés superior del niño en estos casos, especialmente la Ley de Garantías.

Digitación y procesamiento de datos[21]

En el marco del presente estudio se utilizaron dispositivos móviles adecuados para dicha función, por lo cual no se considera un proceso de digitación de la información, teniendo en cuenta que la información registrada por cada encuestador fue consignada de manera automática en una base de datos.

En este contexto, utilizó el software de encuestas para dispositivos móviles llamado "*SURVEY TO GO*" el cual entrega las siguientes ventajas al equipo consultor:

- Envío automático de informes (principalmente para monitorear el avance del trabajo de campo para cada uno de los encuestadores y establecimientos educacionales asignados a ellos)
- Exportación de datos a Excel/SPSS
- Entre otros.

A pesar de lo anterior, a continuación, se presentan las estrategias de supervisión y consolidación de la base de datos.

Revisión de consistencia de bases de datos

Luego de obtenida la base de datos de los cuestionarios, se realizó un proceso de depuración y consolidación de los datos digitados, ya previamente supervisados y validados en una primera instancia. Para llevar a cabo este procedimiento se desarrollaron los siguientes ejercicios:

- **Cálculo de frecuencias**: que permitieron establecer para cada variable dentro de cada instrumento, el número total de casos en función de los casos que contemplaron los registros. Además, esta revisión permite identificar eventuales casos fuera de rango o errores sistemáticos en la aplicación de cuestionarios. Este cálculo se realiza con el programa SPSS o con EXCEL y es de fácil aplicación y de alto nivel de eficacia.
- **Análisis de casos perdidos**: en función de los saltos que contempló el cuestionario, se realizó un análisis de datos perdidos no atribuibles a los saltos de los cuestionarios por grupo de

[21] Se espera que este proceso sea realizado en tres instancias a lo largo del estudio (1) para los resultados del pre test (2) para el análisis preliminar que permita dar pie a la fase de levantamiento de información cualitativa (3) procesamiento final con la totalidad de los casos aplicados.

edad. Esta acción fue fundamental sobre todo para el cálculo de los factores de expansión y la ponderación de la base de datos.

- **Tipos de variables:** resultó importante tener especial cuidado con los tipos de variable considerando los valores de las variables que son continuas como edad, número de personas que viven en el hogar, entre otras, así como también variables nominales o abiertas que debieron ser codificadas.

Procesamiento de datos

Durante el procesamiento de la base de datos, se realizaron dos procesos. En primer lugar, se unificaron las bases de datos de cada encuesta en función de las preguntas compartidas y preguntas exclusivas de cada instrumento. Así, se consolidó solo una base de datos de ambos instrumentos para el proceso de análisis.

En segundo lugar, se aplicaron distintos ponderados con el propósito de que cada uno de los estudiantes seleccionados en la muestra probabilística y estratificada pueda representar el universo del cual fue obtenido – a saber, niños, niña y adolescentes que cursan entre 1° básico y 4° medio – es decir, permite tener la descripción del universo a partir de la muestra seleccionada. En conjunto con la contraparte técnica se definieron los criterios y fórmula utilizada.

Codificación de preguntas abiertas

Se codificaron las preguntas abiertas del cuestionario para facilitar el análisis de los resultados obtenidos, logrando la cuantificación de dichas respuestas. En este contexto, se dio uniformidad a la transcripción de las preguntas abiertas consideradas en el cuestionario, incluyendo los siguientes criterios para la estandarización de respuestas:

- La misma palabra en minúsculas y mayúsculas debe ser uniformada en un mismo formato
- La misma palabra en masculino o femenino debe ser considerada dentro de una misma categoría uniforme
- Se deben eliminar espacios en blanco entre palabras o letras según corresponda
- Uniformidad de ortografía eliminando aquellos errores ortográficos
- Uniformar nombres de instituciones, profesionales o personas

Elaboración de Libro de Códigos

Finalmente, una vez que se contó con la base de datos procesada y validada, se procedió a confeccionar un libro de códigos que facilita la comprensión de la metodología de recolección de datos del estudio, y el significado de cada una de las variables incorporadas dentro de la base de datos. Aquí se da cuenta del nombre de cada variable, su etiqueta y sus categorías de respuesta, considerando tanto preguntas precodificadas como preguntas abiertas, y su proceso de codificación.

Supervisión y control de las aplicaciones

A continuación, se presenta la estrategia de supervisión y control que fue desarrollada por Cliodinámica para velar por el éxito del proceso de levantamiento de información, y por la calidad de la información recolectada. Cabe destacar que, la supervisión consideró tanto las aplicaciones

cuantitativas (encuestas presenciales cara a cara en establecimientos educacionales) como en la aplicación de las distintas técnicas cualitativas (entrevistas y grupos focales)

Supervisión levantamiento cuantitativo

Luego de haberse efectuado las aplicaciones en los establecimientos, los encuestadores enviaron a su supervisor los cuestionarios aplicados en digital, las bitácoras de terreno, los cuales contienen un reporte general de la aplicación del establecimiento, en donde se da cuenta del número de cuestionarios aplicados, observaciones, inconvenientes, etc. Una vez que el supervisor recibió los documentos, realizó el proceso de validación de las aplicaciones, para esto deberá:

- Realizar para cada establecimiento, la cuadratura entre el número de cuestionarios aplicados, el reporte de cuestionarios consignado en la bitácora de aplicación y el reporte entregado por el encuestador.
- Revisar que cada uno de los instrumentos se encuentre correctamente aplicado de acuerdo con los mecanismos de control de calidad entregados en la capacitación.
- En caso de identificar algún problema de aplicación o pérdida de cuestionarios, se debió identificar al encuestador que haya realizado la encuesta por medio del folio y definir si es necesario que se visite el establecimiento nuevamente completar la encuesta o realizar los cuestionarios faltantes. Esto no ocurrió.

En este contexto, el proceso consideró las siguientes instancias de supervisión:

- **Supervisión presencial:** durante el proceso de aplicación, el equipo de supervisores del estudio procedió a realizar visitas a las aplicaciones, con el propósito de revisar en terreno el cumplimiento de los protocolos de comportamiento, además de verificar la calidad de la aplicación y de la información levantada.
- **Control de la bitácora y acta de aplicación:** con la finalidad de mantener un control constante sobre el trabajo de los encuestadores se realizó un proceso se seguimiento de las encuestas aplicadas por cada encuestador(a) y las bitácoras de cada aplicación dispuestas por cada miembro del equipo.
- **Revisión de cuestionarios aplicados:** como parte del proceso de supervisión y validación, se revisó de cada uno de los cuestionarios aplicados, en las instancias que se señalan a continuación:

a) **Primera revisión en establecimientos**: tras la aplicación de los instrumentos, el encuestador debió contabilizar todos los instrumentos validados y realizó una recepción final conforme donde el director del establecimiento debió firmar la bitácora de trabajo de campo.

b) Segunda revisión de oficina*:* esta modalidad también se aplicó sobre todos los cuestionarios aplicados, fue responsabilidad de los supervisores regionales el revisar todos los cuestionarios aplicados.

c) **Supervisión telefónica***:* Desde el equipo central de Cliodinámica, se realizó una Supervisión telefónica aleatoria sobre el 20% de las encuestas realizadas.

d) **Registro de aplicaciones:** es clave contar con un proceso que monitoree el trabajo de los encuestadores en la aplicación de los instrumentos en cada uno de los establecimientos educacionales seleccionados. Este monitoreo se llevó a cabo a través de la revisión

integrada del trabajo diario de los encuestadores a partir de la información del contacto y aplicación llevada a modo de bitácora.

Supervisión levantamiento cualitativo

En complemento a las estrategias de supervisión cuantitativas, se llevaron a cabo las siguientes acciones para velar por el correcto desarrollo del trabajo de campo cualitativo (entrevistas y grupos focales)

- **Revisión de rejillas de vaciado:** se revisaron el 100% de las rejillas de vaciado generadas por los profesionales encargados de dichas aplicaciones, poniendo énfasis en completar las dimensiones, el respeto por los criterios y énfasis solicitados por la coordinación central del estudio, y la calidad de la información levantada para cada uno de los casos seleccionados en el estudio.
- **Fidelidad con el archivo de audio:** en este último punto se seleccionó el 30% de las transcripciones y rejillas de vaciado, con el propósito de cotejar con sus respectivos archivos de audio con la finalidad de lograr consistencia y fidelidad con lo realizado en las aplicaciones. En aquellos casos que se hubiesen identificado diferencias en el sentido de las oraciones o no reflejen fielmente lo dicho por los niños, niñas y adolescentes, se hubiese debido rehacer la rejilla de sistematización y vaciado de información. Esto no ocurrió.

Declaración jurada de uso de información

Con el propósito de asegurar la confidencialidad y la seguridad del material utilizado en el estudio, tanto el jefe de proyecto como el jefe de terreno, como todo el equipo involucrado en el estudio, firmaron diversos acuerdos de confidencialidad y también requerimientos internos del funcionamiento de Cliodinámica, que son detallados a continuación:

- En primer lugar, el equipo interno firmó un Acuerdo de Confidencialidad, que vela por el resguardo de la información, su no divulgación y su uso solo con fines del estudio.
- En segundo lugar, el equipo externo [22] (encuestadores) firmó el mismo Acuerdo de Confidencialidad el que fue complementado con una declaración jurada sobre el uso de la información, en la que quedaron claramente establecidas las responsabilidades de estos profesionales para con Cliodinámica y el uso de la información y del material que dicha empresa les entregue en relación al estudio.

Todo el personal que fue parte del equipo debió firmar estos acuerdos de confidencialidad según correspondiese, respetándolo en todo momento del proceso.

Estrategia de aseguramiento de participación de niños, niñas y adolescentes

[22] Se entiende como aquellos profesionales que no tienen relación contractual permanente con Cliodinámica, pero que trabajan en sus procesos de campo (honorarios)

Dentro del Segundo estudio de opinión de niños, niñas y adolescentes se consideran las tres estrategias señaladas en las bases técnicas:

Participación en el diseño del estudio

En primer lugar, en lo que refiere a la construcción del cuestionario y diseño del estudio, se consideró la participación se niños, niñas y adolescentes en las siguientes actividades:

- **Entrevistas**: estas entrevistas permitieron validar los constructos y otros elementos presentes en el cuestionario de un modo cualitativo antes de la aplicación del pretest cuantitativo.
- **Focus group de pretest**: se realizaron tres grupos focales con niños, niñas y adolescentes participantes del pretest a fin de conocer sus impresiones sobre el proceso de aplicación del cuestionario.

Participación en el análisis de los resultados

Luego, en la fase de levantamiento, se desarrolló un proceso cualitativo de profundización y complemento a los datos levantados de manera cualitativa. Esto permitió incluir voces y percepciones de manera complementaria asegurando con ello una reinterpretación de los datos desde la óptica de los mismos niños, niñas y adolescentes. **Dentro de estas actividades se consideraron las entrevistas (30) y los grupos focales de profundización (12).**

Propuesta devolución resultados a los niños, niñas y adolescentes

Con la finalidad de entregar los resultados tanto a la DDN y sobre todo a los mismos niños, niñas y adolescentes, se entregarán los siguientes elementos, que aseguren su participación no sólo del proceso de levantamiento de información, sino que también de difusión de los resultados (para instar a la discusión y al acceso a ellos):

- **Infografías de resultados por región**: además del informe final entregado se espera desarrollar infografías de resultados del estudio por cada región con sus resultados particulares de manera que la información recibida de manera gráfica sea de más fácil acceso y comprensión para todos.

PLAN DE ANÁLISIS

Modelo y fases del plan de análisis

De acuerdo a la perspectiva metodológica que se utiliza en el estudio, se espera desarrollar un modelo de análisis que se enfoque en los siguientes pilares:

- **Línea base de indicadores claves**: se espera que la medición responda a la definición de una serie de indicadores de base que supone la realización de comparación de índices y resultados en comparación con la primera medición de la Encuesta de niños, niñas y adolescentes de la DDN como también con el Estudio de Opinión de Adultos que realizó la Defensoría. De esta manera, se obtendrán análisis comparativos con enfoque longitudinal. Además, se obtendrán análisis según variables de control: sexo, edad, curso, tipo de establecimiento, región, macrozona, pertenencia a pueblos originarios. Etc.

- **Desagregación por territorio y grupos sociales**: es clave que la definición muestral asegure niveles de representatividad por territorio y por grupos sociales asociados a las voces de los diferentes niños, niñas y adolescentes. Esto debido a que se espera contar con información que contribuya al trabajo tanto de la DDN como de otros organismos públicos, puesto que la información que se levantará será clave para la toma de decisiones en política pública. Asimismo, se espera incluir desagregaciones por diferentes variables sociodemográficas de manera de identificar grupos sociales particulares que requieran mayor interés o estrategias focalizadas. Ambas estrategias de focalización ayudarán a la definición de acciones de política pública para la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- **Evaluación y definición de acciones de mejora**: la adopción del enfoque de línea base permite establecer mecanismos de monitoreo de los indicadores de percepción de la población y también permite la estimación de las razones de dichos cambios. En ese sentido, se espera incluir un enfoque de evaluación de las acciones de política pública para el segmento de Infancia que podrían estar contribuyendo al cambio en dichos indicadores.
- **Enfoque de contingencia:** también es importante considerar la lectura de la contingencia en estos años de manera de contribuir a despejar la lectura sobre las percepciones y las implicancias en los niveles de vulneración, empoderamiento y otras percepciones la población de niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, se espera que el análisis de estos resultados permita a la DDN contar con información sólida para la definición de líneas de acción que contribuyan a su misión institucional ya sea a través de su refuerzo o del complemento de otras nuevas.
- **Análisis cualitativo:** uno de los propósitos del estudio no se limita sólo a la definición de indicadores de base, sino también al levantamiento y comprensión de dichos datos desde la misma voz de los propios niños, niñas y adolescentes. Esto se llevará a cabo en un análisis cualitativo de datos que permitirá complementar los datos recogidos con el análisis de los discursos y experiencias de los propios niños, niñas y adolescentes. Asimismo, se incluye a ellos no sólo como una voz consultiva, sino también de validación frente a los resultados obtenidos, lo que entrega mayor solidez y validez al desarrollo del estudio.

Para llevar a cabo estos focos, se espera realizar un análisis de acuerdo a tres etapas:

ETAPA 1: REVISIÓN DE INFORMACION SECUNDARIA

En esta etapa se llevarán a cabo los procesos asociados a la revisión del cuestionario existente y las posibilidades analíticas del mismo, por ejemplo, revisar el tipo de variables que contiene para estimar un plan de análisis inicial. Asimismo, se espera que los datos secundarios permitan la construcción de una matriz de operacionalización que facilite el diseño de preguntas de investigación e hipótesis que sean el reflejo de los objetivos específicos del estudio, como también permitan levantar nuevas líneas de trabajo. Estas líneas de trabajo deberían ir en relación a la construcción de índices y líneas de trabajo que permitan elaborar constructos de levantamiento de información más rigurosos.

ETAPA 2: ANÁLISIS CUANTITATIVO y CUALITATIVO

La segunda etapa del análisis está dada por el momento en que se cuentan con los datos luego de las aplicaciones de los cuestionarios y la validación de la data. El análisis en esa etapa es esencialmente cuantitativo, desarrollando técnicas de análisis descriptivo (diferencias de medias y proporciones) como también de análisis multivariado (construcción de índices, tipologías, regresiones lineales o logísticas, etc.). Estos resultados serán desagregados por territorio a nivel regional para identificar sus necesidades como también evidenciar algunas prácticas

institucionales que puedan estar influyendo en ellas. Asimismo, se desarrolla un análisis cualitativo que busca comprender los significados de los temas abordados en el estudio para dotar de mayor profundidad al estudio y sus resultados.

ETAPA 3: TRIANGULACIÓN FINAL

Finalmente, con estos resultados, se espera dar cuenta del análisis final del estudio a través de la triangulación de resultados derivados de fuentes primarias como secundarias. En ese sentido, en esta etapa se abordan cada uno de los objetivos específicos además de realizar una síntesis de información, realizar recomendaciones de política pública orientadas a mejorar y reforzar aquellos procesos que permitirán aumentar el impacto esperado de las intervenciones. El enfoque línea base permitirá contar con información valiosa para avanzar en la construcción de políticas públicas para niños, niñas y adolescentes.

Descripción de las técnicas de análisis

Análisis estadístico

Se espera realizar un análisis de la información desde diferentes ópticas y bajo las metodologías aquí planteadas que vayan en pro de generar información que permita no solo estimar los resultados de la medición 2024, sino también lograr procesar esta información para construir propuestas de mejora y conclusiones que permitan establecer cuáles son los ámbitos más sensibles, los nudos críticos y las brechas que se deben abordar para potenciar las acciones de la DDN. De este modo, se plantea realizar los siguientes tipos de análisis:

- Análisis descriptivo (uni y bivariado) y diferencias de medias y proporciones (Pruebas t y z)
- Análisis multivariado e inferencial

Análisis descriptivo

Como se mencionó anteriormente, respecto de las estrategias a implementar para el procesamiento de la información a levantar en la consultoría, se ha definido la utilización de distintas de herramientas estadísticas; entre ellas, el uso de estadísticas descriptivas de manera tal de responder efectivamente a los objetivos y productos requeridos.

Respecto de la utilización de estadísticas descriptivas, es necesario señalar que estas constituyeron el primer acercamiento analítico a la información levantada y será la base a partir de la cual se responderá a la necesidad de generar un análisis detallado de la información generada por la encuesta. Además, permitieron abordar el Informe descriptivo solicitado en este estudio.

Para la utilización de estas herramientas, se construyó un plan de análisis descriptivo a partir de una serie de variables de control de interés para el estudio, el que deberá ser validado y consensuado con la contraparte técnica, para responder efectivamente a sus expectativas y necesidades de información. Dentro de este contexto, se aplicaron técnicas de análisis de tipo univariado tales como: frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión. Adicionalmente, se aplicarán algunas técnicas de procesamiento bivariado tales como: cruces de datos y correlaciones. Ambos tipos de técnicas se usaron para analizar y describir en detalle la

información levantada y contrastar algunas hipótesis que hayan surgido en el desarrollo de la investigación, o de las propias consideraciones de la contraparte técnica.

A partir de estos resultados se generaron tablas de frecuencias, tablas de cruce de variables, gráficos de porcentajes, entre otras herramientas que den cuenta de la realidad de los niños, niñas y adolescentes en relación a los objetivos específicos del estudio y de acuerdo al plan de análisis a validar con la contraparte.

Análisis multivariado

Construcción de índices por medio del análisis factorial

Uno de los aspectos claves de este estudio radica en la definición de índices para medir los diversos constructos. A menudo, lo que se quiere levantar y medir es complejo y requiere de un desarrollo analítico mayor, para lo cual la herramienta más utilizada son los índices.

La construcción de índices es una herramienta que permite sintetizar información de un conjunto de variables en una sola dimensión, elemento que permitirá explicar el comportamiento de un proceso o actor en función de una serie de características que lo definen. Para esto, las herramientas más utilizadas son los índices sumativos y los índices ponderados, donde los conjuntos de variables se suman para luego ser divididas por la totalidad de los elementos del indicador.

Una herramienta clave para identificar las variables que corresponden a cada dimensión es el análisis factorial, el cual permite validar empíricamente la construcción de factores y reducir así el tamaño de los indicadores de medición sin perder información significativa, de esa manera permita trabajar con un número menor de variables pero que tengan mayor poder explicativo de una dimensión, desarrollando un modelo más parsimonioso.

El análisis factorial es una técnica estadística que permite analizar la estructura subyacente de una serie de variables, es decir, patrones de dependencia entre variables, lo que ayuda a identificar variables latentes que agrupan a las observadas en principio. Estas variables latentes (los Factores o Componentes Principales) son resultado de la combinación lineal del conjunto de las variables observadas que se analizan.

El primer factor o componente es el que mejor resume la información contenida en la matriz original. El segundo resume la información restante y así sucesivamente. Esta información es explicada por medio del porcentaje de la varianza, donde a partir de este estadístico se puede explicar en qué medida el factor explica las variables utilizadas para el modelo.

El análisis factorial es una técnica de tratamiento de datos que estudia la interacción entre variables. En efecto, en él todas las variables asumen el mismo rol y no se definen variables dependientes ni predictoras o de control. Permite generar variables no observadas que corresponden a dimensiones subyacentes en el conjunto de variables originales incluidas en el modelo.

Análisis de tipologías y clases latentes

Además de la construcción de índices, se categorizó a la población en una serie de grupos que den cuenta de los principales resultados. A estos análisis se les conoce como análisis de

clasificación dentro de los cuales, se utilizará la técnica del análisis de clusters. El análisis de clusters es el nombre genérico de una variedad de procedimientos reductivos utilizados para agrupar casos o variables; todos estos procedimientos tienen en común la utilización de una serie de algoritmos de clasificación sobre un conjunto de elementos con el propósito de organizarlos en grupos homogéneos que generalmente serán excluyentes y exhaustivos. Por lo general, los casos serán organizados a partir de una serie de variables de clasificación (Vivanco: 2009).

La generación de tipologías responde a la necesidad de clasificar elementos en grupos no definidos previamente. Sin embargo, y pese a la versatilidad de esta técnica que permite clasificar casos de distintas procedencias en función de dos o más variables, una utilización apropiada de sus posibilidades requiere de referencias teóricas potentes que le permitan al investigador tomar las decisiones correctas respecto a las variables a incluir en el modelo, a las medidas de similitud entre casos y a las técnicas de agrupación; de lo contrario, la clasificación puede resultar absolutamente espuria, los resultados irrelevantes y las conclusiones inconsistentes.

Existen diversas alternativas para asignar casos a grupos y reproducir el patrón de clasificación subyacente al conjunto de casos incluidos en el modelo. Dentro de estos destacan por su versatilidad las técnicas jerárquicas y las de optimización. La primera es una clasificación por etapas realizada mediante un proceso que replica la estructura de un árbol; cada etapa del proceso genera una nueva rama. En las técnicas de optimización, por su parte, la construcción de grupos se realiza a través de iteraciones sucesivas de un criterio de clasificación. Para responder a los objetivos de la presente investigación, se ha definido la aplicación de una técnica de análisis estadístico llamado análisis de conglomerados de K-media.

Este método de agrupación es un método de optimización ampliamente utilizado en ciencias sociales, cuyo propósito es formar conglomerados o grupos lo más homogéneos entre sí. Las ventajas principales de este procedimiento para los propósitos del estudio son:

- En primer lugar, que permite la búsqueda de la solución óptima de diferenciación entre grupos a través de un proceso iterativo;
- En segundo lugar, y a diferencia de los procedimientos jerárquicos, permite trabajar con muestras de tamaño grande (mayor a los 200 casos), como es la muestra que se aplicará en el presenta estudio;
- Y, en tercer lugar, permite definir a priori el número de grupos que se quiere como resultado

No obstante, esta propuesta es solo una referencia tentativa, la agrupación final que se considere va a depender de algunos análisis iniciales, como que exista una variabilidad suficiente entre las variables que permitan discriminar en la generación de conglomerados, las variables de las regresiones previas definan como estadísticamente significativas o el mismo análisis factorial a la hora de entender el comportamiento de algunas variables generales relevantes para el estudio, el mismo testeo que se vaya haciendo de distintas agrupaciones, y las decisiones que en conjunto con la contraparte se vayan tomando en razón de estos resultados.

Análisis de clases latentes

Este método, basado en la técnica de ecuaciones estructurales y en función del análisis de varianza compartida, permite identificar entidades (o clases) similares en base a patrones de respuesta en variables de interés.

Esta técnica es más robusta que otras técnicas multivariadas de clasificación (como k-medias), porque establece la clasificación de los individuos de la muestra exclusivamente a partir de la varianza compartida de las variables utilizadas para la conformación de los clusters, excluyendo el término de error de manera más consistente, lo que permite clasificaciones más robustas.

Lo que establece el análisis de clases latentes es la probabilidad de un individuo de pertenecer a un determinado grupo o clase, en función de su comportamiento observado (y compartido con otras variables de caracterización) en torno a una serie de variables de agrupación; de esta manera, las personas quedan asignadas a la clase donde tienen mayor probabilidad de pertenencia.

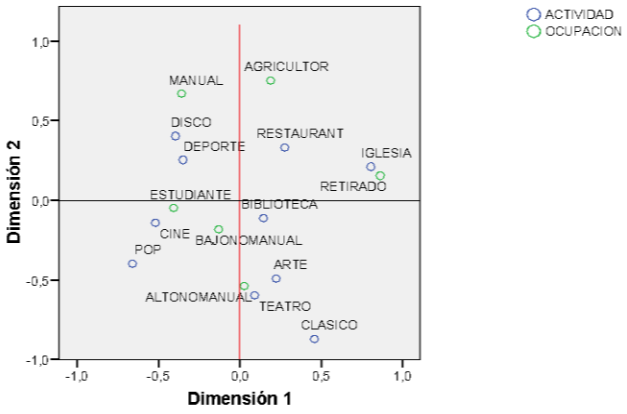
Se trata de "clases latentes" porque se asume que en torno a las variables de análisis subyace una estructura "no observada" que distribuye a la población en torno a distintos grupos con características sustantivas específicas.

Este análisis es especialmente relevante para combinar variables de caracterización con las de resultado, logrando análisis mucho más potentes que otros lo que permitirá, por ejemplo, contar con información sobre ciertos grupos de la población de manera diferenciada.

Análisis de correspondencia múltiple

Adicionalmente, se espera utilizar un análisis de correspondencia múltiple, el que permitirá obtener un mapa en el que se podrá observar y posicionar las distintas características de los segmentos de la población en relación a los niveles de percepción logrados y una serie de atributos adicionales que sean considerados relevantes y que deberán ser definidos en su momento en conjunto con la contraparte.

A continuación, se presenta un ejemplo desarrollado en un estudio anterior:



Fuente: Cliodinamica SpA.

En el ejemplo anterior los estudiantes se relacionan a la asistencia al cine, a la música pop, mientras que las personas retiradas se asocian más a la asistencia a la iglesia y a la ida a restaurantes; además, existe una diferencia importante entre ambos actores, y al mismo tiempo se aprecia cierta similitud entre los estudiantes y el grupo cuya ocupación es definida como "bajo

manual". Como puede apreciarse, esta técnica permitirá entonces posicionar y relacionar una serie de categorías y atributos en un gráfico de fácil comprensión.

Modelos de regresión lineal múltiple

Uno de los resultados más potentes de la aplicación del análisis de regresión lineal múltiple, es la identificación de las variables independientes que tienen un mayor peso explicativo en la determinación de una variable dependiente, no sólo define cuál de todas las variables ingresadas al modelo son estadísticamente significativas a la hora de entender esta relación, sino que al mismo tiempo (a través de la observación de los beta estandarizados obtenidos), permitirá establecer el nivel de importancia de cada una de estas variables.

De esta manera, se podrá conocer para cada uno de los grupos objetivos, las variables y aspectos críticos con los distintos ámbitos generales de las percepciones evaluadas, lo que tiene una asociación directa con el grado de calidad de éstos.

Es importante consignar que la "calidad y capacidad explicativa" de cada uno de los modelos a generar está determinada por una serie de condiciones que es posible medir a través de una serie de estadísticos que serán aplicados al momento de generar dichos modelos, y cuya importancia radica en que estos definirán si serán utilizados o no como parte del análisis; en otras palabras, no todos los modelos que se construirán servirán para el análisis, lo que deberá ser debidamente explicado en el informe que dé cuenta de estos resultados; nos referimos a estadísticos como el x^2, el nivel de significancia del modelo, a los beta estandarizados, y especialmente al indicador FIV, que mide la multicolinealeidad de los modelos.

Se espera realizar un exhaustivo análisis de los cuestionarios de manera de identificar algunas variables que puedan actuar como variables independientes a la vez que se espera que en la primera etapa del estudio se releven preguntas de investigación que permitan teorizar modelos para avanzar en estas definiciones. Es clave, por ejemplo, estimar el grado de relación entre variables para ver qué elementos explican los niveles de percepción de vulneración, protección, empoderamiento, entre otros.

Análisis cualitativo

La metodología de análisis cualitativo propuesta por Cliodinámica, consideró en primer lugar un análisis estructural de discursos, con el propósito de conocer desde dónde provienen los discursos y los contextos en que estos se enmarcan con la finalidad de realizar un análisis estructural que permita recoger las similitudes y diferencias de sus representaciones sociales en relación a los temas de investigación.

Análisis estructural de discurso

A partir del discurso extraído de los actores, se implementó un análisis estructural de estos que permita recoger las similitudes y diferencias de sus representaciones sociales en relación a los temas de los objetivos y a las temáticas abordadas en las entrevistas con los distintos actores.

Este tipo de análisis tiene como principal propósito relacionar lo que los actores dicen con su articulación en el campo de las prácticas sociales, considerando que el lenguaje tiene injerencia en la construcción de la realidad social. Es por esto, que consiste en estudiar un fenómeno u

objeto a partir del lenguaje en uso, es decir, mensajes realmente emitidos por los actores, dentro de sus contextos (sociales, culturales, económicos, geográficos, psicológicos).

En el marco de la investigación y de sus objetivos, el análisis estructural de discurso permitió conocer lo que el lenguaje de manera sistemática significa para los actores en sus contextos. Además, de identificar los elementos que rodean al discurso, como lo son las valoraciones, los deseos, las ideologías, las creencias, las actitudes, las motivaciones, y sus visiones de mundo de forma holística. Este análisis, también permitió conocer la realidad bajo estudio, desde los enunciados que en ella circulan, a partir del uso real que los actores hacen del lenguaje y de los efectos que los discursos tienen sobre la construcción de dicha realidad, identificando estereotipos, prejuicios, estrategias de persuasión, términos y expresiones asociadas al uso del lenguaje, como metáforas o eufemismos.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido en un sentido amplio es una técnica de interpretación de textos escritos, grabados, filmados u otra forma diferente donde puedan existir registros de datos tales como trascripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, etc. donde el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la realidad social.

El análisis de contenido se basa en la lectura, textual o visual, como instrumento de análisis de información, lectura que debe ser sistemática y exhaustiva, buscando la relevación de las expresiones y del contenido manifiesto de las relaciones comunicativas que construyen la realidad. Es así que, mediante la clasificación en categorías de elementos o contenidos, esta técnica de análisis permite establecer relaciones y formular patrones dentro de los textos.

En este sentido, tratar el material es codificarlo y clasificarlo, lo que consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto, entendido como un proceso de "cuantificación" del contenido disponible en los textos. El proceso de clasificación de elementos presentes en los textos en categorías permitirá identificar lo que estos tienen en común con otros, agrupando la parte que efectivamente comparten.

En este estudio, el análisis de contenido permitió explorar un texto (escrito u oral) y analizar qué es lo que los informantes intentan decir; profundizando en el contenido latente y en el contexto social de la información levantada; describiendo tendencias y develando semejanzas o diferencias en el contenido de la información levantada. Esto se realizó en dos instancias, considerando la fuente de información de donde provengan los contenidos recolectados:

1. **Análisis de fuentes primarias.** a partir de la información levantada desde fuentes de información primaria, a saber, entrevistas, se analizó el contenido del discurso de los actores con el propósito de construir categorías y así profundizar en dichas temáticas, e identificar tendencias, semejanzas y diferencias entre los perfiles de actores identificados.
2. **Análisis de fuentes secundarias**. en el marco del análisis de contenido, no sólo es clave considerar el discurso de los actores involucrados, sino que también conocer el contenido de documentación existente sobre la temática bajo estudio. Es así que se

realizaron análisis del contenido de otros estudios con la finalidad de dar cuenta de cómo se interrelacionan los resultados de esta medición con las políticas públicas existentes.

CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

El trabajo de campo de la consultoría tuvo una duración aproximada de cinco meses y medio, desde inicios de mayo 2024 hasta el 18 de octubre de 2024. El presente apartado detalla la cantidad de gestiones realizadas, los resultados del proceso y la caracterización de los niños, niñas y adolescentes participantes del estudio.

Reporte de establecimientos y tasas de colaboración

El diseño original del levantamiento de campo consideró la participación de 370 establecimientos educacionales. Durante el trabajo de levantamiento de información se logró la aplicación en 369 establecimientos de un total de 1.018 establecimientos contactados.

Tabla 25: Gestiones realizadas con establecimientos educacionales

Región	Agendado sin aplicación	Aplicado	Envío de mail informativo	Sin respuesta	Acepta sin agenta	Rechaza	Sin contacto	Total
Arica y Parinacota	1	7	15	1		9		33
Tarapacá	2	6	1	8		2		19
Antofagasta	1	8	17		3	1		30
Atacama	1	6	2	7	2			18
Coquimbo	5	20	36	6	9	6		82
Valparaíso	6	34	45	24	4	8		121
Metropolitana	1	82	60	83	3	50		279
O'Higgins	1	28	12	26		6		73
Maule	2	29	11		1	2	1	46
Ñuble	3	8	9			1		21
Biobío	4	33	10	18	13	10		88
La Araucanía	10	39	13		7	1		70
Los Ríos		18	15	8		4		45
Los Lagos	1	34	15		2	6		58
Aysén		7	5		1	2		15
Magallanes		10		1	1	8		20
Total	**38**	**369**	**266**	**182**	**46**	**116**	**1**	**1018**

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a cooperación y tasa de respuesta, se observa que a nivel nacional el 36,2% de los establecimientos contactados fueron parte del estudio de opinión, lo que se traduce en cerca de un tercio del total contacto. Se observa que la región de Arica y Parinacota tuvo la menor tasa de cooperación mientras que Maule tuvo la mayor tasa de cooperación.

Tabla 26: Tasas de Cooperación y rechazo de Establecimientos

	Tasa de cooperación		Tasa de rechazo		Total
Región	N	%	N	%	
Arica y Parinacota	7	21,2%	26	78,8%	33
Tarapacá	6	31,6%	13	68,4%	19
Antofagasta	8	26,7%	22	73,3%	30
Atacama	6	33,3%	12	66,7%	18
Coquimbo	20	24,4%	62	75,6%	82
Valparaíso	34	28,1%	87	71,9%	121
Metropolitana	82	29,4%	197	70,6%	279
O'Higgins	28	38,4%	45	61,6%	73
Maule	29	63,0%	17	37,0%	46
Ñuble	8	38,1%	13	61,9%	21
Biobío	33	37,5%	55	62,5%	88
La Araucanía	39	55,7%	31	44,3%	70
Los Ríos	18	40,0%	27	60,0%	45
Los Lagos	34	58,6%	24	41,4%	58
Aysén	7	46,7%	8	53,3%	15
Magallanes	10	50,0%	10	50,0%	20
Total	**369**	**36,2%**	**649**	**63,8%**	**1018**

Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto al cumplimiento de la cantidad de EE muestreados por región, se observa que en algunas regiones se estuvo por debajo del logro de participación de establecimientos respecto a lo diseñado originalmente. Así, las regiones de Coquimbo y Arica y Parinacota tuvieron menos de un 90% de participación de establecimientos educacionales en función a lo originalmente planificado.

Tabla 27: Reporte de cumplimiento por RBD según región

Región	Aplicado	Muestra RBD	Tasa de avance
Arica y Parinacota	7	8	87,5%
Tarapacá	6	6	100,0%
Antofagasta	8	7	114,3%
Atacama	6	6	100,0%
Coquimbo	20	24	83,3%
Valparaíso	34	36	94,4%
Metropolitana	82	83	98,8%
O'Higgins	28	22	127,3%
Maule	29	29	100,0%
Ñuble	8	8	100,0%

Biobío	33	34	97,1%
La Araucanía	39	42	92,9%
Los Ríos	18	17	105,9%
Los Lagos	34	34	100,0%
Aysén	7	7	100,0%
Magallanes	10	7	142,9%
Total	**369**	**370**	**99,7%**

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la distribución de participación de niños, niñas y adolescentes por tipo de dependencia, se observa que cerca del 50% corresponden a estudiantes de establecimientos públicos, mientras que el 46% son de tipo subvencionado. En esta línea, solo el 5% corresponde a establecimientos de carácter privado. A nivel de regiones, en la RM se contó con la mayor participación de estudiantes de Establecimientos privados, con un 10,7% del total regional. Por su parte, el 77,4% de los estudiantes encuestados en la región de Magallanes asistían a establecimientos escolares públicos y, finalmente, el 66,7% de los participantes de Tarapacá eran de colegios subvencionados.

Tabla 28: Logro según dependencia de los establecimientos

Región	Público		Privado		Subvencionado		Total
	n	%	n	%	n	%	
Arica y Parinacota	117	31,0%	19	5,0%	241	63,9%	377
Tarapacá	127	29,7%	15	3,5%	285	66,7%	427
Antofagasta	320	71,9%	1	0,2%	124	27,9%	445
Atacama	241	59,2%	40	9,8%	126	31,0%	407
Coquimbo	151	33,9%	36	8,1%	259	58,1%	446
Valparaíso	281	47,8%	38	6,5%	269	45,7%	588
Metropolitana	340	44,2%	82	10,7%	347	45,1%	769
O'Higgins	242	53,4%	34	7,5%	177	39,1%	453
Maule	239	57,0%	18	4,3%	162	38,7%	419
Ñuble	265	53,5%	0	0,0%	230	46,5%	495
Biobío	227	50,8%	0	0,0%	220	49,2%	447
La Araucanía	138	32,5%	15	3,5%	271	63,9%	424
Los Ríos	198	46,8%	19	4,5%	206	48,7%	423
Los Lagos	202	50,5%	27	6,8%	171	42,8%	400
Aysén	205	48,8%	0	0,0%	215	51,2%	420
Magallanes	339	77,4%	19	4,3%	80	18,3%	438
Total	**3632**	**49,2%**	**363**	**4,9%**	**3383**	**45,9%**	**7378**

Fuente: Cliodinamica SpA.

Cumplimiento muestral por estratos

En cuanto a sexo, el 49,6% de las participantes fueron mujeres y el 50,4% fueron hombres. A nivel regional, Magallanes fue la que contó con mayor población femenina, con un 56,6% del total de participantes de la región, mientras que Atacama fue la que contó con mayor participación masculina con un 56,8%.

Tabla 29: Logro de encuestas por sexo según región

	Mujer		Hombre		Total
Región	n	%	n	%	
Arica y Parinacota	203	53,8%	174	46,2%	377
Tarapacá	201	47,1%	226	52,9%	427
Antofagasta	221	49,7%	224	50,3%	445
Atacama	176	43,2%	231	56,8%	407
Coquimbo	217	48,7%	229	51,3%	446
Valparaíso	279	47,4%	309	52,6%	588
Metropolitana	387	50,3%	382	49,7%	769
O'Higgins	225	49,7%	228	50,3%	453
Maule	199	47,5%	220	52,5%	419
Ñuble	257	51,9%	238	48,1%	495
Biobío	208	46,5%	239	53,5%	447
La Araucanía	217	51,2%	207	48,8%	424
Los Ríos	210	49,6%	213	50,4%	423
Los Lagos	200	50,0%	200	50,0%	400
Aysén	215	51,2%	205	48,8%	420
Magallanes	248	56,6%	190	43,4%	438
Total	**3663**	**49,6%**	**3715**	**50,4%**	**7378**

Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la zona, el 89,8% del total de participantes encuestados eran de zona urbana, mientras que el 10,2% de zonas rurales. A nivel regional, solo Atacama contó con un 0% de participación rural. Por su parte, la región de Los Ríos fue la que contó con mayor participación urbana llegando al 27,9%. En general, se observa que en las zonas extremas del país la participación urbana tendió a ser mayor que en las zonas más céntricas.

Tabla 30: Avance por zona según región

	Urbano		Rural		Total
Región	n	%	n	%	
Arica y Parinacota	323	85,7%	54	14,3%	377
Tarapacá	355	83,1%	72	16,9%	427
Antofagasta	436	98,0%	9	2,0%	445
Atacama	407	100,0%	0	0,0%	407
Coquimbo	392	87,9%	54	12,1%	446
Valparaíso	508	86,4%	80	13,6%	588
Metropolitana	744	96,7%	25	3,3%	769
O'Higgins	401	88,5%	52	11,5%	453
Maule	394	94,0%	25	6,0%	419
Ñuble	460	92,9%	35	7,1%	495
Biobío	408	91,3%	39	8,7%	447
La Araucanía	399	94,1%	25	5,9%	424
Los Ríos	305	72,1%	118	27,9%	423

Los Lagos	345	86,3%	55	13,8%	400
Aysén	351	83,6%	69	16,4%	420
Magallanes	394	90,0%	44	10,0%	438
Total	**6622**	**89,8%**	**756**	**10,2%**	**7378**

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto al curso de cada uno de los participantes de la encuesta, se observa que todos estuvieron entre el 7% y 9%, similar a la distribución poblacional. Solo los niveles de primero medio, sexto básico y séptimo básico estuvieron por sobre la media con 10,2%, 9,1% y 9,1% respectivamente.

Tabla 31: Distribución por curso

Curso	n	%
Primero básico	526	7,1%
Segundo básico	558	7,6%
Tercero básico	562	7,6%
Cuarto básico	582	7,9%
Quinto básico	624	8,5%
Sexto básico	673	9,1%
Séptimo básico	671	9,1%
Octavo básico	640	8,7%
Primero Medio	752	10,2%
Segundo Medio	607	8,2%
Tercero Medio	614	8,3%
Cuarto Medio	569	7,7%
Total	**7378**	**100%**

Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo respectivo a la nacionalidad, el 90,8% de los participantes son de nacionalidad chilena, y un 9,2% a niños, niñas y adolescentes de otros países. Entre las demás nacionalidades destaca Venezuela, Argentina y Bolivia, con un 2,7%, 1,4% y 1,4% respectivamente.

Tabla 32: Distribución de la nacionalidad de la muestra de niños, niñas y adolescentes

Nacionalidad	n	%
Chile	6696	90,8%
Argentina	104	1,4%
Bolivia	103	1,4%
Colombia	61	0,8%
Ecuador	38	0,5%
Haití	109	1,5%
Venezuela	200	2,7%
Otro país ¿Cuál?	67	0,9%
Total	**7378**	**100%**

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a pertenencia a pueblos originarios, se observa que solo el 11,6% declara pertenecer a algún pueblo originario, mientras que el 59,3% declara no pertenecer y el 29,1% no lo sabe. A nivel regional, se identifica que las comunas del norte del país y de la zona sur y austral son las que poseen mayor porcentaje de declaración de pertenencia, con La Araucanía destacando con un 23,8%. Esto es congruente con la presencia y distribución de pueblos originarios del país a nivel poblacional.

Tabla 33: Distribución de la muestra de niños, niñas y adolescentes entre 1° básico y 4° básico que pertenecen (o no) a algún pueblo originario

	Sí		No		No sé		Total
Región	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Arica y Parinacota	67	17,8%	208	55,2%	102	27,1%	377
Tarapacá	65	15,2%	246	57,6%	116	27,2%	427
Antofagasta	79	17,8%	201	45,2%	165	37,1%	445
Atacama	41	10,1%	261	64,1%	105	25,8%	407
Coquimbo	42	9,4%	257	57,6%	147	33,0%	446
Valparaíso	36	6,1%	371	63,1%	181	30,8%	588
Metropolitana	62	8,1%	502	65,3%	205	26,7%	769
O'Higgins	30	6,6%	312	68,9%	111	24,5%	453
Maule	21	5,0%	322	76,8%	76	18,1%	419
Ñuble	13	2,6%	362	73,1%	120	24,2%	495
Biobío	29	6,5%	309	69,1%	109	24,4%	447
La Araucanía	101	23,8%	244	57,5%	79	18,6%	424
Los Ríos	56	13,2%	210	49,6%	157	37,1%	423
Los Lagos	55	13,8%	191	47,8%	154	38,5%	400
Aysén	90	21,4%	183	43,6%	147	35,0%	420
Magallanes	69	15,8%	195	44,5%	174	39,7%	438
Total	**856**	**11,6%**	**4374**	**59,3%**	**2148**	**29,1%**	**7378**

Fuente: Cliodinamica SpA.

Finalmente, al observar las tasas de respuesta de cada instrumento se da cuenta que para los y las niños, niñas y adolescentes mayores de 12 años todas las preguntas tuvieron un 100% de respuesta, con excepción de aquellas de identidad y algunas preguntas de respuesta abierta. Sin embargo, es importante destacar que ninguna posee menos del 80%. Por su parte, para los menores de 12 años, se observa una tasa de respuesta menor al 80% en 5 de las preguntas del cuestionario. Esto es especialmente relevante, ya que las no respuestas se concentran en dos ítems. En primer lugar, la primera pregunta del primer cuento posee solo un 63% de respuesta, indicando poca comprensión de la pregunta o del ejercicio. En segundo lugar, el ítem de autopercepción posee en promedio un 80% de respuesta.

Respecto al tiempo promedio que se empleó para la aplicación de los cuestionarios en los dos grupos de niveles escolares (1° a 4° básico y 5° a 4° medio), se observaron diferencias en los promedios y en los extremos (mínimos y máximos). Para el grupo de 1° a 4° básico, el tiempo promedio de aplicación fue de 25 minutos y 27 segundos. El tiempo más corto registrado fue de 1 minuto y 26 segundos, mientras que el tiempo máximo fue de 1 hora, 48 minutos y 41 segundos. Esta gran variación sugiere que, aunque el promedio sea cercano a los 25 minutos, algunos estudiantes completaron el cuestionario muy rápido, mientras que otros necesitaron más de una

hora y media, posiblemente debido a diferencias en habilidades de lectura, comprensión o concentración. En el grupo de 5° a 4° medio, el tiempo promedio fue un poco mayor, alcanzando los 29 minutos y 59 segundos. El tiempo mínimo fue de 4 minutos y 32 segundos, mientras que el tiempo máximo registrado fue de 1 hora, 42 minutos y 16 segundos. Este grupo, a pesar de tener un tiempo promedio algo mayor, también presenta una variabilidad considerable en los tiempos de aplicación, lo que podría estar relacionado con la mayor complejidad de los cuestionarios y las habilidades cognitivas más desarrolladas en los niveles superiores, lo que permite tanto tiempos más rápidos como más prolongados dependiendo del estudiante.

Tabla 34: Descriptivos del tiempo de aplicación por cuestionario[23]

Cuestionario	Media	Mínimo	Máximo
1° a 4° básico	0:25:27	0:01:26	1:48:41
5° a 4° medio	0:29:59	0:04:32	1:42:16

Fuente: Cliodinamica SpA.

RESULTADOS

La siguiente sección de resultados presenta un panorama detallado sobre el modo en que niños, niñas y adolescentes en Chile conocen, perciben y ejercen sus derechos, al tiempo que pone de manifiesto las brechas, tensiones y oportunidades que emergen al considerar sus experiencias. Para ello, se han analizado los datos cuantitativos de las encuestas realizadas y cualitativos de las entrevistas y grupos focales. Esta diversidad metodológica, junto con la segmentación etaria empleada, permitió captar matices esenciales y otorgar mayor representatividad a sus voces, generando un conjunto de información rico, complejo y adaptado a las realidades que enfrentan cotidianamente.

En este sentido, el análisis integró múltiples dimensiones, desde el conocimiento que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos y las barreras que dificultan su ejercicio, hasta las dinámicas familiares y comunitarias que los pueden potenciar o inhibir. Asimismo, se indagó en sus percepciones sobre la protección que reciben, su bienestar socioemocional y las oportunidades de participación de las que disponen, así como el rol que juegan la escuela y las redes locales en la promoción de la equidad y la convivencia. Finalmente, se abordaron sus proyecciones, anhelos y expectativas futuras, exponiendo cómo las desigualdades estructurales y la carencia de información condicionan las trayectorias que imaginan para sí mismos. La organización de los resultados atiende a los módulos diseñados para la recolección de información, avanzando progresivamente desde la base conceptual del conocimiento de derechos hacia sus implicancias prácticas, tanto en la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes como en su visión a mediano y largo plazo.

[23] Cabe destacar que estos tiempos son puramente referenciales en función de los resultados arrojados por la plataforma, ya que, al consultar con los encargados del levantamiento de la información, declaran que el mínimo y el máximo se acercan mucho más al promedio que lo establecido en la plataforma.

Conocimiento sobre derechos de los niños y niñas

Este apartado del informe se centra en el nivel de conocimiento y percepción de los niños, niñas y adolescentes respecto a sus derechos fundamentales. A través de una serie de preguntas y ejercicios, se indagó sobre su familiaridad con los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como sus opiniones acerca de la importancia de estos derechos y su percepción sobre el respeto y cumplimiento de los mismos en Chile.

Los resultados abordan aspectos clave: primero, se evaluó si los estudiantes habían escuchado previamente sobre los derechos de los niños y niñas, y cuáles consideran como los más importantes. A partir de una lista de derechos fundamentales, los/as encuestados seleccionaron aquellos que consideran prioritarios, tales como el derecho a la educación, a no ser discriminado y a vivir en familia.

A través de diferentes afirmaciones y relatos, como el cuento "Juana y el nuevo bosque", se buscó explorar las opiniones de los estudiantes sobre el cumplimiento de sus derechos y la tensión con sus deberes. Además, se indagó sobre la percepción que tienen respecto al comportamiento de los adultos frente a los derechos de los niños y niñas, utilizando escalas de acuerdo y desacuerdo para recoger sus respuestas.

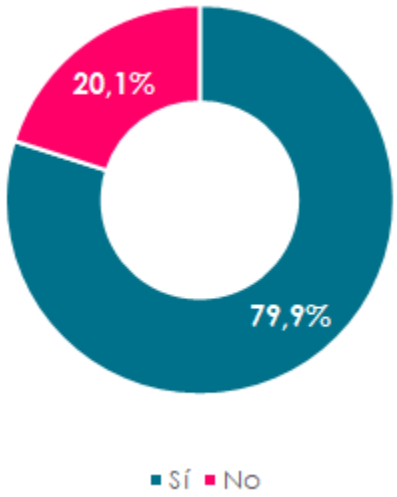
Este análisis es fundamental para comprender cómo los niños, niñas y adolescentes entienden y valoran sus derechos, cómo perciben su entorno respecto a estos, y qué áreas consideran prioritarias en su defensa y cumplimiento.

Conocimiento de los derechos

En el siguiente módulo se aborda el conocimiento percibido de los niños, niñas y adolescentes en relación con sus derechos fundamentales.

Respecto al conocimiento que los niños, niñas y adolescentes tienen sobre sus derechos, se da cuenta que el 79,9% de los/as niños, niñas y adolescentes encuestados/as habría escuchado con anterioridad sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, mientras que un 20,6% no estaba familiarizado sobre estos derechos al momento de realizar la encuesta. Este dato refleja un leve incremento en comparación al primer estudio (Defensoría de la Niñez, 2020), en el cual un 79,4% de los niños, niñas y adolescentes afirmaron conocer previamente sobre sus derechos.

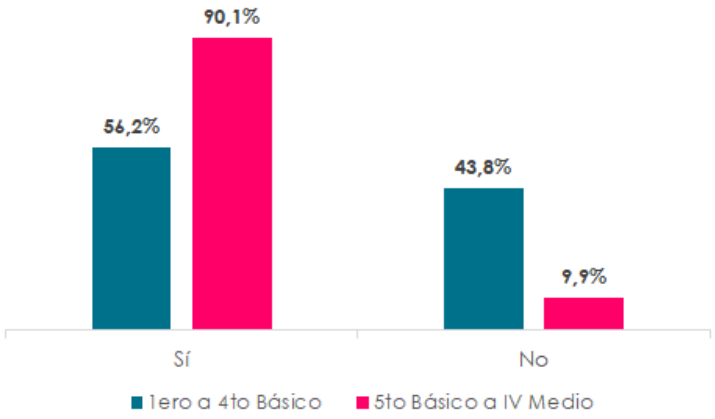
Gráfico 1: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes?
1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la desagregación por cursos, se observa que de los estudiantes que cursan de 1ero a 4to básico un 56,2% indica haber escuchado previamente acerca de sus derechos, cifra que aumenta significativamente en el caso de los niños, niñas y adolescentes de 5° a 4° medio, quienes afirman conocer sus derechos en un 90,1%. Estos resultados en comparación con el primer estudio (Defensoría de la Niñez, 2020), se evidencia un leve incremento en el conocimiento de los derechos en todos los ciclos. En el caso de los niños, niñas y adolescentes de 1° a 4° básico, el grado de afirmación acerca de conocer sus derechos fue de 54%, mientras que en el caso de los estudiantes de 5° básico a 4° medio la cifra fue de 89,9%.

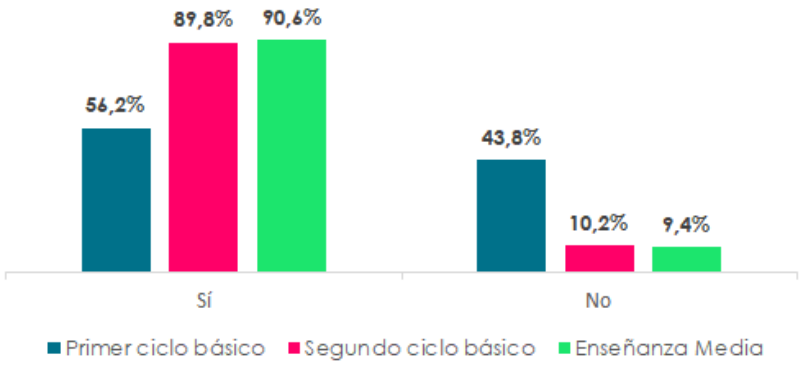
Gráfico 2: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? (N: 2228 / N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar la división de los ciclos educativos, se reporta que el 89,8% de los estudiantes del segundo ciclo básico y el 90,6% de los estudiantes de enseñanza media[24] afirman conocer sus derechos. Lo que destaca es el notable aumento en el conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes al momento de pasar del primer ciclo básico (56,2%) al segundo ciclo básico (89,8%), así como el ligero incremento observado en la enseñanza media (90,6%). Este patrón sugiere que, a medida que los estudiantes avanzan en los ciclos educativos, también aumenta el nivel de conocimientos sobre la existencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, lo que podría reflejar una mayor sensibilización y educación en torno a esta temática en las etapas educativas superiores.

Gráfico 3: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? (N: 2228 / N: 2682 / N: 2469)

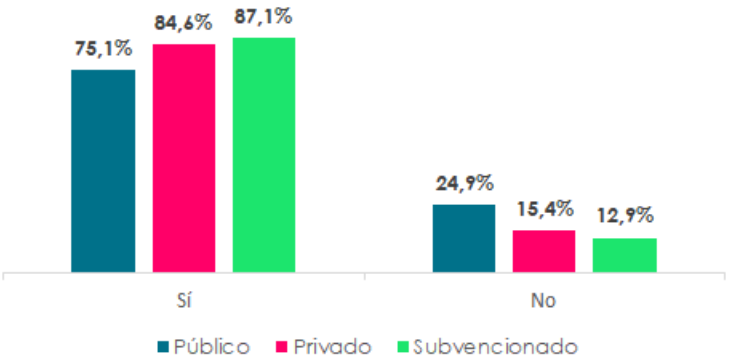


Fuente: Cliodinamica SpA.

La desagregación por dependencia administrativa del establecimiento se puede utilizar como una variable proxy del indicador del nivel socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes, permitiendo aproximarse a su situación socioeconómica. En este sentido, los resultados dan cuenta que un 75,1% de los niños, niñas y adolescentes que asisten a establecimientos públicos declaran haber escuchado previamente acerca de los Derechos del Niño, cifra que aumenta moderadamente a un 84,6% en niños, niñas y adolescentes que asisten a establecimientos privados y que presenta un leve aumento a un 87,1% en niños, niñas y adolescentes que asisten a establecimientos subvencionados. De esta manera, se da cuenta que los niños, niñas y adolescentes con una posición socioeconómica más aventajada socialmente tienen un mayor conocimiento acerca de sus derechos, lo que les otorga una ventaja estructural, no solo en comparación a otros niños, niñas y adolescentes, sino también en el acceso y en la comprensión de estos derechos.

[24] En Chile, la educación básica y media puede ser dividida en tres ciclos. Primer ciclo incluye los cursos de Primero básico a Cuarto básico, el segundo ciclo consiste en los cursos de Quinto básico a Octavo básico y, finalmente, enseñanza media corresponde a los cursos de Primer Medio a Cuarto medio.

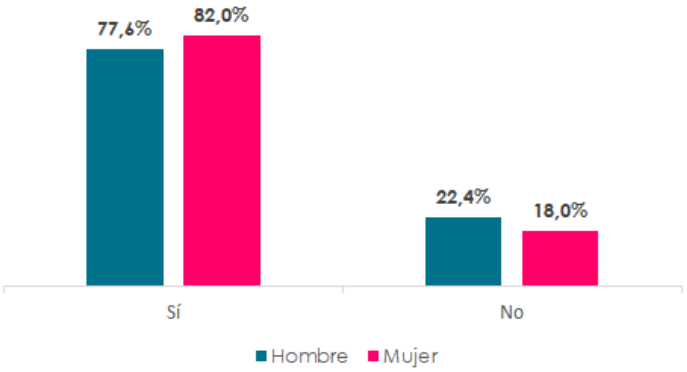
Gráfico 4: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación mediante el sexo de los niños, niñas y adolescentes encuestados, se observan diferencias entre hombres y mujeres, en relación con los conocimientos de sus derechos. De esta manera, un 82% de las mujeres afirma conocer previamente sus derechos, mientras que de los hombres un 77,6%. Con este resultado se mantiene la diferencia observada en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), es decir, las mujeres tienen un mayor conocimiento sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes en comparación con los hombres.

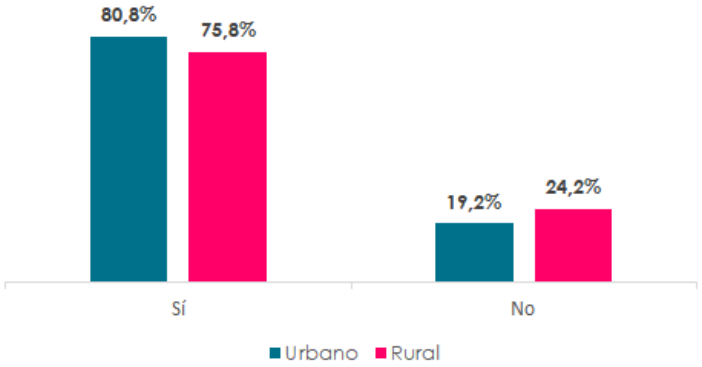
Gráfico 5: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según sexo. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Finalmente, se presenta la diferenciación según la zona en la cual residen los niños, niñas y adolescentes encuestados. En este contexto, se observa que un 80,8% de los niños, niñas y adolescentes que viven en zonas urbanas afirman conocer sus derechos, frente al 75,8% de afirmación de los niños, niñas y adolescentes residentes en zonas rurales. Esto permite concluir que los niños, niñas y adolescentes que habitan en zonas urbanas tienen un mayor conocimiento sobre sus derechos en comparación con aquellos que residen en zonas rurales

Gráfico 6: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según zona. 1ero básico A IV medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Asimismo, según la distribución regional presentadas de Norte a Sur, se observa lo siguiente: la región con la mayor proporción de niños, niñas y adolescentes que afirman conocer sus derechos corresponde a Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo, con un 85,1%, esta es seguida por La Araucanía con un 83,5%, y en tercer lugar se encuentra Valparaíso con un 83,1%.

Por otro lado, las regiones que presentan la mayor proporción de niños, niñas y adolescentes que desconocen sus derechos son encabezadas por la Región de Magallanes con un 26,2%, seguida por la Región de Los Lagos con un 25,6%, y en tercer lugar se encuentra la Región de Arica y Parinacota con un 23,6%.

Tabla 35: ¿Has escuchado hablar de los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según región. 1° básico 4° medio (N: 7378)

Región	Sí	No	Total
Arica y Parinacota	76,4%	23,6%	100%
Tarapacá	80,6%	19,4%	100%
Antofagasta	82,4%	17,6%	100%
Atacama	82,3%	17,7%	100%
Coquimbo	77,9%	22,1%	100%
Valparaíso	83,1%	16,9%	100%
Metropolitana	82,9%	17,1%	100%
O'Higgins	81,1%	18,9%	100%
Maule	81,5%	18,5%	100%
Ñuble	80,4%	19,6%	100%
Biobío	81,1%	18,9%	100%
La Araucanía	83,6%	16,4%	100%
Los Ríos	78,6%	21,4%	100%
Los Lagos	74,4%	25,6%	100%
Aysén	85,1%	14,9%	100%
Magallanes	73,7%	26,3%	100%

Fuente: Cliodinamica SpA.

Percepción de los niños, niñas y adolescentes sobre los Derechos más importantes

En el siguiente módulo se presentan los resultados sobre la percepción de los niños, niñas y adolescentes en relación con la priorización de algunos derechos fundamentales que consideran esenciales para su crecimiento personal, social y educativo. Conocer cuál es la priorización de estos derechos no solo permite reflejar cuales son las necesidades y preocupaciones actuales de los niños, niñas y adolescentes, sino que también permite establecer una base para promover el desarrollo y la protección de estos derechos.

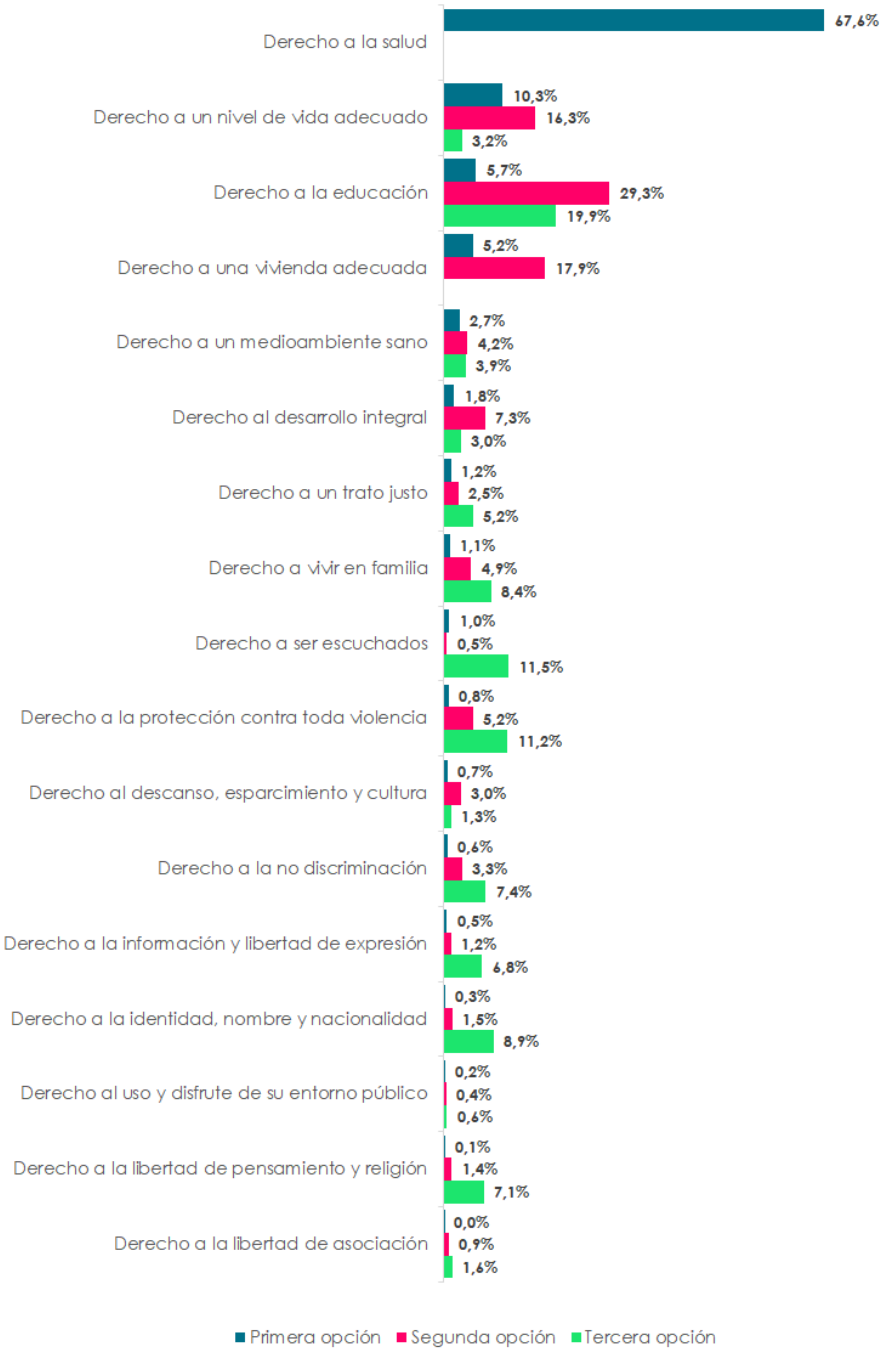
Respecto a la priorización de los derechos de los niños, niñas y adolescentes del segundo ciclo básico y de la enseñanza media, según su orden de preferencia de primera, segunda y tercera opción, se observa lo siguiente: como primera opción se encuentra en primera prioridad el derecho a la salud con un 67,6% convirtiéndose en la prioridad más destacada para los niños, niñas y adolescentes. Luego, el derecho a un nivel de vida adecuado se posiciona como el segundo derecho más relevante con un 10,3%. Resultados que muestran un cambio en la importancia de los derechos en comparación con el estudio de 2019, en el cual, la primera mención más importante es de crecer sano y protegido, con un 17,8%, seguido por el derecho a la igualdad y no discriminación (14,5%).

Cuando se analiza la segunda opción, el derecho a la educación ocupa la primera prioridad con un 29,3%. Asimismo, en segundo lugar, con un 17,9%, se encuentra el derecho a una vivienda adecuada, seguida por el derecho a un nivel de vida adecuado con un 16,3%

Finalmente, en cuanto a la tercera opción, el derecho a la educación es uno de los derechos con mayor prioridad con un 19,9%, seguido por el derecho a ser escuchados con un 11,5% y al derecho a estar protegidos contra toda forma de violencia con un 11,2%.

Asimismo, entre los derechos menos seleccionados por los niños, niñas y adolescentes se encuentra el derecho al uso y disfrute de su entorno público, el derecho a la libertad de asociación, y el derecho al descanso, esparcimiento y a participar de la cultura y el arte.

Gráfico 7: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? Según importancia. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



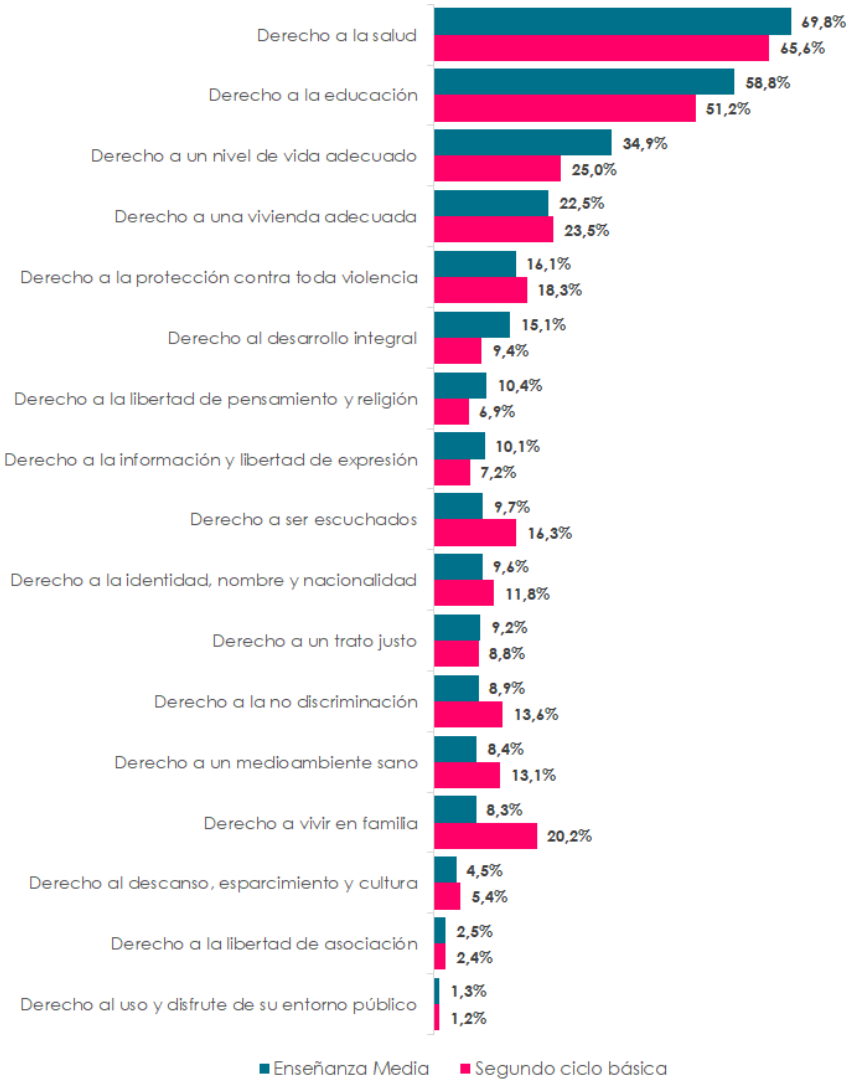
Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las menciones totales de los derechos según el ciclo educativo, se observa que el derecho a la salud continua como el derecho con mayor prioridad para los niños, niñas y adolescentes, independiente de su nivel educativo, aunque con una mínima diferencia, un 69,8% en la educación media y un 65,6% en el segundo ciclo básico. El segundo derecho con mayor prioridad es el derecho a la educación con una leve diferencia entre los niveles educativos, con

un 58,8% en la educación media y un 51,2% en el segundo ciclo básico. El tercer derecho con prioritario para los niños, niñas y adolescentes es el derecho a un nivel de vida adecuado con una moderada diferencia entre los ciclos educacionales, con un 34,9% la educación media y un 25% en el segundo ciclo básico.

Llama la atención que la diferencia porcentual más importante entre los derechos mencionados se centra en el derecho a vivir en familia. Los niños, niñas y adolescentes estudiantes del segundo ciclo de educación básica otorgan una mayor importancia a este derecho con un 20,2%, a diferencia de sus pares de la educación media que lo consideran relevante solo con un 8,3%. Esta diferencia mantiene la tendencia de los resultados del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), señalando que los estudiantes del segundo ciclo básico tienen una mayor valoración al derecho de vivir en familia (32,6%) en comparación con aquellos de enseñanza media (20,3%).

Gráfico 8: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

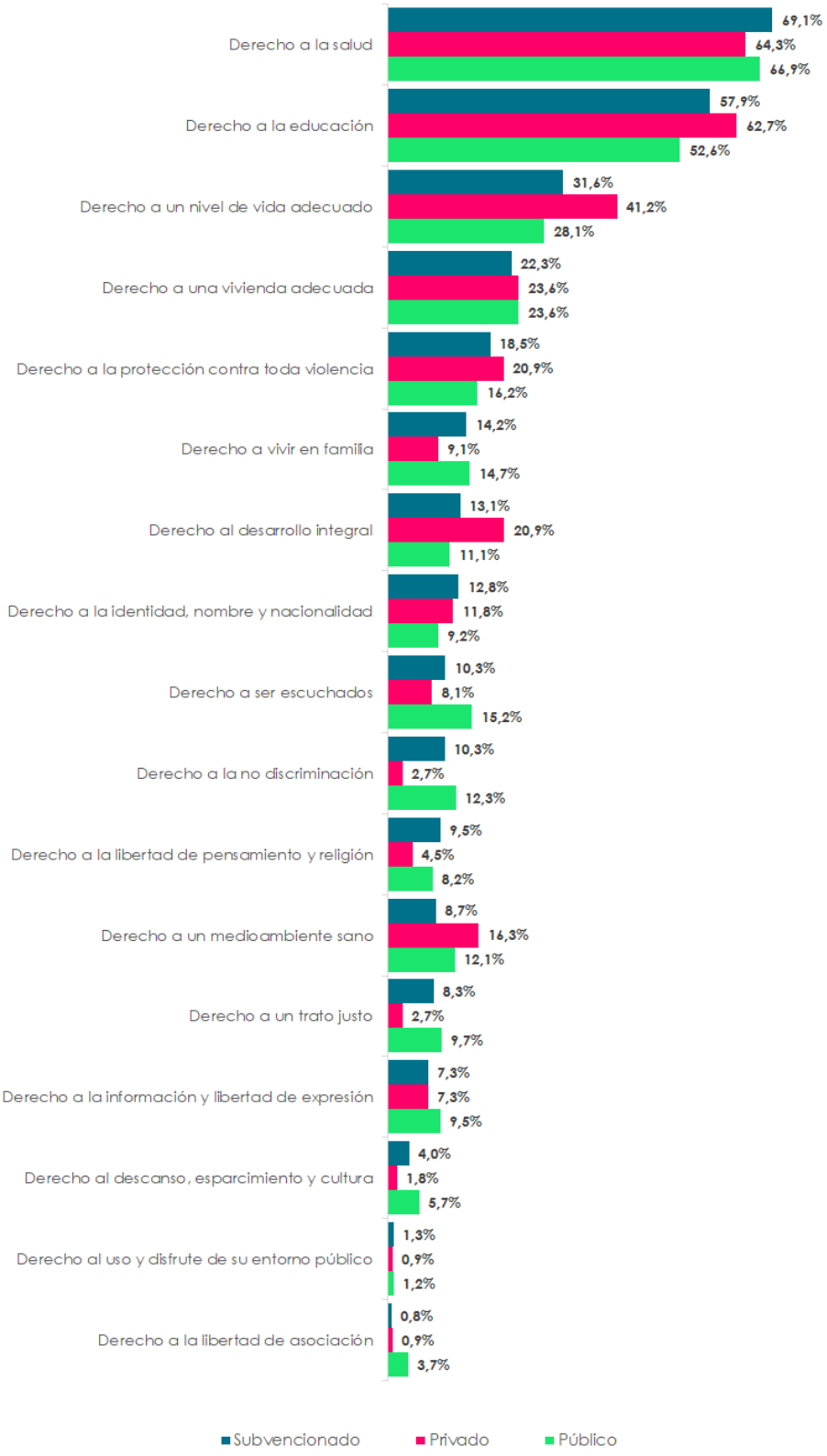
Al analizar las menciones totales de los derechos según la dependencia administrativa de los establecimientos, se mantiene la tendencia de que los tres derechos más importantes para los niños, niñas y adolescentes son el derecho a la salud, el derecho a la educación y el derecho a un nivel de vida adecuado. Sin embargo, al considerar las diferencias significativas entre las dependencias, se identifican las siguientes.

Para los estudiantes de establecimientos privados, se observa una mayor consideración del derecho a la educación (62,7%), con una leve diferencia respecto a los estudiantes de establecimientos subvencionados (57,9) y una moderada diferencia con los estudiantes de establecimientos públicos (52,6%). Asimismo, los estudiantes de establecimientos privados muestran una mayor valoración del derecho a un nivel de vida adecuado (41,2%), con una diferencia considerable en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (31,6%) y públicos (28,1%). Otra de las diferencias relevantes es la consideración de estudiantes de establecimientos privados al derecho de desarrollo integral (20,9%), existiendo una diferencia moderada con los establecimientos subvencionados (13,1%) y públicos (11,1%). Finalmente, se observa que los estudiantes de establecimientos privados tienen una mayor consideración al derecho a un ambiente sano (16,3%), diferencia moderada en comparación con los establecimientos públicos (12,1%) y subvencionados (8,7%).

Por otro lado, para los estudiantes de establecimientos públicos, se destaca una mayor consideración al derecho de ser escuchados (15,2%), diferencia moderada en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (10,3%) y privados (8,1%). Asimismo, los estudiantes de establecimientos públicos valoran en mayor medida el derecho a la libertad de asociación (3,7%), leve diferencia en comparación a los estudiantes de establecimientos privados (0,9%) y subvencionados (0,8%).

Al comprender la dependencia del establecimiento como un indicador del nivel socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes, llama la atención que, en los derechos de vivir en familia, derecho a la libertad de pensamiento, derecho a la no discriminación, derecho a un trato justo, derecho al esparcimiento y la cultura los estudiantes de establecimientos privados muestran una menor consideración en comparación a sus pares de establecimientos subvencionados y públicos. Este patrón puede estar asociado a que la posición socioeconómica más privilegiada de los estudiantes de establecimientos privados le permite un mayor acceso a la cultura, y obtienen otras experiencias, como un trato justo, a diferencia de sus pares de otras dependencias de establecimientos.

Gráfico 9: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? Según dependencia del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



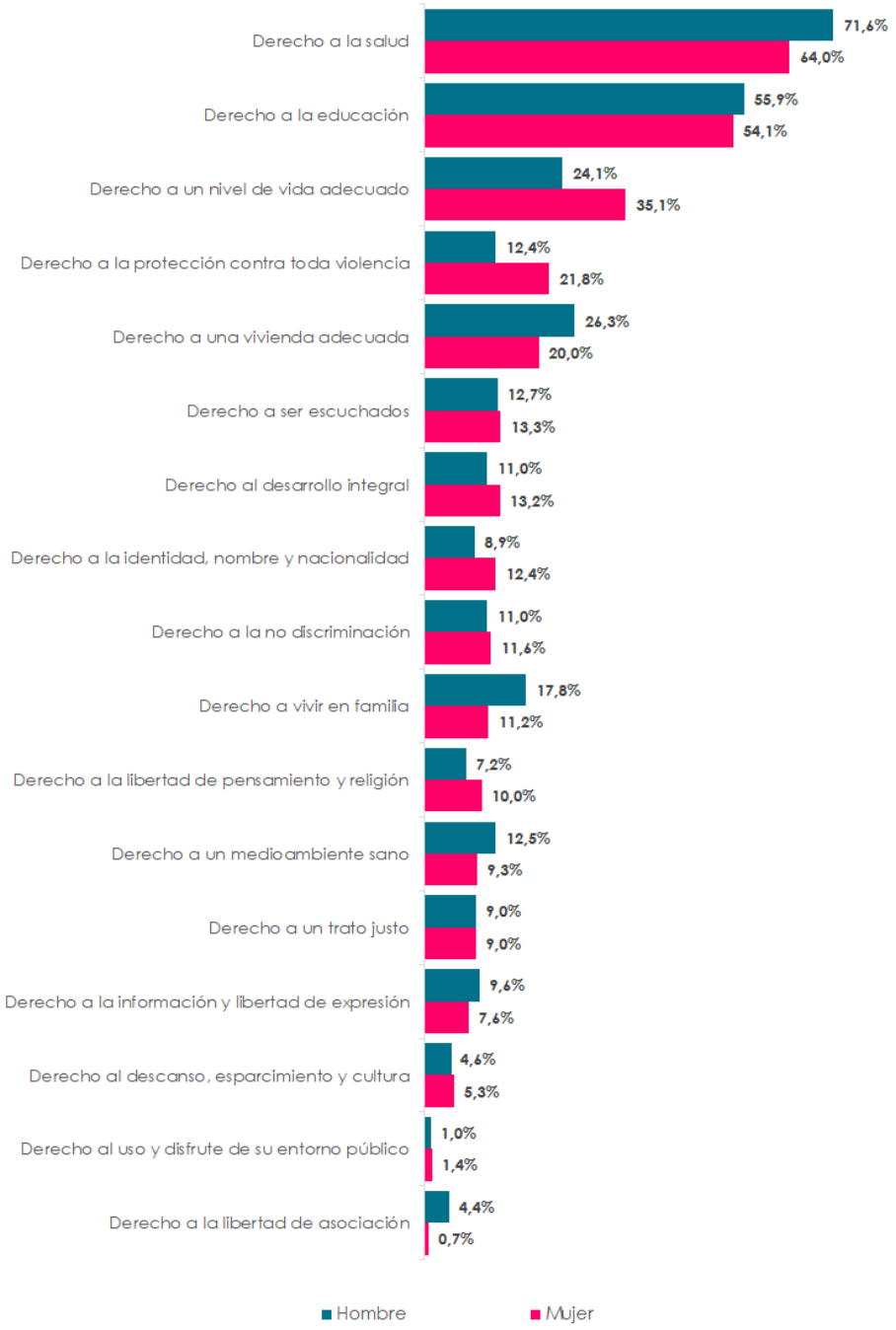
Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las menciones totales de los derechos según el sexo de los niños, niñas y adolescentes encuestados, se mantiene la tendencia de que los dos derechos más importantes corresponden al derecho a la salud y el derecho a la educación. Sin embargo, en cuanto al tercero con mayor importancia, se observa que existe una diferencia entre ambos sexos. Para las mujeres, el tercer derecho con mayor consideración es el derecho a un nivel de vida adecuado (35,1%), manteniendo la tendencia, mientras que para los hombres el derecho a una vivienda adecuada (26,3%) es el tercer derecho con mayor consideración. A continuación, se presentan las diferencias más destacadas:

Para los hombres existe una gran consideración por el derecho a la salud (71,6%), con una diferencia moderada respecto a las mujeres (64%). Además, se destaca que los hombres muestran una mayor valoración al derecho a una vivienda adecuada (26,3%), con una diferencia moderada en comparación con las mujeres (20%). Asimismo, se observa que los hombres consideran más relevante el derecho a vivir en familia (17,8%), con una diferencia moderada frente a las mujeres (11,2%). Finalmente, los hombres también muestran una leve diferencia en la consideración del derecho de libertad de asociación (4,4%), en comparación con las mujeres (0,7%).

Por otro lado, las mujeres otorgan una mayor consideración al derecho a un nivel de vida adecuado (35,1%), con una diferencia considerable en comparación a los hombres (24,1%). Además, las mujeres muestran una diferencia considerable en la valoración del derecho de protección contra toda violencia (21,8%%), frente a los hombres (12,4%). Este énfasis demostrado por las mujeres en ciertos derechos a los cuales se les da una mayor consideración podría estar relacionado con la desigualdad de género presente entre ambos sexos.

Gráfico 10: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



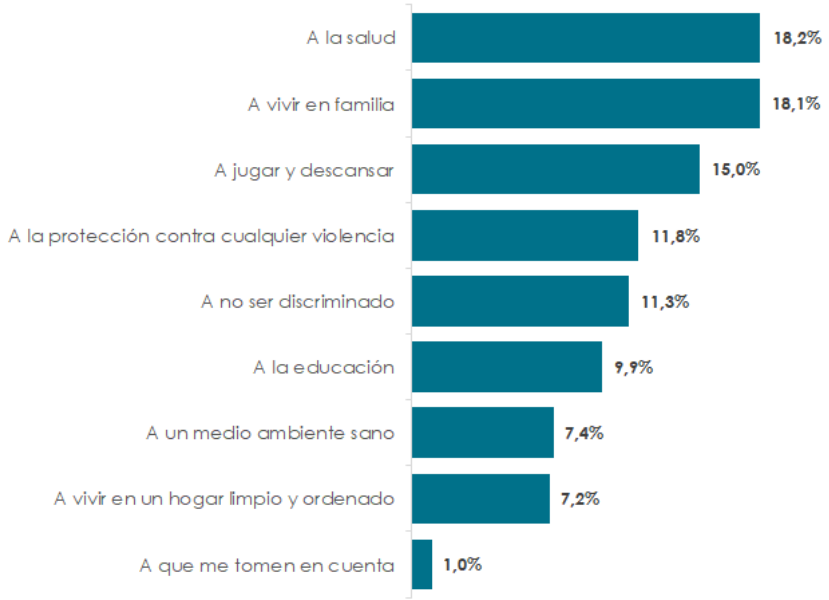
Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo básico, mencionan que su derecho más importante corresponde a la salud (18,2%), seguido por vivir en familia (18,1%) y a jugar y descansar (15%).

Se evidencia un cambio en el derecho que los niños, niñas y adolescentes de 1° a 4° básico perciben como el más importante. En estos resultados, el derecho con mayor relevancia es el de

la salud, con un 18,2%, posicionándose en primer lugar, en comparación con el estudio anterior, en el cual se situó como la segunda preferencia con un 20,6% (Defensoría de la Niñez, 2020). En segundo lugar, es seguido por el derecho a vivir en familia con una disminución considerable en la importancia, pasando de un 24,2% en 2019 a un 18,1% en la actualidad, situándolo como el segundo derecho con más importancia para los niños, niñas y adolescentes.

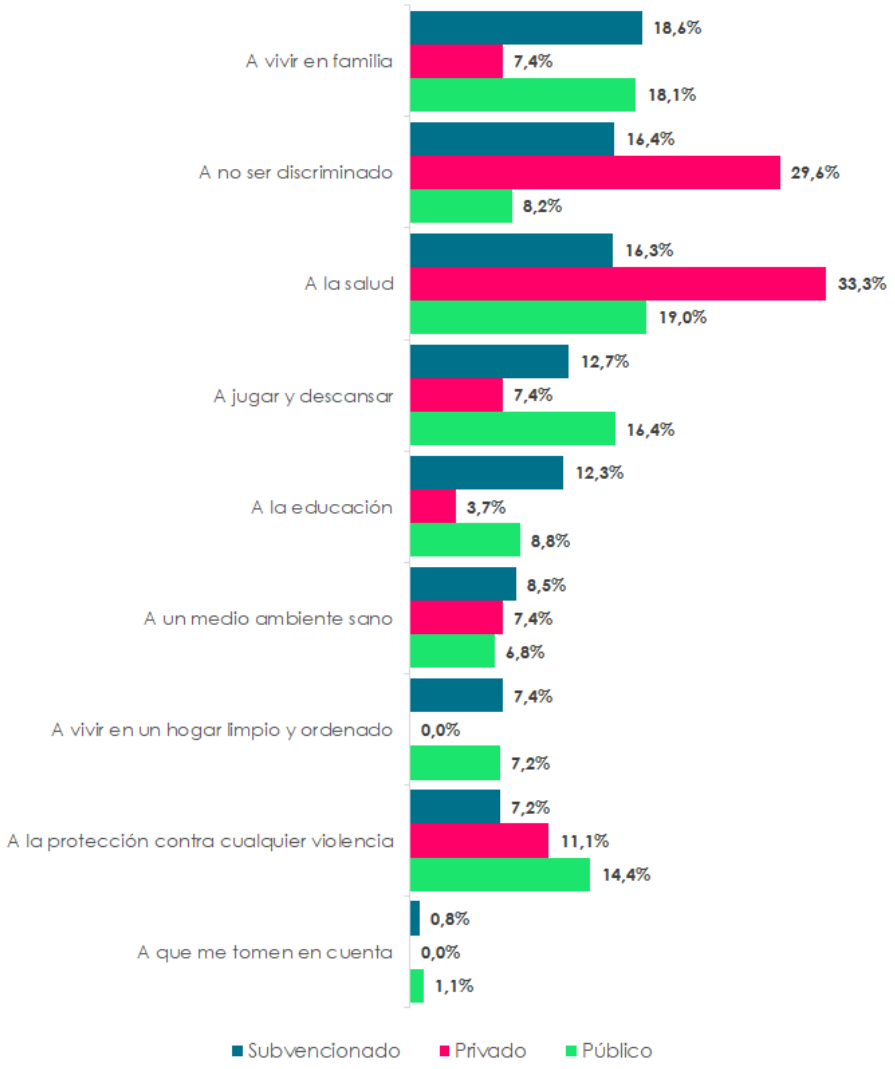
Gráfico 11: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al diferenciar por dependencia administrativa del establecimiento, llama la atención que el derecho más importante para los estudiantes de establecimientos privados, con un 33,3% es a la salud, seguido por no ser discriminado con un 29,6%, diferencia considerable con la frecuencia de menciones por parte de los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados. En esta misma línea, los estudiantes de establecimientos privados mencionan en menor medida los derechos de vivir en familia (7,4%), a jugar y descansar (7,4%), y a la educación (3,7%) que sus pares de establecimientos públicos y subvencionados. Este resultado puede estar relacionado a que perciben esos derechos como presentes en sus vidas, a diferencia de los estudiantes de otras dependencias.

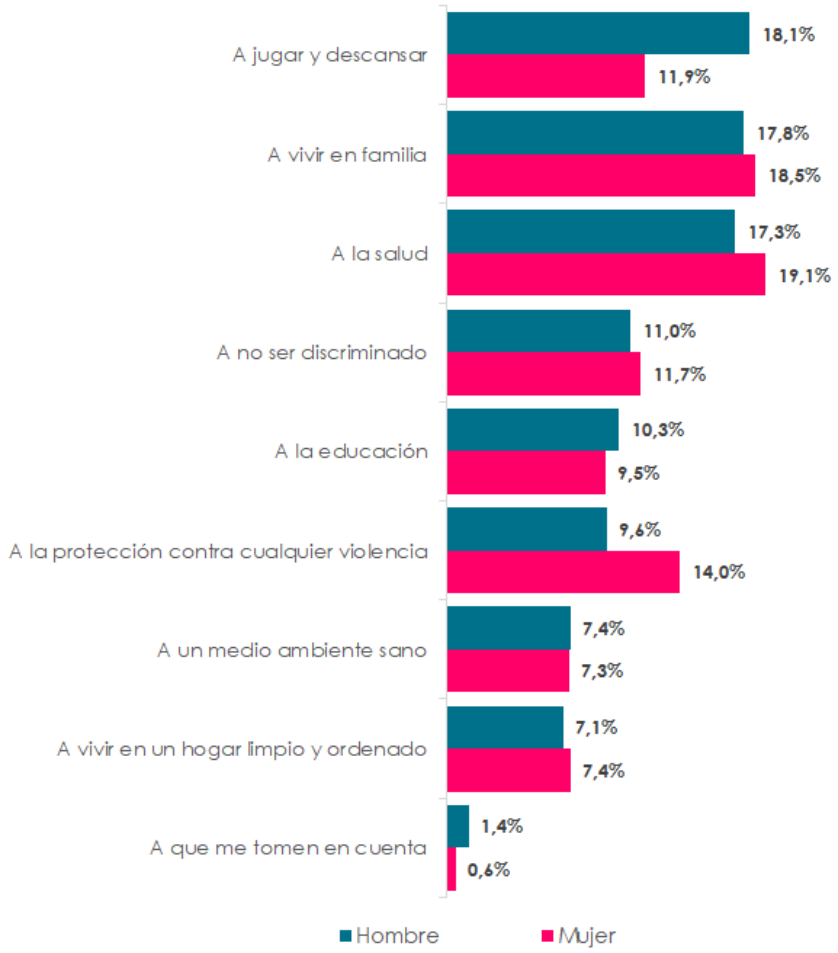
Gráfico 12: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la distinción por sexo, los estudiantes hombres consideran el derecho de jugar y descansar con una mayor importancia (18.1%), en comparación con las mujeres (11,9%). Por otro lado, las mujeres consideran el derecho de la protección contra cualquier violencia con una mayor relevancia (14%) que los hombres (9,6%).

Gráfico 13: ¿Cuáles de estos derechos serían para ti los tres más importantes? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Percepción de los niños, niñas y adolescentes sobre los derechos que menos se respetan en Chile

En el siguiente módulo se presentan los resultados de la percepción de los niños, niñas y adolescentes en relación con algunos de los derechos de los niños que no son respetados en Chile, y que afectan a su crecimiento personal, social y educativo. Conocer cuáles son los derechos que menos son respetados permite reflejar las preocupaciones de los niños, niñas y adolescentes y promover la protección de estos derechos.

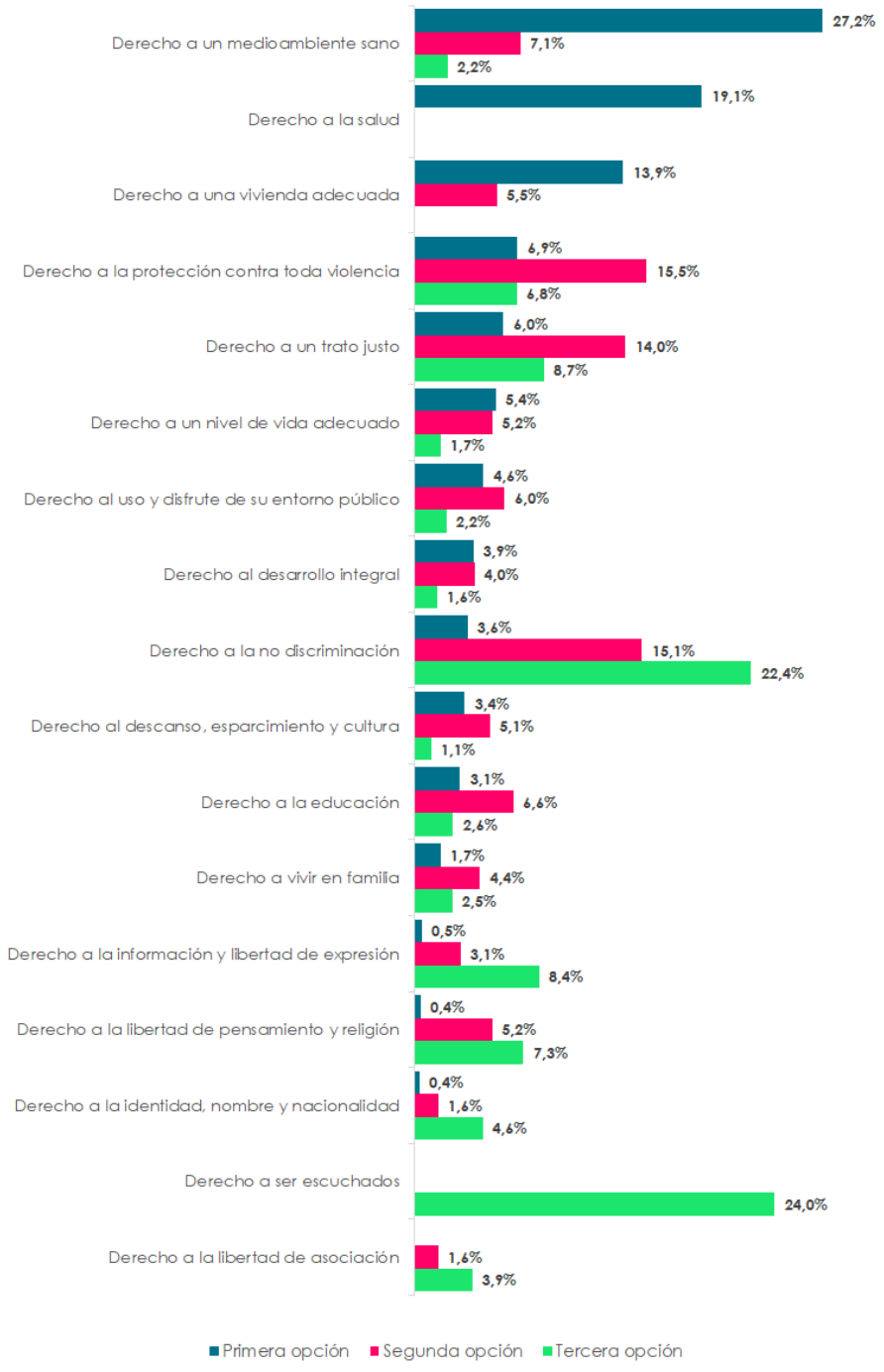
Respecto con los derechos que los niños, niñas y adolescentes del segundo ciclo básico y de la enseñanza media consideran que menos se respetan en Chile, según su orden de preferencia de primera, segunda y tercera opción, se observa lo siguiente: como primera opción de los derechos que menos se respetan en Chile se encuentra el derecho a un medioambiente sano, con un 27,2%, destacándose como en el derecho más vulnerado en Chile para los niños, niñas y adolescentes. Le sigue el derecho a la salud, con un 19,1%, como el segundo derecho menos respetado. En tercer lugar, se encuentra el derecho a una vivienda adecuada, con un 13,9%.

Estos resultados reflejan un cambio en la percepción de los niños, niñas y adolescentes en relación con los derechos menos respetados en Chile, en este sentido, en 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020) se percibía como el derecho menos respetado el de la igualdad y no ser discriminado con un 33,7%, pasando a un 3,9% en la actualidad como la primera mención. Asimismo, el derecho a opinar y ser oído se percibía como el segundo derecho más vulnerado en 2019, con un 16,4% de menciones como primera opción, pasando a no tener menciones en la actualidad.

Cuando se analiza la segunda opción, el derecho a estar protegido contra toda forma de violencia se presenta como el primer derecho más vulnerado con un 15,5%. En segundo lugar, con un 15,1%, se encuentra el derecho a la no discriminación, seguido en tercer lugar por el derecho a un trato justo, con un 14%.

Finalmente, en cuanto a la tercera opción, el derecho a ser escuchados es uno de los derechos menos respetados en Chile con un 24%, seguido en segundo lugar, por el derecho a la no discriminación, con un 22,4%%, y en tercer lugar, el derecho a un trato justo, con un 8,7%. Asimismo, entre los derechos que los niños, niñas y adolescentes consideran que menos se vulneran en Chile se encuentra el derecho a la libertad de asociación, el derecho a identidad, a tener un nombre y nacionalidad, y el derecho a vivir en familia.

Gráfico 14: ¿Cuáles serían los tres derechos que menos se respetan en Chile? Según importancia. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



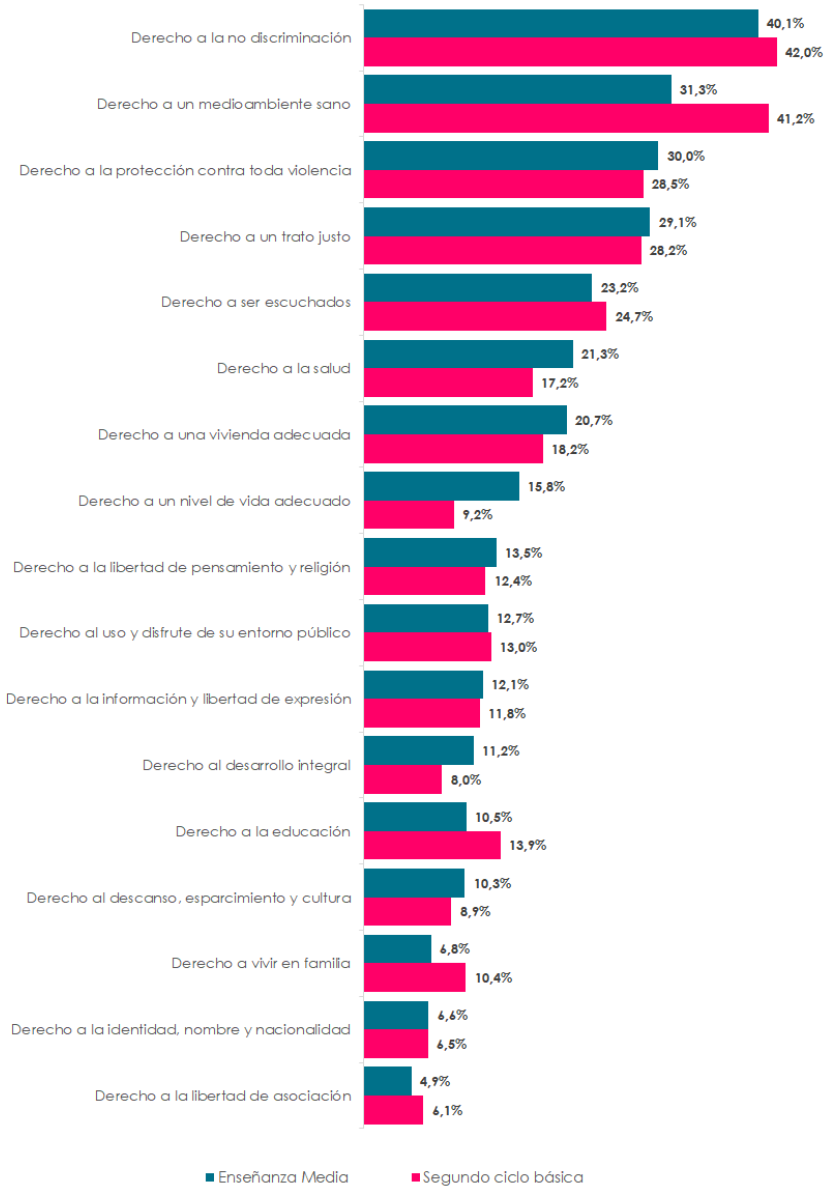
Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las menciones totales de los derechos menos respetados en Chile según el ciclo educativo, se observa que el derecho a la no discriminación ocupa el primer lugar para ambos ciclos educativos, aunque con una mínima diferencia, con un 40,1% en la educación media y un 42% en el segundo ciclo básico. El segundo derecho menos respetado en Chile para ambos ciclos es el derecho a un medioambiente sano, con una diferencia considerable, la enseñanza media lo

señala con un 31,3% y el segundo ciclo básico con un 41,2%. El tercer derecho menos respetado en Chile para ambos ciclos es el derecho a estar protegido contra toda forma de violencia, con una diferencia mínima entre ciclos, con un 30% en enseñanza media y un 28,5% en el segundo ciclo básico.

Llama la atención la diferencia entre niveles educativos respecto a la percepción de que el derecho a un medio ambiente sano es el menos respetado en Chile. Mientras un 31,3% de los estudiantes de enseñanza media comparte esta opinión, la cifra aumenta significativamente en el segundo ciclo básico, alcanzando un 41,2%. Esta variación sugiere que la preocupación por el entorno puede manifestarse de forma más aguda en etapas escolares más tempranas. Asimismo, se presenta una diferencia moderada al considerar que el derecho a un nivel de vida adecuado es vulnerado en Chile, con un 15,8% por la enseñanza media y un 9,2% en el segundo ciclo básico. Finalmente, se destaca la diferencia al considerar que el derecho a vivir en familia no es respetado en Chile, con un 6,8% en la educación media, frente a un 10,4% en el segundo ciclo básico.

Gráfico 15: ¿Cuáles serían los tres derechos que menos se respetan en Chile? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las menciones totales de los derechos según la dependencia administrativa de los establecimientos, existen diferencias en las tendencias de los tres principales derechos que son considerados menos respetados en Chile para los niños, niñas y adolescentes.

Para los estudiantes de establecimientos subvencionados, los tres derechos menos respetados son, en primer lugar, el derecho a la no discriminación (44,3%), seguido por el derecho a un medioambiente sano (36,4%) y, en tercer lugar, el derecho de estar protegido contra toda forma de violencia (30,5%).

Para los estudiantes de establecimientos privados, los tres derechos menos respetados son, en primer lugar, el derecho a la no discriminación (36,6%), seguido por el derecho de estar protegido contra toda forma de violencia (32,3%) y, en tercer lugar, el derecho a la salud (28.7%).

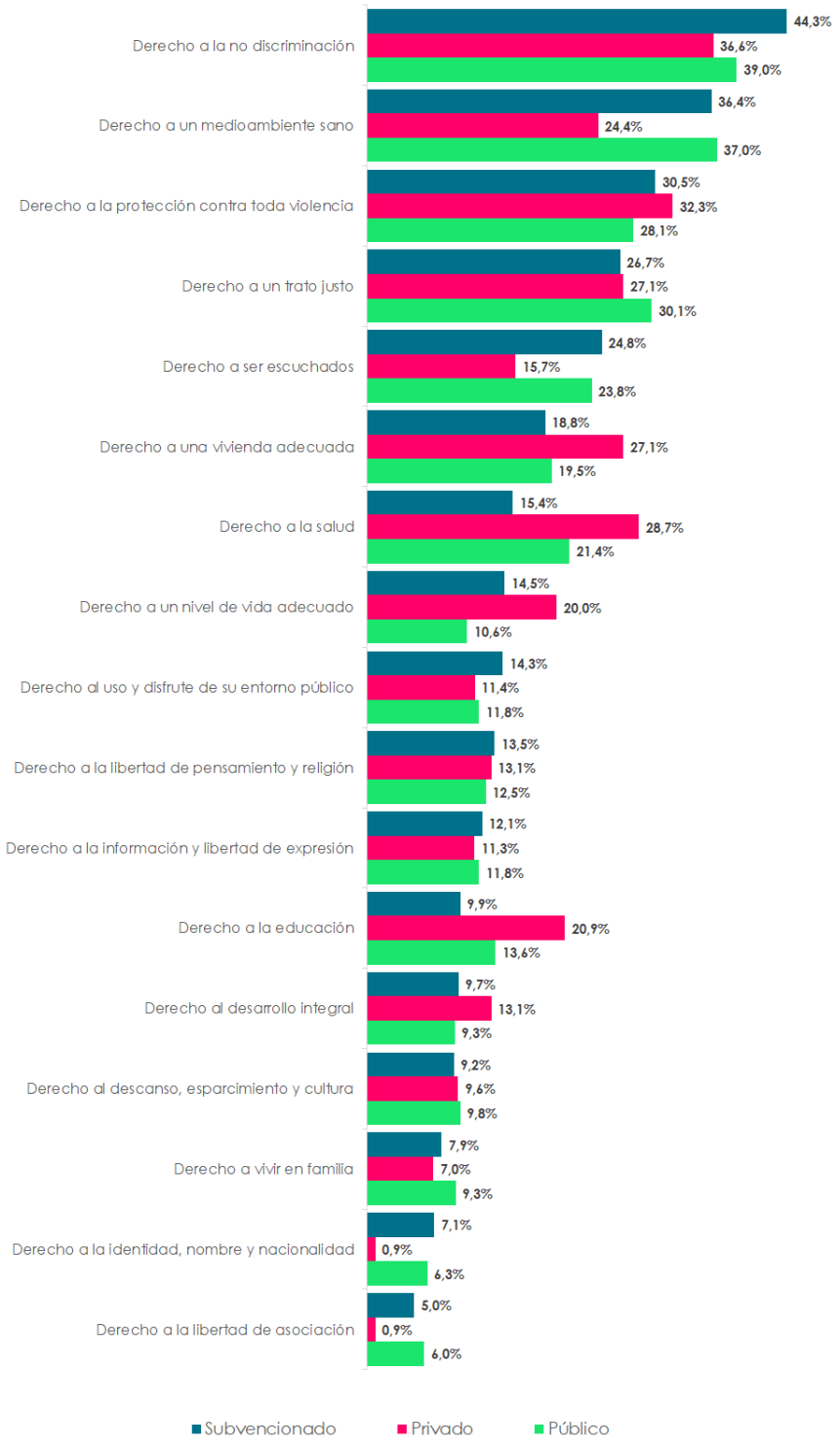
Para los estudiantes de establecimientos públicos los tres derechos menos respetados son, en primer lugar, el derecho a la no discriminación (39%), seguido por el derecho a un medioambiente sano (37%) y, en tercer lugar, el derecho de un trato justo (30,1%).

Se puede mencionar que existe un factor común en el derecho de la no discriminación, el cual se encuentra presente en todas las dependencias. Sin embargo, al considerar las diferencias significativas entre las dependencias, se identifican las siguientes:

En los establecimientos privados, se observa que ciertos derechos son percibidos como menos respetados en mayor medida que en los establecimientos subvencionados y públicos. Por ejemplo, el derecho a la salud (28,7%), mostrando una diferencia considerable frente a los establecimientos públicos (21,4%) y subvencionados (15,4%). Asimismo, el derecho a una vivienda adecuada (27,1%) es considerado como menos respetado, con una diferencia considerable en comparación con los establecimientos subvencionados (18,8%) y públicos (19,5%). Otra diferencia relevante es la percepción que el derecho a la educación (20,9%) es menos respetado, con una diferencia considerable frente a los establecimientos subvencionados (9,9%) y públicos (13,6%). De manera similar, el derecho a un nivel de vida adecuado (20%) es percibido como menos respetado, mostrando una diferencia considerable en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (15,5%) y públicos (10,6%). Finalmente, los estudiantes de establecimientos privados destacan que el derecho a un desarrollo integral (13,1%) es menos respetado, con una diferencia moderada respecto a los establecimientos subvencionados (9,7%) y públicos (9,3%).

Por otro lado, al comprender la dependencia del establecimiento como un indicador del nivel socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes, llama la atención que los estudiantes de establecimientos privados consideren que los siguientes derechos se vulneran en menor medida que sus pares. En primer lugar, el derecho a un medioambiente sano los estudiantes de establecimientos privados consideran que no es respetado (24,4%) en menor medida que sus pares de establecimientos subvencionados (36,4%) y públicos (37%). También, el derecho a ser escuchados (15,7%), es mencionado con menor frecuencia que sus pares de establecimientos subvencionados (24,8%) y públicos (23,8%). Del mismo modo, el derecho a la identidad a tener un nombre y nacionalidad (0.9%) es considerado vulnerado en menor medida que sus pares de establecimientos subvencionados (7,1%) y públicos (6,3%). Para finalizar, el derecho a la libertad de asociación (0,9%), también es percibido que no se respeta en menor medida que sus pares de establecimientos subvencionados (5%) y públicos (6%).

Gráfico 16: ¿Cuáles serían los tres derechos que menos se respetan en Chile? Según dependencia del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

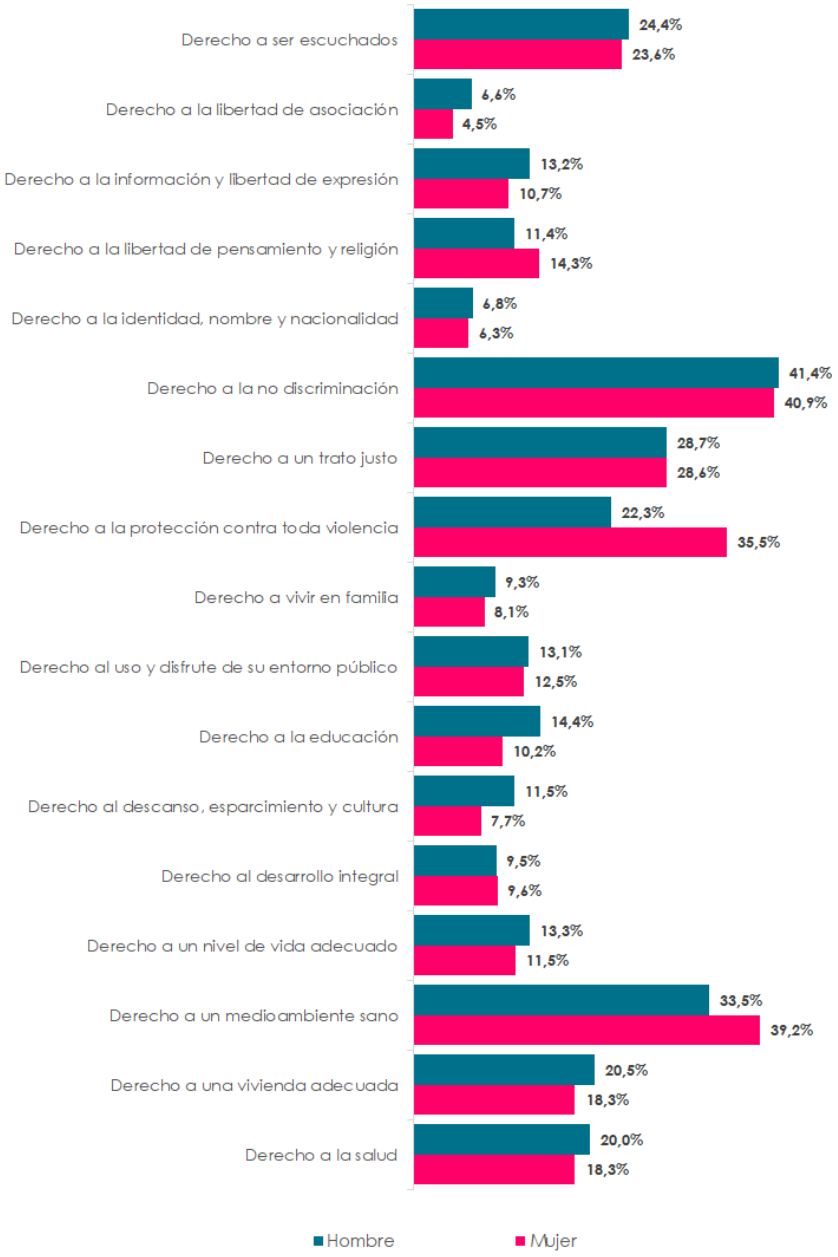
Al analizar las menciones totales de los derechos considerados de menor respeto en Chile, según el sexo de los niños, niñas y adolescentes encuestados, se presentan diferencias en las tendencias de los tres principales derechos mencionados.

Para los hombres, los tres derechos de menor respeto son, en primer lugar, el derecho a la no discriminación (36,6%), seguido por el derecho a un medioambiente sano (33,5%) y, en tercer lugar, el derecho a ser escuchados (24.4%). En contraste, los derechos menos mencionados, son el derecho a la libertad de asociación (6,6%) y el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (6,6%).

En el caso de las mujeres, los tres derechos menos respetados son el derecho a la no discriminación (40,9%), el derecho a un medioambiente sano (39,2%) y el derecho a la protección contra toda forma de violencia (35,5%). A diferencia de los menos mencionados, en este caso, el derecho a la libertad de asociación (4,5%) y el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (6,3%).

Al comparar ambos sexos, es relevante destacar la diferencia considerable que existe en el derecho a la protección contra toda forma de violencia, el cual, las mujeres perciben de manera más significativa como uno de los derechos menos respetados (35,5%), a diferencia de los hombres (22,3%).

Gráfico 17: ¿Cuáles serían los tres derechos que menos se respetan en Chile? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



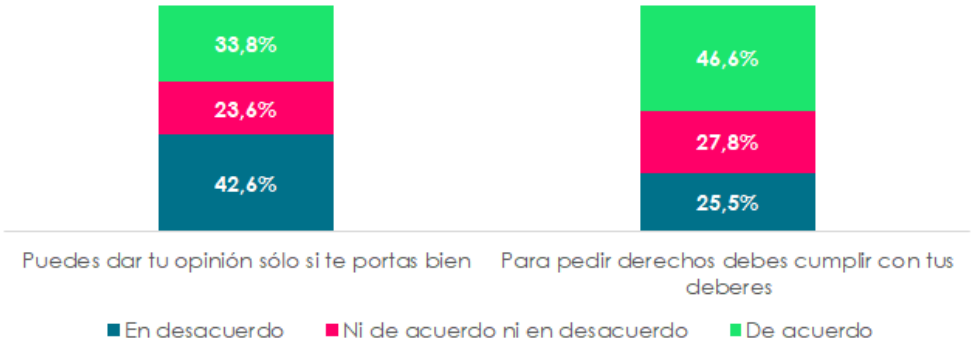
Fuente: Cliodinamica SpA.

La tensión entre los derechos y deberes

Uno de los elementos importantes del estudio, se remite a conocer la opinión que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos y cómo estos son ejercidos. De acuerdo con lo señalado en la Convención sobre los Derechos del Niño, los derechos se asocian a una serie de medidas de cuidado y protección de la que el Estado es garante y donde los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho. No obstante, el siguiente gráfico refleja una situación interesante que demuestra la existencia de un alto grado de desacuerdo por parte de los niños,

niñas y adolescentes respecto a la idea de que, para dar su opinión se deben cumplir antes algunos deberes asociados, en este caso, con el portarse bien (42,6%). Sin embargo, también se observa un grado considerable de acuerdo en que, para pedir los derechos se debe cumplir, primero, con los deberes (46,6%).

Gráfico 18: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

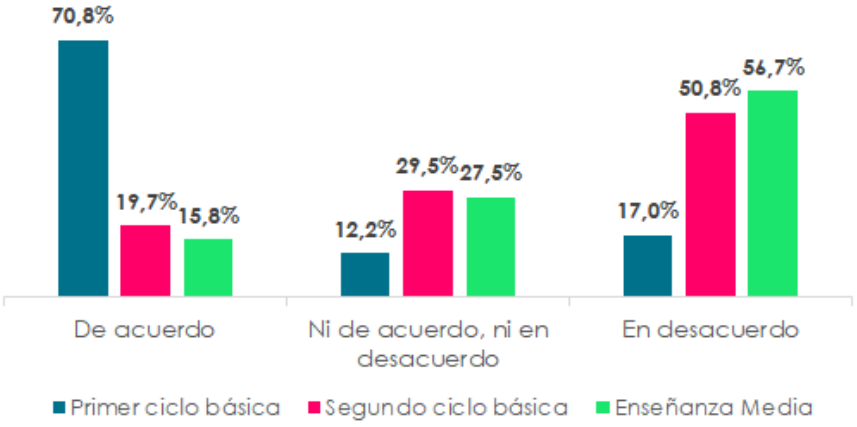
Al analizar el grado de acuerdo con la afirmación que establece la condición de cumplir ciertos deberes para expresar opiniones, según el ciclo educativo. Se observa que en los estudiantes del primer ciclo de la educación básica existe un alto grado de acuerdo (70,8%), quienes consideran que, para dar su opinión es necesario cumplir con el deber de portarse bien. Este grado de acuerdo disminuye de manera considerable a medida que aumenta la edad, tanto en los estudiantes del segundo ciclo de educación básica (19,7%), como también entre los estudiantes de enseñanza media (15,8%).

Por el lado de los estudiantes del primer ciclo básico, se observa una disminución en el grado de acuerdo con la afirmación de que para poder decir lo que piensan se deben portar bien, pasando de un 83,7% en 2019 (Defensoría de la Niñez, 2019) a un 70,8% en la actualidad.

En cuanto a los estudiantes del segundo ciclo básico, existe una leve disminución en el grado de acuerdo, pasando de un 20,4% en 2019, a un 19,7% en la actualidad. Sin embargo, disminuye el grado de desacuerdo con la afirmación, de un 65,1% a un 50,8%.

En cambio, los estudiantes de educación media revelan un aumento en el grado de acuerdo con la afirmación, pasando de un 11,9% en 2019 a un 15,8% en la actualidad. Asimismo, se observa una disminución con el grado de desacuerdo, pasando de un 70,3% a un 56,7%.

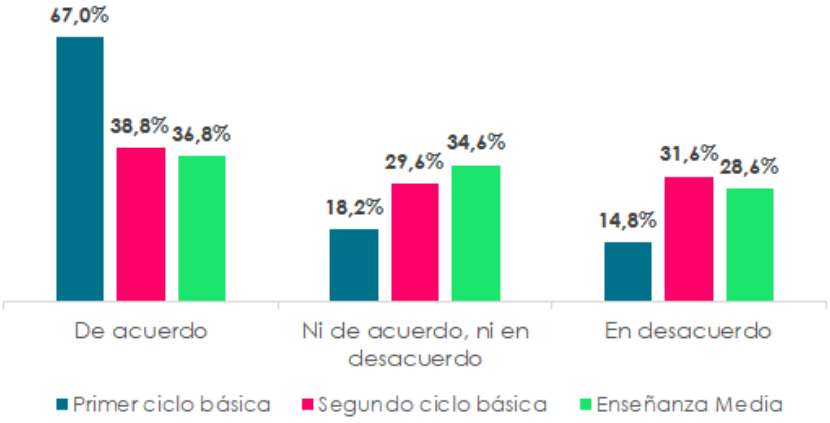
Gráfico 19: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? "Puedes dar tu opinión sólo si te portas bien", según ciclo educativo. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Del mismo modo, se evidencia un comportamiento similar en el grado de acuerdo, según el ciclo educativo, con la afirmación que establece que, para pedir derechos primero se debe cumplir con ciertos deberes. En este sentido, para los estudiantes del primer ciclo de educación básica existe un alto grado de acuerdo (67%) con cumplir los deberes para pedir los derechos. A diferencia de la disminución del grado de acuerdo en los estudiantes del segundo ciclo de educación básica (38,8%) y de la educación media (36,8%).

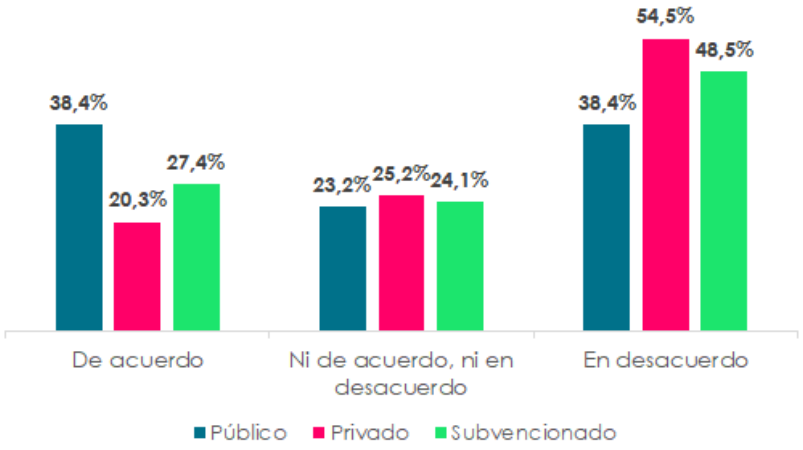
Gráfico 20: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? "Para pedir derechos debes cumplir con tus deberes", según ciclo educativo. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la desagregación por la dependencia administrativa de los establecimientos, también se observa una diferencia entre los grados de acuerdo con la afirmación que establece la condición de cumplir ciertos deberes para expresar opiniones. De esta manera, un 38,4% de los estudiantes de establecimientos públicos está de acuerdo con la afirmación, cifra que disminuye considerablemente a un 27,4% en establecimientos subvencionados y a un 20,3% en establecimientos privados.

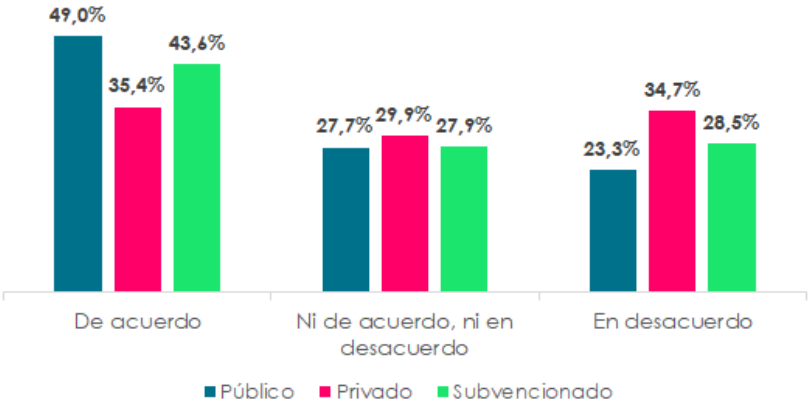
Gráfico 21: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? "Puedes dar tu opinión sólo si te portas bien", según dependencia del establecimiento. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Para la afirmación que establece que, para pedir derechos primero se debe cumplir con ciertos deberes, se evidencia un comportamiento similar en el grado de acuerdo, el cual es alto en los establecimientos públicos (49%), disminuyendo moderadamente en establecimientos subvencionados (43,6%) y considerablemente en establecimientos privados (35,4%).

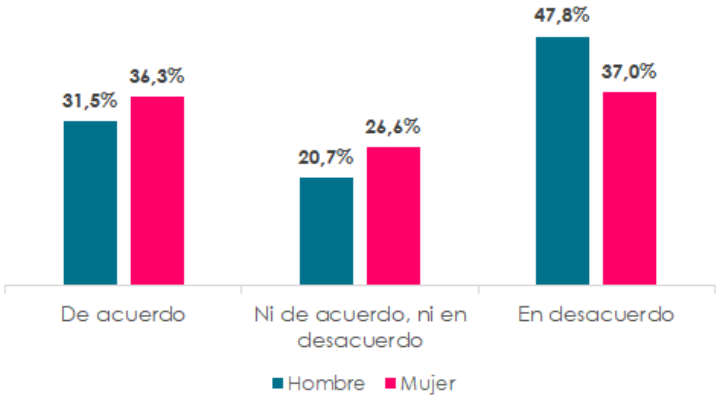
Gráfico 22: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? "Para pedir derechos debes cumplir con tus deberes", según dependencia del establecimiento. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al desagregar por sexo la afirmación puedes dar tu opinión sólo si te portas bien, se evidencia que, las mujeres tienden a estar más de acuerdo (36,3%) que los hombres (31,5%) con la afirmación referente a que para dar la opinión primero debe existir un buen comportamiento.

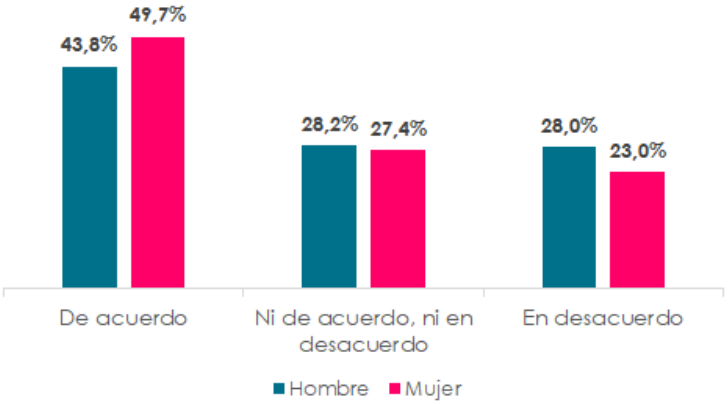
Gráfico 23: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? "Puedes dar tu opinión sólo si te portas bien", según sexo. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Misma tendencia se observa en el caso de la afirmación del cumplimiento de deberes a la hora de exigir derechos, mostrando que las mujeres están más de acuerdo con la afirmación (49,7%) de que se deben cumplir deberes para pedir derechos, en comparación con los hombres (43,8%).

Gráfico 24: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? "Para pedir derechos debes cumplir con tus deberes", según sexo. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

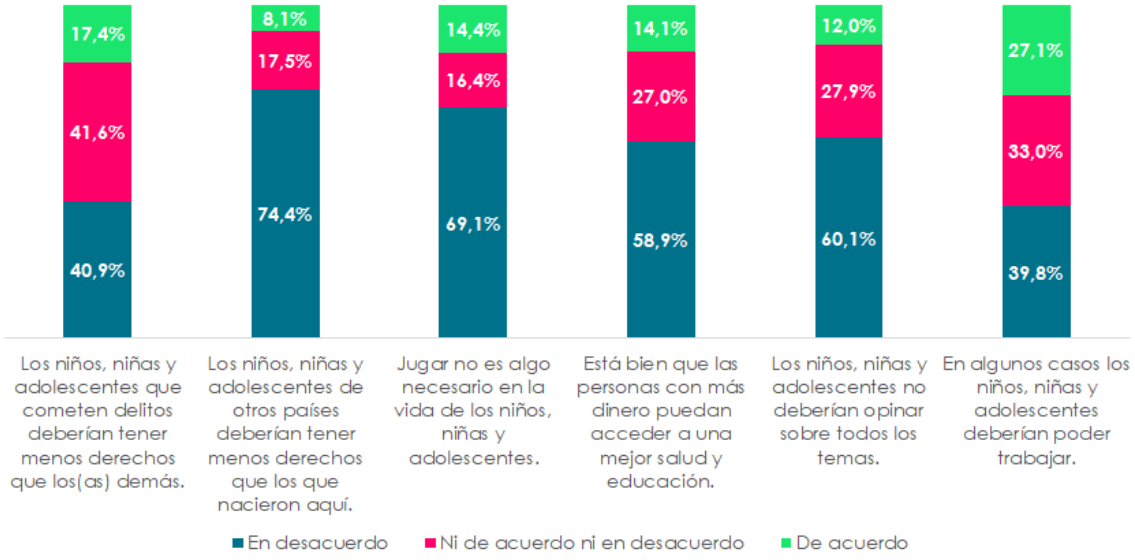
El respeto de los derechos

En este módulo, se presenta el respeto de los derechos, ahondando en la percepción y opinión de los niños, niñas y adolescentes sobre cómo se define dicho nivel y sus cualidades.

Los resultados muestran que los niños, niñas y adolescentes, se encuentran más en desacuerdo con todas las afirmaciones relativas al acceso de derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes independiente de ciertas características individuales. Por otro lado, se observan

algunas opiniones un tanto más divididas, que están relacionadas hacia cierta independencia de los niños, niñas y adolescentes, como la posibilidad de trabajar.

Gráfico 25: ¿Qué tan de acuerdo estas con las siguientes afirmaciones? 1° básico a 4° medio (N: 5150 / N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar estas diferencias según el ciclo de enseñanza, es importante tener en consideración que, para abordar estos elementos, en los instrumentos de los niños, niñas y adolescentes de primer ciclo básico se adoptó el uso de cuentos cortos, con la finalidad de ejemplificar las situaciones para fomentar la reflexión y expresión de opiniones.

En relación con las afirmaciones según ciclo de enseñanza, se observan diversas diferencias entre los ciclos, especialmente en el grado de acuerdo con la frase que refiere a la necesidad y bienestar infantil "jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes". En este caso, los estudiantes del primer ciclo básico muestran un mayor grado de acuerdo (23,7%), en comparación con los estudiantes de los ciclos de enseñanza de superior, tanto en el segundo ciclo básico (12,5%) y para la enseñanza media (8,2%). Otra de la diferencia refiere a la participación y opinión de los niños, niñas y adolescentes, referente a la frase "los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas". Aquí, los estudiantes del primer ciclo básico muestran un alto grado de desacuerdo (83,1%), a diferencia de sus pares del segundo ciclo básico (45,7%) y de la enseñanza media (55%), indicando que el grado de desacuerdo disminuye considerablemente en los cursos de edades más avanzadas.

Asimismo, se observa una diferencia respecto a la afirmación "en algunos casos los niños, niñas y adolescentes deberían poder trabajar". En esta, los estudiantes del segundo ciclo básico tienen un menor grado de afirmación (20,7%), en comparación con los estudiantes del primer ciclo básico (30%) y los estudiantes de enseñanza media (31,4%).

Por el lado de los estudiantes del primer ciclo básico, sobre la afirmación "es malo que obliguen a Juana a trabajar porque es importante que ella pueda tener tiempo para jugar", se evidencia un cambio considerable en comparación con el estudio de 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020), en

el cual, un 66,8% de los niños, niñas y adolescentes están de acuerdo con que jugar es algo necesario en la vida. Sin embargo, en la actualidad un 60,7% de los estudiantes considera que jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes.

En esta línea, ocurre de manera similar con la afirmación "está bien que Juana haya opinado y les haya dicho a sus padres donde quería vivir", donde en 2019 un 86,5% de los estudiantes se encontraba de acuerdo con que los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas, pasando a un nivel mayoritario de desacuerdo en la actualidad, donde un 83,1% de los estudiantes considera que los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas.

Por otro lado, solo la afirmación "Juana debería trabajar para poder vivir en el nuevo pueblo, ya que ella no ha nacido ahí" mantiene la tendencia en comparación con los resultados de 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020), en el cual los niños, niñas y adolescentes se encontraban en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, se evidencia una disminución en el grado de desacuerdo, pasando de un 65,2% en 2019 a un 52,4% de estudiantes del primer ciclo básico que no están de acuerdo con que los niños, niñas y adolescentes deberían poder trabajar en algunos casos, en la actualidad.

Tabla 36: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Según ciclo de enseñanza. 1° básico a 4° medio (N: 2228 / N: 5150)

		Ciclos de enseñanza		
Afirmación	**Grado de acuerdo**	**Primer ciclo básico**	**Segundo ciclo básico**	**Enseñanza media**
Los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deberían tener menos derechos que los(as) demás.	En desacuerdo	-	40,7%	41,2%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	-	42,2%	41,1%
	De acuerdo	-	17,1%	17,7%
Los niños, niñas y adolescentes de otros países deberían tener menos derechos que los que nacieron aquí.	En desacuerdo	-	73,4%	75,4%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	-	18,3%	16,7%
	De acuerdo	-	8,3%	7,9%
Jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes.	En desacuerdo	60,7%	67,3%	78,7%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	15,7%	20,2%	13,0%
	De acuerdo	23,7%	12,5%	8,2%
Está bien que las personas con más dinero puedan acceder a una mejor salud y educación.	En desacuerdo	-	57,9%	60,1%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	-	26,0%	28,2%
	De acuerdo	-	16,2%	11,7%
Los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas.	En desacuerdo	83,1%	45,7%	55,0%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10,1%	37,6%	33,4%
	De acuerdo	6,8%	16,7%	11,5%

En algunos casos los niños, niñas y adolescentes deberían poder trabajar.	En desacuerdo	52,4%	43,7%	24,3%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	17,6%	35,5%	44,3%
	De acuerdo	30,0%	20,7%	31,4%

Fuente: Cliodinamica SpA.

A nivel de la dependencia administrativa de los establecimientos, se observan distintas variaciones en torno al grado de acuerdo de las afirmaciones planteadas.

En este sentido, para la afirmación "los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deberían tener menos derechos que los(as) demás", los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a establecimientos privados muestran un mayor grado de acuerdo (23,5%), en comparación a los de establecimientos públicos (21%), el cual disminuye considerablemente en los establecimientos subvencionados (12%). Otra frase en la cual los estudiantes de establecimientos privados presentan un mayor grado de acuerdo corresponde a que "los niños, niñas y adolescentes de otros países deberían tener menos derechos que los que nacieron aquí". Aquí, el grado de acuerdo en los estudiantes de establecimientos privados es del 11,3%, el cual disminuye levemente en los establecimientos públicos (9,1%) y moderadamente en los subvencionados (6,2%).

Para los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a establecimientos públicos la afirmación "jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes" muestran un grado de acuerdo (27,4%) levemente superior en comparación a sus pares de establecimientos subvencionados (23,2%), pero moderadamente superior que los privados (18,9%). Esta misma tendencia se evidencia en la afirmación "los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas", para la cual los niños, niñas y adolescentes de establecimientos públicos están de acuerdo con un 38,8%, el cual disminuye moderadamente en establecimientos subvencionados (29,7%) y considerablemente en establecimientos privados (23,8%).

Tabla 37: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Según dependencia del establecimiento. 1° básico a 4° medio (N: 7378)

		Dependencia del establecimiento		
Afirmación	**Grado de acuerdo**	**Público**	**Privado**	**Subvencionado**
Los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deberían tener menos derechos que los(as) demás.	En desacuerdo	39,1%	40,9%	43,6%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	39,9%	35,7%	44,5%
	De acuerdo	21,0%	23,5%	12,0%
Los niños, niñas y adolescentes de otros países deberían tener menos derechos que los que nacieron aquí.	En desacuerdo	70,8%	72,2%	79,7%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	20,0%	16,5%	14,1%
	De acuerdo	9,2%	11,3%	6,2%
	En desacuerdo	54,4%	68,5%	62,9%

Jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	18,1%	12,6%	13,9%
	De acuerdo	27,4%	18,9%	23,2%
Está bien que las personas con más dinero puedan acceder a una mejor salud y educación.	En desacuerdo	56,3%	61,7%	62,5%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	27,1%	24,3%	27,2%
	De acuerdo	16,6%	13,9%	10,4%
Los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas.	En desacuerdo	32,8%	47,6%	43,3%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	28,4%	28,7%	27,0%
	De acuerdo	38,8%	23,8%	29,7%
En algunos casos los niños, niñas y adolescentes deberían poder trabajar.	En desacuerdo	35,4%	38,5%	46,8%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	33,6%	37,8%	32,0%
	De acuerdo	31,1%	23,8%	21,2%

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por el sexo de los entrevistados, una mayor proporción de las mujeres está en desacuerdo con todas las afirmaciones presentadas, en comparación con los hombres. Entre las diferencias más considerables se encuentran," los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deberían tener menos derechos que los(as) demás", junto con "está bien que las personas con más dinero puedan acceder a una mejor salud y educación".

Tabla 38: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Según sexo. 1° básico a 4° medio (N: 5150 / N: 7378)

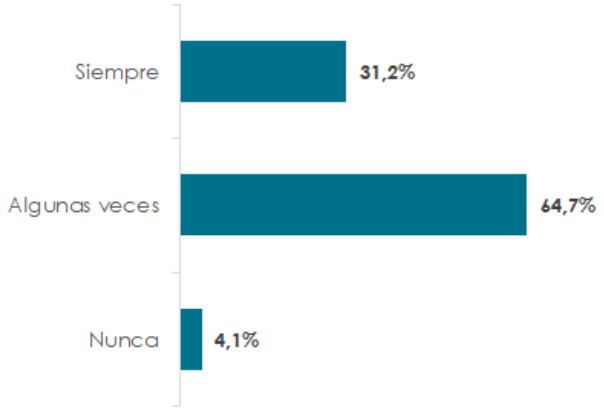
		Sexo	
Afirmación	**Grado de acuerdo**	**Hombre**	**Mujer**
Los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deberían tener menos derechos que los(as) demás.	En desacuerdo	36,1%	45,4%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	42,0%	41,3%
	De acuerdo	21,9%	13,3%
Los niños, niñas y adolescentes de otros países deberían tener menos derechos que los que nacieron aquí.	En desacuerdo	70,7%	77,8%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	19,1%	16,1%
	De acuerdo	10,2%	6,2%
Jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes.	En desacuerdo	55,9%	59,9%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	17,8%	15,1%
	De acuerdo	26,3%	24,9%
Está bien que las personas con más dinero puedan acceder a una mejor salud y educación.	En desacuerdo	52,1%	65,2%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	29,6%	24,7%
	De acuerdo	18,3%	10,1%
Los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas.	En desacuerdo	32,1%	41,8%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	29,1%	26,8%
	De acuerdo	38,9%	31,4%
	En desacuerdo	38,2%	41,3%

En algunos casos los niños, niñas y adolescentes deberían poder trabajar.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	31,2%	34,8%
	De acuerdo	30,6%	23,9%

Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo relacionado con la opinión sobre el nivel de respeto de los adultos hacia los derechos de los niños, niñas y adolescentes, se señala con mayor frecuencia que, los derechos solamente son respetados algunas veces (64,7%), seguido de aquellos que perciben que los respetan siempre (31,2%) y en un porcentaje menor quienes indican que no los respetan (4,1%). Estos resultados, demuestran que no existe una percepción de total garantía hacia el respeto que los adultos tienen hacia los niños, niñas y adolescentes.

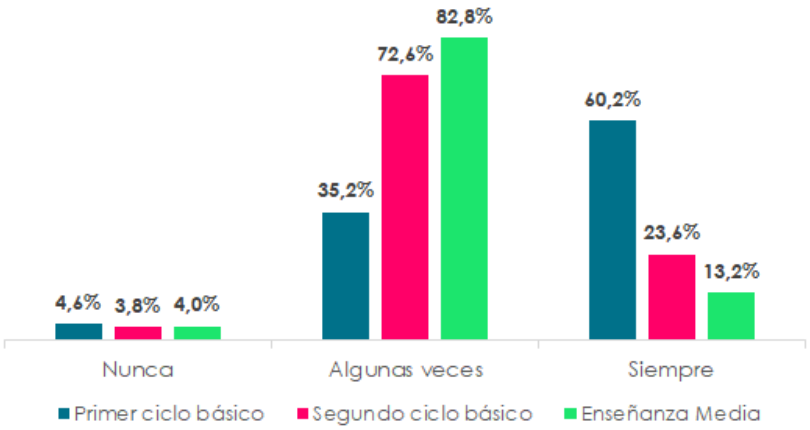
Gráfico 26: Los adultos en Chile ¿Con qué frecuencia respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes? 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

La desagregación por ciclo educacional da cuenta que, con el aumento de los ciclos de enseñanza, se observa una disminución en la percepción del respeto de los niños, niñas y adolescentes. En este caso, se observa una mayor percepción de que se respetan siempre los derechos en el primer ciclo básico, con un 60,2%, porcentaje que disminuye considerablemente en el segundo ciclo básico (23,6%) y en la enseñanza media (13,2%). Asimismo, existe un aumento en la percepción de que estos derechos se respetan algunas veces, con un 82,8% los niños, niñas y adolescentes de la enseñanza media, valor que disminuye considerablemente para el segundo ciclo básico (72,6%), como también en el primer ciclo básico (35,2%).

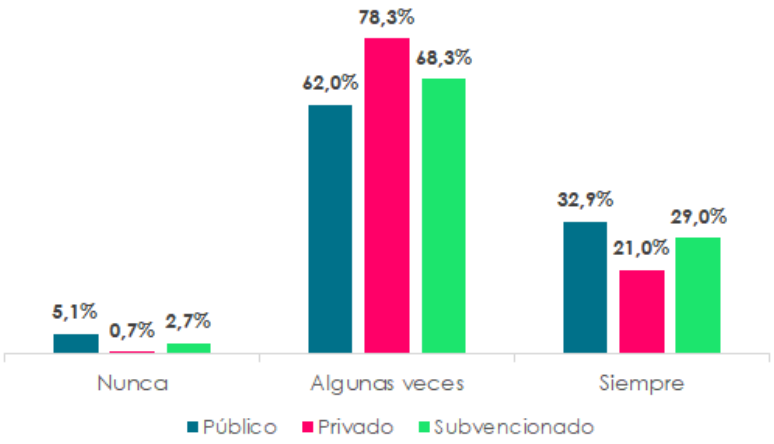
Gráfico 27: Los adultos en Chile ¿Con qué frecuencia respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según ciclo educacional. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En el contexto de la dependencia administrativa, da cuenta que en los establecimientos existe un comportamiento similar al total nacional. Sin embargo, llama la atención que los niños, niñas y adolescentes declaran que la percepción de que se respetan siempre es la más baja (21%) y presentan el porcentaje más alto en que se respetan algunas veces (78,3). Este caso muestra que los niños, niñas y adolescentes poseen una baja percepción de respeto de sus derechos, mostrándose como el grupo más crítico, condición que se mantiene según lo observado en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020).

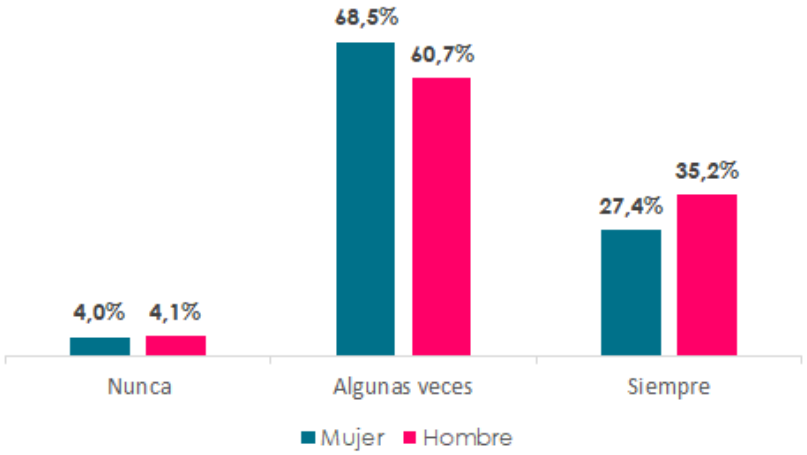
Gráfico 28: Los adultos en Chile ¿Con qué frecuencia respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según dependencia del establecimiento. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Finalmente, en la desagregación por sexo, se evidencia que son los hombres quienes consideran que se respetan con mayor frecuencia sus derechos. Específicamente, los hombres muestran que se respetan los derechos siempre, con un 35,2%, diferencia moderada en comparación con las mujeres (27,4%). Diferencia que se mantiene según lo observado en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020).

Gráfico 29: Los adultos en Chile ¿Con qué frecuencia respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes? Según sexo del encuestado. 1° básico a 4° medio (N: 7378)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Los derechos de los niños, niñas y adolescentes son un conjunto de garantías fundamentales orientadas a proteger su desarrollo integral y bienestar, reconociéndolos como sujetos de derechos. Estos están establecidos principalmente en la Convención sobre los Derechos del niño ratificada por Chile en 1990, y promueve principios como la no discriminación, el interés superior del niño y el derecho a ser educado, entre otros (Decreto 830 Promulga Convención sobre los Derechos del Niño, Ministerio de Relaciones exteriores, 1990)[25].

Adicionalmente, en 2022 se promulgó en Chile la Ley N°21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, la cual establece a nivel nacional, un marco normativo para asegurar la promoción, protección y ejercicio de estos derechos, subrayando que el conocimiento y la educación sobre derechos son componentes esenciales para su apropiación y ejercicio (Artículos 1 y 4 Ley N° 21.430, 2022)[26]. En este sentido, la ley reconoce la obligación del Estado, las familias y las instituciones educativas de proporcionar a los niños, niñas y adolescentes, información necesaria para comprender sus derechos, facilitando un aprendizaje progresivo y adaptado a su edad y contexto sociocultural (Defensoría de la Niñez, 2023).

A partir de esto, se consultó a los niños, niñas y adolescentes de forma exploratoria, el nivel de conocimiento que tienen sobre sus derechos, y en general, se observa en los discursos de los niños y niñas de educación básica, un conocimiento fragmentado y limitado, donde tenderían a asociarlos a necesidades inmediatas y aspectos concretos de su vida cotidiana, como lo son la familia, el juego y la educación. En este sentido, los niños y niñas mencionan con frecuencia derechos como “no ser maltratado”, “vivir con una familia” y “estudiar”, lo que daría cuenta de una comprensión básica e intuitiva de estos, enfocados en necesidades emocionales y físicas.

"Sí, o sea, más o menos conozco los derechos infantiles. Es un derecho, por ejemplo, que un niño o niña no tenga que trabajar si no hay dinero en la casa, porque eso es responsabilidad de los padres. Los niños tienen que estudiar, hacer sus tareas."
(Niña, 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

[25] https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824&idParte=
[26] https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643

Adicionalmente, se observa a través de los discursos, que el conocimiento que tienen los niños y niñas estaría mediado por experiencias personales, donde en el hogar se les proporcionaría una base inicial centrada en valores como el respeto y la protección, mientras que, en la escuela, se les entregaría una perspectiva más normativa y conceptual. Al respecto, los niños y niñas señalan que el contexto escolar actuaría como la principal fuente de aprendizaje sobre derechos, sin embargo, como refleja su conocimiento fragmentado, la información que reciben en el contexto escolar sería limitada y dependería en gran medida del énfasis que cada establecimiento otorga a la temática.

"Más o menos, pero no mucho... no me acuerdo casi de nada porque como que no... eso igual lo vemos en las clases, pero ahora no me acuerdo bien qué es lo que..."
(Niña, 8 a 10 años, colegio subvencionado, sur)

El conocimiento sobre los derechos muestra un avance significativo en la medida que aumenta la edad, y esto se refleja, en que los discursos de los niños, niñas y adolescentes de educación media muestran una comprensión más amplia y reflexiva sobre la temática. Este grupo etario, incorpora en sus discursos no solo derechos básicos como la educación y la familia, sino que también incorporan derechos más abstractos como la justicia social, la igualdad, la no discriminación, y la participación, expresando la importancia de entregar su opinión y participar en decisiones que afectan sus vidas.

"No veo muchos derechos, para ser honesto, pero pienso que el más importante a esta edad es la educación. Para mí, lo más importante es la educación, porque sin ella, uno no puede avanzar en la vida; con educación, uno puede estar mejor preparado para un trabajo o cualquier otra cosa." (Niño, 15 a 17 años, colegio municipal, norte)

“Podría ser el derecho a la libertad. Porque a veces los adultos piensan que por ser niños no podemos expresar nuestras ideas porque piensan que nosotros no tenemos suficiente razonamiento como para poder escoger y hablar por nuestra propia voz."
(Niña, 15 a 17 años, colegio particular, RM)

Mientras que, en lo que respecta a las fuentes de donde proviene este conocimiento, la escuela sigue siendo la vía de aprendizaje principal sobre derechos, sin embargo, en este grupo se observa que existiría influencia de otras fuentes de información como medios de comunicación y redes sociales. Este acceso a redes de información más amplias les permitiría a los jóvenes complementar el conocimiento obtenido en las escuelas sobre derechos y otros temas de interés, y desarrollar un entendimiento más crítico y profundo sobre los derechos, además de que les permite vincular estos conceptos con realidades locales y globales.

"[Participante 1]: Hay otros temas también que son interesantes, como por ejemplo el movimiento feminista o los movimientos más políticos, cosas así. Y a mí también me interesan mucho. Y yo creo que me informo de eso a base de internet. En internet hay todo lo que uno quiera buscar.

[Entrevistador]: ¿De temas políticos también?

[Participante 3]: Temas feministas, ecológicos. Igual como informarse de lo que está pasando. Yo soy vegetariana.

[Participante 2]: Yo soy vegetariana y todo lo decidí por cosas que he visto en internet cuando tenía 12 años. Y sigo siendo vegetariana."

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

Por otra parte, se identificó a través de los discursos, que no solo la edad influye en el nivel de conocimiento que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre derechos. El nivel socioeconómico, representado por la dependencia del establecimiento educacional de los niños, niñas y adolescentes, también influye significativamente en el nivel de conocimiento y valoración que realizan en torno a los derechos.

Al respecto, se observa que los niños y niñas, de 8 a 12 años, pertenecientes a establecimientos municipales tienden a asociar los derechos con necesidades básicas y cotidianas, como tener una familia y no ser maltratados. Los niños y niñas de colegios subvencionados muestran un conocimiento más estructurado, aunque también limitado, y mencionan frecuentemente derechos como la educación y el juego, vinculándolos con aprendizajes escolares. Los niños y niñas de colegios particulares destacan por mencionar derechos con mayor detalle, relacionándolos con conceptos más amplios como la igualdad y el respeto mutuo.

"Más o menos, más o menos. Los derechos de los niños, para mí, son como las cosas que nosotros sí o sí debemos hacer. Por ejemplo, aprender."
(Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

En el caso de los niños, niñas y adolescentes, de 13 a 17 años pertenecientes a establecimientos municipales, estos demuestran un conocimiento limitado a derechos básicos como la educación, la familia y la protección, y algunos muestran inquietud por temas relacionados a la igualdad, sin embargo, sus reflexiones suelen ser más generales y menos articuladas. En el caso de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a establecimientos subvencionados, se identifica que incorporan en sus discursos derechos como la educación y la igualdad con mayor frecuencia, y comienzan a incorporar nociones más abstractas como la participación, sin embargo, la reflexión crítica es desigual y también lo realizan de forma limitada. Y, por último, los estudiantes de establecimientos particulares muestran un conocimiento más profundo y analítico, destacando derechos como la justicia, la igualdad y la participación, es decir, tienden a tener reflexiones mejor fundamentadas que reflejan su acceso a múltiples fuentes de información.

"Yo... no lo tengo, así como tan claro, así como estructura o como por así decir, todos y cada uno en orden de los derechos. Pero tengo entendido que todos... por lo menos de los niños y adolescentes, y bueno, humanos también, tenemos que respetarnos entre nosotros. Qué es lo que más lógicamente me parece correcto. Y en mi propia capacidad, lo distingo... respetando a nosotros, respetar a los demás, respetar decisiones... Pues, sobre todo respetar, el respeto, ante todo. Creo que eso es lo más importante. Porque encuentro que tú debes tratar a las personas como quieres que te traten."
(Adolescente de 15 a 17 años, colegio particular, Centro)

De esta forma, se observa que el nivel socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes, representado por la dependencia del establecimiento educacional al que asisten, influye significativamente en el conocimiento, comprensión y valoración de los derechos. A través de lo que declaran los niños, niñas y adolescentes, se observa que este factor da cuenta de carencias en los contenidos escolares relacionados con la temática, así como también, de la importancia y

profundidad con que estos elementos son abordados, limitando la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de apropiarse y ejercer sus derechos de manera consciente.

"[Participante 1]: Yo estaba pensando en el derecho a la educación, el derecho a la seguridad física y mental, el derecho a la libertad, ¿cómo era ese derecho? El derecho a la libertad.

[Entrevistador]: ¿Y ustedes? ¿El resto? ¿Qué piensan?

[Participante 3]: Yo estaba pensando en el derecho a la salud, a la educación, al amor. ¿Al amor?

[Entrevistador]: Oye, ¿por qué el derecho al amor?

[Participante 3]: Porque siento que una persona, por ejemplo, que no tiene amor, como que se va a sentir como vacía. Hay casos que las personas o niños que no tienen amor van a buscar amor a una persona y esa persona le entrega como un amor, pero a veces da algo a cambio. Entonces pueden estar en eso."

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

En relación con la pregunta sobre si hay derechos que no se respetan, los niños y niñas de 8 a 12 años declaran que la protección contra el maltrato y el acceso a una vida tranquila serían los derechos más vulnerados, y estas percepciones estarían ligadas a experiencias personales o de sus entornos cercanos, como violencia intrafamiliar, bullying e inseguridad. Mientras que, los niños, niñas y adolescentes de 13 a 17 años, declaran que la igualdad y la no discriminación serían los derechos más vulnerados, señalando como ejemplo situaciones de desigualdad hacia grupos marginados, así como también, destacan la falta de participación como un derecho poco garantizado.

"Yo creo que no. Sí, creo que hay papás que no son tan buenos y otros que sí lo son. Por ejemplo, yo soy afortunada de tener a mi papá y a mi mamá. (...) No sé, creo que tratan mal a sus hijos o no los llevan a la escuela. Es malo, porque todos los niños deben tener una infancia buena."

(Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, centro)

"Mas que no se respeten, sé que a lo mejor hay casos donde se ve discriminación o hay falta de acceso a vivienda, alimentación o educación. No es como que se violen, pero si hacen falta, No todos los niños, niñas y adolescentes tienen una casa o acceso comida o educación."

(Adolescente de 15 a 17 años, colegio municipal, norte)

Este consenso entre niños, niñas y adolescentes sobre la igualdad de derechos se vincula directamente con su reconocimiento de las barreras que dificultan alcanzar este ideal. En sus declaraciones, identifican la desigualdad, la discriminación y la falta de oportunidades como los principales obstáculos que impiden que todos puedan disfrutar de los mismos derechos. Además, reconocen que estas desigualdades son más evidentes y acentuadas en ciertos grupos específicos, lo que refuerza su percepción de que la igualdad aún no es una realidad para todos.

En este contexto, los niños, niñas y adolescentes coinciden en que todos deberían tener los mismos derechos, sin importar su situación social, económica o cultural. Consideran que garantizar esta igualdad es esencial para que cada persona pueda desarrollarse en condiciones justas y acceder a las mismas oportunidades. Sin embargo, señalan que grupos como migrantes, adolescentes con problemas con la ley y personas en situación de vulnerabilidad social, enfrentan barreras adicionales para que sus derechos sean reconocidos y ejercidos. Identifican que el

prejuicio y la falta de empatía de las personas contribuyen a perpetuar estas vulneraciones, dificultando aún más su inclusión y bienestar.

Esta situación, sumada a la desigualdad económica, agrava la vulnerabilidad de estos grupos, ya que limita su acceso a derechos básicos como la educación, la salud y la vivienda. Esto refuerza la percepción de los niños, niñas y adolescentes de que, aunque los derechos deberían ser universales, no todos los experimentan de manera equitativa. Así, evidencian que el ideal de igualdad enfrenta importantes desafíos estructurales que deben ser abordados para garantizar un acceso justo e inclusivo a los derechos fundamentales.

"[Participante 1]: Es que yo siento que esas personas traen como algo detrás. A lo mejor no vivieron feliz su infancia. O los mismos papás también eran eso. También.

[Participante 2]: Y ellos igual lo ven a lo mejor como normal, sabiendo igual que está mal. Porque obviamente saben que lo que hacen está mal. Pero no por eso tienen menos derechos que los otros.

[Entrevistador]: ¿Ustedes creen que esas personas que cometen estos delitos tienen igual los mismos derechos que ustedes? ¿Sí? ¿Esto es una respuesta generalizada? ¿Sí? ¿También? ¿Todos lo creen?

[Participante 1]: Es que ellos no tuvieron los derechos que nosotros. Son personas. Los derechos son universales. No hay nadie que tenga más derechos que nosotros."

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

De esta forma, se observa que el conocimiento de los derechos entre niños, niñas y adolescentes refleja una evolución en función de la edad y el contexto socioeconómico. En este sentido, los más pequeños tenderían a asociar los derechos con necesidades concretas, como la familia, la educación y el juego, mientras que los adolescentes muestran una comprensión más amplia e integran conceptos abstractos como la igualdad, la no discriminación y la participación, y este desarrollo no estaría solo mediado por las experiencias personales y enseñanzas escolares, sino también, por el acceso a diversas fuentes de información como redes sociales y medios de comunicación. Además de la edad, se observa que el énfasis limitado que otorgan las escuelas a esta temática, así como también, su dependencia económica, influirían directamente en la profundidad y alcance de este conocimiento.

Estos hallazgos, corroboran lo planteado por la Defensoría de la Niñez (2023)[27], donde plantean que el ámbito escolar es fundamental para que los niños, niñas y adolescentes se eduquen y conozcan no solo sus garantías fundamentales, sino que también, desarrollen capacidades para ejercerlos de manera consciente y crítica. La misma relevancia tienen los hogares, los cuales actúan como la primera fuente de aprendizaje de valores como el respeto la protección, sin embargo, estos espacios a menudo carecen de un enfoque sistemático que promueva el conocimiento integral de los derechos en niños, niñas y adolescentes (Defensoría de la Niñez, 2023).

De esta forma, las dinámicas familiares y la transmisión de conocimientos en los hogares tienden a ser limitados y desiguales, ya que dependen de factores como el nivel educativo de los cuidadores, la estabilidad emocional y económica del núcleo familiar, y las experiencias propias

[27] Informe sobre promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile, Defensoría de la Niñez, 2023.

de los adultos en relación con sus derechos (Bronfenbrenner, 1979; Fundación Superación de la Pobreza, 2022)[28]. De la misma forma, las desigualdades estructurales entre los establecimientos educacionales, determinadas por su dependencia administrativa y el acceso a recursos, limitan la uniformidad con que estos contenidos son enseñados, lo que se traduce en lo planteado anteriormente, un conocimiento fragmentado y desigual entre los niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación, 2021; CEPAL, 2021)[29].

Así, esta falta de un enfoque sistemático y universal en los hogares genera una dependencia mayor hacia la escuela como espacio de aprendizaje estructurado sobre derechos, lo que agrava las desigualdades existentes en el acceso a información crítica, especialmente ante la disparidad entre establecimientos educacionales públicos, subvencionados y privados, donde los primeros enfrentan mayores limitaciones en recursos y formación docente para abordar la educación en derechos (CEPAL, 2021- Fundación Superación de la Pobreza, 2022).

Niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos

Este apartado del informe se centra en el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, tanto en su rol como sujetos de derechos y la participación en las decisiones que afectan su vida.

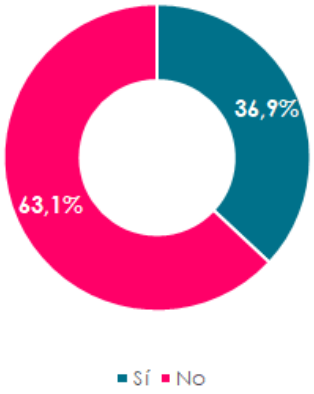
Práctica de derechos

En el siguiente módulo se aborda el conocimiento percibido de los niños, niñas y adolescentes en relación con sus derechos.

En este contexto, un 36,9% de los niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio reportan haber enfrentado situaciones en las cuales no les han brindado la oportunidad de ejercer plenamente sus derechos o que han sido vulnerados de alguna forma.

[28] Bronfenbrenner, U. (1979): "The Ecology of Human Development" sobre la influencia de contextos familiares en el desarrollo.
Fundación Superación de la Pobreza (2022): Informes sobre desigualdad y acceso a derechos desde los hogares.
[29] Ministerio de Educación (2021): Reporte sobre educación en derechos humanos en el currículo escolar chileno.
CEPAL (2021): "Panorama Social de América Latina" sobre desigualdad en la educación y su impacto en NNA.

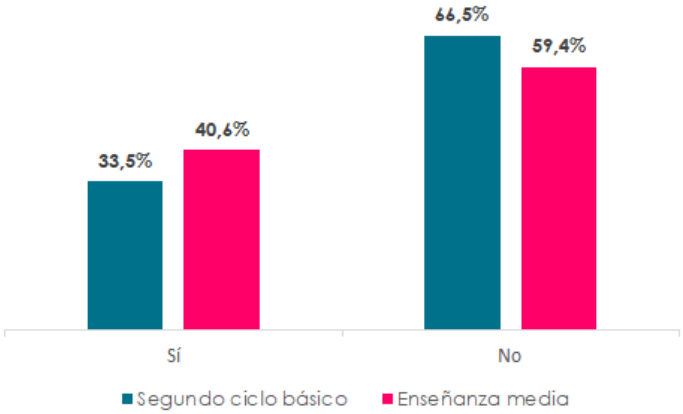
Gráfico 30: ¿En alguna oportunidad has sentido que NO has podido ejercer o colocar en práctica alguno de tus derechos? 5° básico a 4! medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto al ciclo educativo, se observa que los estudiantes de enseñanza media reportan haber enfrentado más situaciones adversas relacionadas con las vulneraciones de sus derechos (40,6%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (33,5%).

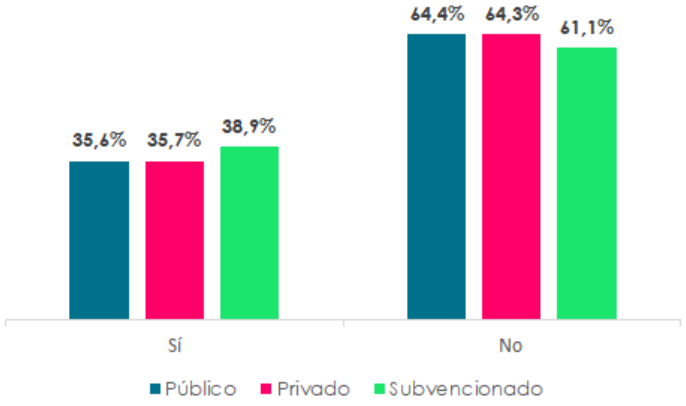
Gráfico 31: ¿En alguna oportunidad has sentido que NO has podido ejercer o colocar en práctica alguno de tus derechos? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo relativo a la dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que los estudiantes de establecimientos subvencionados han experimentado ligeramente más situaciones adversas (38,9%) que sus pares de establecimientos públicos (35,5%) y privados (35,7%).

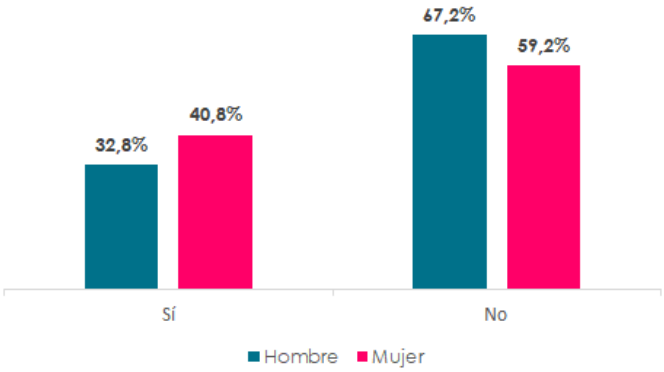
Gráfico 32: ¿En alguna oportunidad has sentido que NO has podido ejercer o colocar en práctica alguno de tus derechos? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al considerar la diferenciación por sexos, se observa que las mujeres han experimentado un mayor porcentaje de situaciones adversas relacionadas con la vulneración de sus derechos (40,8%), en comparación con sus pares hombres (32,8%), demostrando una diferencia que es moderada.

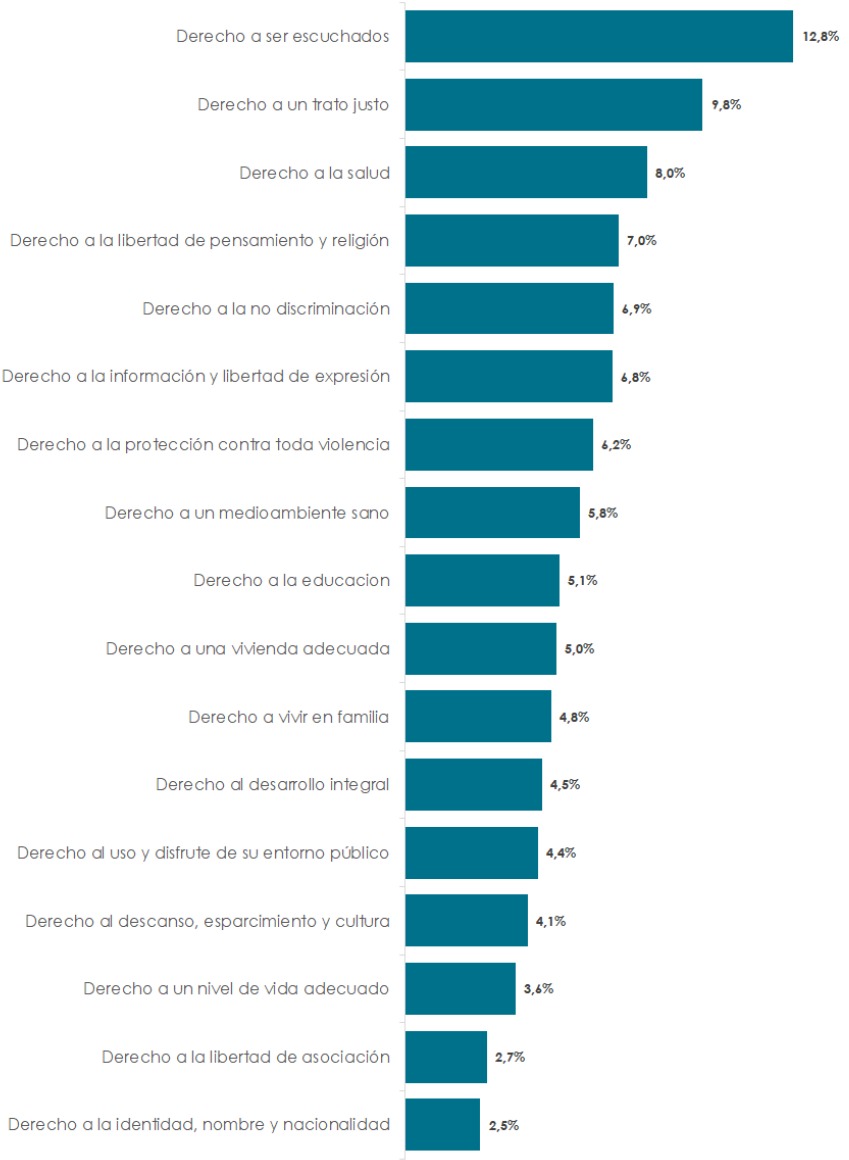
Gráfico 33: ¿En alguna oportunidad has sentido que NO has podido ejercer o colocar en práctica alguno de tus derechos? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los derechos que no han podido ser ejercidos plenamente o que han sido vulnerados, el derecho a ser escuchados es el más mencionado por los niños, niñas y adolescentes (12,8%), seguido por el derecho a un trato justo (9,8%) y el derecho a la salud (8%). Por otro lado, entre los derechos menos mencionados se encuentra el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (2,5%), y el derecho a la libertad de asociación (2,7%).

Gráfico 34: ¿Cuál derecho? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

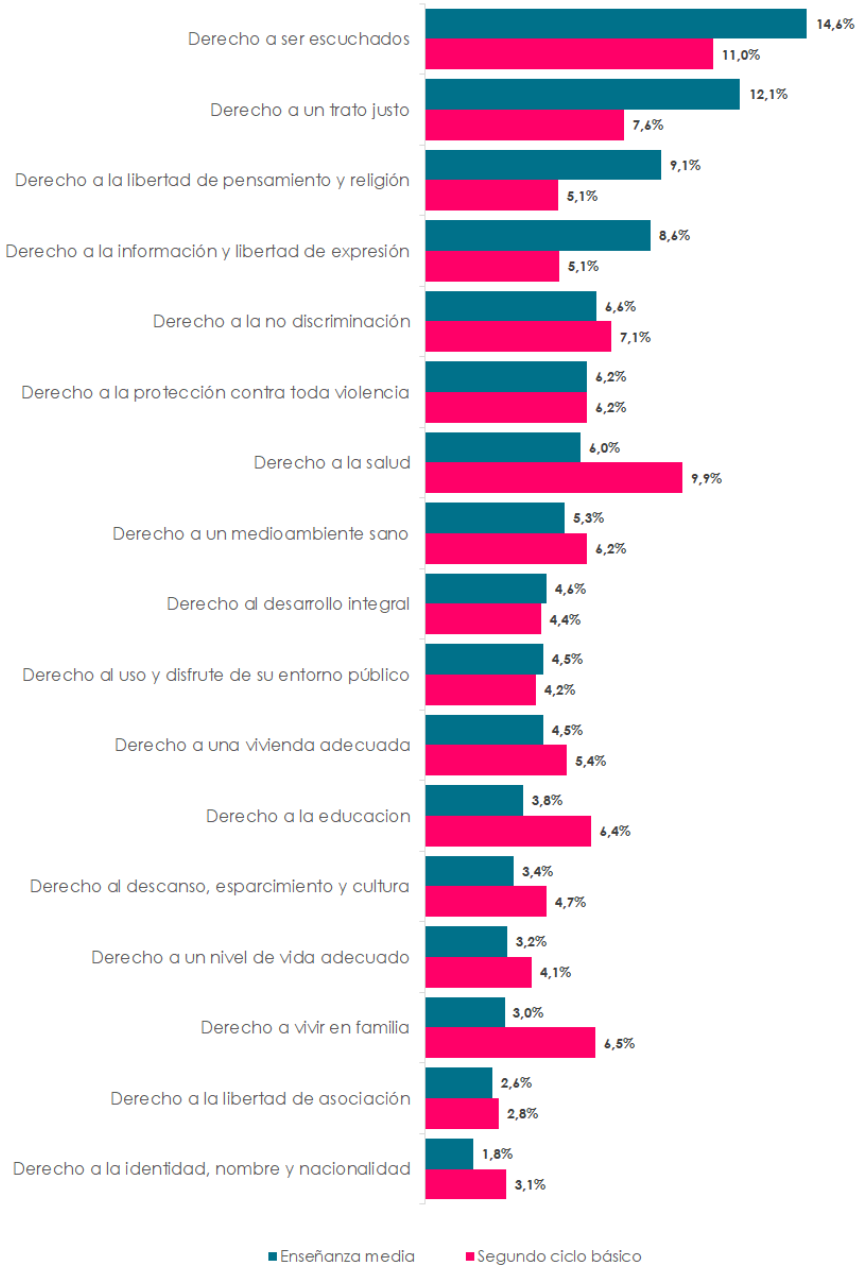
En cuanto al ciclo educativo, se observan diferencias moderadas entre los mencionados por estudiantes de ambos ciclos. En el caso de los estudiantes del segundo ciclo básico, los derechos más mencionados que no han sido respetados o que han sido vulnerados son al derecho a ser escuchados (11%), el derecho a la salud (9,8%) y el derecho a un trato justo (7,6%). En contraste, los estudiantes de enseñanza media reportan principalmente el derecho a ser escuchados como el más vulnerado (14,6%), seguido por el derecho a un trato justo (12,1%) y el derecho a la libertad de pensamiento y religión (9,1%).

Un aspecto que llama la atención son las diferencias porcentuales que se presentan en el derecho a la salud entre los dos ciclos. En este sentido, los estudiantes del segundo ciclo básico mencionan este derecho como uno de los más vulnerados (9,9%), mientras que los estudiantes de enseñanza media lo reportan moderadamente en menor medida (6%). De manera similar, el

derecho a vivir en familia es señalado por los estudiantes del segundo ciclo básico con un 6,5%, en comparación con el 3% de los estudiantes de enseñanza media.

Por otro lado, se observan diferencias moderadas en los derechos mencionados con mayor frecuencia por los estudiantes de enseñanza media, en comparación con sus pares del segundo ciclo básico. Entre estos se encuentran el derecho a un trato justo, con un 12,1% frente al 7,6% de los estudiantes del segundo ciclo básico, el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión con un 9,1% frente a un 5,1%, y el derecho a la información y libertad de expresión con un 8,6%, en comparación a sus pares del segundo ciclo básico con un 5,1%.

Gráfico 35: ¿Cuál derecho? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

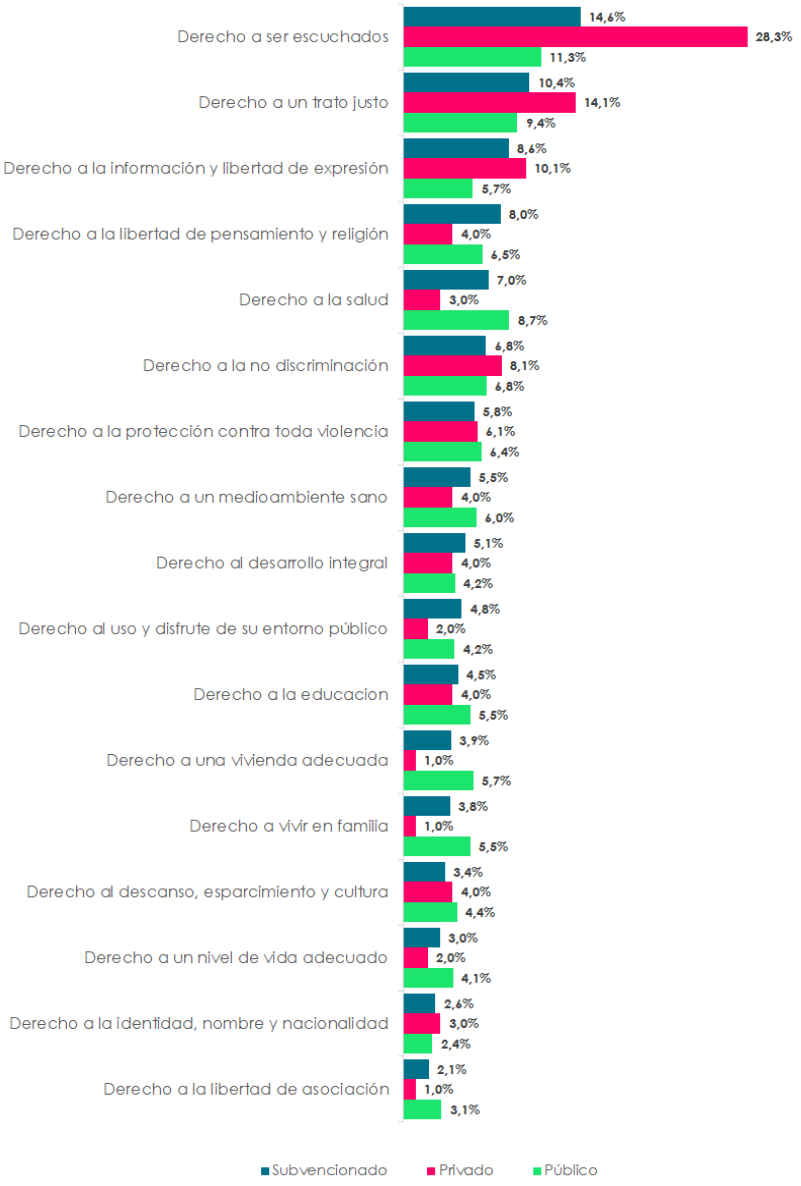


Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo relativo a la dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que, en las tres dependencias, los derechos más mencionados como no respetados son el derecho de ser escuchados, el derecho a un trato justo y el derecho a la información y libertad de expresión. Sin embargo, se puede destacar la diferencia considerable con la cual se reporta el derecho a ser escuchado. Este derecho es mencionado con mayor frecuencia en establecimientos privados (28,3%), en comparación con los establecimientos públicos (14,6%) y subvencionados (11,3%).

Al considerar que la dependencia administrativa puede funcionar como un indicador del nivel socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes, llama la atención que los derechos a la salud, a una vivienda adecuada y a vivir en familia son los derechos menos mencionados en establecimientos privados, en comparación con los públicos y subvencionados.

Gráfico 36: ¿Cuál derecho? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

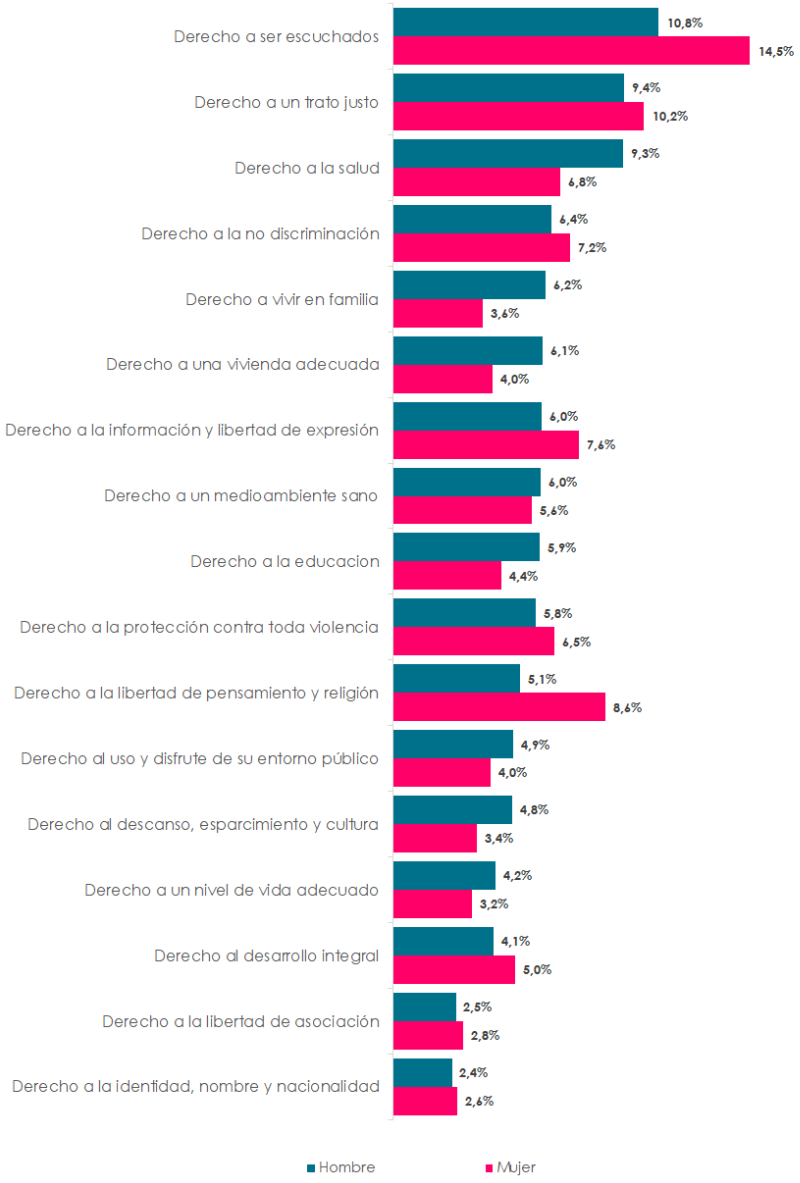


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las menciones de los derechos que no pudieron ser ejercidos según el sexo de los niños, niñas y adolescentes encuestados, se observa que, para ambos sexos, el derecho con mayor frecuencia de vulnerabilidad corresponde al derecho a ser escuchado, con un 10,8% en los hombres y un 14,5% de las mujeres. A este le sigue el derecho a un trato justo con un 9,4% en los hombres y un 10,2% en las mujeres. En cuanto al tercer derecho que no ha podido ser ejercido, para los hombres es el derecho a la salud (9,4%), mientras que para las mujeres es el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (8,6%).

En relación con las diferencias entre sexos, es posible afirmar que las mujeres perciben ser moderadamente menos escuchadas (14,4%) en comparación con los hombres (10,8%). Asimismo, en cuanto al derecho de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, con un 8,5%, frente a un 5,1% de los hombres.

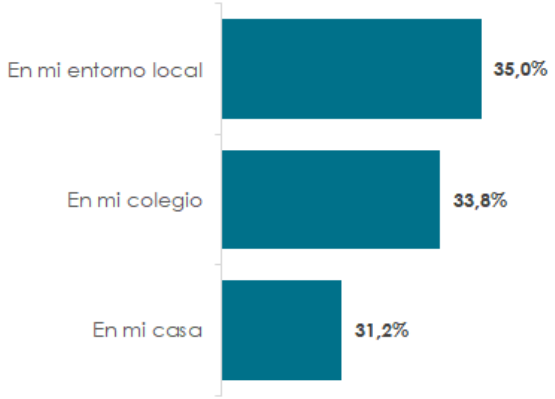
Gráfico 37: ¿Cuál derecho? Según sexo del encuestado. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los espacios donde los derechos no han sido respetados o son vulnerados, un 35% de los casos ocurre en el entorno local, un 33,8% en el colegio, y en menor medida, un 31,2% en la casa.

Gráfico 38: ¿En qué espacio? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

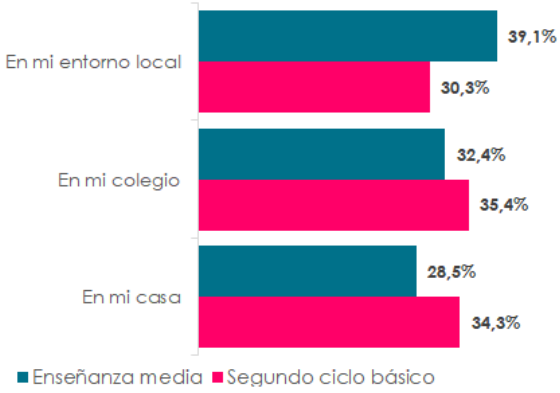


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto al ciclo educativo, se observa que los estudiantes de enseñanza media reportan una mayor frecuencia de vulneración de sus derechos en el entorno local (39,1%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (30,3%), quienes perciben este entorno como el de menor vulneración de sus derechos. Asimismo, los estudiantes de enseñanza media indican que el espacio donde con menor frecuencia se vulneran sus derechos es en las casas (28,5%), mostrando una diferencia moderada con los estudiantes del segundo ciclo básico (34,3%).

Por otro lado, los estudiantes de segundo ciclo básico reportan que el espacio donde más se vulneran sus derechos es en el colegio (35,4%), con una leve diferencia respecto a los estudiantes de enseñanza media (32,4%).

Gráfico 39: ¿En qué espacio? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

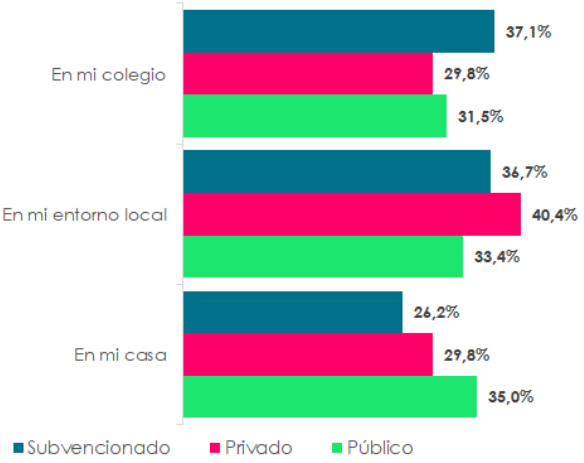


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar en que entornos han ocurrido las faltas a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, según la dependencia administrativa, se observa que los estudiantes de establecimientos subvencionados reportan que el lugar donde menos se han respetado sus derechos es en el colegio (37,1%), mientras que el espacio que menos se les han vulnerado es en

su casa (26,2%). Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados indican que en el entorno que con mayor frecuencia han vulnerado sus derechos ha sido su entorno local (40,4%), y en los lugares donde menos ha ocurrido son el colegio y la casa, ambos con 29,8%. Finalmente, los estudiantes de establecimientos públicos mencionan que el espacio en el que con mayor frecuencia se les ha vulnerado sus derechos corresponde a sus casas (38%), mientras que el entorno en el que menos se han vulnerado es en el colegio (31,8%.)

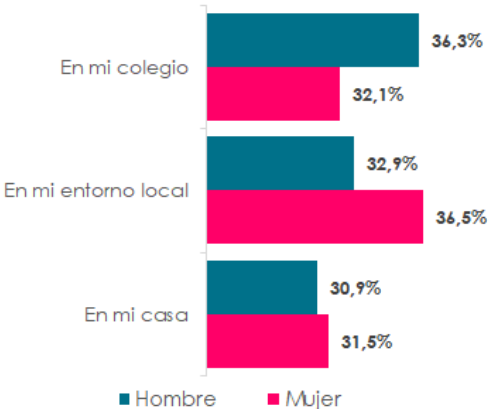
Gráfico 40: ¿En qué espacio? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la desagregación por sexo, se evidencia que para los hombres el entorno donde más se les han pasado a llevar sus derechos es en el colegio (36,3%), con una diferencia moderada en comparación con las mujeres (32,1%). Por su parte, las mujeres reportan que el lugar donde con mayor frecuencia se les ha vulnerado sus derechos corresponde al entorno local (36,5%), mostrando una diferencia moderada frente a lo que informan los hombres (32,9%).

Gráfico 41: ¿En qué espacio? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

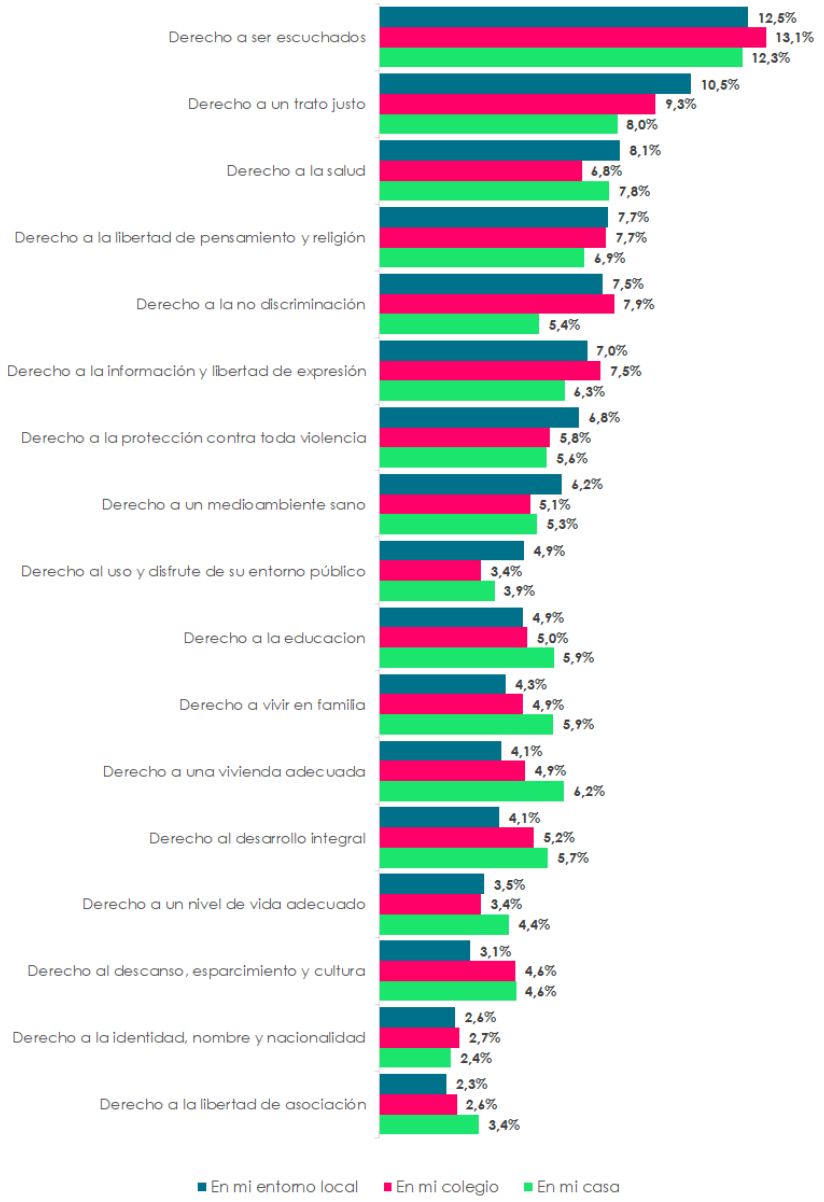


Fuente: Cliodinamica SpA.

Frente a la distribución de los derechos que no pudieron ser ejercidos por los niños, niñas y adolescentes según los espacios, se observa una tendencia similar entre los derechos vulnerados y los lugares en los cuales ocurren. Sin embargo, destaca que, con una diferencia moderada, el

entorno donde menos se vulnera el derecho a la no discriminación es en la casa (5,4%), a diferencia del entorno local (7,5%) y el colegio (7,9%).

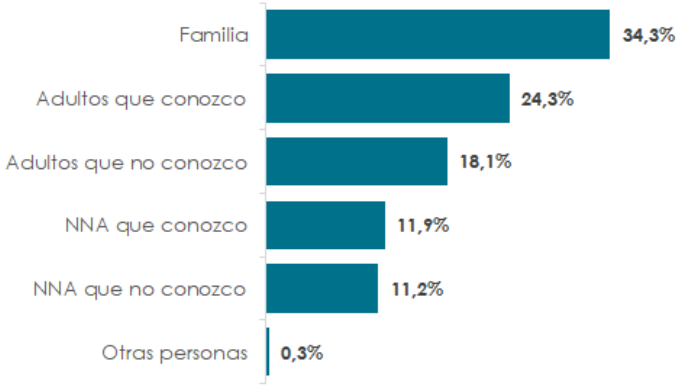
Gráfico 42: ¿Cuál derecho? Según ¿en qué espacio? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar el reporte de quienes han impedido ejercer sus derechos a los niños, niñas y adolescentes, llama la atención que, con una diferencia considerable. la primera opción corresponde a la familia (34,3%), un espacio que debería ser seguro para ellos. A continuación, se encuentra seguido por otros adultos, siendo los conocidos los que con más frecuentemente no permiten el ejercicio de estos derechos (24,3%), seguido por los no conocidos (18,1%).

Gráfico 43: ¿Con quiénes? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

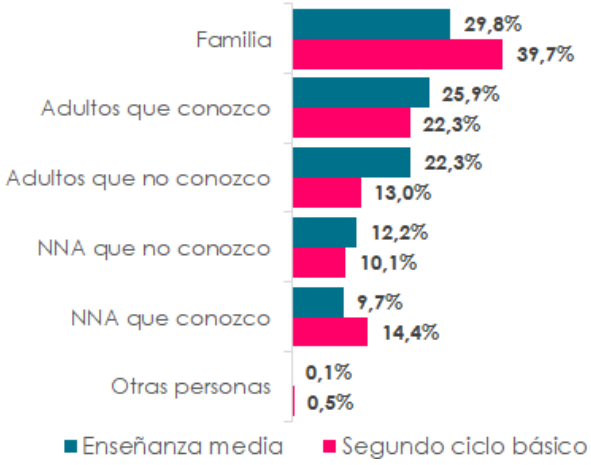


Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo que refiere a la diferenciación por ciclo educativo, los estudiantes de enseñanza media reportan que es la familia quien más vulnera sus derechos (29,8%), seguida por adultos que conocen (25,9%) y adultos que no conocen (22,3%). Esto presenta una diferencia considerable con los estudiantes del segundo ciclo básico, quienes reportan que sus derechos fueron vulnerados solo por un 13% de adultos no conocidos.

Por otro lado, para los estudiantes del segundo ciclo básico, la familia es quien principalmente vulnera sus derechos (39,7%), mostrando una diferencia considerable con los estudiantes de enseñanza meda (29,8%). A continuación, se encuentran adultos que son conocidos (22,3%), para finalizar con niños, niñas y adolescentes que no son conocidos (14,4%), con una diferencia moderada respecto a los estudiantes de enseñanza media (9,7%).

Gráfico 44: ¿Con quiénes? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

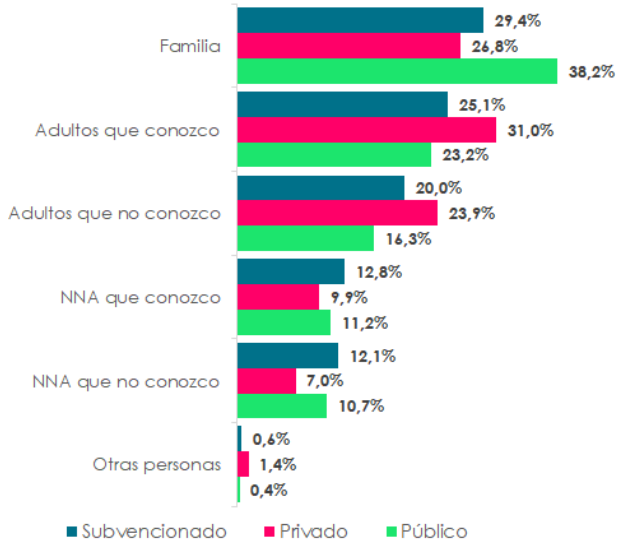


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar la diferenciación según dependencia administrativa del establecimiento, se destaca a los familiares como quienes más han vulnerado los derechos de los estudiantes de establecimientos públicos (38,2%), lo que es una diferencia considerable frente a los estudiantes de establecimientos subvencionados (29,4%) y privados (26,8%). Por otro lado, se observa que los estudiantes de establecimientos privados reportan que los adultos conocidos son los que con

mayor frecuencia no respetan sus derechos (31%), con diferencia moderada respecto a los estudiantes de establecimientos subvencionados (25,1%) y públicos (23,2%).

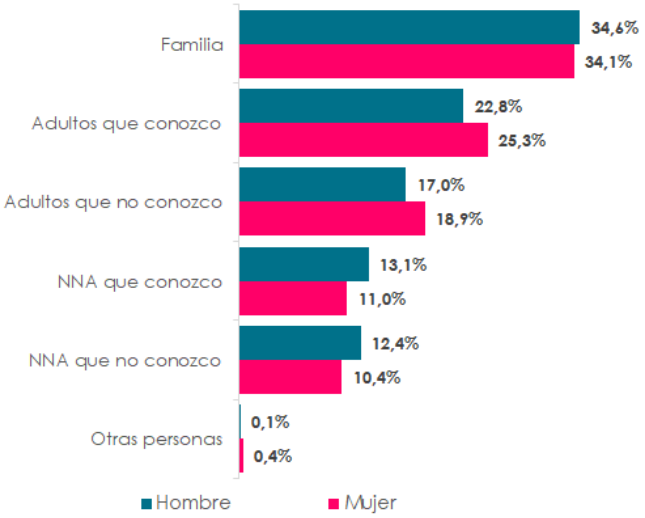
Gráfico 45: ¿Con quiénes? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

La diferenciación por sexo muestra una tendencia similar para ambos sexos, manteniendo el orden de quienes son las personas que con mayor frecuencia han vulnerado sus derechos.

Gráfico 46: ¿Con quiénes? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo que refiere a la distribución de los derechos que han sido vulnerados según los distintos grupos de personas que han sido seleccionados, se observa lo siguiente: La familia es el grupo que menos respeta el derecho de ser escuchado (11,5%), seguido por el derecho a salud (8,9%) y el derecho a un trato justo (7,7%). Frente a los derechos vulnerados que se reportan menos involucrados, el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (2,9%), seguido por el

derecho a la libertad de asociación (3,2%) y el derecho al descanso, esparcimiento y a participar de la cultura y el arte (4,2%).

Los adultos que son conocidos por los niños, niñas y adolescentes suelen no respetar el derecho a ser escuchados (12,5%), seguido por el derecho a un trato justo (9,3%) y el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (8%). Frente a los derechos vulnerados que se reportan menos involucrados, el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (2,7%), seguido por el derecho a la libertad de asociación (3,4%) y el derecho al uso y disfrute de su entorno público (3,5%).

Los adultos que no son conocidos por los niños, niñas y adolescentes suelen no respetar el derecho a ser escuchados (12,7%), seguido por el derecho a un trato justo (12,1%) y el derecho a la información y libertad de expresión (9,5%). Frente a los derechos vulnerados que se reportan menos involucrados, derecho a vivir en familia (2,4%), seguido por el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (2,7%), y el derecho al descanso, esparcimiento y a participar de la cultura y el arte (3,1%).

Los niños, niñas y adolescentes que son conocidos por los niños, niñas y adolescentes, suelen no respetar el derecho a ser escuchados (12,4%), seguido por el derecho a un trato justo (12%) y el derecho a la salud (7,6%). Frente a los derechos vulnerados que se reportan menos involucrados, el derecho a la libertad de asociación (1,8%), seguido por el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (3,1%), y el derecho a la educación (3,1%).

Los niños, niñas y adolescentes que no son conocidos por los niños, niñas y adolescentes, suelen no respetar el derecho a ser escuchados (12,6%), seguido por el derecho a un trato justo (12,6%) y Derecho a estar protegido contra toda forma de violencia (9,3%). Frente a los derechos vulnerados que se reportan menos involucrados, el derecho a la identidad, a tener un nombre y nacionalidad (1,6%), seguido por el derecho a la educación (2,8%), y el derecho a un nivel de vida adecuado (2,9%).

El grupo de personas señalado como “otras personas” por los niños, niñas y adolescentes, suelen no respetar el derecho al desarrollo integral (10,2%).

Estos reportes están asociados a los espacios en los cuales no son respetados los derechos, individualizando a los grupos de personas responsables de la vulneración.

Tabla 39: ¿Cuál derecho? Según ¿con quiénes? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

	Quién					
Derecho	Familia	Adultos que conozco	Adultos que no conozco	NNA que conozco	NNA que no conozco	Otras personas
Derecho a ser escuchados	11,5%	12,5%	12,7%	12,4%	12,6%	3,4%
Derecho a un trato justo	7,7%	9,3%	12,1%	12,0%	12,6%	8,5%
Derecho a la salud	8,9%	7,5%	6,9%	7,6%	5,1%	8,5%
Derecho a la protección contra toda violencia	5,7%	5,5%	5,1%	7,3%	9,3%	8,5%
Derecho a la libertad de pensamiento y religión	6,7%	8,0%	8,9%	6,5%	7,8%	3,4%

Derecho a la información y libertad de expresión	6,0%	7,8%	9,5%	7,5%	6,5%	3,4%
Derecho a un medioambiente sano	5,0%	5,7%	5,4%	5,9%	6,6%	8,5%
Derecho a la no discriminación	5,6%	6,3%	7,5%	7,3%	9,2%	0,0%
Derecho al desarrollo integral	5,2%	4,6%	4,0%	4,7%	4,0%	10,2%
Derecho a la educación	6,6%	5,0%	4,0%	3,8%	2,8%	8,5%
Derecho a una vivienda adecuada	5,9%	5,2%	4,6%	4,3%	3,7%	6,8%
Derecho al uso y disfrute de su entorno público	4,3%	3,5%	4,3%	3,9%	5,2%	8,5%
Derecho a vivir en familia	6,2%	4,7%	2,4%	4,1%	3,8%	6,8%
Derecho al descanso, esparcimiento y cultura	4,2%	4,4%	3,1%	4,1%	3,3%	8,5%
Derecho a un nivel de vida adecuado	4,5%	4,0%	3,3%	3,8%	2,9%	6,8%
Derecho a la libertad de asociación	3,2%	3,4%	3,4%	1,8%	3,0%	0,0%
Derecho a la identidad, nombre y nacionalidad	2,9%	2,7%	2,7%	3,1%	1,6%	0,0%
Total, entre grupos	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Cliodinamica SpA.

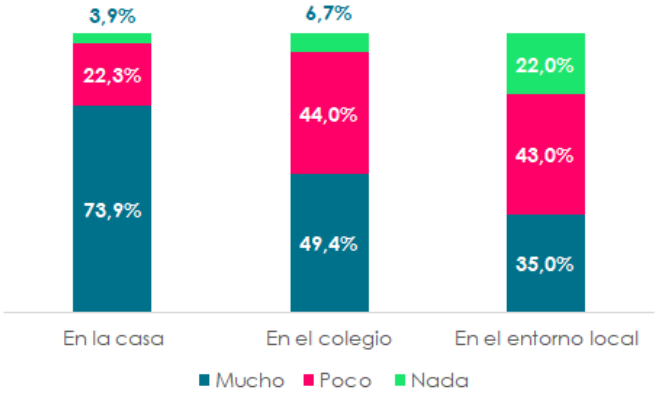
El respeto por la opinión

En este submódulo, se presentan los resultados sobre percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes respecto a cómo los adultos considerar y valoran sus opiniones. En este contexto, se presentan los resultados según las opiniones dadas en la casa, en el colegio y en el entorno local.

En general, se observa que los adultos valoran más las opiniones de los niños, niñas y adolescentes en la casa (73,9%), con una diferencia considerable respecto al colegio (49,4%) y al entorno local (35%). En este último es donde menos se valora la opinión de los niños, niñas y adolescentes con un 22%.

Al comparar con los resultados del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2019), se observa que la percepción de seguridad de los niños, niñas y adolescentes aumenta moderadamente en todos los espacios respecto con los resultados del año 2019. En este sentido, pasando de la percepción de mucha confianza en el hogar de un 67,8% en 2019 a un 73,9% en la actualidad. En cuanto al colegio la percepción de mucha confianza aumenta de un 44,6% en 2019 a un 49,4% en la actualidad. Asimismo, la percepción de mucha confianza en el entorno local aumenta de un 26,4% en 2019 a un 35% en la actualidad.

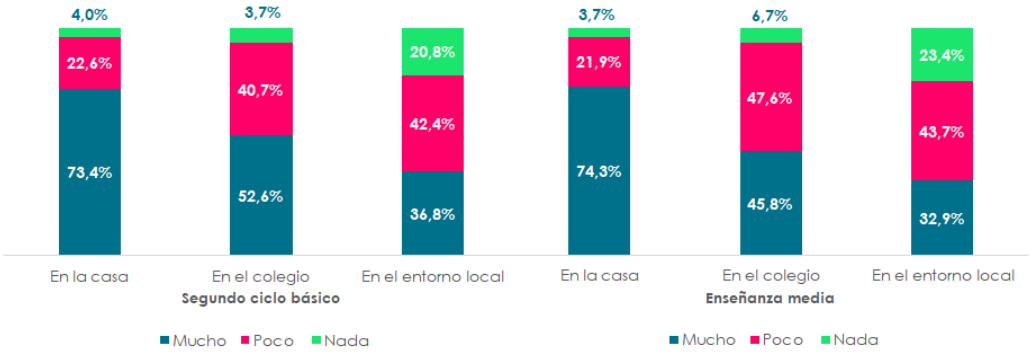
Gráfico 47: ¿Cuánto toman en cuenta tu opinión los adultos en...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar en función de los ciclos educativos, se observa una tendencia en ambos ciclos, los adultos valoran más las opiniones de los niños, niñas y adolescentes en la casa, en comparación con el colegio y el entorno local. Sin embargo, se presenta una diferencia moderada, ya que, según las percepciones de los niños, niñas y adolescentes, en el colegio los adultos valoran más las opiniones de los estudiantes del segundo ciclo básico (52,6%), que la de los estudiantes de enseñanza media (45,8%).

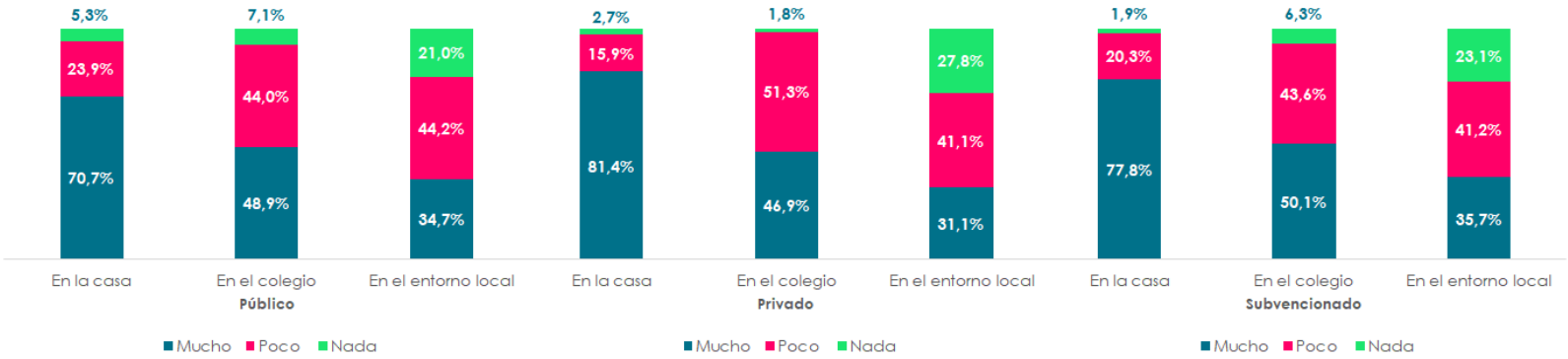
Gráfico 48: ¿Cuánto toman en cuenta tu opinión los adultos en...? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar la diferenciación según la dependencia administrativa del establecimiento, se mantiene la tendencia que ha marcado la pregunta, es decir, en todas las dependencias los adultos valoran más las opiniones de los niños, niñas y adolescentes en la casa, en comparación con el colegio y el entorno local. Sin embargo, se observa que los estudiantes de establecimientos privados perciben que se les valora más la opinión en la casa (81,4%), con una diferencia leve respecto a los estudiantes de establecimientos subvencionados (77,8%) y con una diferencia considerable en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (70,7%).

Gráfico 49: ¿Cuánto toman en cuenta tu opinión los adultos en...? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

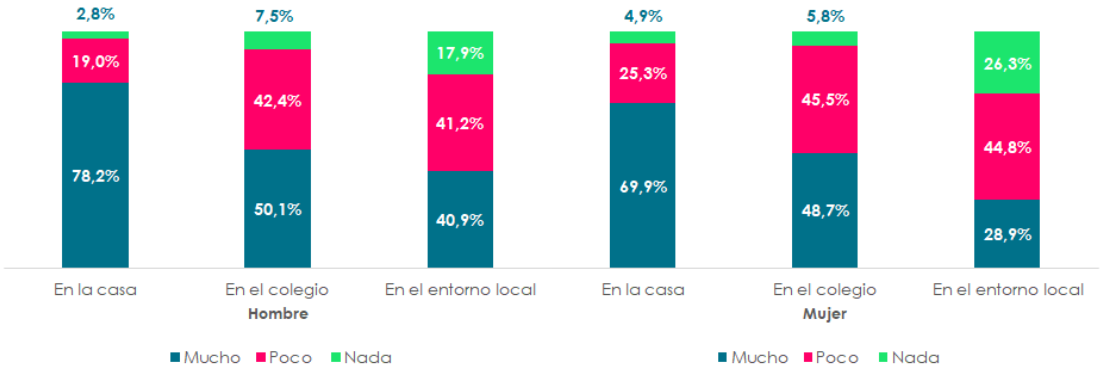


Fuente: Cliodinamica SpA.

La tendencia de que los adultos valoran más las opiniones de los niños, niñas y adolescentes en la casa, en comparación con el colegio y el entorno local se mantienen también para la diferenciación por sexo. Sin embargo, se presentan dos diferencias considerables al momento de comparar cuanto respetan los adultos las opiniones de hombres y mujeres.

En primer lugar, se observa que en la casa los hombres perciben que su opinión es tomada en consideración (78,2%), con una diferencia considerable respecto a la de las mujeres (69,9%). De manera similar, ocurre en el entorno local, donde los hombres perciben una mayor consideración de su opinión (40,9%), mientras que las mujeres reportan solo un 28,9% de consideración, lo que también refleja una diferencia considerable.

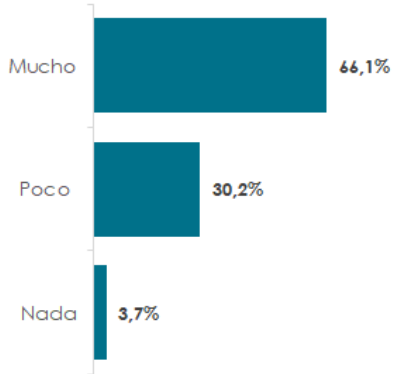
Gráfico 50: ¿Cuánto toman en cuenta tu opinión los adultos en...? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En el caso de los estudiantes del primer ciclo básico, se puede destacar que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes considera que los adultos toman mucho en cuenta lo que piensan y quieren en gran medida (66,1%), lo que representa un aumento considerable en comparación al anterior estudio (57,7%) (Defensoría de la Niñez, 2020). De igual manera, se observa una disminución en la proporción de los niños, niñas y adolescentes que perciben que los adultos nunca toman en cuenta su opinión, alcanzando un 3,7%, lo que significa una leve disminución en comparación con el estudio anterior (5,3%) (Defensoría de la Niñez, 2020).

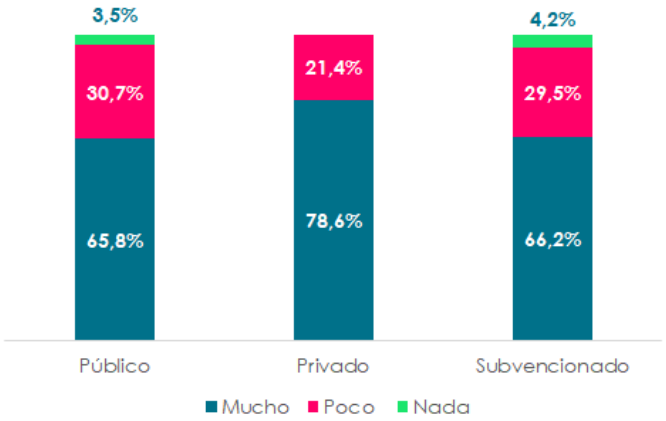
Gráfico 51: ¿Cuánto toman en cuenta los adultos lo que piensas, quieres y sientes? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las percepciones del primer ciclo básico según la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, se puede observar que la percepción es considerablemente mayor en los estudiantes de establecimientos privados (78,6%), en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (66,2%) y públicos (65,8%). Estos resultados reflejan una variación notable respecto a los resultados del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), en el cual los estudiantes de establecimientos privados eran quienes percibían que su opinión era considerada en menor medida (48,9%) frente a los otros tipos de establecimientos.

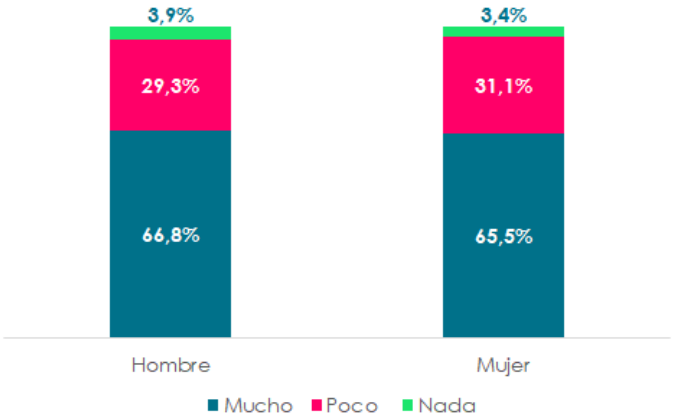
Gráfico 52: ¿Cuánto toman en cuenta los adultos lo que piensas, quieres y sientes? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la distinción por sexo no se observan mayores diferencias, ambos perciben que su opinión es considerada en gran medida, un 66,8% de los hombres y un 65,5% de las mujeres.

Gráfico 53: ¿Cuánto toman en cuenta los adultos lo que piensas, quieres y sientes? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)

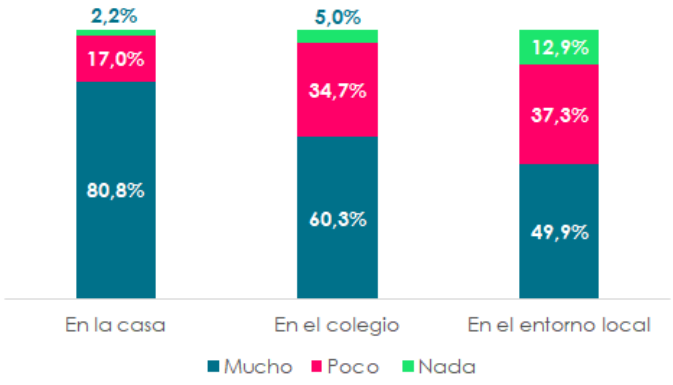


Fuente: Cliodinamica SpA.

Trato justo

Al analizar la percepción de los niños, niñas y adolescentes sobre el trato justo recibido por parte de los adultos, se observa que esta percepción varía según los espacios en que se encuentren. De esta manera, se destaca que, en todos los lugares predomina la percepción de que perciben un trato justo por parte de los adultos, aunque con diferencias considerables entre los espacios. En este sentido, la casa es percibido como el lugar donde existe un mejor trato por parte de los adultos con un 80,8%, percepción que disminuye considerablemente a un 60,3% en el colegio y a un 49.9% en el entorno local.
En comparación con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), destaca que, se mantiene la tendencia que el espacio en el cual se percibe un mejor trato es la casa, seguido por el colegio y el entorno local. Además, en este ultimo los niños, niñas y adolescentes perciben una mejora considerable en el trato (49,9%), en comparación con el 35,3%, reportado en 2019.

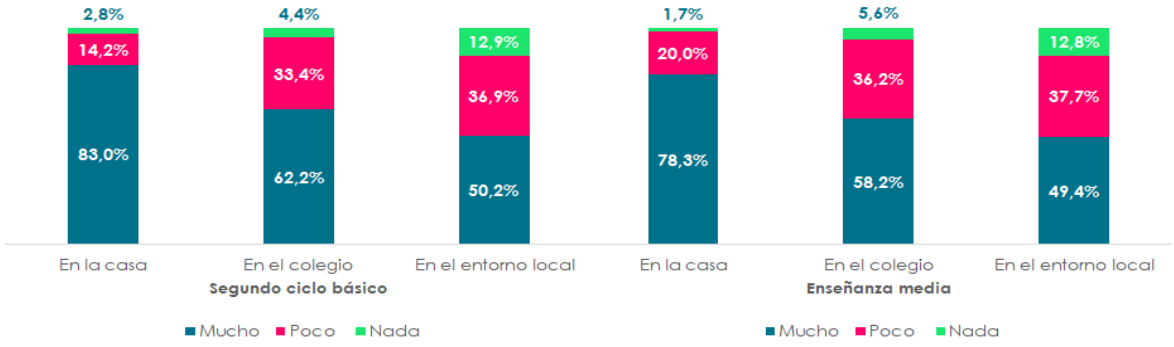
Gráfico 54: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar los resultados según ciclo educativo, se observa que se mantiene la tendencia, la casa continua como el lugar en el que se recibe un mejor trato en ambos ciclos. Sin embargo, existen diferencias leves en el trato justo que perciben los estudiantes del segundo ciclo básico en la casa (83%), en comparación con los de enseñanza media (78,3%). Asimismo, se revela una diferencia en la percepción del trato recibido en el colegio, donde los estudiantes del segundo ciclo reportan una mayor sensación de trato justo (62,2%), respecto de sus pares de enseñanza media (58,2%).

Gráfico 55: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...? Según el ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

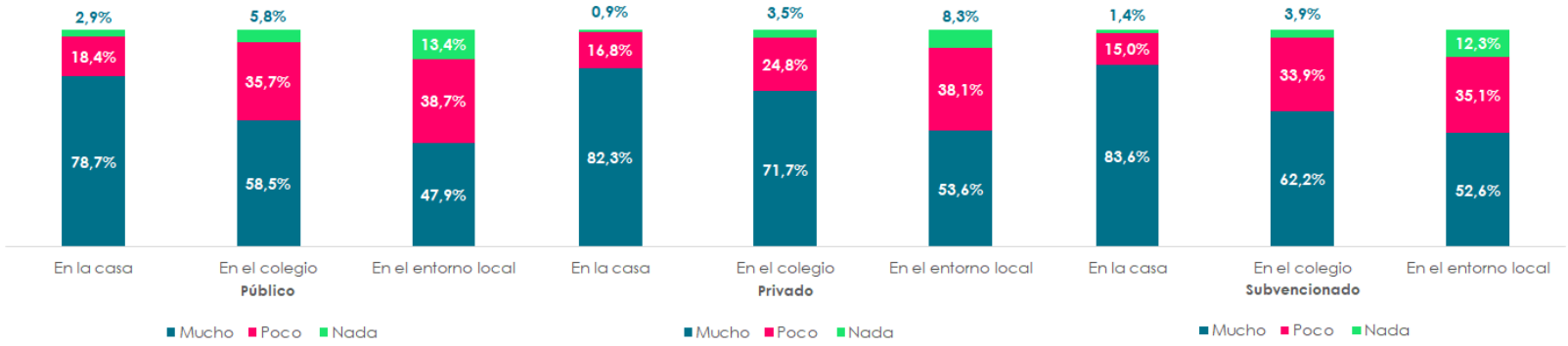


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar la desagregación por dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que se mantiene la tendencia, el lugar donde se recibe un mejor trato es en la casa, seguido por el colegio y el entorno local, para todos los casos. Sin embargo, se revela que, los estudiantes de establecimientos privados perciben un mayor trato justo en el colegio (71,7%), con una diferencia considerable respecto a los estudiantes de establecimientos subvencionados (62,2%) y públicos (58,5%). De manera similar, los estudiantes de establecimientos privados perciben un trato levemente mejor en el entorno local (53,6%), en comparación con sus pares de establecimientos subvencionados (52,6%) y públicos (47,9%).

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos públicos indican una percepción levemente menor de trato justo en la casa (78,7%), a diferencia de los estudiantes de establecimientos privados (82,3%) y subvencionados (83,6%).

Gráfico 56: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

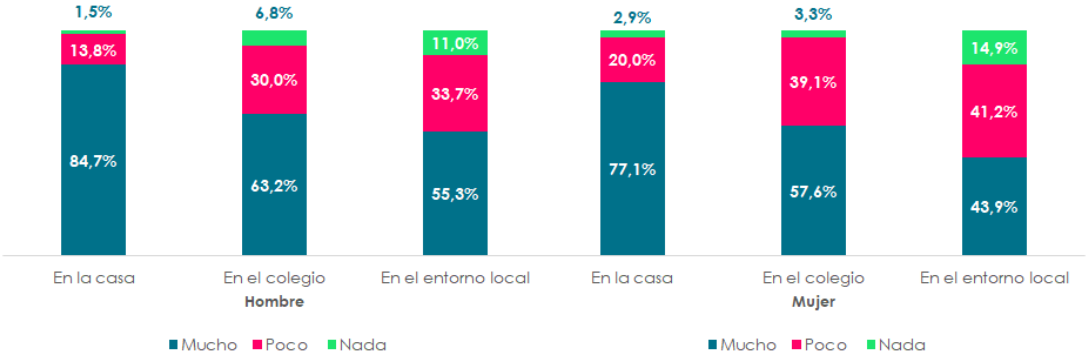


Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la diferenciación por sexo, se mantiene tendencia de que en la casa es el lugar donde ambos sexos perciben un mayor trato justo, aunque existen diferencias entre ellos.
Los hombres reportan de manera moderara que perciben un trato más justo en todos los espacios en comparación con las mujeres. En la casa, los hombres perciben un trato justo con un 84,7%, frente a un 77,1% de las mujeres. Esta diferencia también ocurre en el colegio con un 63,2% por parte de los hombres, en comparación con el 57,6% de las mujeres. Asimismo, en el entorno local, espacio donde la diferencia es más amplia, en este los hombres perciben un trato justo con un 55,3% y las mujeres solo con un 43,9%.

Estos resultados mantienen la diferencia reportada en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), en el cual, los hombres perciben en mayor medida que reciben un trato justo por parte de los adultos, en comparación con las mujeres.

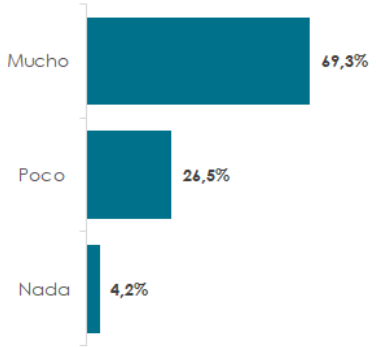
Gráfico 57: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...?, Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo básico sobre la percepción del trato justo de los adultos. Estos señalan que un 69,3% considera que recibe un trato muy justo, mientras que solo un 4,2% percibe un trato injusto por parte de los adultos. Este resultado refleja un mínimo aumento en comparación con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), donde un 68,3% de los niños, niñas y adolescentes percibía un trato justo por parte de los adultos. Asimismo, se destaca una leve disminución en la percepción del trato injusto por parte de los adultos que pasó de un 6,3% en 2019 a un 4,2% en 2024.

Gráfico 58: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...? 1° a 4° básico (N: 2228)

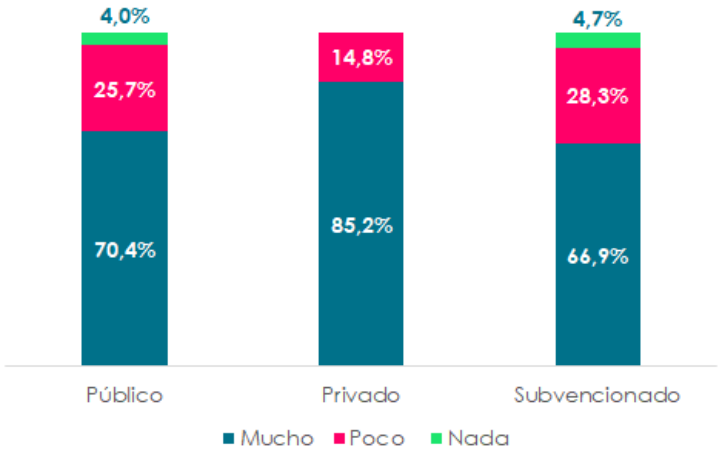


Fuente: Cliodinamica SpA.

El análisis a nivel de la dependencia administrativa da cuenta que en todos los tipos de establecimientos existe la percepción mayoritaria de que los adultos tratan justamente a los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo básico. Sin embargo, los estudiantes de establecimientos privados reportan considerablemente un mayor trato justo por parte de los adultos (85,2%), en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (70,4%) y subvencionados (66,9%).

Llama la atención que la percepción del trato justo en establecimientos privados ha aumentado considerablemente de un 59,7% en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020) a un 85,2%. A diferencia de los establecimientos subvencionados que disminuyen levemente esta percepción de un 70,4% en 2019 a un 66,9%.

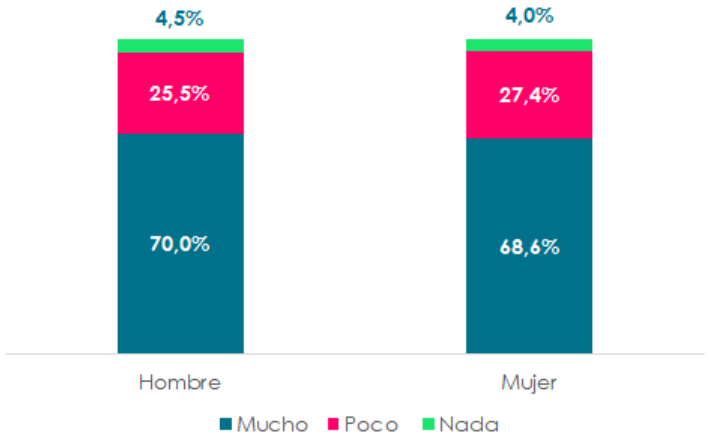
Gráfico 59: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo relacionado con la distribución por sexo, ambos perciben que, en la mayoría de los casos, reciben un trato justo por parte de los adultos. Aunque, en las mujeres la percepción es levemente menor (68,6%), en comparación con los hombres (70%).

Gráfico 60: ¿Cuánto te tratan de manera justa los(a) adultos(as) en...? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



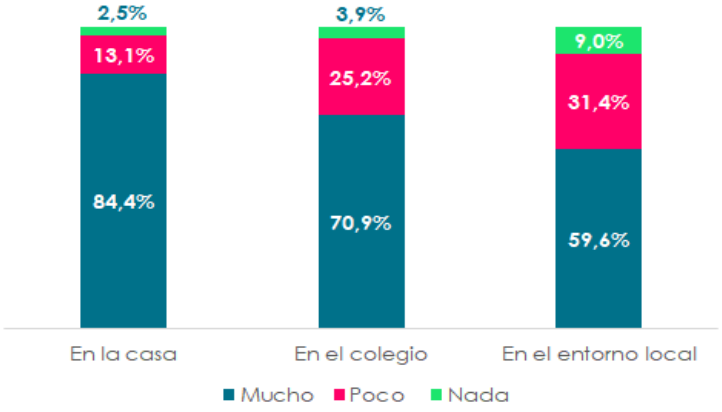
Fuente: Cliodinamica SpA.

Respeto

En este submódulo se aborda la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre el respeto de los adultos hacia ellos en distintos espacios. Los resultados confirman la tendencia observada, destacando que el lugar donde los niños, niñas y adolescentes perciben un mayor respeto por parte de los adultos es en la casa (84,4%), seguido por el colegio (70,9%) y el entorno local. Este, sin embargo, es percibido como el lugar con el mayor porcentaje de bajo respeto, con un 9%.

Estos resultados mantienen la tendencia del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), aunque, se revela un aumento en la percepción del respeto en el colegio, que pasa de un 66,8% en 2019 a un 70,9% en esta medición. De manera similar, se observa un incremento considerable en la percepción de respeto en entornos locales (59,6%), en comparación a lo mostrado en 2019 (42,7%).

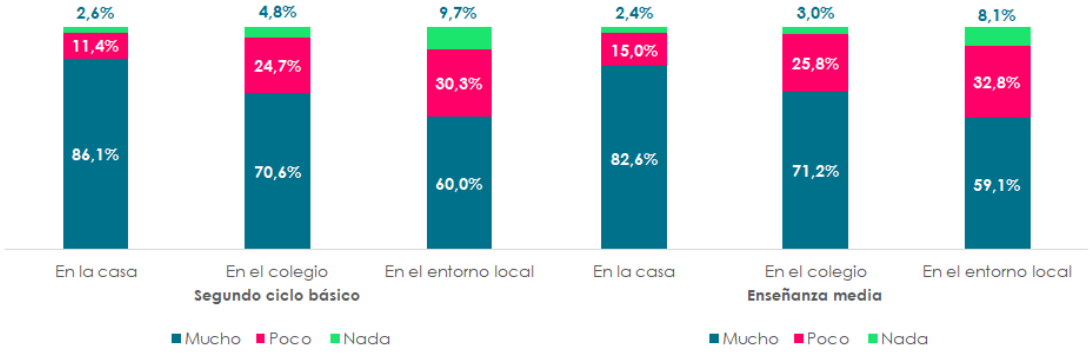
Gráfico 61: ¿Con cuánto respeto te tratan los(as) adultos(as) en...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar la percepción del respeto según el ciclo educativo, se observa que el lugar donde más se percibe el respeto es la casa, seguido por el colegio y el entorno local, para ambos ciclos. Sin embargo, entre el respeto recibido en la casa por estudiantes del segundo ciclo básico (86,1%) revela una diferencia moderada en comparación con el respeto percibido por estudiantes de enseñanza media en la casa (82,6%).

Gráfico 62: ¿Con cuánto respeto te tratan los(as) adultos(as) en...? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



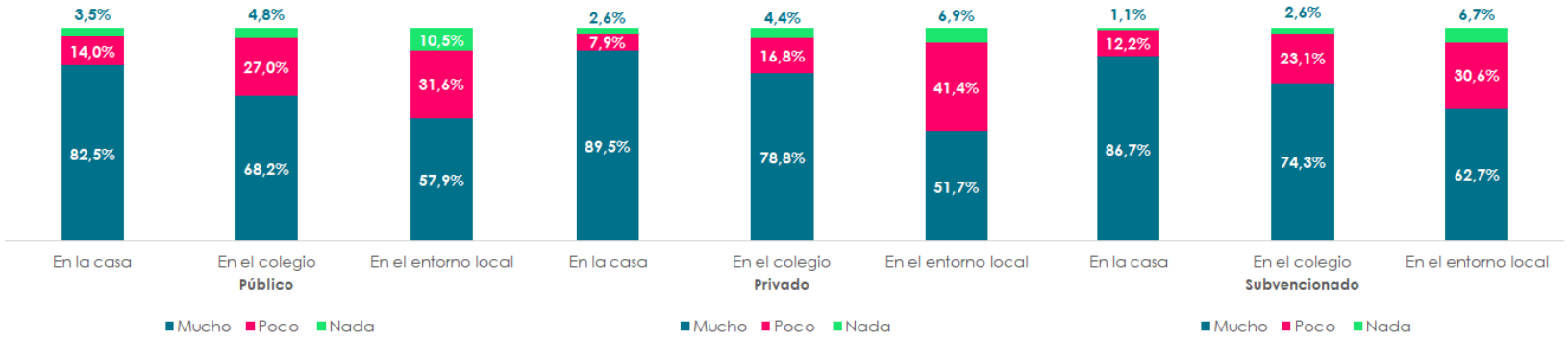
Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la desagregación por dependencia administrativa del establecimiento, se mantiene la tendencia respecto al respeto, es decir, en las tres dependencias el lugar donde se percibe un mayor respeto es en la casa, seguida por el colegio y el entorno local. Sin embargo, se observan diferencias entre los casos.

Los estudiantes de establecimientos privados reportan que perciben un mayor respeto en la casa (89,5%), con una leve diferencia respecto a sus pares de establecimientos subvencionados (86,7%) y una diferencia moderada con los estudiantes de establecimientos públicos (82,5%). Bajo esta línea, también informan un mayor respeto en el colegio (78,8%) con una leve diferencia frente a los estudiantes de establecimientos subvencionados (74,3%) y con una diferencia considerable con sus pares de establecimientos públicos (68,2%).

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos subvencionados perciben un mayor respeto en entornos locales (62,7%), en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (57,9%) y con una diferencia considerable respecto con estudiantes de establecimientos privados (51,7%).

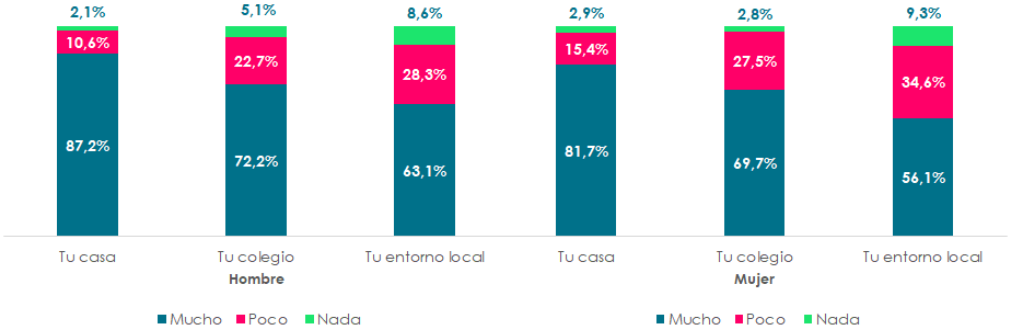
Gráfico 63: ¿Con cuánto respeto te tratan los(as) adultos(as) en...? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por último, al analizar la percepción del respeto en cuanto al sexo de los encuestados, se observa que, los hombres perciben moderadamente un mayor respeto (87,2%) que las mujeres (81,7%) en la casa. Asimismo, perciben también un mayor respeto en los ambientes locales (63,1%), en comparación con las mujeres (56,1%).

Gráfico 64: ¿Con cuánto respeto te tratan los(as) adultos(as) en...? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

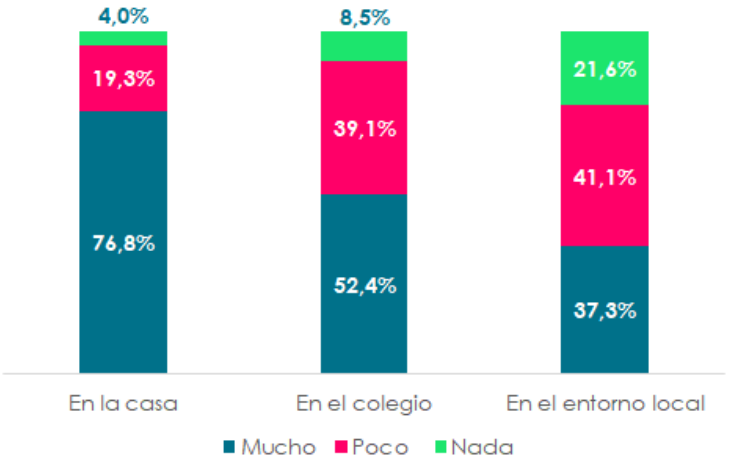


Fuente: Cliodinamica SpA.

Confianza

En este submódulo se aborda la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre la confianza que los adultos les entregan en distintos espacios. Al consultar a los niños, niñas y adolescentes acerca de la confianza que perciben de los adultos en distintos ambientes, se observa, nuevamente, que los adultos en la casa son los que les depositan una la mayor sensación de confianza (76,8%), seguido por los del colegio (52,4%), y en menor medida, los del entorno local (37,3%). Llama la atención que los niños perciben que los adultos del entorno local confían poco (41,1%) y nada (21,6%) en los niños, niñas y adolescentes.

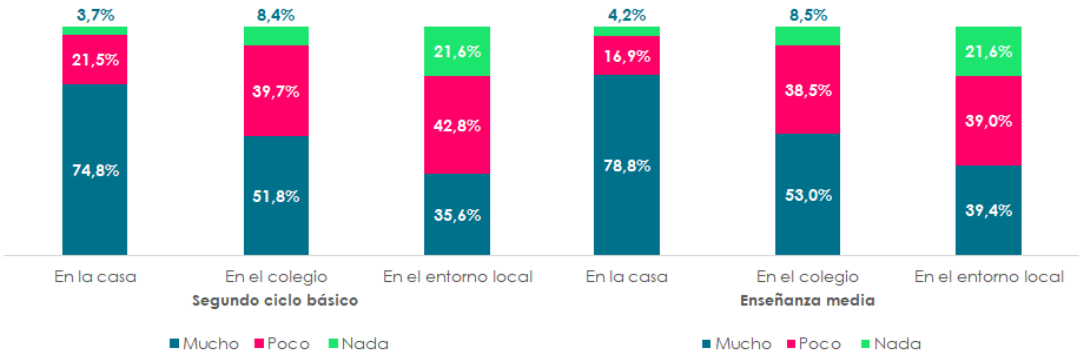
Gráfico 65: ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al desagregar la confianza por el ciclo educativo, se pueden observar distribuciones similares entre ambos ciclos. Sin embargo, los estudiantes de enseñanza media perciben ligeramente que los adultos les tienen una mayor confianza en la casa (78,8%), en comparación a los estudiantes del segundo ciclo básico. Asimismo, se replica con la confianza en el entorno local, la cual es ligeramente mayor en estudiantes de educación media (39,4%), frente a estudiantes del segundo ciclo básico (35,6%).

Gráfico 66: ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

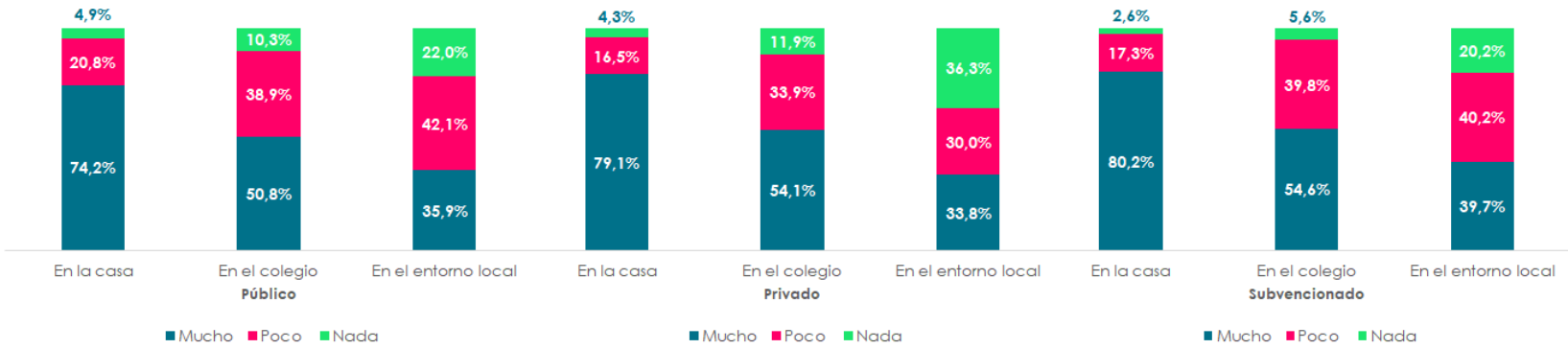


Fuente: Cliodinamica SpA.

En el caso de la diferenciación según la dependencia administrativa del establecimiento, se mantiene la tendencia donde los niños, niñas y adolescentes perciben que los adultos les otorgan mayor confianza en la casa, seguido por el colegio, mientras que la confianza percibida en el entorno local es considerablemente la más baja.

Los estudiantes de establecimientos subvencionados (80,2%) y privados (79,1%) presentan una mayor percepción de confianza por parte de los adultos en la casa, con una leve diferencia en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (74,2%). De este modo, los establecimientos subvencionados (54,6%) y privados (54,1%) reportan una mayor percepción de que los adultos les tienen una mayor confianza en el liceo, frente a un 50,8% de los establecimientos públicos.

Gráfico 67: Distribución de la ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

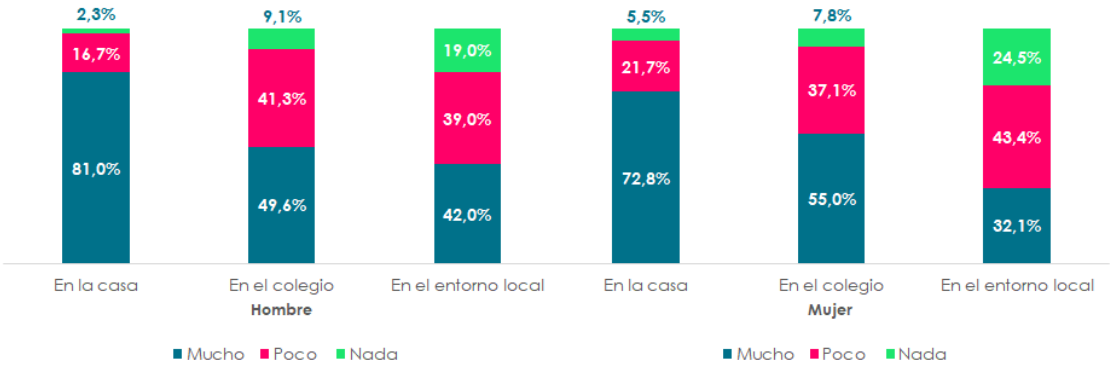


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexo, se observa que los hombres perciben que los adultos les tienen mayor confianza en la casa con un 81%, diferencia considerable con el 72,8% que reportan las mujeres. De este mismo modo, los hombres perciben de manera considerable una mayor confianza de los adultos en entornos locales (42%) en comparación con las mujeres (32,1%).

Por otro lado, las mujeres perciben que los adultos en el colegio les brindan una mayor confianza (55%) en comparación a la percepción de los hombres (49,6%). En este caso, los hombres no consideran mayoritariamente que los adultos en el colegio les tengan un alto nivel de confianza.

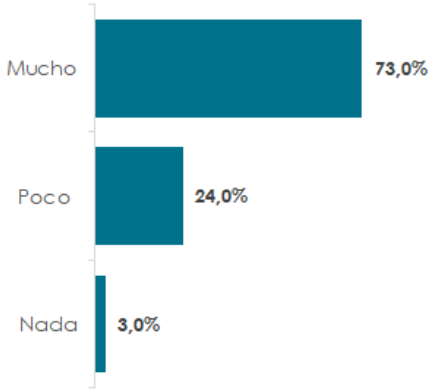
Gráfico 68: ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

A su vez, los estudiantes del primer ciclo básico tienen una alta percepción de la confianza que depositan los adultos en ellos, un 73% menciona creer que los adultos confían mucho en los niños, niñas y adolescentes y tan solo un 3% de estudiantes perciben que los adultos confían nada en ellos. En comparación con el estudio anterior, se evidencia una leve disminución en la consideración de mucha confianza, pasando de un 75,5% en 2019 a un 73% en la actualidad (Defensoría de la Niñez, 2020). Asimismo, se observa un leve aumento en una poca y nada de confianza.

Gráfico 69: ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? 1° básico a 4° básico (N: 2228)

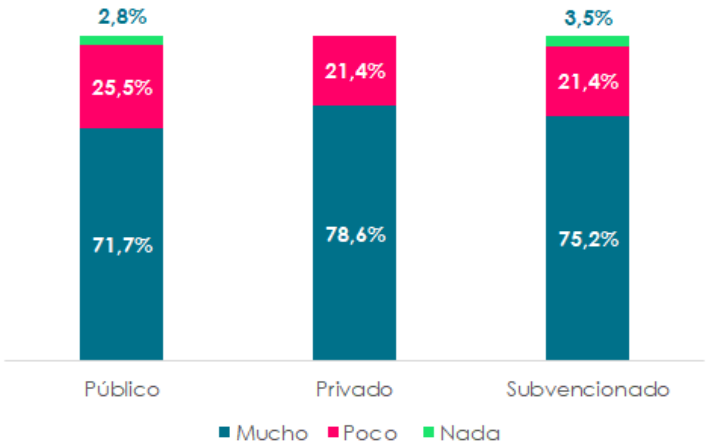


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al desagregar por la dependencia institucional, se revela que los estudiantes de establecimientos privados perciben un mayor nivel de confianza por parte de los adultos (78,6%) existiendo una

diferencia leve con los estudiantes de establecimientos subvencionados (75,2%), y una diferencia aún mayor con los estudiantes de establecimientos públicos.

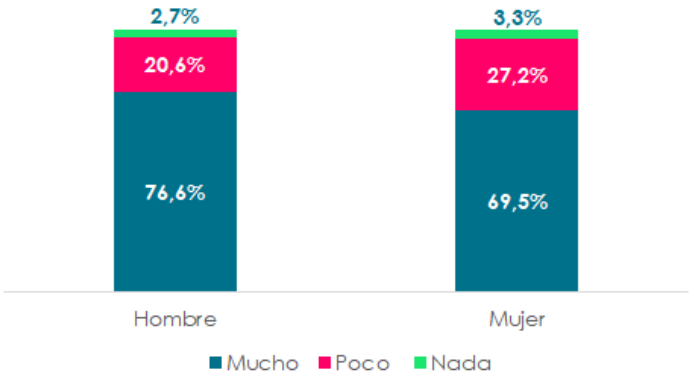
Gráfico 70: ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

A su vez, según la diferencia por sexos, llama la atención que los hombres consideran que los adultos tienen un mayor nivel de confianza en ellos (76,6%), en comparación con la percepción que tienen las mujeres (69,5%). De esta manera se evidencia una disminución en la percepción de la confianza por parte de las mujeres, quienes en 2019 consideraban en mayor proporción que los adultos confiaban más en ellas, pasando de un 76,7% a un 69,5% en la actualidad. En esta misma linera, los hombres presentan un aumento en la mucha confianza que perciben por parte de los adultos, pasando de 72,3% en 2019 a un 76,6% en 2024.

Gráfico 71: ¿Cuánto confían en ti los adultos en...? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

El ejercicio de derechos por parte los niños, niñas y adolescentes constituye un principio fundamental para garantizar su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad. Este concepto, respaldado por la Convención sobre los Derechos del Niño y ratificado en la legislación chilena mediante la Ley N° 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la

Niñez y Adolescencia, se centra en la necesidad de crear entornos que permitan a los niños, niñas y adolescentes comprender, apropiarse y ejercer sus derechos de manera efectiva.

Así mismo, el ejercicio de derechos por parte de niños, niñas y adolescentes trasciende el ámbito de su conocimiento y se materializa en la posibilidad de participar activamente en decisiones que afectan su vida y en la existencia de entornos que faciliten su desarrollo integral. Lansdown (2005) señala que el ejercicio de derechos está vinculado al reconocimiento progresivo de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes, lo que implica considerar sus opiniones y fomentar su autonomía en diferentes espacios, como la familia, la escuela y la comunidad[30]. Sin embargo, de la misma forma que sucede con el nivel de conocimiento, el ejercicio de derechos enfrenta múltiples desafíos estructurales, que facilitan o limitan la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de apropiarse y hacer cumplir los mismos.

A partir de esto, se consultó a los niños, niñas y adolescentes de forma exploratoria, sobre el sentido que tiene para ellos el ejercicio y respeto de sus derechos. Los hallazgos indican que, para las niñas, niños y adolescentes, el ejercicio de los derechos es entendido como la posibilidad de que sus opiniones, necesidades y decisiones sean reconocidas y consideradas en los espacios donde interactúan, e implica la existencia de entornos donde puedan expresarse libremente, participar y opinar sobre situaciones o decisiones que los afecten. Asimismo, se desprende de sus declaraciones que su percepción sobre el ejercicio de los derechos depende en gran medida de la calidad de relaciones que tienen con los adultos que los rodean, así como también, de las normas o dinámicas que se establecen en los espacios que habitan.

En este sentido, el hogar y la escuela son identificados por los niños, niñas y adolescentes como los espacios principales donde sienten que pueden ejercer de mejor forma sus derechos. En el ámbito familiar, perciben que el respeto por sus derechos estaría relacionado con la calidad de las interacciones con sus padres o cuidadores, pues, cuando existe un ambiente de confianza y comunicación, se sienten más cómodos para expresar sus opiniones y participar en las decisiones que afectan su vida cotidiana. De manera similar, en la escuela, mencionan que el respeto y la escucha activa por parte de profesores y compañeros son elementos fundamentales para que puedan sentirse valorados. Ambos entornos, cuando promueven la participación y el diálogo, son percibidos como los lugares donde sus derechos tienen mayor posibilidad de ser ejercidos.

En estos espacios, destacan que ciertos elementos o personas desempeñarían un rol clave para facilitar el ejercicio de sus derechos. En el hogar, mencionan que el apoyo parental sería esencial, ya que una relación basada en la confianza les permite expresar sus ideas libremente y entender la importancia de la corresponsabilidad en derechos y deberes. Por su parte, en la escuela, valoran el rol de los profesores y las actividades escolares, como talleres y debates, que promueven el conocimiento y la práctica de sus derechos. También consideran que el acceso a información es un elemento facilitador, ya que les brinda herramientas para enfrentar situaciones de vulneración. De forma que dinámicas positivas reforzarían su confianza para actuar y participar, así como también, fortalecerían su autonomía y su capacidad para ejercer derechos en diferentes contextos.

"En mi casa, porque sé que van a estar ahí para escucharme"
(Niña adolescente de 11 a 14 años, colegio subvencionado, RM)

[30] Lansdown, G. (2005): *The Evolving Capacities of the Child*. UNICEF.

"Bueno, encuentro que, para facilitar, el tema de relacionarse entre nosotros mismos ayuda bastante. Aquí en el liceo en específico hacen talleres para concientizar sobre ese tema. Siento que de alguna forma eso facilita cómo uno ve las cosas y cómo hacer para ejercer o recomendar a otros que ejerzan su derecho."
(Niña adolescente 11 a 14 años, colegio municipal, norte)

Mientras que, en contraste, las declaraciones de los niños, niñas y adolescentes también evidencian que existirían barreras estructurales significativas que dificultarían el ejercicio de derechos. Entre estas, se encontrarían las condiciones económicas de las familias, donde la carencia de recursos sería un factor crítico que limitaría el acceso a educación, salud y alimentación, elementos indispensables para su desarrollo. Estas dificultades afectarían de manera más evidente a quienes viven en contextos vulnerables, donde las familias enfrentarían restricciones para satisfacer incluso necesidades básicas.

"No sé, si ponemos a un niño que vive en condición de calle o cuyos papás tienen problemas con las drogas o cosas así, algunos derechos humanos no se le respeta, como la educación, no sé... Tal vez, si termina en un Sename, el derecho a la familia no se va a cumplir completamente, como en el caso de otro niño que tiene una familia mejor".
(Niña adolescente de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

"Un adulto responsable y condiciones. Por ejemplo, vivir en la calle dificulta tener ciertos derechos. También el dinero necesario para vivir con lo esencial (...) Una buena condición de dinero, un adulto responsable que pueda ejercer nuestros derechos, y también saber sobre nuestros derechos."
(Niño adolescente de 11 a 14 años, colegio subvencionado, RM)

Otro elemento identificado como obstáculo recurrente en el ejercicio de los derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes, corresponde al adultocentrismo y la falta de escucha. Según declaran, sienten que sus opiniones serían frecuentemente subestimadas debido a su edad, percibiendo que los adultos no consideran sus perspectivas como válidas o relevantes. Esto, limitaría su participación en decisiones importantes que afectan su vida, lo que generaría sentimientos de frustración y desmotivación para expresar sus ideas.

Así mismo, los niños, niñas y adolescentes, señalan que esta dinámica sucedería tanto en espacios familiares como escolares, que en sus hogares vivirían situaciones en las que sus sugerencias, necesidades y opiniones no serían tomadas en cuenta, mientras que, en sus colegios, sus opiniones son ignoradas en actividades grupales o por figuras de autoridad como profesores e inspectores. Estas situaciones, perpetuarían una relación desigual en la cual los adultos tendrían el control absoluto de las decisiones, y no promoverían un diálogo en el que sus voces sean valoradas.

"Puede ser... eso de lo de respetar. Porque generalmente los adultos piensan yo tengo la razón y punto. Como que les cuesta escuchar opiniones del resto. Yo creo que es adultocentrismo"
(Niña adolescente de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

"Que muchas veces no te escuchen, que te prohíban la palabra, muchas veces. O que simplemente tengan como un estereotipo de ti, así como Ah, porque eres niña, no puedes opinar eso o Porque eres pequeña. Te subestiman muchas veces, entonces como que ahí no te dejan expresar muchas veces lo

que opinas, por la subestimación"
(Niña adolescente de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

Al respecto, esta falta de escucha podría dificultar no solo el ejercicio de sus derechos como la participación y libre expresión, sino que también podría afectar su percepción de confianza hacia los adultos que los rodean. Al sentirse ignorados o descalificados, los adolescentes podrían interiorizar la idea de que sus opiniones carecen de valor, lo que limitaría su disposición a involucrarse en conversaciones o decisiones importantes en el futuro. En algunos casos, indicarían que evitarían expresar sus ideas por temor a recibir respuestas críticas, minimizadoras o indiferentes, lo que reforzaría un círculo de exclusión y silencio. Este fenómeno, según sus relatos, afectaría no solo su autoestima, sino también su percepción de que los adultos están dispuestos a considerar sus perspectivas como legítimas y necesarias.

Entrevistador: ¿Y el ejemplo de las diferencias entre espacios? Por ejemplo, en el colegio. ¿Respetan sus derechos los profesores?

Participante 1: Sí.

Entrevistador: ¿Sí?

Participante 2: Sí, pero... el derecho a la opinión no siempre.

Participante 3: el derecho a la opinión, sí, es como muy... Muy diferente entre los profesores que ya son antiguos. Porque tú puedes dar tu opinión, así tranquilo y te pueden retar, te pueden decir que te van a anotar, y tú estás tranquilo hablándolo con una profesora o profesor antiguo. Y como ellos no son como la misma generación por así decirlo con el alumno, es como... Que un alumno te conteste, para ellos es muy fuerte. Sí.

(Focus group aplicado a niños y adolescentes de 8 a 17 años, colegio municipal, sur)

Asimismo, al consultar experiencias concretas en las que los niños, niñas y adolescentes sienten que no han podido ejercer sus derechos, estos mencionan situaciones generalmente relacionadas con conflictos en el entorno familiar, escolar o comunitario. Entre estas situaciones, mencionan haber sentido que les restringen su capacidad de acción, que sus opiniones fueron ignoradas, o que las decisiones tomadas por los adultos no consideraron sus necesidades o perspectivas, o que se les imponen restricciones.

Al respecto, las declaraciones de los niños, niñas y adolescentes reflejan experiencias diferenciadas sobre cómo perviven las restricciones impuestas por sus padres y el rol de los adultos en la toma de decisiones. Los niños y niñas de 8 a 12 años suelen aceptar las restricciones con menos cuestionamientos, viéndolas como expresiones de cuidado y protección a través de las cuales sus padres toman decisiones sobre su bienestar, como establecer límites para garantizar su seguridad o desarrollo. De forma que las restricciones, las interpretan con mayor frecuencia como normas necesarias que no siempre requieren justificación, ya que los adultos son percibidos como figuras de autoridad indiscutible.

" Porque, por ejemplo, yo siempre le expreso a mis papás lo que me molesta, las cosas que, por ejemplo, no me gustan que hagan. Y muchas veces lo respetan y me dan bastante libertad, aunque igual son estrictos conmigo. Me explican cosas que no puedo hacer, y me hacen entender, y al final me hacen razonar y son muy correctos con lo que hacen. Igualmente, no me prohíben tantas cosas, pero tampoco son tan permisivos. Vivo en un buen entorno, la verdad,

donde se respeta todo eso"
(Niña adolescente de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

"Creo que no, a menos que sea algo relacionado con mi padre. Yo creo que a veces uno quiere salir o hacer otras cosas, pero esas restricciones son muy mínimas."
(Focus group aplicado a niños, niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio municipal, sur)

Los niños, niñas y adolescentes de 13 a 17 años muestran una percepción más crítica y reflexiva sobre las restricciones que enfrentan tanto en el ámbito familiar y escolar. En el caso de la relación con sus padres, reconocen que estos actúan buscando su bienestar, sin embargo, consideran que no siempre consideran sus necesidades y perspectivas para tomar decisiones. En el caso del contexto escolar, este grupo declara que las normativas escolares serían otra fuente importante de restricciones, especialmente en relación con su libertar de expresión e identidad, puesto que contarían con reglas excesivamente rígidas y limitantes, como las relacionadas con la apariencia personal y la forma de expresarse, las cuales restringirían su capacidad para ser auténticos y desarrollar una identidad propia.

Participante 1: Yo siento que ellos, igual, como que no nos escuchan normalmente. Nosotros tratamos de expresarnos y... por ejemplo, acá en el colegio igual. Uno trata de decir lo que siente y como que ni te pescan. O las cosas que pasan... Ah, sí. Yo una vez, no sé si esto es extra, pero cuando entré al colegio venía maquillada, y la directora me dijo: 'Tiene que ir al baño a sacarse todo. Si no se lo saca, se va a tener que cambiar de colegio'. Me dijo que había muchos colegios municipales que aceptan eso, como justificándolo. Y hasta me mandó con una inspectora para que fuera al baño a lavarme. Le dije que no me podía sacar el maquillaje, y querían que lo hicieran todos los demás. Es súper fome, porque es algo de uno, de la identidad de uno. A mí me gusta maquillarme y no me gusta que me restrinjan.

Participante 2: Sí, y es que igual, aunque uno quiera o no quiera, eso te afecta psicológicamente. A nosotros nos afecta directamente en la autoestima.

Participante 1: Sí, porque hay personas que se maquillan para sentirse bien consigo mismas.

Participante 3: Claro.

Participante 2: Yo, por ejemplo, me hago delineados desde los 12 años. Es algo mío. Pero hay maneras y maneras de decirlo. A una amiga mía le dijeron: 'Este colegio se hizo para que la gente no se viera como tú'. Ella estaba teniendo varios problemas por lo mismo, porque se maquillaba, porque era diferente. Hasta la mandaron con la psicóloga, y la psicóloga le dijo: 'Bueno, si no te vas a cambiar de colegio, vas a tener que acostumbrarte a que te traten así.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

A partir de esto entonces, se identifica que el ejercicio de derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes estaría vinculado directamente con la calidad de las relaciones que establecen en los espacios que habitan, como el hogar y la escuela. En este sentido, la confianza y el respeto mutuo en el ámbito familiar destacan como condiciones clave para que los niños, niñas y adolescentes puedan expresar sus opiniones y participar en las decisiones que los afectan. Mientras que, en la escuela, la escucha activa por parte de los profesores y compañeros permitiría que los niños, niñas y adolescentes se sientan valorados y respaldados. Sin embargo, también existen barreras estructurales como las condiciones socioeconómicas y el adultocentrismo, las cuales limitarían significativamente su capacidad de ejercer derechos de manera plena, afectando

no solo su desarrollo inmediato, sino que también, su percepción de valor y legitimidad como sujetos de derechos.

De esta forma, los hallazgos reflejan que existen barreras estructurales importantes que limitan el ejercicio de derechos por parte de niños, niñas y adolescentes. Según Hart (1992), el adultocentrismo y la falta de espacios participativos limitan significativamente la capacidad de los niños, niñas y adolescentes para ejercer sus derechos de manera efectiva, perpetuando una visión en la que su voz es considerada secundaria frente a la de los adultos[31]. Además, Bronfenbrenner (1979) destaca que factores como la desigualdad económica y las dinámicas familiares restrictivas generan entornos que no siempre promueven la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, afectando su capacidad para ejercer derechos fundamentales como la expresión, la participación y la no discriminación.

Al mismo tiempo, existen elementos que facilitan el ejercicio de derechos, destacando en los hallazgos la importancia de entornos escolares y familiares que promuevan la participación y la autonomía de los niños, niñas y adolescentes. Lansdown (2005) resalta que el desarrollo progresivo de capacidades permite a los niños, niñas y adolescentes no solo comprender sus derechos, sino también ejercerlos activamente. De esta forma, el ejercicio de derechos no solo es una garantía normativa, sino también, una práctica social que demanda el compromiso conjunto de familias, instituciones educativas y comunidades para transformar los entornos cotidianos en espacios que fomenten la inclusión, la participación y el respeto por las opiniones de los niños, niñas y adolescentes.

Autonomía progresiva y participación

Este apartado del informe se centra en el desarrollo de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, destacando su capacidad en la participación activa de decisiones y su desarrollo en las libertades.

Libertad de elección

En el siguiente módulo se analiza la percepción de los niños, niñas y adolescentes sobre su capacidad para tomar de decisiones de forma autónoma en aspectos relevantes de su vida, así como el grado de libertad de elección que perciben.

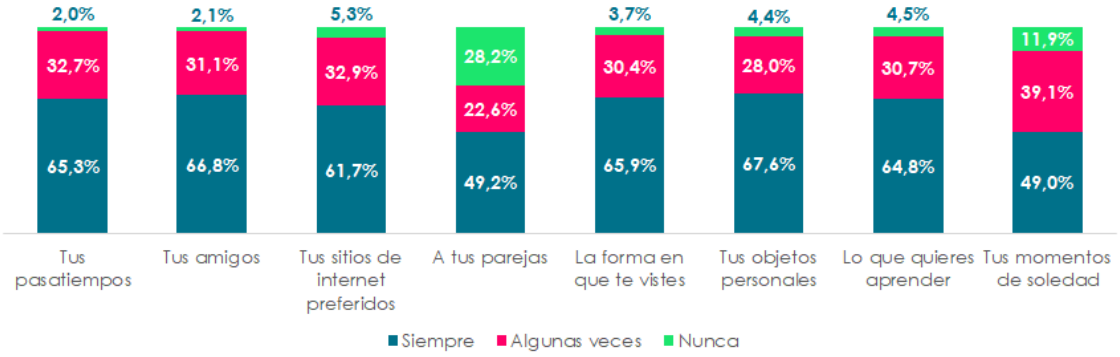
En este contexto, al consultar a los niños, niñas y adolescentes sobre la frecuencia con que se les permite tomar decisiones sobre aspectos que podrían ser relevantes para su desarrollo, se observa que la mayoría de ellos afirma tener la posibilidad de elegir siempre con plena libertad. Esto se ve reflejado en los aspectos sobre los cuales afirman tener un mayor acceso a la libre decisión, como a la elección de los objetos personales (67,6%), seguido por la elección de sus amigos (66,8%) y la forma de vestir (65,9%).

Sin embargo, llama la atención que gran parte de los niños, niñas y adolescentes no pueden tomar la decisión sobre cuestiones como elegir o tener parejas (28,2%) ni sobre los momentos en que desean estar solos (11,9%).

[31] Hart, R. (1992): *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.

Al comparar estos resultados con los del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), se observa que la elección de la forma de vestir, los amigos y los objetos personales se mantienen como las elecciones en las cuales los niños, niñas y adolescentes perciben una mayor autonomía de elección. No obstante, se observa una disminución en la capacidad de decidir sobre tener pareja, la cual baja moderadamente de un 57,7% en 2019 a un 49,2% en la actualidad, así como en la elección de los momentos de soledad, que disminuye levemente de un 54,5% en 2019 a un 49% en la actualidad.

Gráfico 72: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

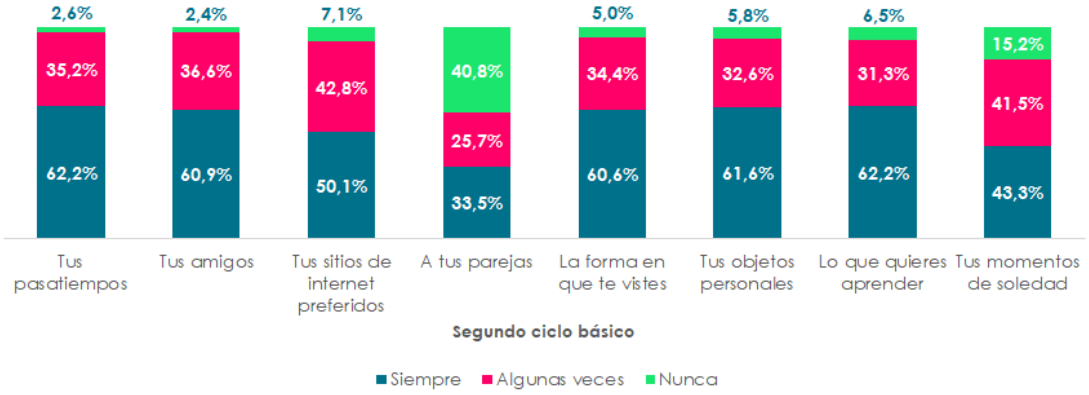


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuando a los estudiantes del segundo ciclo básico, observa que la autonomía de elegir a sus parejas o de iniciar una relación disminuye considerablemente a un 33,5%. Además, también aumenta de forma considerable el porcentaje de estudiantes que indican que nunca pueden elegir su situación de pareja, alcanzando un 40,8%.

Adicionalmente, se revela que existe un mayor control parental en el acceso a los sitios de internet preferidos por los estudiantes. Se presenta que solo un 50,1% de los estudiantes puede navegar libremente por internet en todo momento.

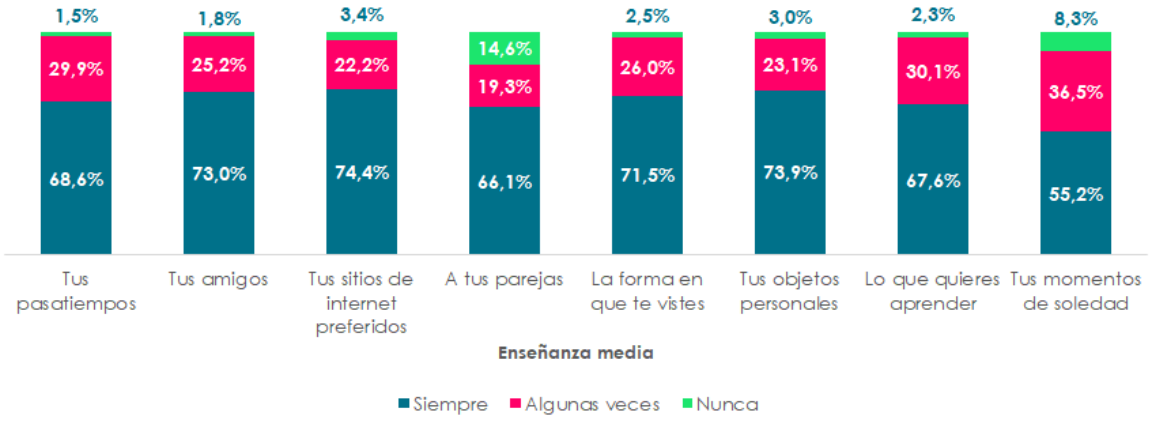
Gráfico 73: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? 5° a 8° básico (N: 2682)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Para el caso de los estudiantes de enseñanza media, se presenta un aumento considerable en la autonomía de la toma de decisiones en aspectos relevantes para el desarrollo de su vida, en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico.
Entre los casos considerables, existe una mayor autonomía en la gestión de los pasatiempos, con un 68,6%, frente al 62,2% de sus pares menores. Asimismo, en la libre elección de sus amistades (73%), en la selección de la forma de vestir (71,8%), en la selección de los objetos personales (73,9%), en la selección del enfoque de aprendizaje (67,6%), y en la organización de sus momentos de soledad (55,2%).
Aunque, se destaca con una mayor notoriedad la autonomía en la libre navegación por sus sitios de internet preferidos (74,4%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico. En esta misma línea, existe un aumento considerable en la libre decisión de elegir su situación de emparejamiento (66,1%), frente a los estudiantes del segundo ciclo básico (33,5%).

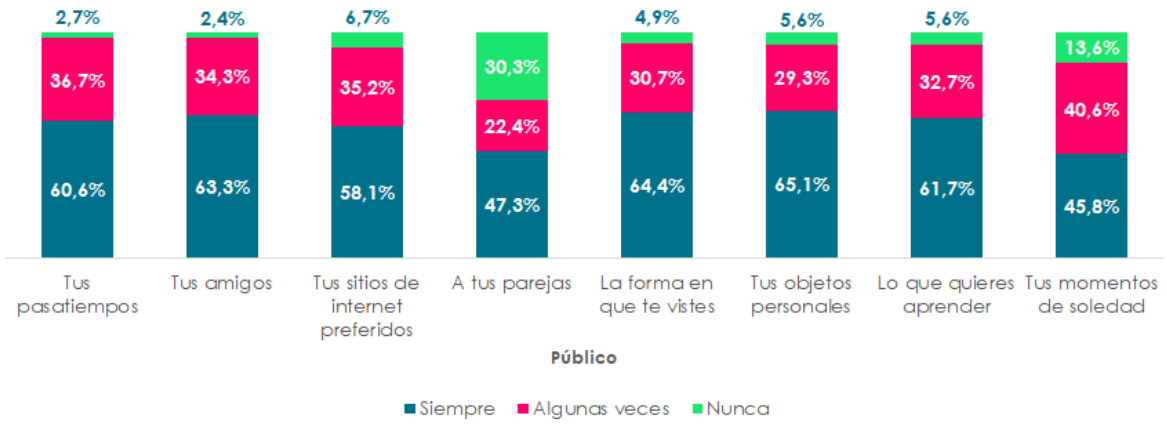
Gráfico 74: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? 1° a 4° medio (N: 2469)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos, los estudiantes de establecimientos públicos reportan que tienen un mayor control en la libre elección de diferentes aspectos de la vida, en comparación con los estudiantes de establecimientos privados y los estudiantes de establecimientos subvencionados.

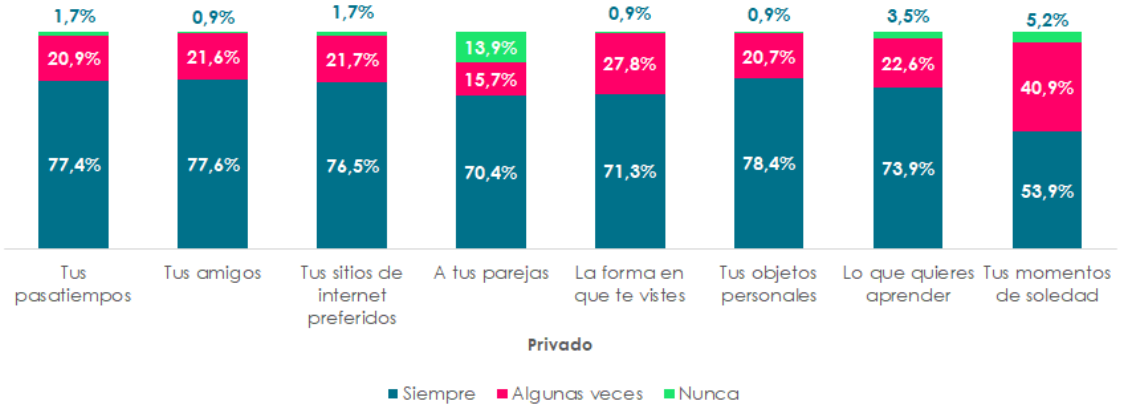
Gráfico 75: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? Establecimientos públicos. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Llama la atención el alto grado de autonomía que perciben los estudiantes de establecimientos privados en comparación con sus pares de establecimientos públicos y subvencionados. Entre los más considerables se encuentra la libertad de elección de parejas, con un 70,4%, frente a un 47,3% de establecimientos públicos y a un 50,6% de los estudiantes de establecimientos subvencionados. Así como también, la mayor autonomía que reportan al navegar por sitios de internet, con un 76,5%, en comparación con un 66,1% de los estudiantes de establecimientos subvencionados y un 58,1% de los de establecimientos públicos.

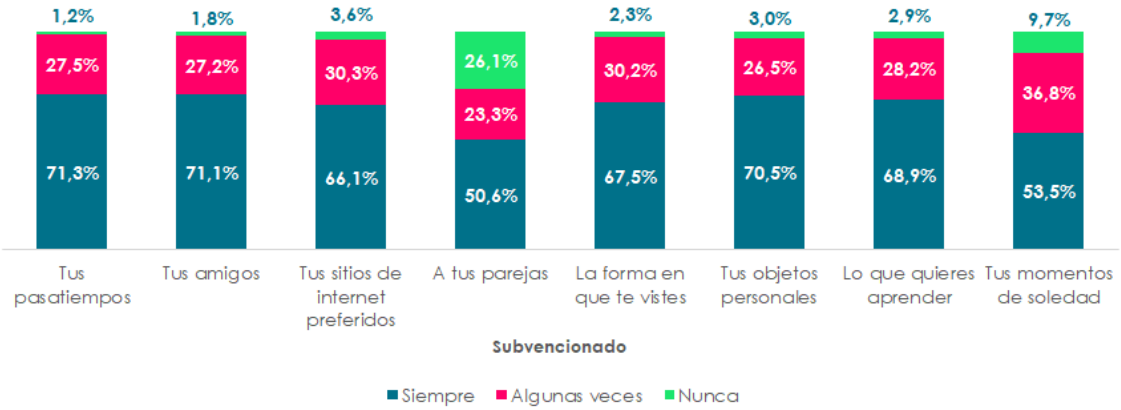
Gráfico 76: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? Establecimientos privados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Los estudiantes de establecimientos subvencionados reportan una mayor libertad en la toma de decisiones respecto a los estudiantes de establecimientos públicos, pero un menor grado en comparación con sus pares de establecimientos privados.

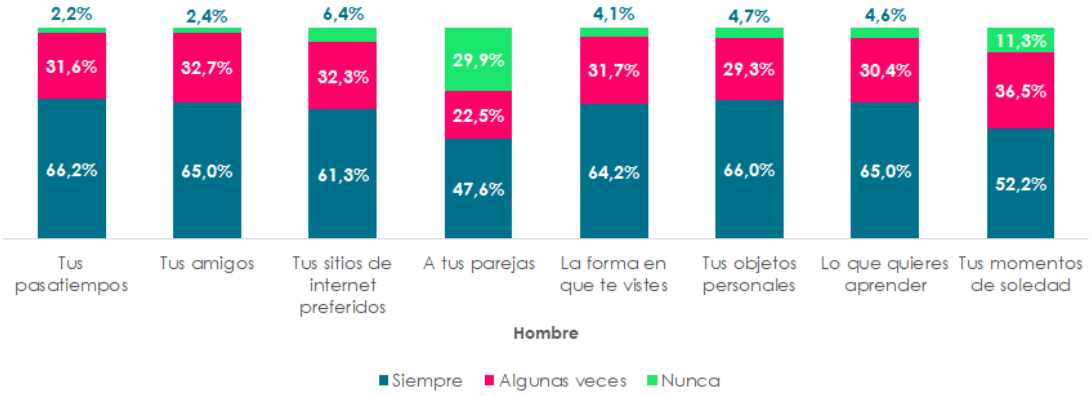
Gráfico 77: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? Establecimientos subvencionados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la desagregación por sexos, se reportan diferencias moderadas entre hombres y mujeres. En este caso, los hombres reportan ligeramente una mayor autonomía en la selección de los pasatiempos (66,2%) y de los momentos de soledad (52,2%) en comparación con las mujeres.

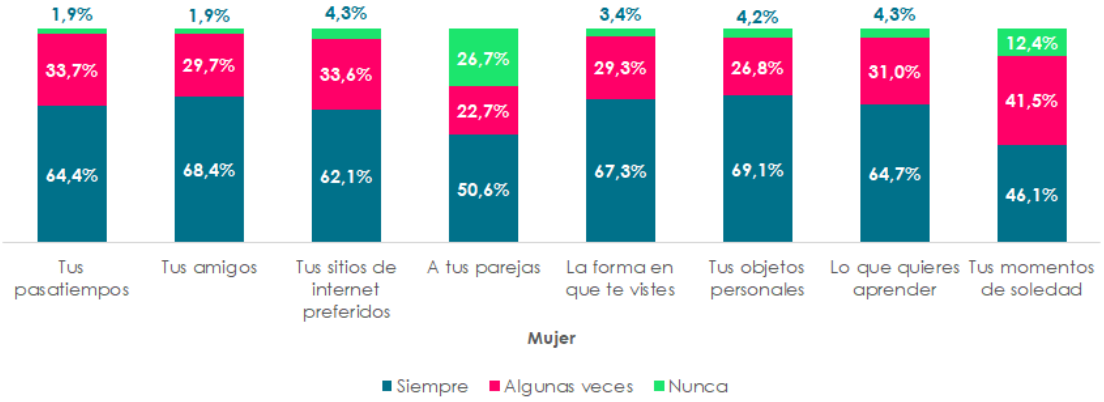
Gráfico 78: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? Hombres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las mujeres, se observa que perciben un mayor grado de libre elección de sus amistades (68,4%), la navegación por sitios de internet (62,1%), la selección de parejas (50,6%), la forma de vestir (67,3%) y en la selección de los objetos personales (69,1%).

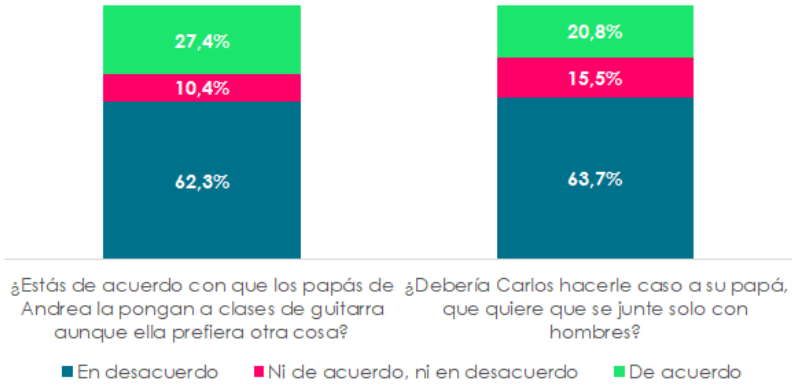
Gráfico 79: ¿Con qué frecuencia puedes elegir...? Mujeres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar las respuestas que entregan los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo educativo, un 62,3% está en desacuerdo con la poca autonomía que tienen estos al momento de elegir sus pasatiempos y lo que quiere aprender. Asimismo, un 63,7% está en desacuerdo del poco grado de elección que se tiene al grado de libertad de elegir con quienes relacionarse.

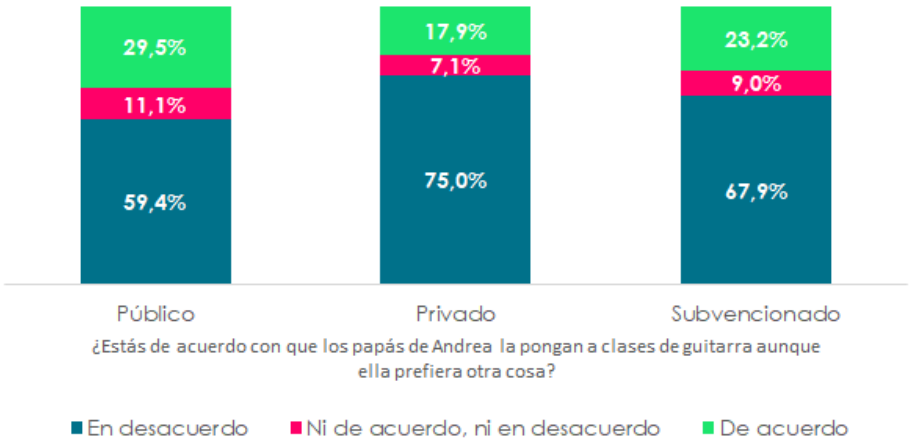
Gráfico 80: ¿Qué tan de acuerdo estas con las siguientes situaciones? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos, los estudiantes de establecimientos privados reportan un mayor desacuerdo en la afirmación de imponer un pasatiempo que no es querido por los niños, niñas y adolescentes, con un 75%, en comparación de los estudiantes de establecimientos públicos que presentan un 59,4% y subvencionados con un 67,9%.

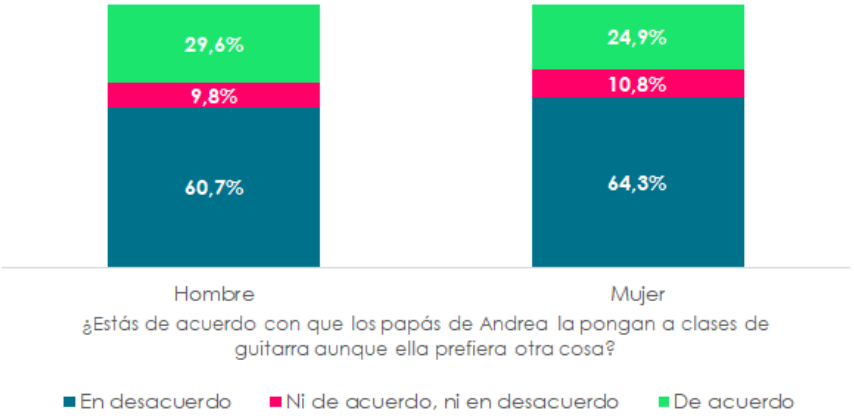
Gráfico 81: La familia de Andrea quiere que toque guitarra, y aunque ella prefiere hacer otra cosa, la pusieron en clases para aprender este instrumento ¿Estás de acuerdo con lo que hicieron los papás? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Asimismo, se observa que las mujeres reportan levemente un mayor desacuerdo de la afirmación de imponer algo que no es querido por los niños, niñas y adolescentes (64,3%), en comparación con los hombres (60,7%).

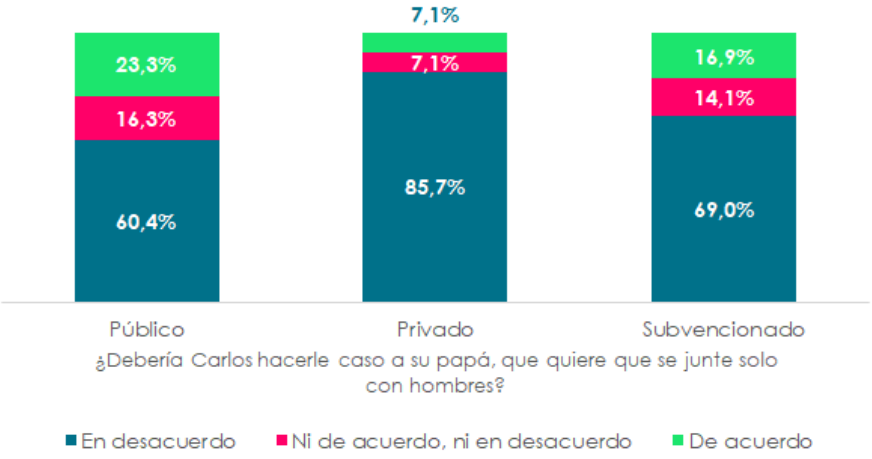
Gráfico 82: La familia de Andrea quiere que toque guitarra, y aunque ella prefiere hacer otra cosa, la pusieron en clases para aprender este instrumento ¿Estás de acuerdo con lo que hicieron los papás? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Frente a la otra afirmación, que refiere a forzar relaciones, se observa que, los estudiantes de establecimientos privados son los que presentan un mayor grado de desacuerdo con esta imposición (85,7%), respecto a sus pares de establecimientos subvencionados (69%) y públicos (60,4%).

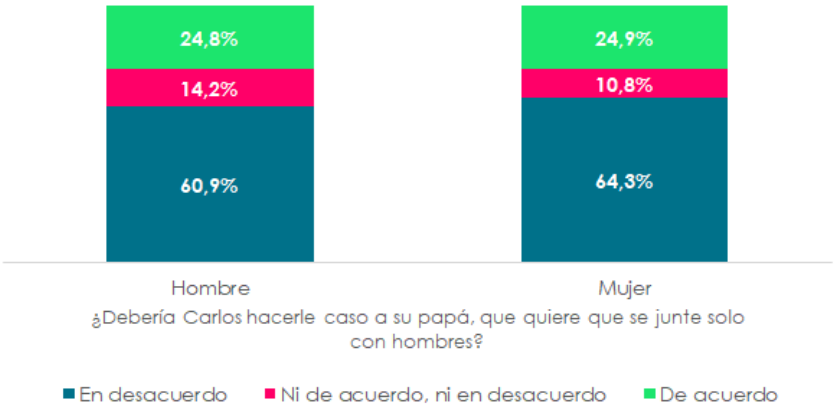
Gráfico 83: Carlos tiene más amigas mujeres que hombres, pero su padre le llama la atención porque quiere que se junte solo con hombres ¿Carlos le debería de hacer caso a su papá? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexos, las mujeres presentan ligeramente un mayor grado de desacuerdo a la opción de forzar relaciones (64,3%), respecto a los hombres (60,9%).

Gráfico 84: Carlos tiene más amigas mujeres que hombres, pero su padre le llama la atención porque quiere que se junte solo con hombres ¿Carlos le debería de hacer caso a su papá? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2469)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Espacios de confianza

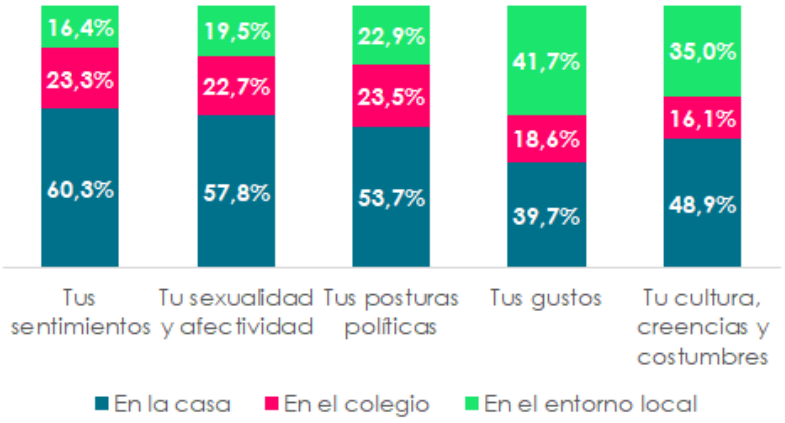
En relación con los espacios sociales donde los niños, niñas y adolescentes perciben una mayor confianza para conversar acerca de diversos temas de su vida, la casa es el lugar en el cual los niños, niñas y adolescentes perciben tener más confianza para conversar acerca de su vida. No obstante, el ambiente que perciben más seguro para conversar acerca de sus gustos es el entorno local (41,7%).

Al comparar con los resultados de 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020), se observa un aumento considerable en la confianza para hablar sobre ciertas temáticas en la casa. En cuanto a la vida sexual, pasó de un 53,2% en 2019 a un 57,8% en 2024,mientrasque con relación a las posturas políticas, aumentó de un 52,2% en 2019 a un 53,7 en 2024.

Por otro lado, llama la atención que en 2019 la mayor confianza que perciben los niños, niñas y adolescentes para hablar acerca de su cultura, creencias y costumbres, con un 65,1% de las preferencias, fue con su entorno local, existiendo una disminución considerable respecto a la actualidad, donde la preferencia de confianza para hablar de ese tema con el entorno local es solo un 35%. Es decir, en 2019 los niños, niñas y adolescentes sentían mayor confianza para hablar de su cultura, creencias y costumbres con sus amigos, mientras que en el presente estudio expresaron mayor confianza para hablar de esa temática en sus casas.

Sin embargo, se mantiene la tendencia reportada de que el hogar es el lugar en el cual los niños, niñas y adolescentes perciben tener más confianza para conversar sobre su vida sexual y sus posturas políticas. Además, de continuar con la tendencia de que perciben mayor confianza de hablar sobre sus gustos con su entorno local.

Gráfico 85: ¿Dónde sientes mayor confianza para hablar sobre los siguientes temas? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

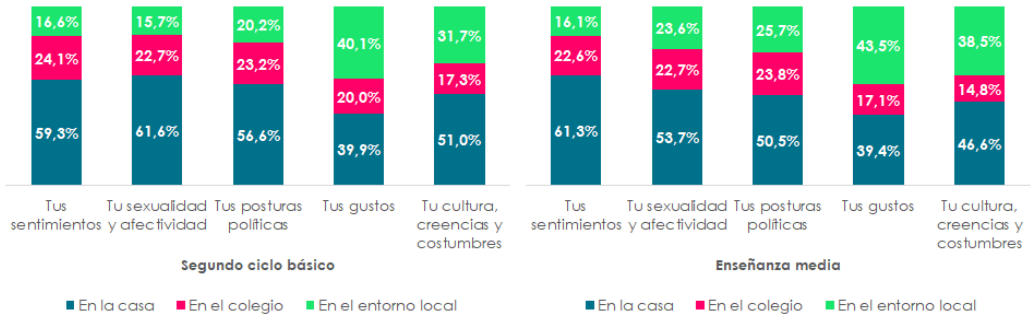


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo educativo, se mantiene la tendencia que la casa es el lugar donde los niños, niñas y adolescentes perciben mayor confianza para conversar acerca de diversos temas de su vida, a excepción de los gustos, tema de conversación que prefieren conversar en el entorno local debido a la confianza que perciben.

En esta línea, llama la atención que para los estudiantes de enseñanza media disminuye moderadamente la confianza de conversar acerca de la sexualidad y la vida afectiva en el hogar (53,7%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (616%). Del mismo modo ocurre con el tema de conversación de las posturas políticas, existiendo una ligera disminución en la confianza de conversar este tema en el hogar (50,5%) respecto a los estudiantes del segundo ciclo básico (56,6%).

Gráfico 86: ¿Dónde sientes mayor confianza para hablar sobre los siguientes temas? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

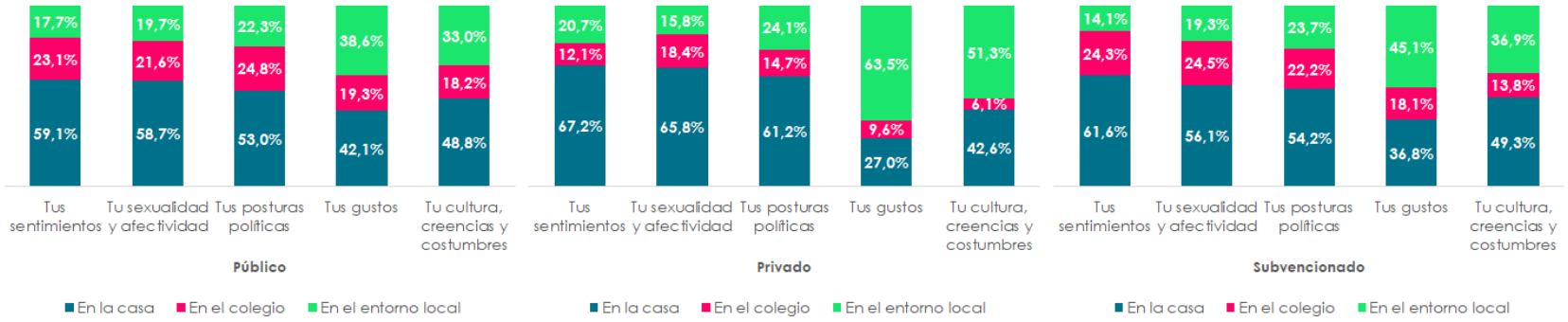


Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la desegregación por dependencia administrativa de los establecimientos, llama la atención que, los estudiantes de establecimientos privados perciben, de manera considerada, que el entorno local es el lugar donde mayor confianza existe para conversar acerca de sus gustos (63,5%) y de la cultura (51,3%), respecto a los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados, quienes aún perciben mayor confianza en la casa para conversar acerca de esas temáticas.

En esta misma línea, los estudiantes de establecimientos privados reportan moderadamente una mayor confianza para hablar sobre la sexualidad y la vida afectiva en entornos familiares (65,8%), en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (58,7%) y subvencionados (56,1%).

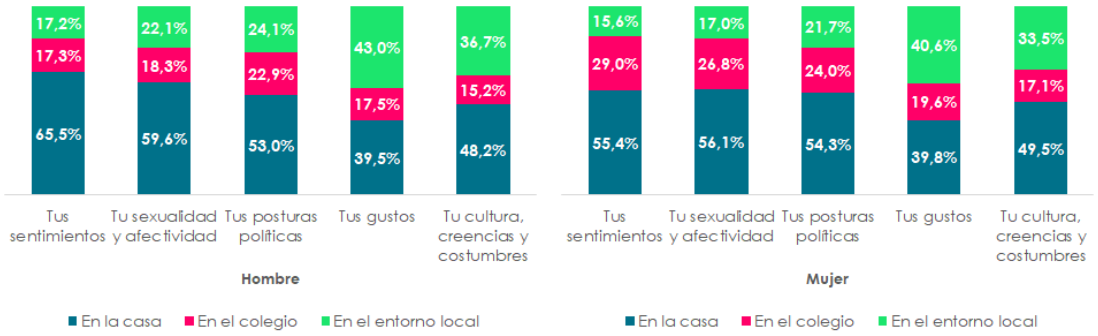
Gráfico 87: ¿Dónde sientes mayor confianza para hablar sobre los siguientes temas? Según la dependencia administrativa del establecimiento educacional. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al desagregar por sexo estas afirmaciones, se observan similitudes en las percepciones de confianza entre hombres y mujeres con relación a los temas de conversación preferidos según espacio social. Sin embargo, se identifica que, los hombres perciben más segura la casa para conversar acerca de sus sentimientos (65,5%), en comparación con las mujeres (55,4%), quienes presentan una confianza moderada en hablar sobre este tema en el colegio (29%).

Gráfico 88: ¿Dónde sientes mayor confianza para hablar sobre los siguientes temas? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

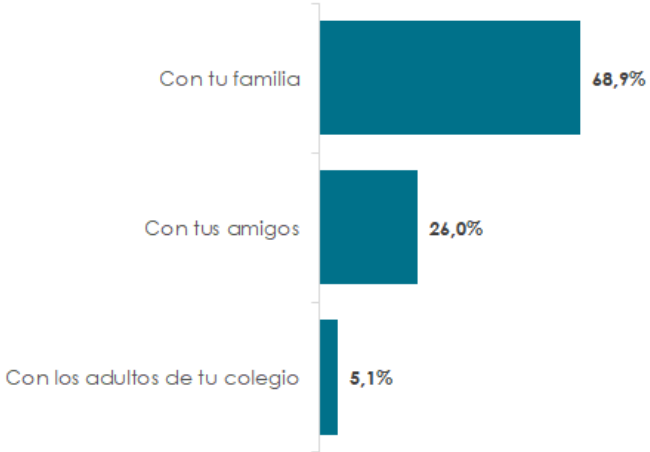


Fuente: Cliodinamica SpA.

En el caso de los estudiantes del primer ciclo básico, estos reportan que perciben una mayor confianza en conversar temas de su interés en espacios familiares (68,9%), que con sus amigos (26%) y en menor medida con los adultos del colegio al cual asisten (5,1%).

En cuanto a los resultados del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), se mantiene el orden de que las personas de las que los niños, niñas y adolescentes de 1ero a 4to básico perciben con mayor confianza para hablar sobre los temas que les gustan son sus familiares, seguido por sus amigos y los adultos de sus colegios. Sin embargo, se observa un leve aumento en la confianza percibida hacia los adultos del colegio, pasando de un 3,5% en 2019 a un 5,1% en la actualidad.

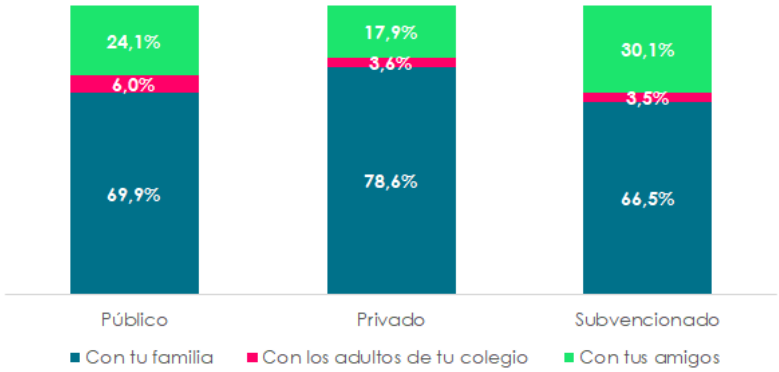
Gráfico 89: ¿Con quiénes puedes hablar con mayor confianza sobre los temas que te gustan? 1ero a 4to básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que, los estudiantes de establecimientos privados tienen una mayor confianza al conversar temas de su interés en círculos familiares (78,6%), en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (69,9%) y subvencionados (66,5%). Por otro lado, los estudiantes de establecimientos subvencionados perciben un mayor grado de confianza para conversar temas de su interés con sus amigos (30,1%), respecto a sus pares de establecimientos públicos (24,1%) y privados (17,9%).

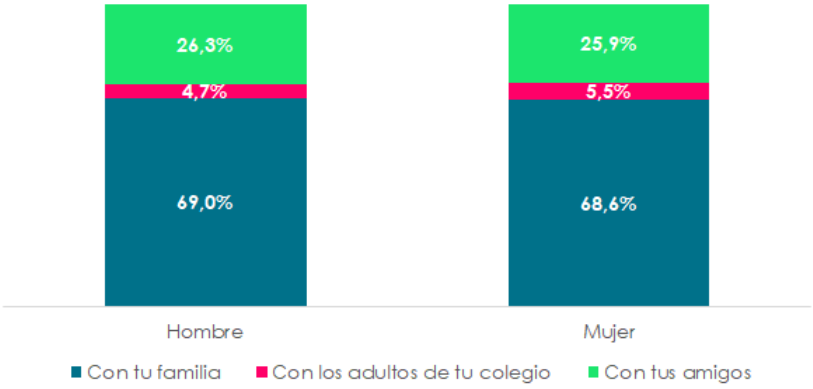
Gráfico 90: ¿Con quiénes puedes hablar con mayor confianza sobre los temas que te gustan? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la desegregación por sexo no se observan diferencias significativas.

Gráfico 91: ¿Con quiénes puedes hablar con mayor confianza sobre los temas que te gustan? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

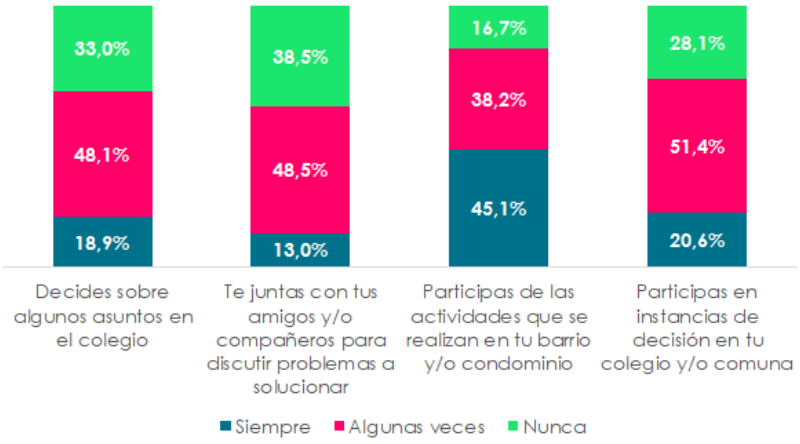
Libertad de decisión

La participación es uno de los elementos con mayor relevancia para asegurar el respeto hacia las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, ya que motiva a un rol activo en los entornos en los cuales se desenvuelven.

Los resultados muestran que existe una baja participación en la toma de decisiones y en la participación de actividades por parte de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes participan con mayor frecuencia en las actividades que se desarrollan en entornos locales (45,1%), seguida por las instancias de decisión que se desarrollan en colegios y comunas (20,6%).

Al considerar los resultados del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), se observa que la participación disminuye en todos sus casos. En primer lugar, la decisión sobre los asuntos del colegio disminuye levemente de un 20,5% en 2019 a un 18,9%, seguido por la participación en las actividades que se realizan en entornos locales, la cual disminuye moderadamente de un 49,6% a un 45,1%.

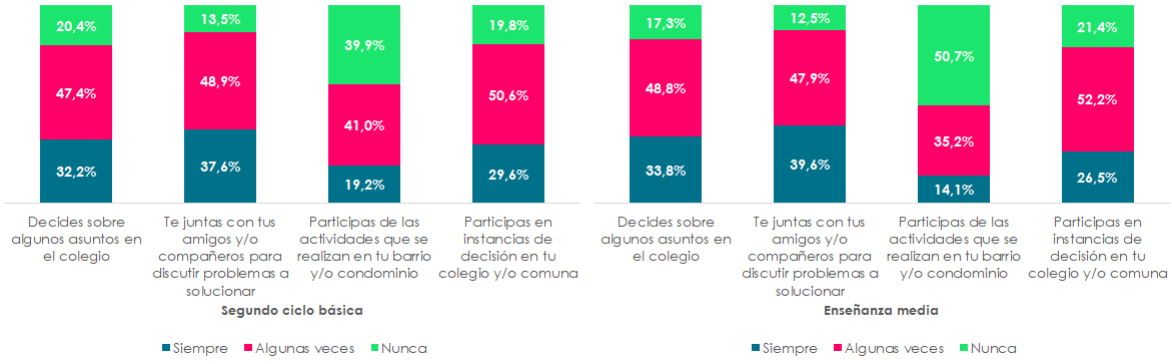
Gráfico 92: Señala con qué frecuencia... 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclos educativos, se observa que los estudiantes del segundo ciclo básico tienen una mayor participación en las actividades locales (19,2%) respecto a los estudiantes de enseñanza media (14,1%).

Gráfico 93: Señala con qué frecuencia... Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



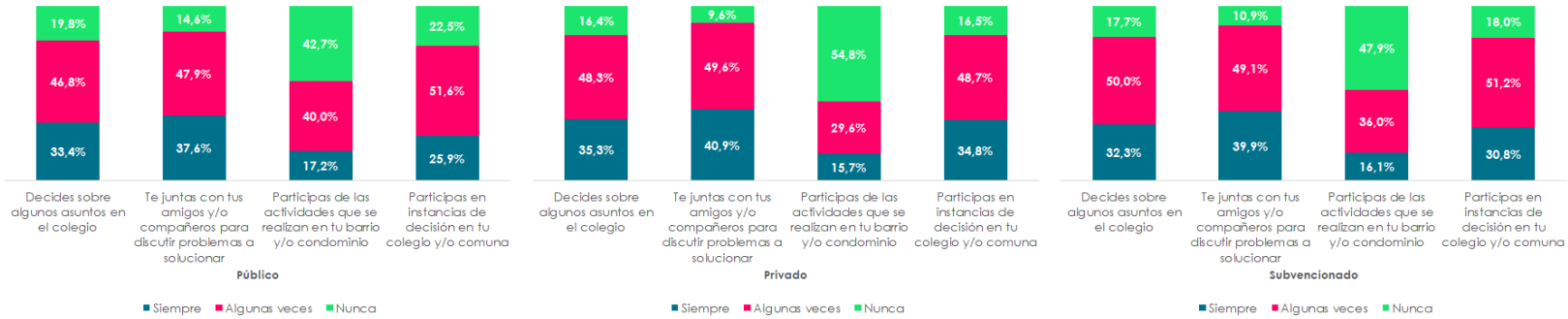
Fuente: Cliodinamica SpA.

Al considerar la desegregación según la dependencia administrativa de los establecimientos se observa una distribución similar entre la participación de los estudiantes independiente de la dependencia de los establecimientos a los que asisten. Aunque, los estudiantes de establecimientos privados participan más en las instancias de decisión en los colegios o comunas (34,8%), en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (30,8%) y, de manera considerable, con los estudiantes de establecimientos públicos (25,8%).

En comparación con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), se observa una disminución considerable en la participación de instancias de decisión en los estudiantes de establecimientos públicos, cifra que baja de un 36,9% en 2019 a un 25,9% en la actualidad. Sin embargo, aumenta moderadamente la participación en la decisión sobre los asuntos del colegio (33,4%), respecto al último reporte (28,9%).

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados reportan una disminución en las instancias de juntarse con sus amigos, en la participación de actividades en entornos locales y en la participación en instancias de decisión.

Gráfico 94: Señala con qué frecuencia... Según la dependencia administrativa del establecimiento educacional. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

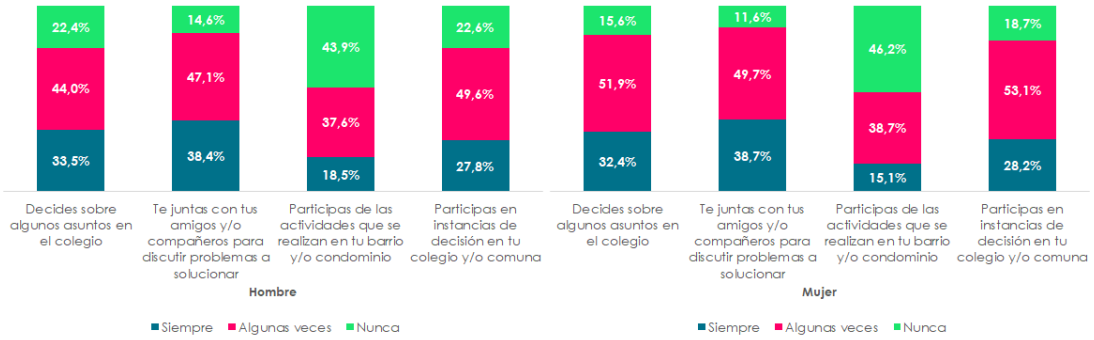


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferencia por sexo no se observan mayores variaciones de participación entre hombres y mujeres. Sin embargo, se presentan diferencias en comparación con los reportes del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), en este caso, se reporta que los hombres han disminuido su participación en las instancias para juntarse con sus pares, en la participación de actividades locales y en la participación de instancias de decisión. Aunque, aumenta levemente la participación en la decisión sobre los asuntos del colegio.

También se observan diferencias en las mujeres, quienes presentan una menor participación en las instancias para solucionar problemas con los pares, en la participación de actividades locales y en la participación de las decisiones en entornos locales. Sin embargo, aumenta de forma mínima la participación en la toma de decisiones sobre asuntos del colegio.

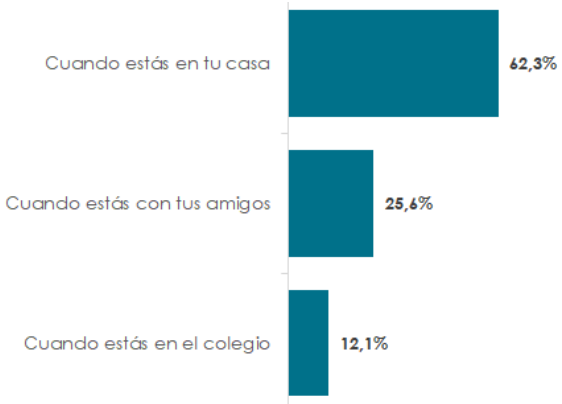
Gráfico 95: Señala con qué frecuencia... Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, los estudiantes del primer ciclo básico reportan que el lugar donde pueden elegir con mayor frecuencia sobre los asuntos de su interés es cuando están en sus casas (62,3%), seguido por cuando se encuentran en un entorno con amigos (25,6%) y en menor medida, cuando están en el colegio (12,1%).

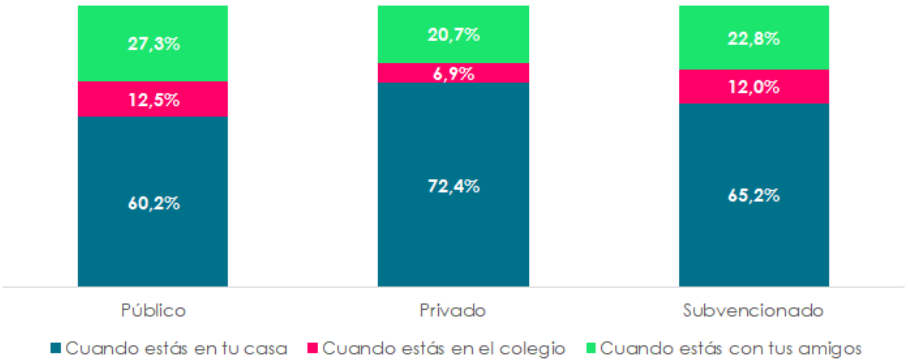
Gráfico 96: ¿Cuándo puedes elegir las cosas que te gustan? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación según la dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que los estudiantes de establecimientos privados reportan una mayor frecuencia en la elección de asuntos de interés en espacios del hogar (72,4%). Por otro lado, los estudiantes de establecimientos públicos indican que pueden seleccionar sobre los asuntos de su interés cuando están con sus amigos con una mayor medida (27,3%) respecto a los estudiantes de establecimientos subvencionados (22,8%) y privados (20,7%).

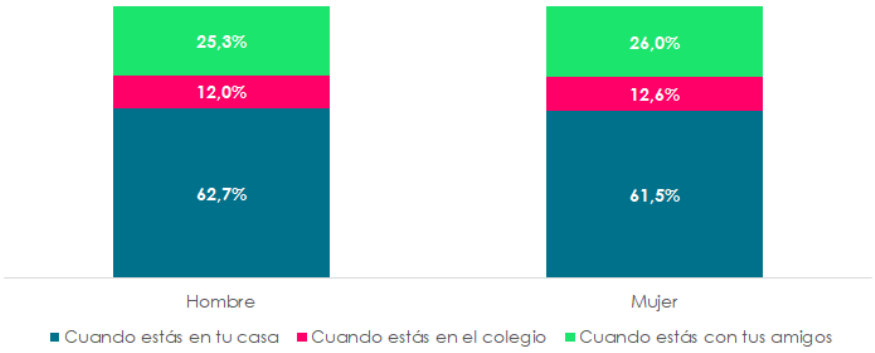
Gráfico 97: ¿Cuándo puedes elegir las cosas que te gustan? Según la dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al observar la diferenciación por sexo no se identifican diferencias significativas.

Gráfico 98: ¿Cuándo puedes elegir las cosas que te gustan? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



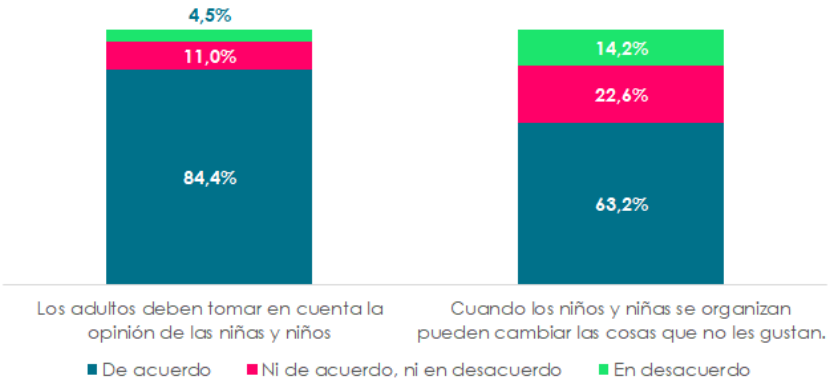
Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, al analizar la opinión que tienen los niños, niñas y adolescentes frente a las siguientes afirmaciones, se presenta que, se encuentran de acuerdo en gran medida con ambas. Para la afirmación que los adultos deben tomar en cuenta la opinión de los niños, niñas y adolescentes, la cifra alcanza un 84,4%, y para la afirmación acerca de que una organización por parte de los niños, niñas y adolescentes permitirá generan cambios que les son desfavorables, el grado de afirmación alcanza un 63,2%.

En el caso de la afirmación "los adultos deben tomar en cuenta la opinión de los niños, niñas y adolescentes", al comparar los resultados con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020) se observa una disminución con el grado de acuerdo, pasando de un 90,9% en 2019 a un 84,4% en la actualidad. Asimismo, la afirmación "cuando los niños, niñas y adolescentes se organizan

pueden cambiar las cosas que no les gustan" también presenta una disminución en el grado de acuerdo, pasando de un 70,5% en 2019 a un 63,2% actual.

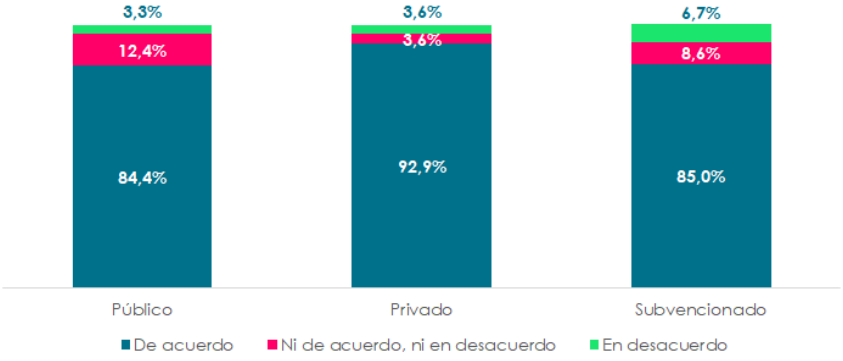
Gráfico 99: ¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la desegregación por dependencia administrativa del establecimiento, se observa que el grado de acuerdo para la afirmación de que los adultos deben tomar en cuenta las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, es mayor en estudiantes de establecimientos privados (92,9%), en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (85%) y públicos (84,4%).

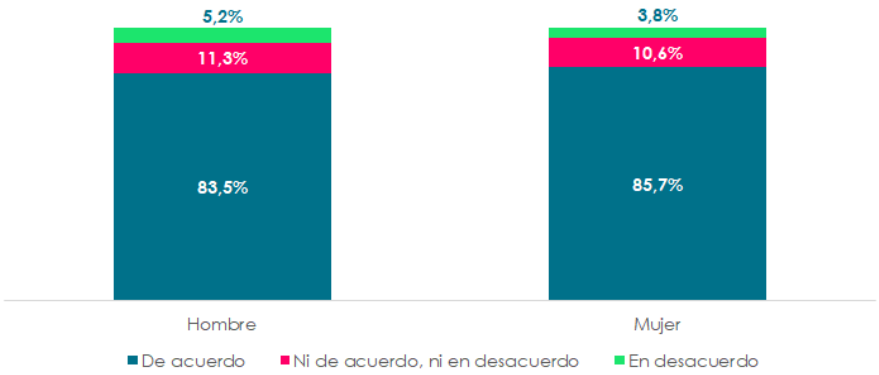
Gráfico 100: Los adultos deben tomar en cuenta la opinión de las niñas y niños, según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al considerar los sexos, se identifica que las mujeres presentan un grado de acuerdo (85,7%) levemente mayor al de los hombres (83,5%) en cuanto a que los adultos deben tomar en cuenta la opinión de los niños, niñas y adolescentes.

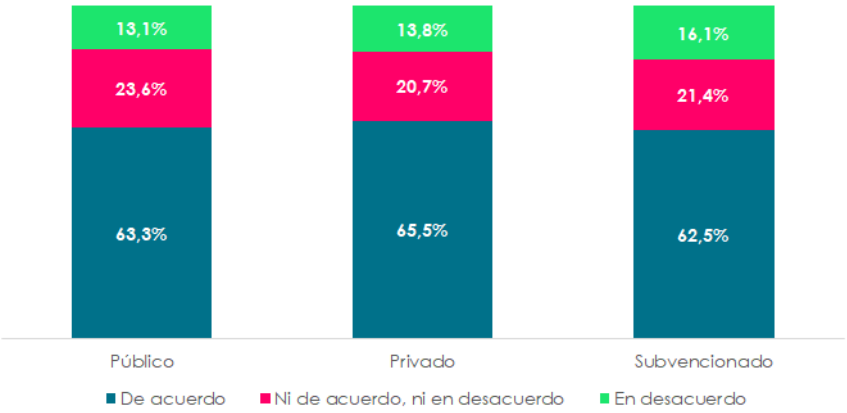
Gráfico 101: Los adultos deben tomar en cuenta la opinión de las niñas y niños, según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la afirmación de que si los niños, niñas y adolescentes se organizan pueden lograr cambios en cosas que les son desfavorables según la diferenciación de la dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que los estudiantes de establecimientos privados presentan levemente un mayor grado de acuerdo (65,5%) respecto a sus pares de establecimientos públicos (63,3%) y subvencionados (62,5%).

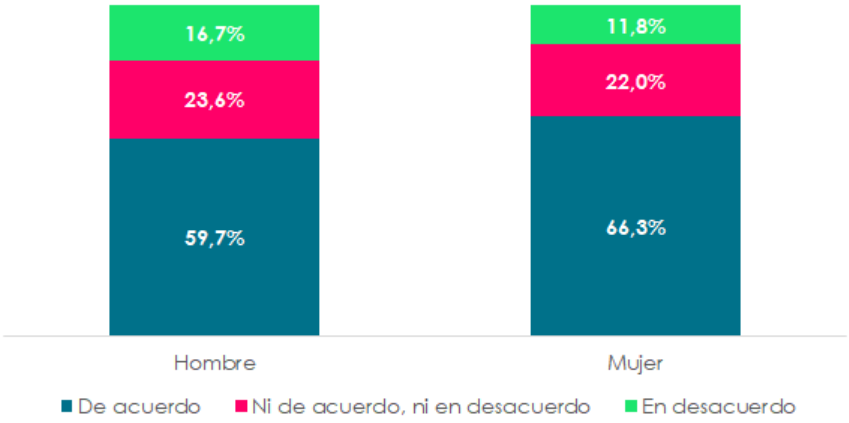
Gráfico 102: Cuando los niños y niñas se organizan pueden cambiar las cosas que no les gustan. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Para finalizar, existe una diferencia moderada si se tiene en consideración la diferenciación por sexos. En este sentido, las mujeres presentan un mayor grado de acuerdo con la afirmación que si los niños, niñas y adolescentes se organizan pueden cambiar las cosas que no les gustan, con un 66,3%, frente a una afirmación de 59,7% de los hombres

Gráfico 103: Cuando los niños y niñas se organizan pueden cambiar las cosas que no les gustan, según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

La autonomía progresiva es un principio fundamental que reconoce las capacidades crecientes de los niños, niñas y adolescentes para tomar decisiones sobre su vida, garantizando su participación activa en un marco de derechos. En Chile, este principio está consagrado en la Ley N° 21.430 de Garantías y Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, la cual establece que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar en decisiones que les afectan, considerando su edad, madurez y desarrollo. Este enfoque está alineado con la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1990, que en su artículo 5 destaca el rol de las familias y otras figuras adultas en guiar a los niños, niñas y adolescentes hacia el ejercicio autónomo de sus derechos. Además, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia promueven desde temprana edad la capacidad de autorregulación y toma de decisiones, lo que fortalece este principio en los contextos educativos[32].

Desde una perspectiva teórica, autores como Lansdown (2005) señalan que la autonomía progresiva es un derecho evolutivo que requiere un balance entre la protección y la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en las decisiones que les afectan. Este concepto está respaldado por la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985)[33], que subraya la importancia de la autonomía para la motivación intrínseca y el desarrollo emocional. En este sentido, la legislación chilena refuerza estos marcos teóricos al garantizar que los niños, niñas y adolescentes sean considerados sujetos de derechos en todas las decisiones que involucren su bienestar, promoviendo entornos que respeten sus capacidades crecientes y fomenten su participación efectiva.

A partir de esto, se preguntó a niños, niñas y adolescentes aspectos relacionados con su autonomía a la hora de tomar decisiones que los involucren, y el análisis de sus respuestas permitió identificar variaciones significativas en la percepción y ejercicio de esta, diferenciadas según los grupos etarios. Estas diferencias reflejan cómo la edad influye directamente en las expectativas, restricciones y oportunidades que enfrentan al tomar decisiones personales.

[32] Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile. Actualización de 2018. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl
[33] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.

Al respecto, en el grupo etario de 9 a 12 años se observó que la mayoría sentía libertad para tomar decisiones vinculadas a aspectos cotidianos, como la elección de sus amistades, pasatiempos o vestimenta. No obstante, esta percepción no se traduce en una autonomía plena sino como un proceso limitado por las decisiones de los adultos que los rodean. En el hogar, reconocen que pueden tomar decisiones relacionadas con aspectos simples de su vida cotidiana, como actividades recreativas o amistades, pero estas están sujetas a la validación de sus padres o cuidadores. Este control, aunque fundamentado en la protección, muchas veces es visto como restrictivo, especialmente cuando contradice sus deseos o intereses personales. Factores como la seguridad familiar y las normas culturales tienen un impacto significativo, especialmente en las niñas, quienes mencionan sentirse más limitadas en decisiones relacionadas con su vestimenta o movilidad.

Las normas culturales relacionadas con los roles de género influyen en la percepción de autonomía, especialmente en el hogar. Las niñas reportan mayores restricciones relacionadas con su apariencia y seguridad, reflejando preocupaciones de los adultos sobre normas sociales o riesgos externos. Este control es particularmente visible en la supervisión de sus amistades y actividades fuera del hogar. En contraste, los niños mencionan menos restricciones en estos aspectos, pero perciben que su autonomía está limitada por las expectativas de cumplir con sus responsabilidades escolares o familiares, lo que reduce su tiempo para actividades que consideran importantes.

> Sí, solo que en una ocasión no me sentí tan libre. Mi abuela, por parte de mi papá, cuando yo escogía una ropa, me decía que escogiera otra más bonita o más femenina. Me sentí mal, lo hablé con mi mamá y ella lo habló con mi abuela así que ya no lo hace
> (Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, centro)

> Participante 1: Porque hay veces que mi mamá llega y me dice que no le gusta lo que voy a poner, pero dice qué si a mí me gusta, está bien, y que con lo que a mí me guste, ella se siente feliz de que me guste y que pueda dar mi opinión. ¿Sí?
>
> Entrevistador/a: ¿Y de los demás?
>
> Participante 2: Sí, sí, sí. Mi mamá nunca me ha dicho nada. O sea, no, nunca me ha retado por lo que me he puesto y por cómo soy, sino que más bien le gusta que sea así, que tenga la libertad de elegir.
>
> (Focus group mixto de niños y niñas de 11 a 14 años, colegio municipal, RM)

En el ámbito escolar, los niños y niñas experimentan restricciones más marcadas en su capacidad de decidir y participar activamente. Las normas escolares, diseñadas para mantener el orden y priorizar el aprendizaje académico, reducen sus oportunidades para expresar intereses o involucrarse en actividades significativas. Aunque reconocen la importancia de estas reglas, las perciben como un obstáculo para explorar su autonomía. Además, el tiempo estructurado en el colegio deja poco espacio para actividades recreativas, lo que refuerza la percepción de que sus decisiones están subordinadas a las prioridades institucionales.

> No libre-libre, porque igual tengo que saber lo que está bien y lo que está mal
> (Niña de 8 a 10 años, colegio subvencionado, sur)

De esta forma, las situaciones que generan mayor frustración en los niños y niñas están relacionadas con restricciones en la socialización, decisiones personales y participación en actividades extracurriculares. En el hogar, estas limitaciones suelen justificarse por la protección o la falta de recursos económicos, lo que refuerza la percepción de dependencia en aspectos fundamentales de su vida. En el colegio, las reglas estrictas o las demandas académicas generan exclusión de actividades que consideran relevantes para su desarrollo personal, como eventos recreativos o espacios para expresar sus opiniones sobre temas importantes.

> Porque si quiero algo y mi papá no tiene dinero, tengo que acostumbrarme. Depende, si las tengo, sí, pero si no, no le pido. No, porque primero tengo que hacer las cosas del colegio. (Niño de 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

Por otro lado, los y las adolescentes del grupo etario de 13 a 17 años, perciben su autonomía como un proceso en constante tensión entre el deseo de independencia y las restricciones impuestas por su entorno, tanto en el hogar como en el colegio. En el hogar, destacan limitaciones en temas relacionados con la socialización, la vestimenta y la movilidad. Estas restricciones son especialmente marcadas en las adolescentes mujeres, quienes enfrentan mayores controles debido a preocupaciones de seguridad y normas culturales. Estas limitaciones no solo afectan su libertad de acción, sino que también impactan en su percepción de confianza y respeto hacia sus decisiones.

> Entrevistador: ¿Y ustedes, por ejemplo, creen que ustedes tuvieron esa autonomía? ¿Tienen esa autonomía para manejarse afuera?
>
> Participante 2: Sí, yo me siento... Yo salgo para todos lados sola, he viajado sola.
>
> Participante 3: A mi mamá igual le da cosas, pero tiene que hacerlo, y me deja salir sola. Igual siempre anda preguntándome si estoy bien. Que dónde estoy, que con quién estoy. Pero es lo básico, o sea, yo creo que está bien eso.
>
> (Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

En el colegio, los adolescentes enfrentan un entorno contradictorio. Por un lado, lo consideran un espacio de confianza gracias a la presencia de amigos y profesores que valoran. Sin embargo, también mencionan que las normas escolares pueden restringir su identidad y su derecho a la libre expresión, particularmente a través de reglas sobre la apariencia personal, como el pelo, el maquillaje y la vestimenta. Estas restricciones son percibidas como arbitrarias y desconectadas de su realidad, lo que genera tensiones y sentimientos de frustración al no poder expresar su autenticidad. A esto se suman situaciones de violencia, acoso o bullying, que refuerzan la percepción del colegio como un lugar donde su seguridad emocional está comprometida.

Otro aspecto importante es la percepción de adultocentrismo en ambos espacios, particularmente en el hogar. Los adolescentes mencionan que sus decisiones son frecuentemente invalidadas o subordinadas a las opiniones de los adultos, lo que limita su capacidad para experimentar la autonomía de manera plena. Este fenómeno se refleja en comentarios sobre cómo las normas y expectativas de los adultos imponen barreras que no consideran sus perspectivas ni necesidades individuales. Esta falta de reconocimiento hacia su capacidad de autorregulación y toma de decisiones es señalada como una de las principales frustraciones en su proceso de desarrollo.

Participante 1: Pero, por ejemplo, yo te voy a dar un ejemplo de cómo en los colegios como que vulneran sus derechos. Yo estaba en un colegio que el daño no viene de acá. Que... Uno no podía, los hombres no podían traer pelo largo, no podían llorar, no se ponía el maquillaje. Igual nadie hacía caso y uno tenía que llamar a poder. Yo me maquillaba, yo era la que me maquillaba y me tenía que esconder de la directora. Pero... Y uno le decía a la directora ¿qué tiene que ver maquillarse con el estudio? Y una responde decía sobre el reglamento que está. Yo digo que los tiempos han cambiado y que hay que cambiar algún reglamento del establecimiento porque igual hay mucho clasismo, por ejemplo, en el tema del hombre y la mujer. Ese colegio era muy estricto en el tema y el estudio era muy malo. Pero el tema del estudio era muy malo.

Participante 3: Ya. Ah, eso era de la carta que yo mandaba. De lo que estamos hablando nosotros. De lo que estamos hablando nosotros y los profesores no me entienden, no me escuchan.

Participante 5: Son tomados como si fueran berrinches adolescentes que pronto pasaran y probablemente puedan olvidar.

(Focus group mixto aplicado a niños, niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio municipal, norte)

Las situaciones de mayor conflicto para los adolescentes surgen cuando las restricciones percibidas afectan aspectos que consideran fundamentales para su desarrollo personal, como la exploración de su identidad, la participación en actividades significativas y la expresión de sus opiniones. En el hogar, estas restricciones suelen justificarse bajo argumentos de protección, mientras que en el colegio están asociadas a reglas institucionales y dinámicas de poder que refuerzan el control sobre su autonomía. Esta dualidad genera un equilibrio complejo entre las oportunidades de apoyo y las barreras que enfrentan en ambos contextos.

Diría que en el colegio sí tengo más confianza para decir estas cosas, para abrirme; no con amigos y compañeros, incluso con profesores también, más que con mi familia. (...) En el caso de mi familia, tengo cierta complejidad para hacer eso. Es un tema de castigos y restricciones. Porque mi mamá tiene una forma de cuidarme algo agresiva. Vuelvo a decir, siento que no vulnera mis derechos, pero sí la forma es algo diferente. (Niño adolescente de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

Participante 3: Sí. O dicen... Tu ropa.

Participante2: Ya, sí, también. Igual es tu culpa por usar tu ropa.

Entrevistador: ¿Eso lo han dicho?

Participante 2: A mí no. Pero igual son frases que he escuchado. Sí, así como, oye, ¿por qué te pusiste esto?

Participante 1: ¿Y a qué hora andabas? ¿Qué estabas haciendo?

Entrevistador: Porque estaba sola. ¿Lo han escuchado?

Participante 3: No, nunca me lo han dicho, pero sí lo he escuchado.

Participante 1: A mí me han dicho que como uso el short, que estás súper corto, que mi vestido está muy corto, que cómo vas a salir con eso. En mi casa no, pero como gente externa que llega, de invitados, así como que tira su comentario. Sí, eso igual me da rabia porque, pucha, si mi mamá no me dice nada, no tiene por qué yo decir nada. Y hay gente que no veo nunca.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

Por último, se identificó que la confianza y seguridad que experimentan los niños, niñas y adolescentes no se define principalmente por el espacio donde se encuentran, sino por las relaciones que construyen con las personas a su alrededor. Los niños, niñas y adolescentes reportan sentirse más cómodos y seguros cuando perciben que los adultos o amigos les brindan apoyo, validan sus emociones y respetan sus decisiones. Esta percepción es transversal a todas las edades, ya que, de forma transversal, niños, niñas y adolescentes mencionan que su bienestar emocional está vinculado a la cercanía y la confianza que desarrollan con personas específicas, como familiares cercanos o profesores en quienes confían. Estas relaciones refuerzan su sentido de pertenencia y seguridad, independientemente del contexto físico.

Participante 1: Es que no es lo mismo un amigo que un papá o algún familiar. O sea, ahí sí yo, confianza con un familiar sería mi prima, pero no es lo mismo un papá a una prima de como cercana y un amigo. O sea, no es lo mismo, porque tú a tu amigo le puedes contar un tema así, y a lo mejor sí sientes confianza en contárselo a tu papá, pero no va a ser lo mismo encontrarse con un amigo que ya sabes lo que te puede decir, o a lo que tu papá te minimice por ese problema, o por lo que sea.

Participante 2: Y al final uno pasa más tiempo con sus amigos aquí en el colegio que con su propio papá, y entienden más, porque al final uno queda con su papá muy poquito tiempo.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 11 a 14 años, colegio municipal, RM)

Sin embargo, cuando las relaciones interpersonales se ven marcadas por conflictos, falta de comunicación o dinámicas de poder desequilibradas, los niños, niñas y adolescentes tienden a experimentar inseguridad, incluso en espacios familiares como el hogar o el colegio. Este fenómeno es especialmente relevante en situaciones de violencia o acoso escolar, donde las relaciones con pares generan tensiones que afectan negativamente su confianza y comodidad en el colegio. En contraste, los amigos cercanos y algunos adultos significativos, como profesores empáticos, actúan como figuras de apoyo que les permiten afrontar estas dificultades y sentirse valorados, lo que subraya la importancia de fomentar vínculos saludables y respetuosos como un factor clave para el desarrollo emocional y la percepción de seguridad de los niños, niñas y adolescentes.

Participante 3: No sé en qué situaciones, pero... igual como en otras cosas. Porque la mayoría de veces los adultos como que nos rebajan y nos dicen No, es que tú no puedes opinar de esto porque eres muy chica. Es que tú todavía no has vivido eso. Es que tú eres muy chica para saber de eso. O cuando te pasa algo igual y dicen No, es que eso no es tan importante como me ha pasado a mí. Sí. Eso no es tan terrible como lo que yo he pasado. Como que minimizan tus problemas.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

De esta forma, los hallazgos expuestos a partir de lo que declaran los niños, niñas y adolescentes, evidencian que estos perciben su autonomía como un proceso condicionado por restricciones impuestas en el hogar y el colegio. Según Lansdown (2005), el desarrollo de la autonomía debe adaptarse a las capacidades crecientes de los niños, niñas y adolescentes, garantizando espacios de participación acorde a su madurez. En este sentido, las experiencias reportadas en el hogar, donde predominan limitaciones relacionadas con la socialización y la movilidad, reflejan un

desequilibrio entre protección y confianza hacia sus capacidades. Esta tensión coincide con la importancia que Deci y Ryan (1985) atribuyen a la autonomía como un elemento esencial para el desarrollo emocional, destacando la necesidad de entornos que permitan la toma de decisiones auténticas y significativas.

Como se indicó anteriormente, las niñas, niños y adolescentes perciben el colegio como un espacio que combina relaciones de apoyo con barreras normativas. Según sus percepciones, las interacciones con amigos y profesores de confianza contribuyen a fortalecer su sentido de seguridad, en coherencia con lo planteado por Bronfenbrenner (1979)[34], quien resalta el papel de los sistemas interpersonales inmediatos en el desarrollo de la autonomía. No obstante, las restricciones normativas relacionadas con aspectos como la apariencia personal y el comportamiento limitan su capacidad para explorar y expresar su identidad. Estas restricciones, de acuerdo con Kuczynski y Hildebrandt (1997)[35], se originan en sistemas de socialización jerárquicos que promueven dinámicas de conformidad, reduciendo las posibilidades de resistencia y autorregulación en niñas, niños y adolescentes.

De esta forma, los hallazgos dan cuenta de cómo las normas escolares refuerzan dinámicas de poder tradicionales, las cuales crean tensiones entre las relaciones de apoyo y las limitaciones estructurales que condicionan el desarrollo progresivo de la autonomía en niños, niñas y adolescentes. Freeman (2007)[36] plantea que reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos requiere desafiar estas prácticas jerárquicas, promoviendo contextos que respeten su capacidad de decisión y participación activa. Y este enfoque, resulta fundamental para garantizar que la autonomía de los niños, niñas y adolescentes no solo sea un ideal teórico, sino un derecho efectivo que se practique de manera concreta en todos los ámbitos de la vida.

Percepción de protección

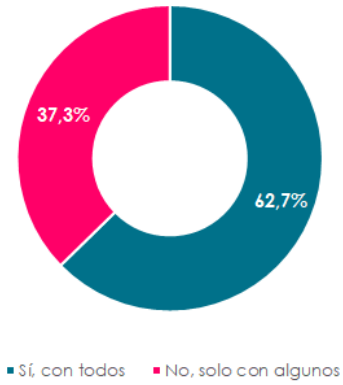
Este apartado del informe se centra en la percepción que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre su entorno de protección.

Preferencias de relación

En el siguiente módulo se analiza la percepción de discriminación de los niños, niñas y adolescentes. En este contexto, al consultar a los niños, niñas y adolescentes sobre sus preferencias para relacionarse con otras personas, la mayoría (62,7%) señala que se relacionaría con todos sin excepción, es decir, no haría distinciones al interactuar con personas que no son como ellos. Sin embargo, este porcentaje muestra una disminución considerable en comparación con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), en el cual un 76,6% de los niños, niñas y adolescentes afirmaban que se relacionarían con todos sin excepción.

[34] Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
[35] Kuczynski, L., & Hildebrandt, N. (1997). *Models of Conformity and Resistance in Socialization Theory. Advances in Motivation and Achievement*.
[36] Freeman, M. (2007). *Why It Remains Important to Take Children's Rights Seriously. International Journal of Children's Rights,* 15(1), 5-23.

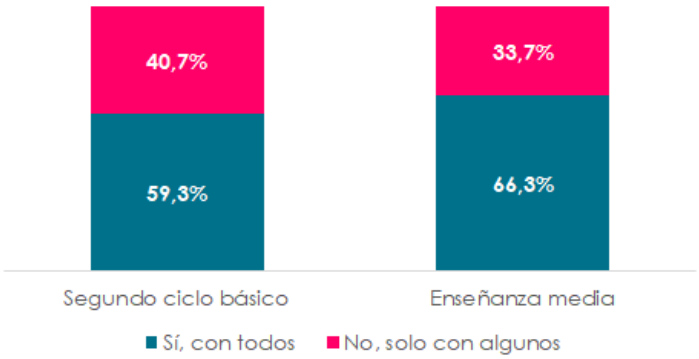
Gráfico 104: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la distinción por ciclo educativo, los estudiantes del segundo ciclo básico indican que se relacionan en menor medida (59,3%) con personas que presenten algunas características que no les son de agrado, en comparación con los estudiantes de enseñanza media (66,3%).

Gráfico 105: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



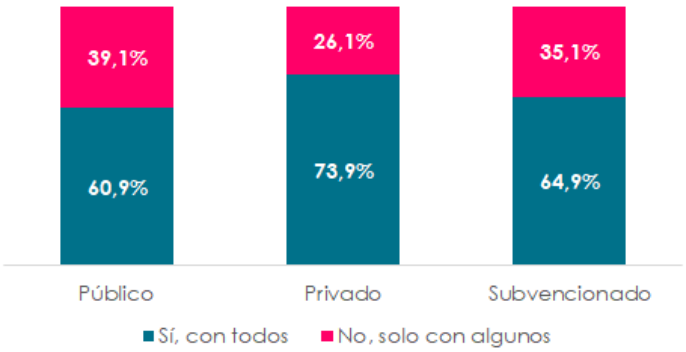
Fuente: Cliodinamica SpA.

En esta misma línea, al analizar la diferenciación de opiniones según la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, los niños, niñas y adolescentes de establecimientos privados consideran en mayor proporción que interactuarían con todos sin excepción (73,9%), porcentaje que disminuye moderadamente en estudiantes de establecimientos subvencionados (64,9%) y considerablemente en los establecimientos públicos (60,9%). En este sentido, al igual que en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), entre los niños, niñas y adolescentes de mayor nivel socioeconómico existe una predisposición mayor a relacionarse con todos los niños, niñas y adolescentes, a diferencia de los demás niveles socioeconómicos.

No obstante, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes que están dispuestos a relacionarse con todos, en los tres tipos de dependencia administrativa. El mayor cambio se da en los establecimientos privados, donde el porcentaje de los estudiantes que afirmaron estar

dispuestos a relacionarse con todos disminuye de un 92,2% en 2019 a un 73,9% actual. De manera similar, en los establecimientos subvencionados, este porcentaje bajó de un 73,2% de estudiantes en 2019 a un 64,9%, y en los establecimientos públicos pasó de un 74,1% a un 60,9% de estudiantes que afirman interactuar con todos.

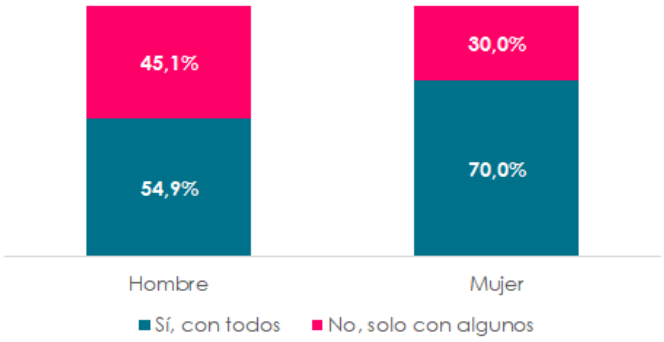
Gráfico 106: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En el caso de la diferenciación por sexo, se observa una diferencia considerable, ya que las mujeres señalan en mayor medida que se relacionarían con todos sin excepción con un 70%, mientras que solo un 54,9% de los hombres afirma que interactuaría con todos. Este resultado mantiene la tendencia del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), que muestra que las mujeres presentan una mayor tolerancia hacia las diferencias en comparación con los hombres.

Gráfico 107: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



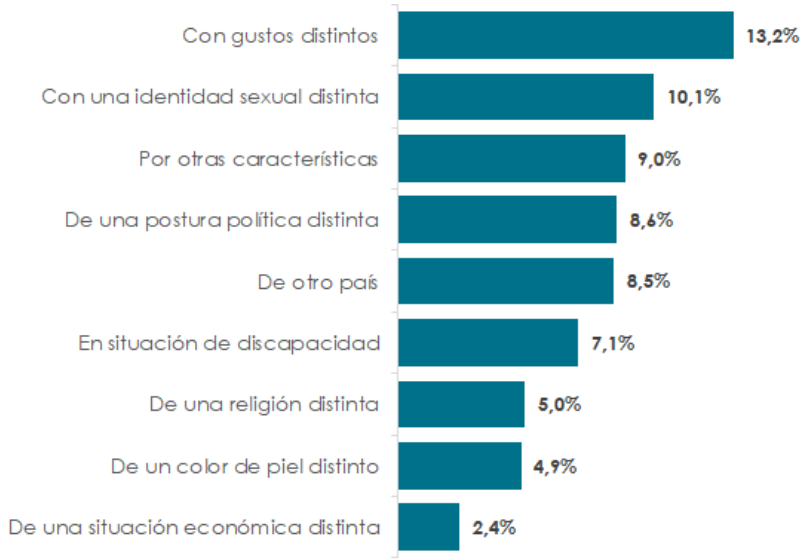
Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto al 37,3% de los niños, niñas y adolescentes que indican que solamente se relacionarían con algunos, las principales características que tendrían las personas con las cuales preferirían no interactuar incluyen aquellas personas con gustos distintos (13,2%), seguidas por personas con una identidad sexual distinta (10,1%) y personas con una postura política diferente (8,6%). En menor medida, se mencionan a personas con una situación económica distinta (2,4%). En comparación con el estudio de 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020), se mantiene la tendencia de que las principales causas de discriminación al momento de relacionarse son las diferencias en los gustos, seguidas por las diferencias en la identidad sexual.

Asimismo, se mencionan otras características (9%), relacionadas con actitudes negativas y dañinas, como personas violentas, egoístas, faltas de respeto, con comportamientos dañinos, drogadictos o delincuentes. También se mencionan personas con falta de empatía, racistas u homofóbicas.

Llama la atención que la preferencia de los niños, niñas y adolescentes por evitar relacionarse con personas que posean ciertas características no solo este vinculada a un proceso de discriminación hacia sus pares, sino también se manifiesta como una forma de autoprotección, al alejarse de aquellas personas que perciben con malos hábitos.

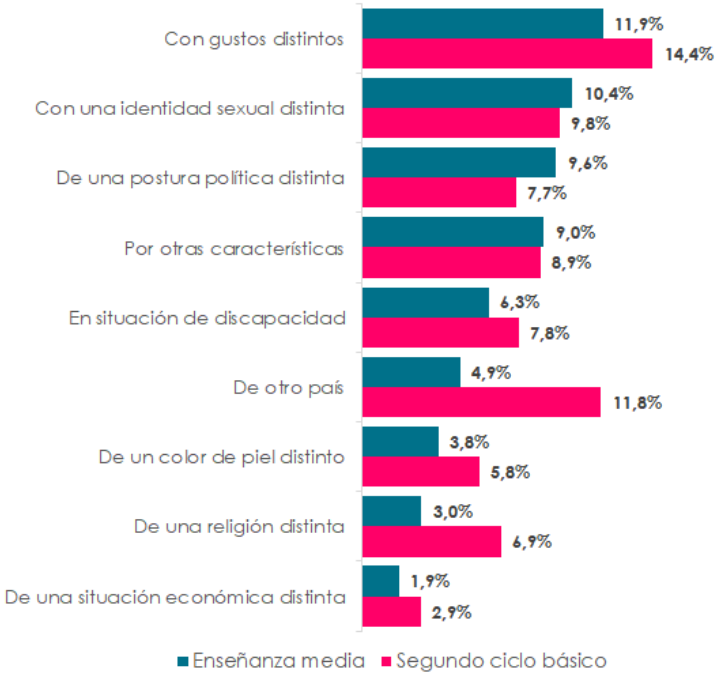
Gráfico 108: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar cuáles son las características más mencionadas según el ciclo educativo de los niños, niñas y adolescentes, se observa que los estudiantes más jóvenes prefieren evitar relacionarse con personas de otras nacionalidades (11,8%), mostrando una diferencia considerable en comparación con los estudiantes de enseñanza media (4,9%). Asimismo, se presentan diferencias moderadas en cuanto a evitar relacionarse con personas de una religión distinta, con un 6,9% por parte de los estudiantes del segundo ciclo básico y un 3% de los estudiantes de enseñanza media.

Gráfico 109: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

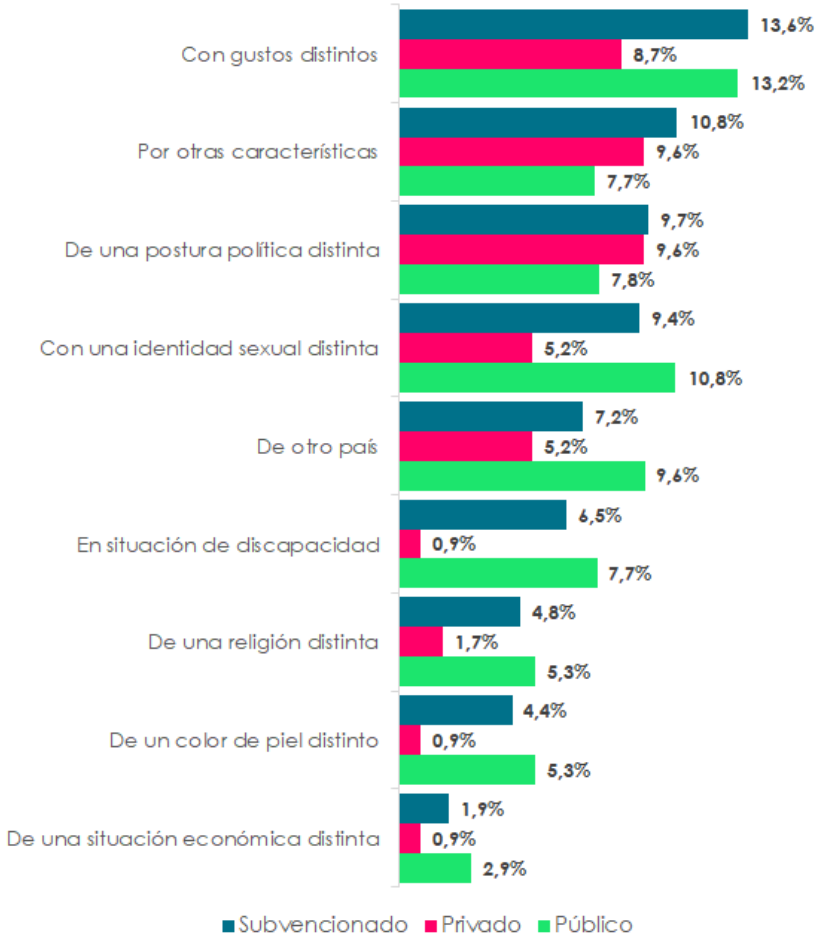


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación según la dependencia administrativa de los establecimientos, se presenta que los estudiantes de establecimientos subvencionados prefieren evitar relacionarse con personas con gustos distintos (13,6%), seguido por personas con otras características (10,8%) y personas con diferentes posturas políticas (9,7%). Por su parte, los estudiantes de establecimientos privados prefieren evitar relacionarse con personas que presentan otras características (9,6%), seguidas por personas con una postura política diferente (9,6%) y personas con gustos distintos (8,7%). Para finalizar, los estudiantes de establecimientos subvencionados previeren evitar relacionarse con personas con gustos distintos (13,2%), seguido por personas con una identidad sexual distinta (10,8%) y personas de otras nacionalidades (9,6%).

Llama la atención que, con una diferencia considerable, los niños, niñas y adolescentes estudiantes de establecimientos privados presentan una menor discriminación a personas de una religión distinta (1,7%), a personas en situación de discapacidad (0,9%), a personas de un color de piel distinto (0,9%) y a personas de una situación económica distinta (0,9%), respecto a sus pares de establecimientos subvencionados y públicos.

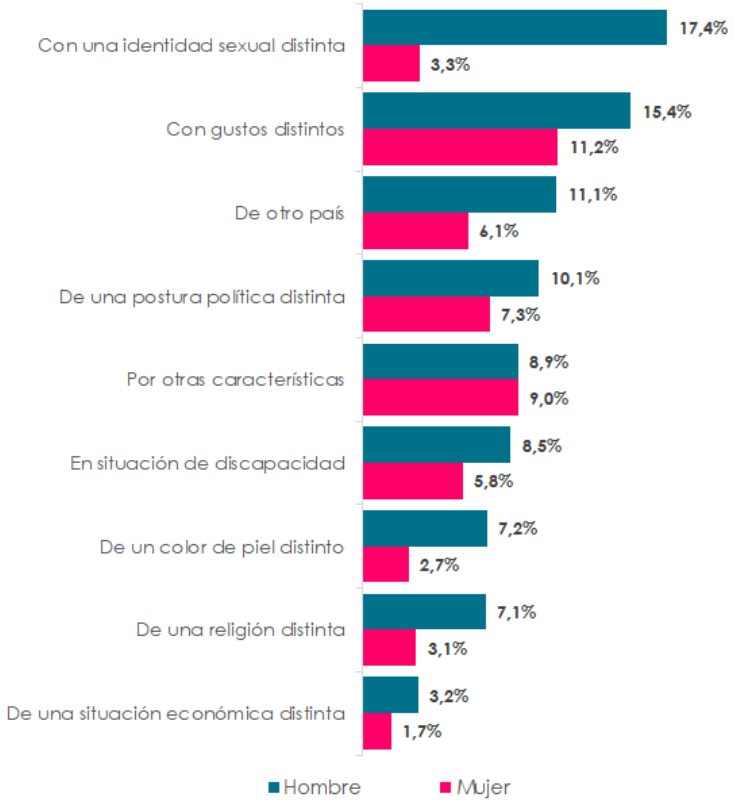
Gráfico 110: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al comparar ambos sexos, es relevante destacar la diferencia considerable en relación con la característica de la identificación sexual. Los hombres mencionan con mayor frecuencia que prefieren no relacionarse con personas de una identidad sexual distinta (17,4%), a diferencia de las mujeres, que mencionan esa característica solo un 3,3%.

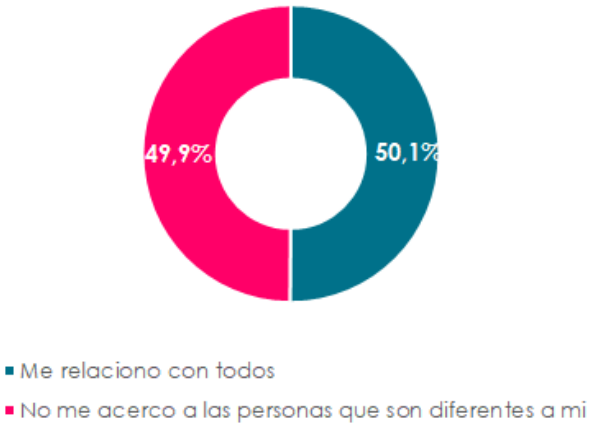
Gráfico 111: ¿Con qué personas preferirías no relacionarte? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo de educación básica, solo un 50,1% de los estudiantes indica que se relaciona con todos sin distinción. En este sentido, es un porcentaje considerablemente menor al compararlo con los estudiantes del segundo ciclo de educación básica (59,3%) y con los estudiantes de educación media (66,3%). En esta misma línea, se observa una disminución en los estudiantes que se relacionan con todas las personas sin distinción, pasando de un 63,8% en 2019 a un 50,1% en 2024.

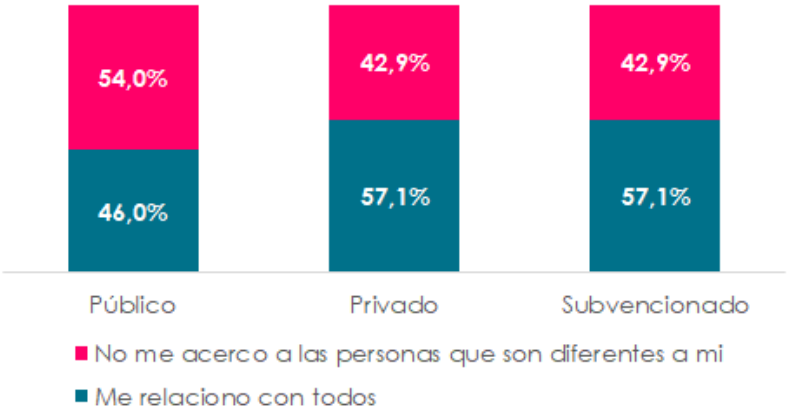
Gráfico 112: ¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente? "No me acerco a las personas que son diferentes a mí". 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al analizar la diferenciación por la dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que los estudiantes de establecimientos públicos se relacionan considerablemente en menor medida con todos (46,6%) en comparación con los estudiantes de establecimientos privados (57,1%) y subvencionados (57,1%).

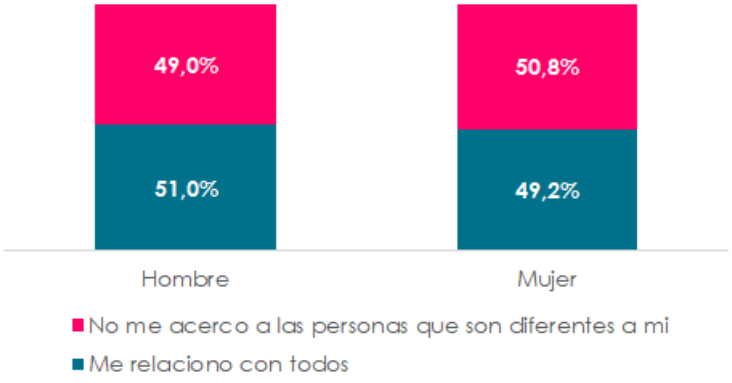
Gráfico 113: ¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente? "No me acerco a las personas que son diferentes a mí", según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

No se observa una diferencia significativa al comparar las preferencias de relación según el sexo de los estudiantes.

Gráfico 114: ¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente? "No me acerco a las personas que son diferentes a mi", según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



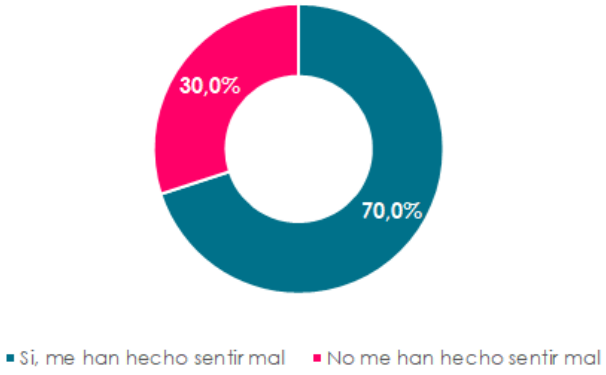
Fuente: Cliodinamica SpA.

Percepción de malos tratos

Desde otro punto de vista se presenta como los niños, niñas y adolescentes perciben las situaciones de malos tratos o abusos en su entorno, permitiendo mostrar en que forma identifican y diferencian conductas perjudiciales.

En este sentido, un 70% de los niños, niñas y adolescentes entre 5° básico a 4° medio reportan que alguna vez lo han hecho sentir mal, lo que representa un aumento considerable en comparación con el 51,7% registrado en 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020).

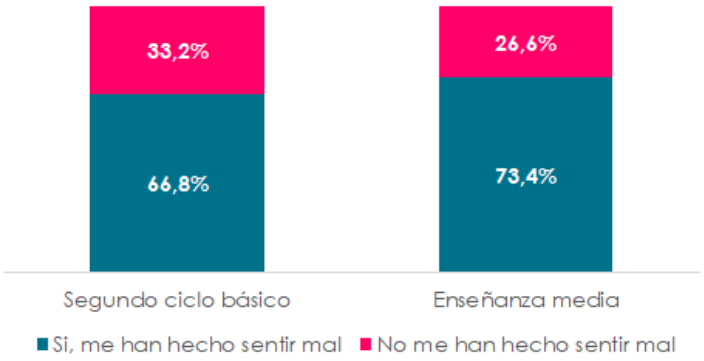
Gráfico 115: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al comparar por ciclos educativos, se observa que los estudiantes de enseñanza media han sido objeto de maltrato en mayor medida (71,4%) en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (66,8%).

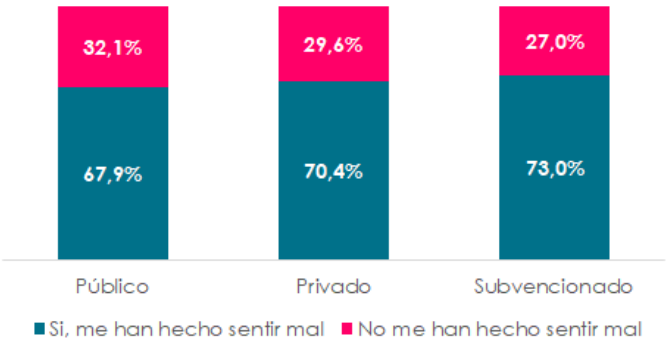
Gráfico 116: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por la dependencia administrativa de los establecimientos, aquellos estudiantes de establecimientos subvencionados reportan que han sido objeto de maltrato en mayor medida (73%) respecto a los estudiantes de establecimientos privados (70,4%) y públicos (67,9%).

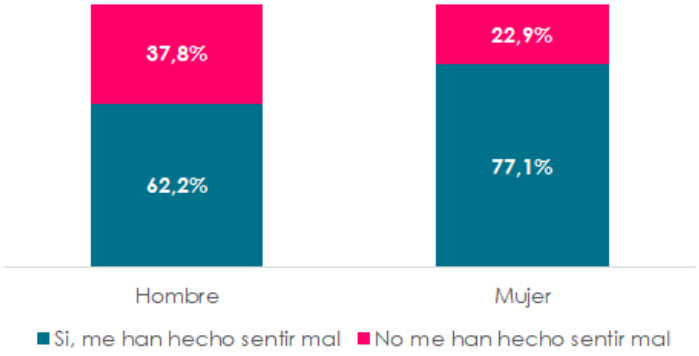
Gráfico 117: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al diferenciar los resultados por sexo, se destaca una diferencia considerable, las mujeres reportan haber sido víctimas de maltrato en mayor medida (77,1%) en comparación con los hombres, con un 62,2%.

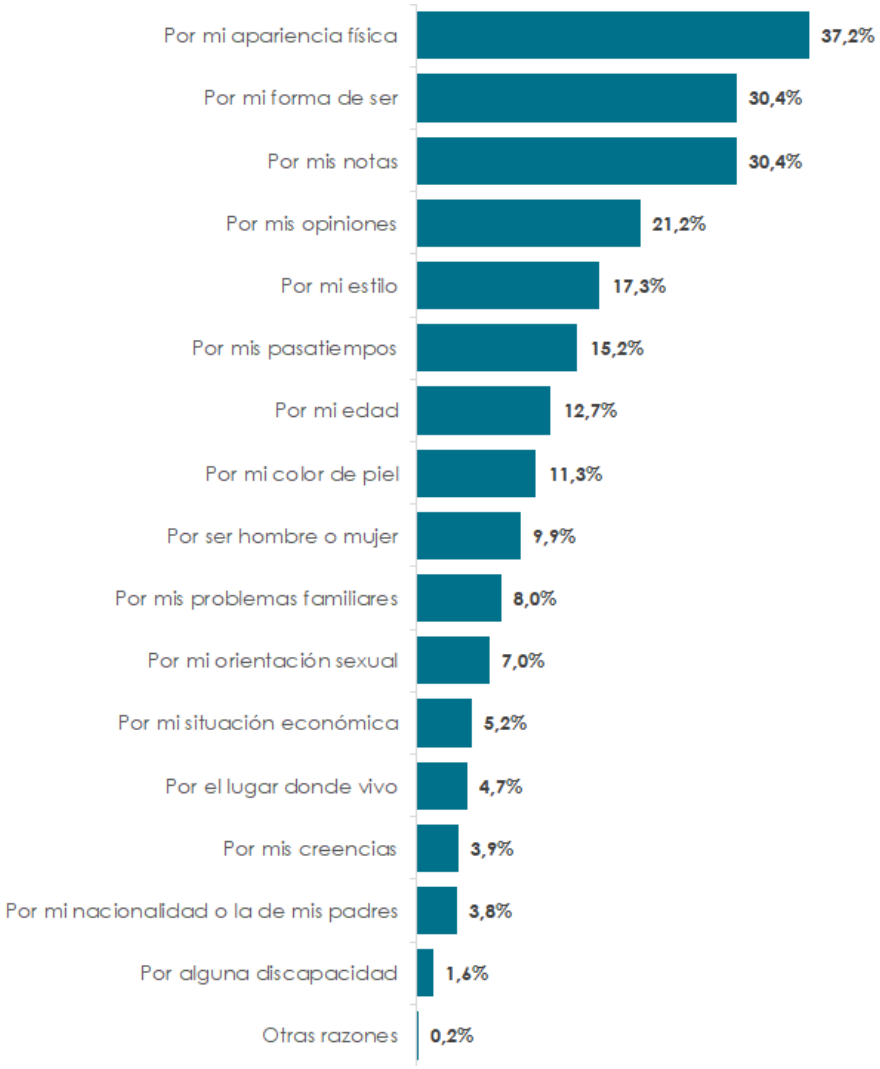
Gráfico 118: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las razones que han producido los malos tratos, se identifica que la apariencia física es el principal motivo de discriminación entre los niños, niñas y adolescentes de 5° a 4° medio (37,2%), seguido por la forma de ser (30,4%) y por las notas (30,4%). En este sentido, se mantiene la tendencia reportada en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), en el que las principales características de discriminación también fueron la apariencia física, seguida por las notas.

Gráfico 119: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



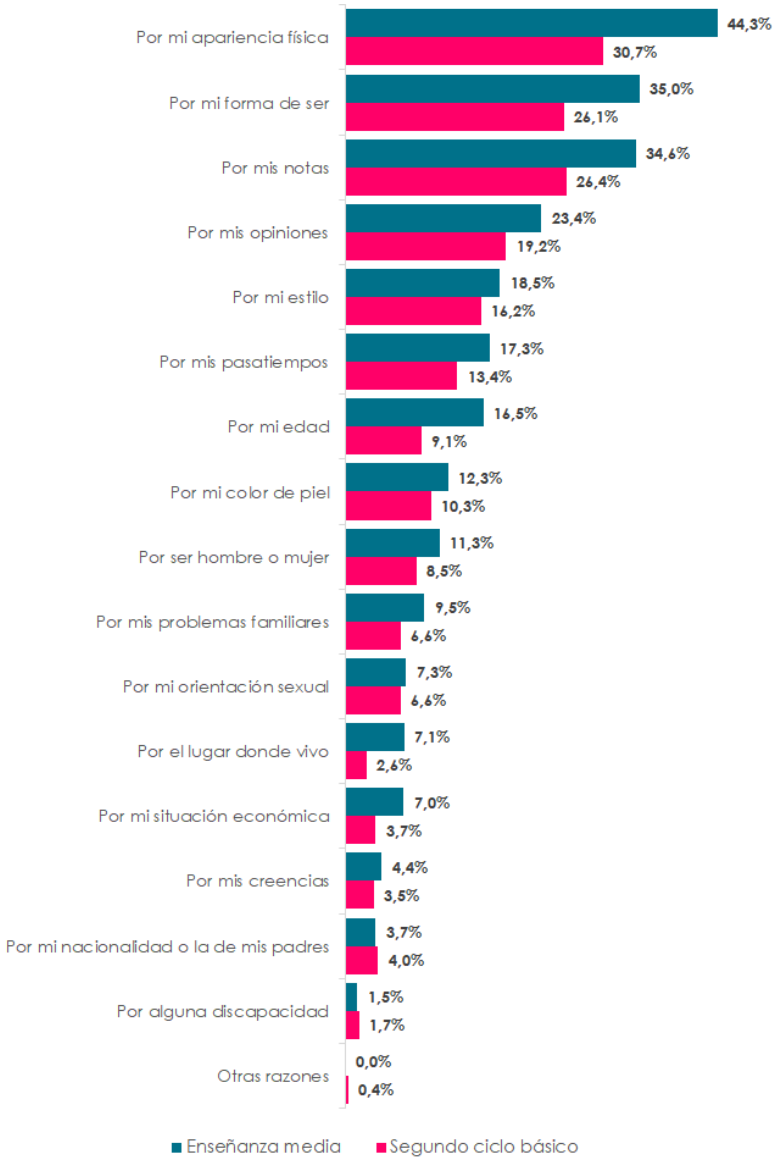
Fuente: Cliodinamica SpA.

Al diferenciar por ciclo académico, se mantiene la tendencia observada en relación con las principales características que reportan el motivo de discriminación entre los niños, niñas y adolescentes. Aunque, los estudiantes de enseñanza media reportan en mayor medida una discriminación por la apariencia física (44,3%), por la forma de ser (35%) y por las notas (34,6%), que sus pares del segundo ciclo básico.

En esta misma línea, se destaca que los estudiantes de enseñanza media reciben una mayor discriminación respecto a características que definen su factor socioeconómico, como lo es el lugar donde viven (7,1%) y su situación económica (7%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico, que reportan un 2,6% de discriminación por el lugar donde viven y un 3,7% por la situación económica.

Además, llama la atención la diferencia moderada que existe en la discriminación reportada por ser muy joven. En este caso, los estudiantes de enseñanza media reportan haber sido discriminados por su edad en mayor medida (16,8%) que los estudiantes del segundo ciclo básico (9,1%).

Gráfico 120: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



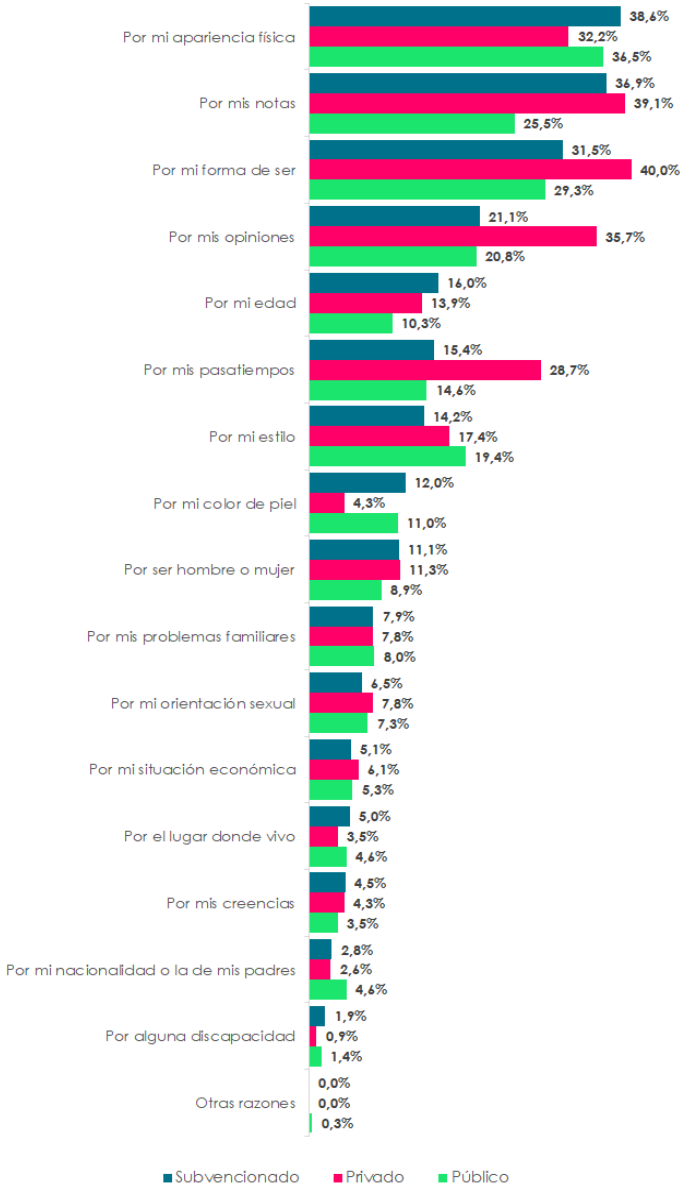
Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación según la dependencia administrativa de los establecimientos. Para los estudiantes de establecimientos subvencionados se mantiene la tendencia, en que las principales causas de maltrato para sus estudiantes refieren a la apariencia física (38,6%), seguido por las notas (36,9%) y la forma de ser (31.5%). Lo mismo ocurre para los estudiantes de establecimientos públicos, quienes mencionan la apariencia física (36,5%), seguido por la forma de ser (29,3%) y las notas (25,5%).

Por otro lado, para los estudiantes de establecimientos privados las principales razones por las que han recibido malos tratos refieren a la personalidad (40%), seguido por las notas (39,1%) y por la forma de pensar (35,7%). Además, llama la atención la diferencia existente entre la frecuencia de los malos tratos reportados por los pasatiempos en los estudiantes de establecimientos privados (28,7%), en comparación a los estudiantes de establecimientos subvencionados (15,4%) y públicos (14,6%).

En este mismo sentido, destaca que los estudiantes de establecimientos privados reportan recibir moderadamente menos malos tratos en cuanto a su color de piel (4,3%), en comparación a los estudiantes de establecimientos públicos (11%) y privados (12%).

Gráfico 121: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

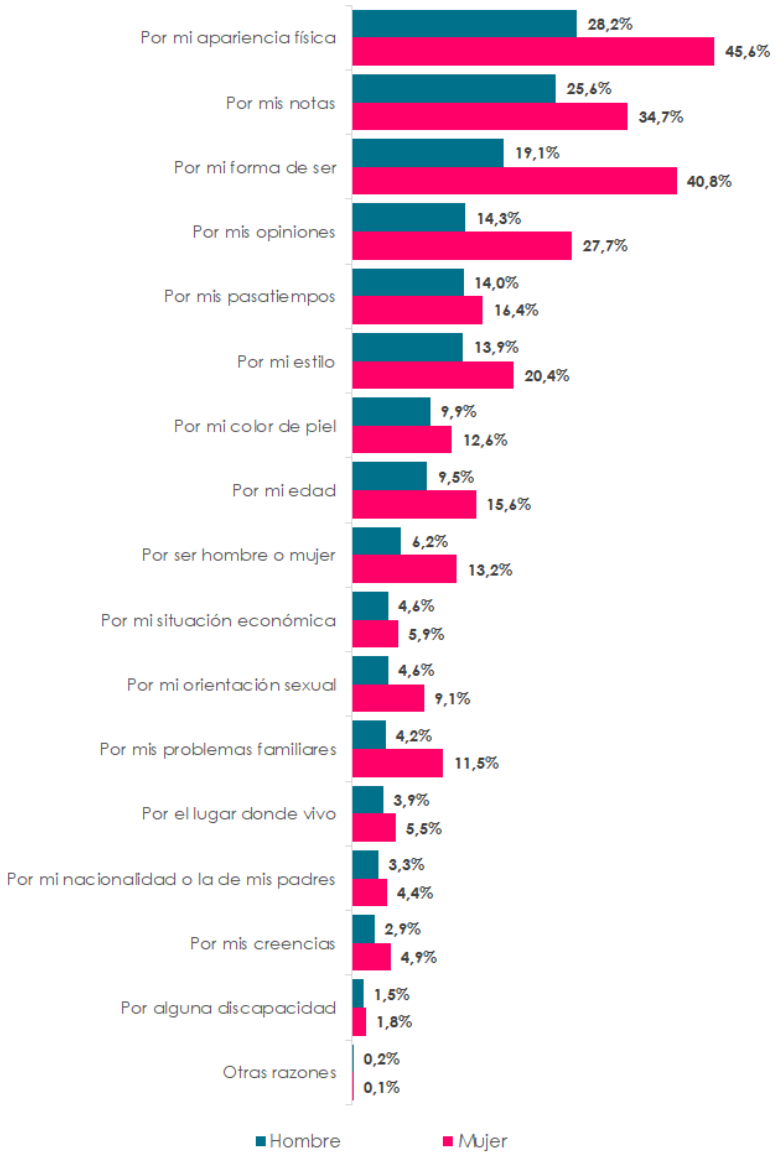


Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación por sexos, en la mayoría de las características las mujeres reportan que las han hecho sentir mal en mayor proporción que los hombres, si bien estas diferencias son considerables, también están asociadas con que las mujeres reportan haber sido víctimas de maltrato en mayor medida.

En este sentido, la primera diferencia considerable se presenta en la apariencia física, donde un 48,6% de las mujeres indica que la han hecho sentir mal por su cuerpo, mientras que para los hombres solo alcanza un 28,2% de los casos. En segundo lugar, un 13,2% de las mujeres reporta que la han hecho sentir mal por el solo hecho de ser mujer, a diferencia del caso de los hombres, proporción que alcanza un 6,2%.

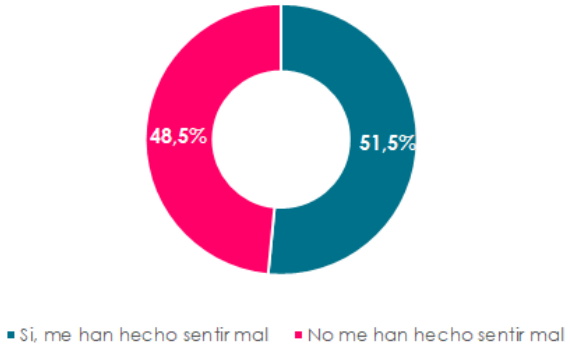
Gráfico 122: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo básico, un 51,5% indica que lo han hecho sentir mal, lo que demuestra una disminución con lo reportado en el año 2019, cuando la proporción fue de 57% (Defensoría de la Niñez, 2020).

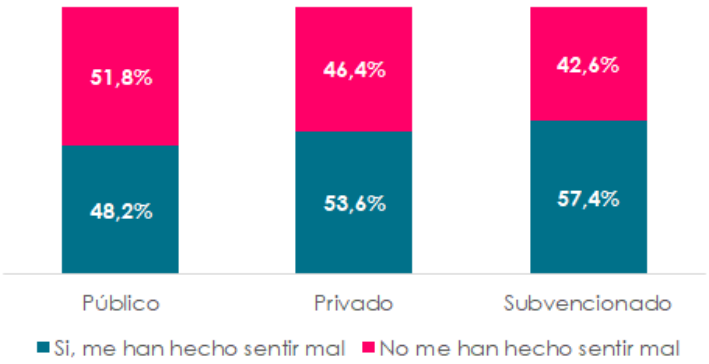
Gráfico 123: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo que respecta la diferenciación por dependencia administrativa del establecimiento, se observa que los estudiantes de establecimientos subvencionados reportan que los han hecho sentir mal en mayor proporción (57,4%), que sus pares de establecimientos privados (53,6%) y públicos (48,2%).

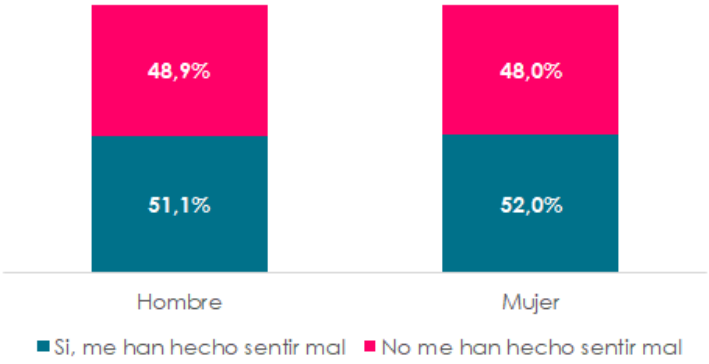
Gráfico 124: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexo no se presentan diferencias notables.

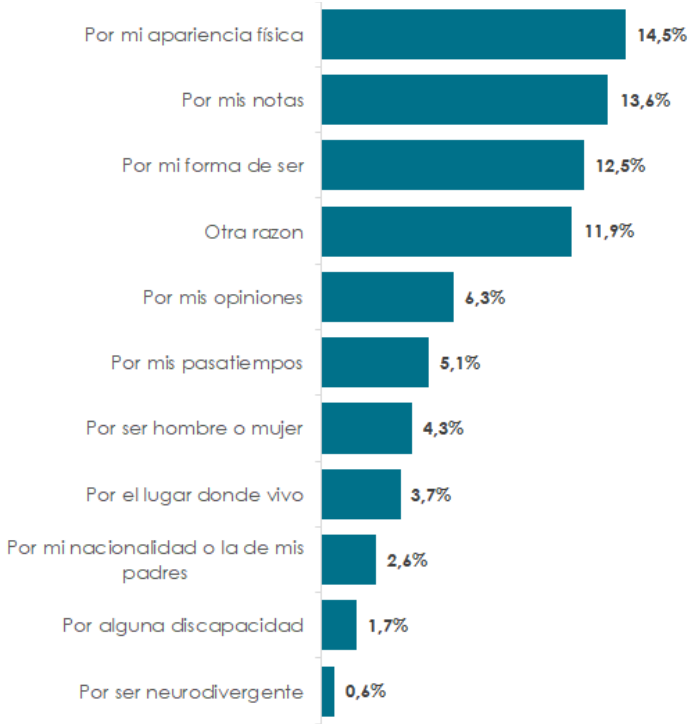
Gráfico 125: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a las principales razones que los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo básico reportan que los han hecho sentir mal, se encuentra la apariencia física (14,5%), seguido por las notas (13,6%) y la forma de ser (12,5%).

Gráfico 126: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

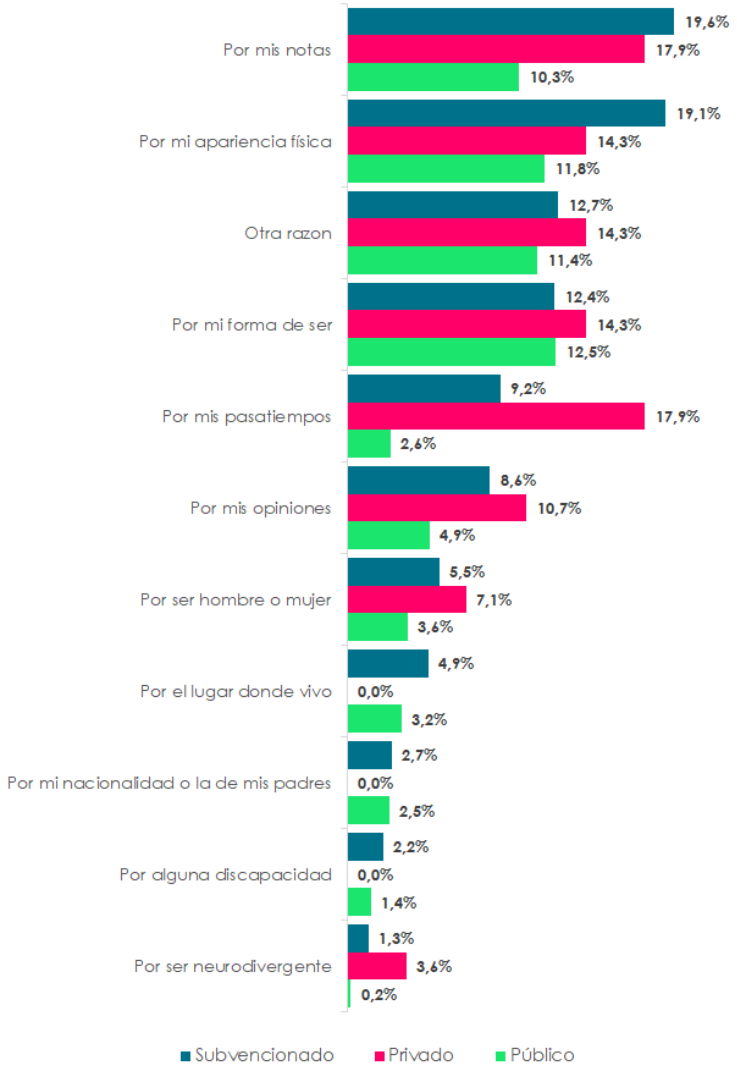
En cuanto a la diferenciación por la dependencia administrativa de los establecimientos, se presentan diferencias considerables.

En el caso de los estudiantes de establecimientos públicos, reportan moderadamente una menor proporción con la que han sido maltratados por sus notas (10,3%), en comparación con sus pares de establecimientos privados (17,9%) y subvencionados (19,6%). En esta misma línea, también

se observa una menor proporción en relación con los pasatiempos (2,6%), frente a los estudiantes de establecimientos subvencionados (9,2%) y privados (17,9%).

La principal causa que mencionan los estudiantes de establecimientos privados por la cual los han hecho sentir mal corresponde a sus pasatiempos (17,9%), presentando una diferencia considerable con los estudiantes de establecimientos subvencionados (9,2%) y públicos (2,6%). Por otro lado, existe una ausencia en la discriminación relacionada al lugar de residencia, por la nacionalidad y por discapacidades.

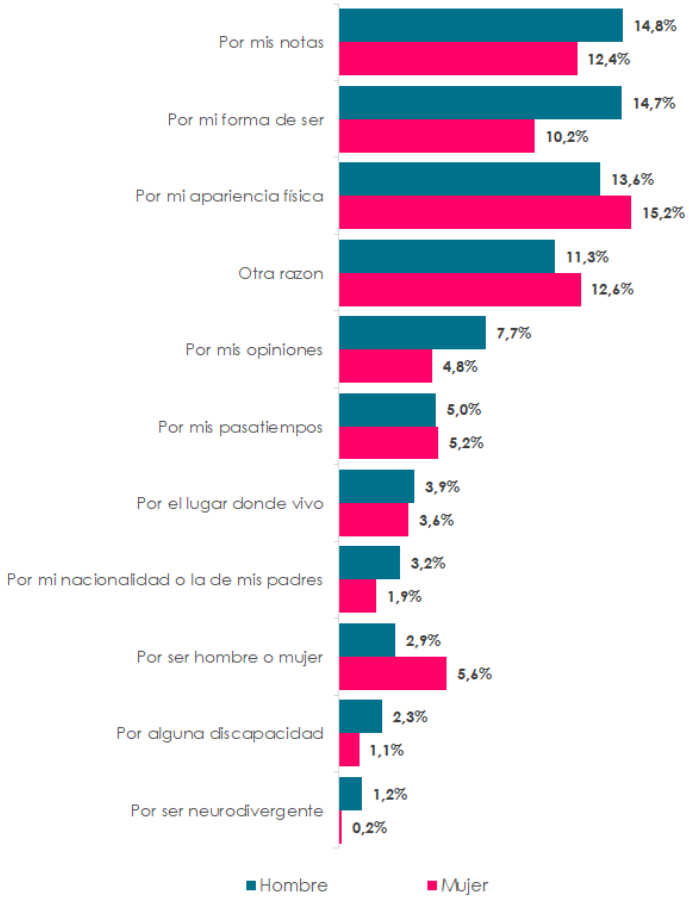
Gráfico 127: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación por sexo, las mujeres reportan con mayor proporción que les han hecho sentir mal por su sexo (5,6%) respecto a los hombres (2,9%).

Gráfico 128: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)

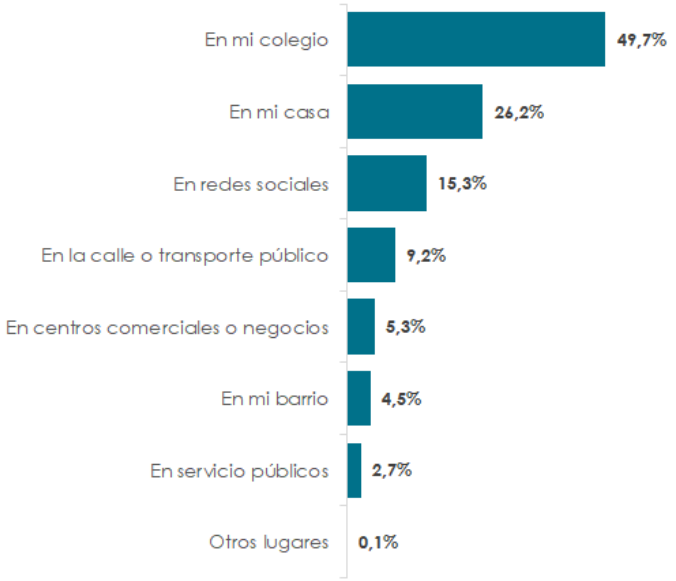


Fuente: Cliodinamica SpA.

Lugares

En cuanto a los lugares donde han hecho sentir mal a los niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio, se observa que el principal es el colegio (49,7%), seguido por el hogar (26,2%) y las redes sociales (15,3%). Al comparar estos resultados con los obtenidos en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), destaca una disminución en el porcentaje de niños, niñas y adolescentes que reporta haberse sentido mal debido a su experiencia en el colegio, pasando del 72% en 2019 a un 49,7% en la actualidad. Sin embargo, se observa un aumento en la percepción de maltrato mediante las redes sociales, con un incremento del 10,5% en 2019 a un 15,3% en la actualidad.

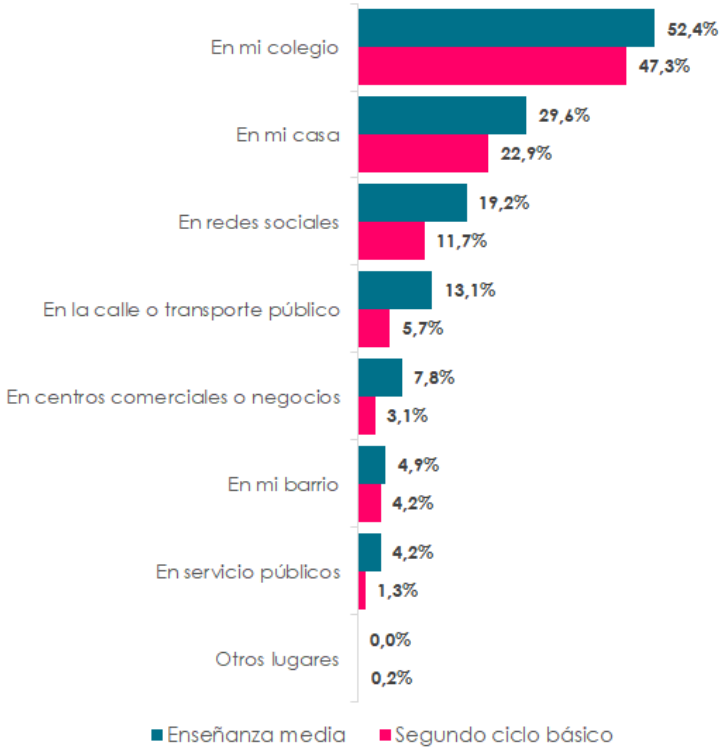
Gráfico 129: ¿En qué lugares te han hecho sentir mal por esas razones? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo, destaca que los estudiantes de enseñanza media reportan que se han sentido mal en mayor proporción en redes sociales (19,2%) y en la calle o transporte público (13,1%), en comparación con sus pares del segundo ciclo básico.

Gráfico 130: ¿En qué lugares te han hecho sentir mal por esas razones? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

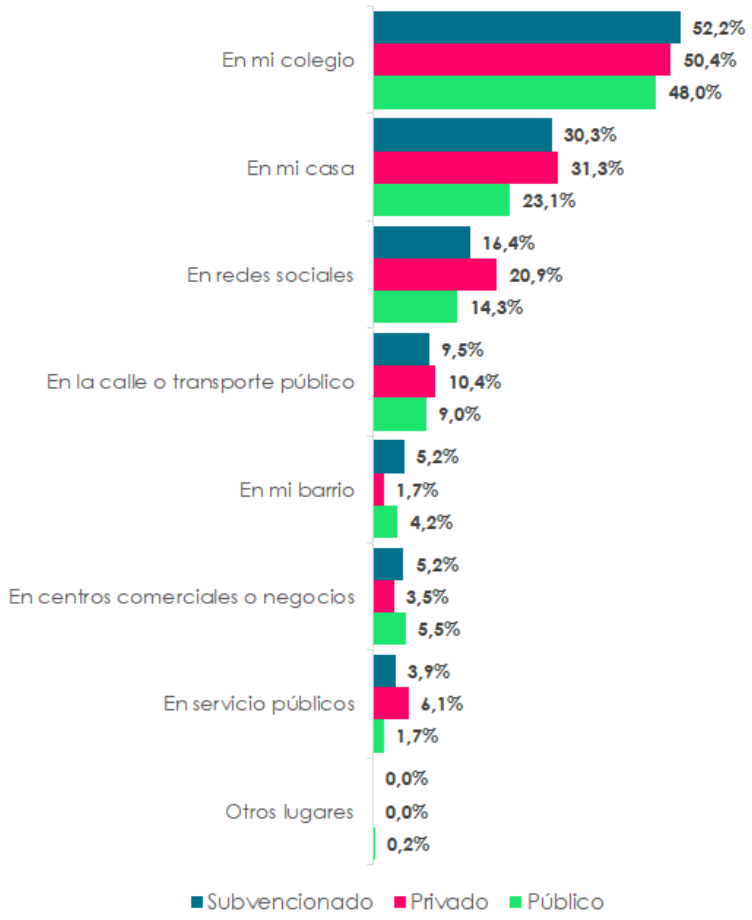


Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que existen diferencias considerables entre los lugares. Los estudiantes de establecimientos públicos reportan que los han hecho sentir mal en su hogar (23,1%) en menor medida que los estudiantes de establecimientos subvencionados (30,3%) y privados (31,3%).

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados reportan que con una mayor proporción los han hecho sentir mal en redes sociales (20,9%) respecto a sus pares de establecimientos subvencionados (16,4%) y públicos (14,3%). Aunque, reportan una menor proporción respecto al barrio (1,7%), en comparación con sus pares de establecimientos subvencionados (5,2%) y públicos (4,2%).

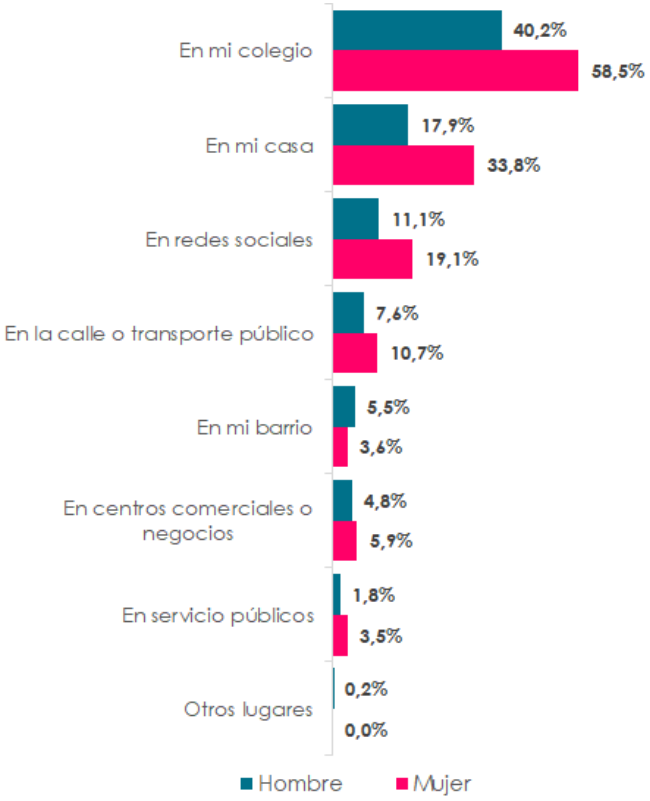
Gráfico 131: ¿En qué lugares te han hecho sentir mal por esas razones? Según dependencia administrativa de los establecimientos. 5° básico a I4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al desagregar por sexo, ambos mantienen la tendencia donde el lugar en el cual más los han hecho sentir mal corresponde al colegio, seguido por el hogar y las redes sociales.

Gráfico 132: ¿En qué lugares te han hecho sentir mal por esas razones? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

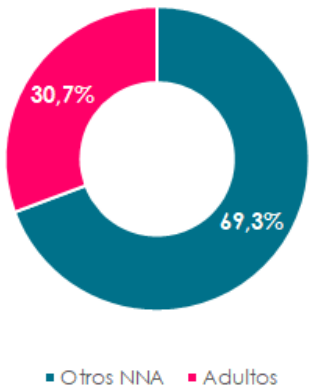


Fuente: Cliodinamica SpA.

Personas

Al indagar sobre los actores responsables de malos tratos hacía los niños, niñas y adolescentes, se observa que en la mayoría de los casos (69,3%) son niños, niñas y adolescentes quienes hacen sentir mal a otros niños, niñas y adolescentes. En cambio, las incidencias en las que están involucrados los adultos representan un 30,7%.

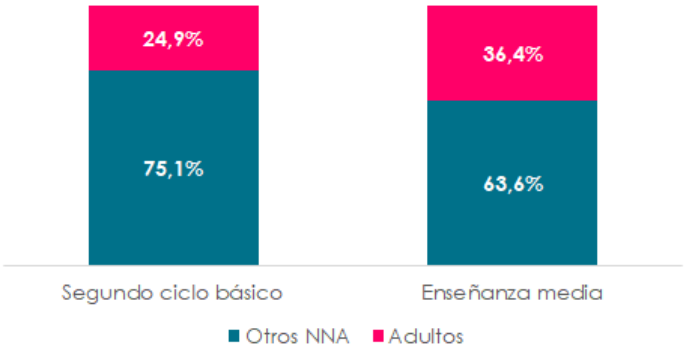
Gráfico 133: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al comparar por ciclo educativo, se observa que los adultos aumentan las incidencias de hacer sentir mal a los niños, niñas y adolescentes a medida que aumenta la edad, pasando de un 24,9% en estudiantes del segundo ciclo básico a un 36,4% en estudiantes de enseñanza media.

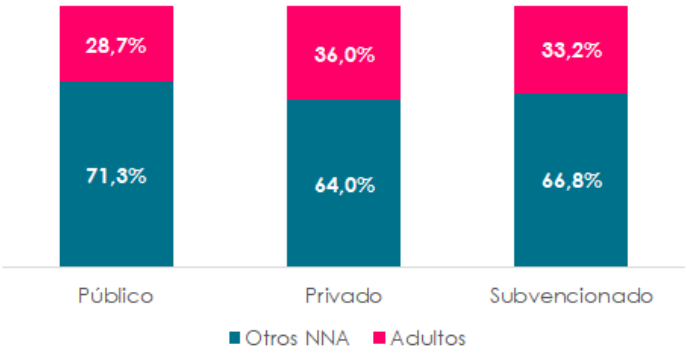
Gráfico 134: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa del establecimiento, los estudiantes de establecimientos privados informan una mayor proporción de adultos que los hacen sentir mal (36%), en comparación a sus pares de establecimientos subvencionados (66,8%) y públicos (71,3%).

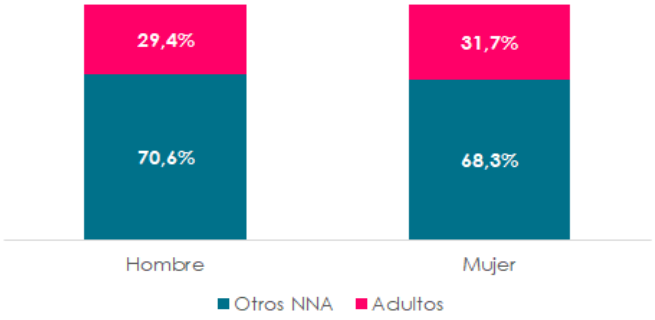
Gráfico 135: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al comparar por sexos no se observan diferencias considerables entre quienes hacen sentir mal a los niños, niñas y adolescentes.

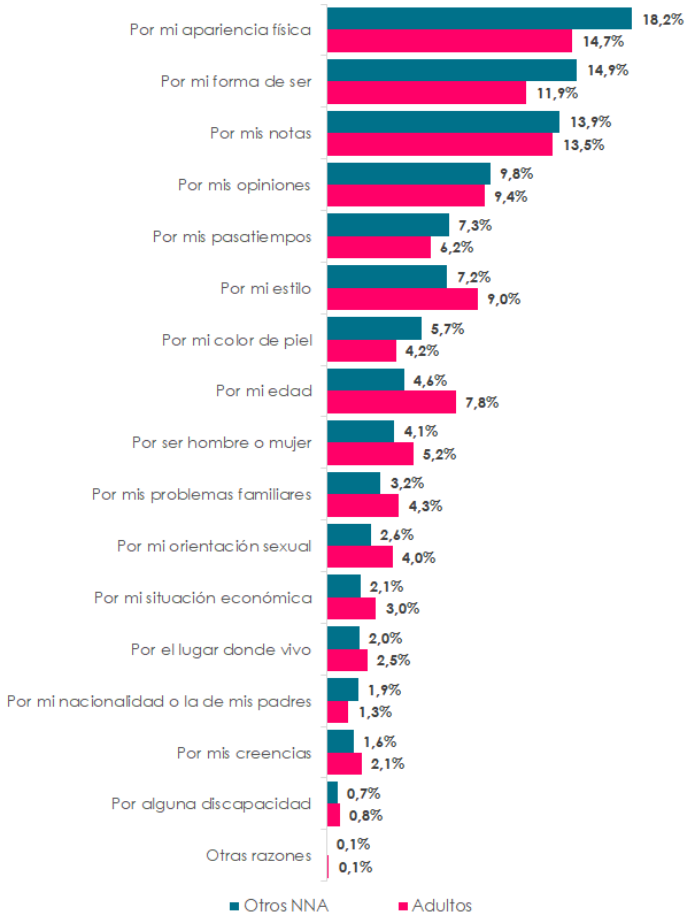
Gráfico 136: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes son discriminados, se observan diferencias según quienes los han hecho sentir mal. En este sentido, se identifica que los niños, niñas y adolescentes son quienes en mayor medida ofrecen malos tratos a otros niños, niñas y adolescentes por la apariencia física, la forma de ser, las notas, las opiniones, los pasatiempos y el color de piel. Por otro lado, los adultos hacen sentir mal a los niños, niñas y adolescentes principalmente por el estilo, la edad, por ser hombre o mujer y por la orientación sexual.

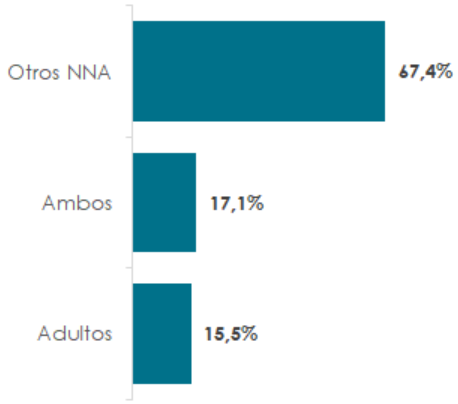
Gráfico 137: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según ¿quiénes te han hecho sentir mal? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al respecto, los niños, niñas y adolescentes de primero a cuarto básico informan que la mayoría de las incidencias son realizadas por otros niños, niñas y adolescentes (67,4%).

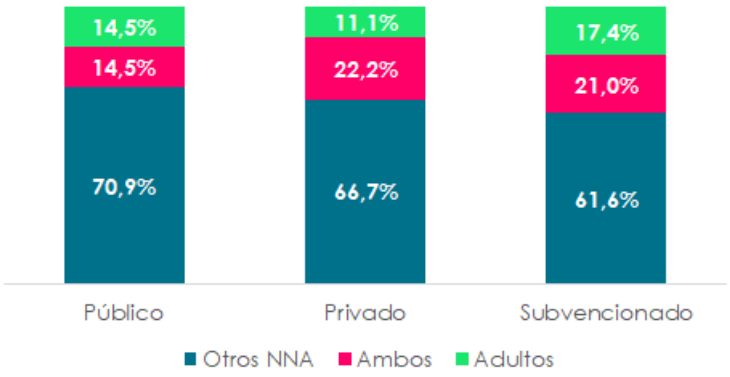
Gráfico 138: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la presencia de adultos que hacen sentir mal a los niños, niñas y adolescentes del primer ciclo básico, esta aumenta en los establecimientos privados (33,3%) y subvencionados (38,4%), en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (29%).

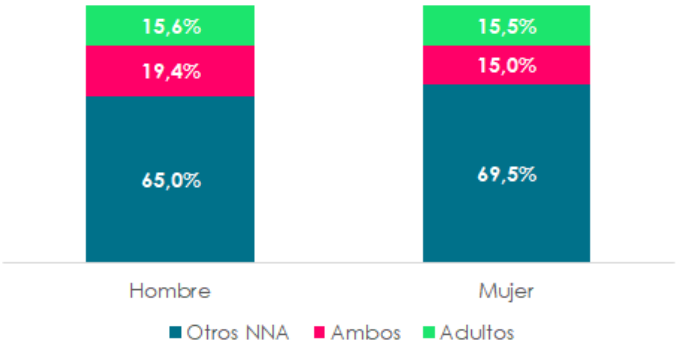
Gráfico 139: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Asimismo, al considerar la diferenciación por sexos, se observa que los hombres reportan mayores incidencias con ambos (35%) en comparación con las mujeres (30,5%). Por otro lado, las mujeres reportan mayores incidencias con otros niños, niñas y adolescentes (69,5%) que los hombres (65%).

Gráfico 140: ¿Quiénes te han hecho sentir mal? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)

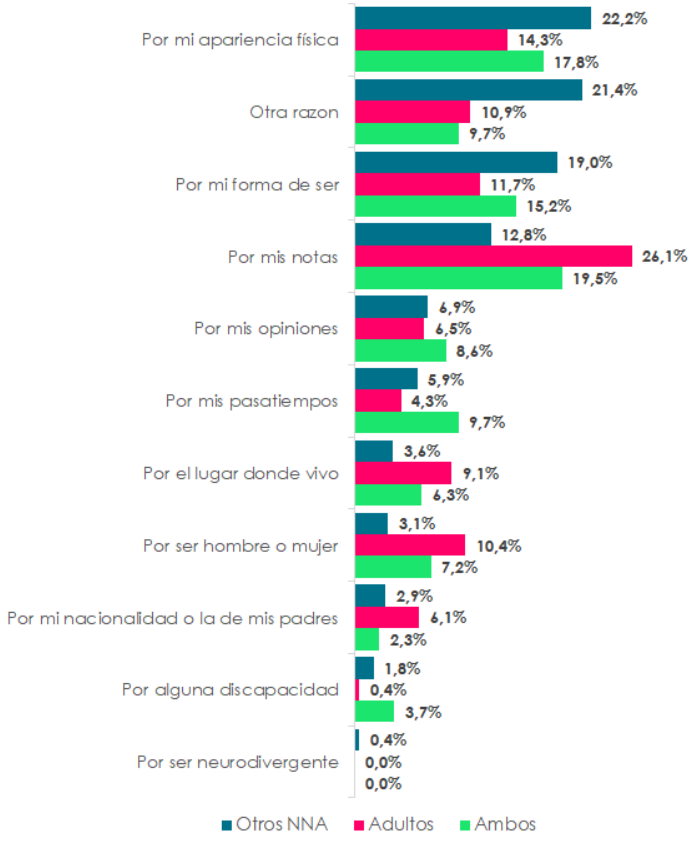


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las razones por las que han sido discriminados los niños, niñas y adolescentes, se observan diferencias según quienes los han hecho sentir mal. En este caso, los niños, niñas y adolescentes reciben malos tratos en mayor medida por parte de otros niños, niñas y adolescentes sobre temas relacionados con la apariencia física, otras razones y por la forma de ser. Por otro lado, aumenta la presencia de adultos cuando se refiere a temas relacionados con las notas, los pasatiempos, el lugar donde viven y por ser hombre o mujer.

Al comparar con la medición anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), llama la atención que ha disminuido el porcentaje de niños, niñas y adolescentes que reportan que otros niños, niñas y adolescentes los han hecho sentir mal debido a las notas, pasando de un 22,1% en 2019 a un 12,8% actual. Por otro lado, se mantienen las tendencias mencionadas anteriormente.

Gráfico 141: Alguna vez ¿Alguien te ha hecho sentir mal por...? Según ¿quiénes te han hecho sentir mal? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por último, al indagar sobre algunas percepciones que tienen los niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio respecto a actos de discriminación sobre diversidad, educación y estereotipos, se observan los siguientes resultados.

La afirmación "los niños más pequeños no deben dar opiniones" genera diversas posturas en los niños, niñas y adolescentes. Se observa que un 15,6% se encuentra de acuerdo con ella, mientras que un 35,6% se muestra en desacuerdo. Al comparar estos resultados con los obtenidos en el estudio previo de la Defensoría de la Niñez (2020), se evidencia una considerable disminución en el porcentaje de estudiantes que rechazan esta afirmación, pasando de un 56,6% en 2019 a un 35,6% en el presente estudio. Además, se observa un aumento en la proporción de estudiantes indecisos frente a esta afirmación, que sube de un 28,7% en 2019 a un 49% en 2024. La disminución del rechazo de la afirmación y la postura de indecisión pueden estar asociadas a la reproducción de estereotipos instaurados desde una visión adultocéntrica que podría influir en las respuestas de los estudiantes.

Por otro lado, se presenta un alto grado de desacuerdo (74,1%) con la afirmación "las personas de piel oscura contribuyen menos al país que las personas de piel clara". Sin embargo, este grado de desacuerdo disminuye en comparación con los resultados del estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), pasando de un 83,7% en 2019 a un 74,1% actual, además, también se presenta un ligero aumento en el porcentaje de estudiantes que están de acuerdo con la afirmación,

pasando de un 4,5% en 2019 a un 7,1% actual. Resultados que demuestran leve un aumento en los prejuicios referidos a las costumbres de otros.

Los niños, niñas y adolescentes en general se encuentran de acuerdo con la afirmación "los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad deberían asistir a colegios normales, junto con los demás niños". Sin embargo, este grado de acuerdo ha disminuido considerablemente en comparación con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), porcentaje que pasa de un 63,4% en 2019 a un 36% actual, aumentando la cantidad de niños, niñas y adolescentes que están indecisos, aunque, se mantiene el porcentaje de estudiantes que está en desacuerdo con la afirmación.

Frente a la afirmación "los pobres son pobres porque no se esfuerzan tanto" se observa que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes está en desacuerdo con la afirmación (56,4%). Sin embargo, este grado de desacuerdo presenta una disminución considerable de un 72,3% en 2019 a un 56,4% actual, además, se observa un leve aumento en el porcentaje de los niños, niñas y adolescentes que están de acuerdo con la afirmación, de un 6,3% en 2019 a un 10% en la actualidad. Resultados que dan cuenta de un aumento en los prejuicios sobre el nivel socioeconómico de las personas por parte de los niños, niñas y adolescentes.

Así también, la afirmación "los niños, niñas y adolescentes con mejores notas deberían tener una mejor educación que los demás" presenta una mayoría en el porcentaje de desacuerdo (49,5%). Sin embargo, este porcentaje presenta una considerable disminución en comparación con el año 2019, en el cual, el grado de desacuerdo fue de 67,8%. Por otra parte, un 50,8%, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes está en desacuerdo con la afirmación "la gente indígena tiene costumbres atrasadas". Aunque, este porcentaje presenta una disminución considerable en comparación con el reporte de 2019, pasando de un 63,3% a un 50,8% en la actualidad, sin embargo, no se presenta un aumento en el grado de acuerdo.

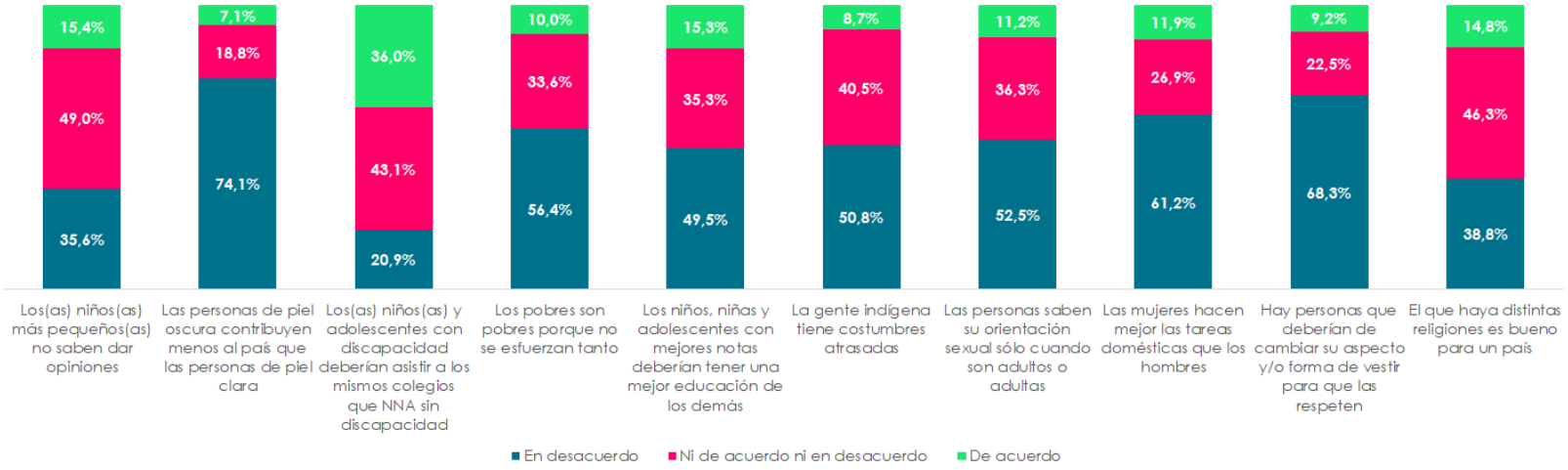
En cuanto a la afirmación "las personas saben su orientación sexual sólo cuando son adultos", los niños, niñas y adolescentes se encuentran en su mayoría en desacuerdo, con un 52,5%. Este resultado, presenta una disminución en el grado de desacuerdo, de un 68,4% en el 2019.

En cuando a los estereotipos de género, se observa que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes está en desacuerdo con la afirmación "las mujeres hacen mejor las tareas domésticas que los hombres", con un 61,2%. Sin embargo, si bien se observa una disminución en el grado de desacuerdo en comparación al 2019 (65,7%), también existe una disminución en los niños, niñas y adolescentes que están de acuerdo con la afirmación, porcentaje que pasa de 14% en 2019 a un 11,9% en la actualidad. Esto demuestra una disminución en los prejuicios relacionados a los estereotipos de género.

Para la afirmación "hay personas que deberían de cambiar su aspecto y/o forma de vestir para que las respeten" un 68,3% está en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, se observa una disminución considerable en el porcentaje de niños, niñas y adolescentes en desacuerdo, el cual fue de 81,8%, también se presenta un aumento en los niños, niñas y adolescentes que se encuentran de acuerdo con la afirmación, porcentaje que reporto un 6,3% en 2019, hoy es de 9,2%. Este resultado indica que existe un mayor prejuicio frente a la discriminación del estilo y forma de vestir de las personas.

Para finalizar, en cuanto a la libertad de pensamiento, relacionada con la diversidad de religiones, se reporta que solo un 14,8% de los niños, niñas y adolescentes está de acuerdo con que "una diversidad de religiones es bueno para un país", cifra que disminuye considerablemente en comparación a la reportada en 2019 (49,4%). Asimismo, aumenta el porcentaje de niños, niñas y adolescentes que está en desacuerdo con la afirmación, pasando de un 21% en 2019 a un 38,8% en la actualidad.

Gráfico 142: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre diversidad, educación y estereotipos? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

La percepción de discriminación en niños, niñas y adolescentes es un fenómeno complejo que refleja las dinámicas de poder y exclusión presentes en la sociedad. Según la Ley N°20.609, conocida como Ley Antidiscriminación en Chile, toda persona tiene derecho a no ser discriminada arbitrariamente en función de su origen étnico, género, nacionalidad, apariencia física, entre otros factores[37]. Sin embargo, estudios recientes del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) han señalado que los niños, niñas y adolescentes continúan siendo un grupo particularmente vulnerable a estas prácticas, especialmente en entornos como la escuela, donde las relaciones sociales y las normas institucionales pueden perpetuar desigualdades y exclusiones[38]. Estos espacios, que deberían ser seguros y de inclusión, a menudo se convierten en escenarios de tensiones sociales que impactan profundamente el desarrollo emocional y social de los niños, niñas y adolescentes.

Al respecto, Tilly (1998)[39] argumenta que las dinámicas de exclusión se construyen a través de fronteras sociales que refuerzan desigualdades y limitan la participación plena de los grupos marginados. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, estas fronteras se reproducen en los entornos escolares mediante normas explícitas e implícitas que normalizan el trato desigual y perpetúan estereotipos culturales. Asimismo, Gillborn (2005)[40] plantea que el sistema educativo puede convertirse en un espacio de reproducción de discriminación estructural si no se implementan estrategias inclusivas que desafíen estas dinámicas. En el contexto chileno, la Defensoría de la Niñez ha señalado la urgencia de promover entornos educativos que valoren la diversidad cultural y fomenten relaciones basadas en el respeto y la equidad, como se detalla en su Informe Anual 2022[41].

En cuanto a la percepción de discriminación presente en niños y niñas de 8 a 12 años, estos describen experiencias de exclusión y trato desigual que varían en complejidad según la edad, reflejando diferencias en su desarrollo cognitivo y emocional. En el caso de los más pequeños, de 8 a 9 años, las situaciones de exclusión que manifiestan haber vivido suelen estar relacionadas a eventos concretos o acciones específicas que los hacen sentir mal o apartados. Mientras que los niños y niñas de 10 a 12 años muestran una mayor capacidad reflexiva, identificando patrones de exclusión basados en características visibles, como la apariencia física o el desempeño de ciertas actividades.

> "Si, Que no sé, no le caigo bien. O no le caigo bien a... ella, o no sé, pues ha notado algo raro mío."
>
> (Niña o adolescente de 8 a 10 años, colegio subvencionado, norte)

En este grupo etario no se observaron menciones directas sobre discriminación o trato desigual en sus hogares, pero sí mencionan situaciones emocionales significativas como discusiones entre sus cuidadores que los han afectado. Estas vivencias tienen un impacto emocional notable en los niños, niñas y adolescentes, pues estas dinámicas familiares, aunque no son dirigidas hacia ellos

[37] Ley N°20.609. Ley Antidiscriminación. Chile. Disponible en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042093
[38] Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2022. Disponible en: https://www.indh.cl/destacados/informe-anual/
[39] Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. University of California Press.
[40] Gillborn, D. (2005). *Education Policy as an Act of White Supremacy: Whiteness, Critical Race Theory and Education Reform. Journal of Education Policy, 20*(4), 485-505.
[41] Defensoría de la Niñez. Informe Anual 2022 sobre Derechos Humanos de la Niñez y Adolescencia en Chile. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/

de manera directa, influyen en su percepción del hogar como un espacio seguro y de apoyo emociona, generándoles sentimientos de inseguridad y tristeza.

> Participante: Usted es como nuestro psicólogo, pero del grupo. Una vez tuve una serie de episodios de depresión porque mis papás estaban peleados. Aunque nunca se separaron, yo estaba triste porque ya tenía depresión desde una semana antes de que discutieran. Eso pasó justo al día siguiente de mi cumpleaños, y me afectó mucho más. Fue este mismo año, hace poco. Estuve triste varios meses, como tres o cuatro. O tal vez siete, por ahí. Aunque mis papás se reconciliaron en una semana, yo seguía afectado por lo que había pasado. Se escucharon gritos, solo gritos, no como otras cosas que algunas compañeras han contado, pero igual me afectó.
>
> Al final, ya se me pasó un poco... aunque no del todo. Mis padres ya habían tenido problemas antes, y no sé si fue un error o algo que dijeron, pero me hicieron sentir mal. Además, en mi casa siempre hay un ambiente tenso entre ellos. Han pensado en separarse muchas veces, aunque al final se casaron. Pero no resolvieron muchas cosas, y yo siempre he estado en ese ambiente de peleas.
>
> (Focus group mixto aplicado a niños y niñas de 8 a 10 años, colegio particular, RM)

Mientras que, en el ámbito escolar los niños y niñas manifiestan haber vivido situaciones de discriminación o malestar más explicitas, principalmente con situaciones de exclusión durante actividades grupales, burlas relacionadas con la apariencia física o el desempeño en juegos y actividades recreativas. Esta percepción surge principalmente en las relaciones con sus pares, donde se generan dinámicas de poder entre compañeros que refuerzan desigualdades sociales ya que hay niños y niñas que no se ajustan a los estándares establecidos en los grupos.

Aunque algunos niños y niñas tienden a normalizar estas dinámicas, se ha identificado que estas experiencias impactan negativamente en su autoestima y sentido de pertenencia, limitando su participación activa en el entorno escolar. El impacto emocional de estas vivencias varía según la edad, mientras los niños y niñas más pequeños suelen internalizar el malestar, expresándolo como tristeza o inseguridad implícita, los mayores comienzan a verbalizar sentimientos de frustración e incluso cuestionan la justicia de estas situaciones. Esto refleja un desarrollo cognitivo que les permite reconocer y analizar las inequidades presentes en su entorno social.

> En el grupo de amigos a veces me excluían, pero ya no pasa, entonces como que ya no me siento así. (...) A veces me sentía insegura porque pensaba que se habían enojado conmigo o algo así, pero ya lo hablé con ellos y estamos bien.
> (Niña adolescente de 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

> Sí, porque siempre me dejan caminar atrás. Es algo típico, y me doy cuenta de eso ahora. Antes no lo mencionaba, pero ahora intento no excluir a las personas. Por ejemplo, si veo que una amiga camina atrás, la invito a caminar adelante conmigo y conversamos.
> (Niña adolescente de 11 a 14 años, colegio subvencionado, sur)

Por otra parte, en el grupo etario de 13 a 17 años las percepciones de discriminación son más explicitas y reflexivas en comparación con los niños y niñas más pequeños. Las y los adolescentes identifican situaciones en las que se sienten discriminados o tratados de manera desigual, vinculándolas con características personales como género, apariencia física, origen étnico o nacionalidad, y orientación sexual. A diferencia del grupo de 8 a 12 años, las y los adolescentes

tienden a conceptualizar estas experiencias como actos de discriminación, lo que refleja un mayor desarrollo cognitivo y una mayor conciencia de las dinámicas de poder en su entorno.

> Sí, puede ser en la vestimenta, o en mis diferentes puntos de vista. En contexto de fiesta o en la escuela, O sea, en ese momento, claro, uno al sentirse excluida o al sentirse como no parte, se siente mal. Pero igual como hay que saber afrontar la situación o saber cómo tomarla también.
> (Niña adolescente de 15 a 17 años, colegio particular, centro)

> Participante: O sea, yo cuando pequeño, hace mucho tiempo, yo era... no era estereotípicamente masculino. Entonces, como que sí, durante harto tiempo pasó eso, como que se me hacía mucho hincapié en que yo no era como tan hombre, por así decirlo. Y ahora, como más grande, como que dejó de pasar, pero sí fue algo que fue muy recurrente durante mucho tiempo.
> (Focus group aplicado a adolescentes de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

El ámbito escolar sigue siendo el contexto predominante donde los adolescentes reportan experiencias de discriminación. En este espacio, mencionan comentarios ofensivos, exclusión de actividades grupales y estereotipos que los limitan en su interacción social. Por ejemplo, los roles de género son una fuente recurrente de conflicto, con adolescentes percibiendo expectativas rígidas sobre cómo deben comportarse o vestirse según su género. Estas normas implícitas refuerzan dinámicas de exclusión, especialmente hacia aquellos que desafían estas expectativas, como adolescentes que exploran identidades de género o estilos personales distintos.

> Allá (otro colegio) te exigían ser una persona ejemplar, un alumno ejemplar... cuando por debajo de la mesa, los alumnos se molestaban mucho entre sí, y se siguen molestando. Allá el insulto más común es "gay, homosexual". Recalco, porque sigue considerándose un insulto o la palabra "maricón". En sí, los alumnos de allá, no señalo a todos, porque también conocía gente muy buena, gente de bien, pero muchos de ellos en general sí eran de este tipo, de ser molestos, molestar a los demás (...) Por mucho tiempo tenía muchos sentimientos, mucha pena, mucho dolor. Esto habrá empezado en el 2017, tercero básico, más o menos. Sí, más o menos, y de ahí no paró hasta el día que me fui. E incluso un poco después, porque por un tiempo me venían a buscar para burlarse y ahí ya dejó de pasar. Pero sí, por mucho tiempo me sentí muy dolido, muy mal por esto, e incluso hasta el día de hoy. Ahora estoy trabajando con sicólogos para poder sanar muchas de las inseguridades que me dejó eso. Pero hoy por hoy realmente no tengo resentimiento por lo que pasó; estoy tratando de mejorar en eso, así que ya no siento resentimiento.
> (Niño/adolescente de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

La discriminación hacia adolescentes de origen extranjero o pertenecientes a grupos indígenas emerge como un tema clave en este grupo etario, reflejando las tensiones sociales generadas por los flujos migratorios recientes en Chile. Los adolescentes reportan experiencias de exclusión y comentarios despectivos relacionados con su lugar de origen, acento o color de piel, que los colocan en una posición de vulnerabilidad dentro de los espacios escolares. Estas dinámicas no solo afectan su sentido de pertenencia, sino que también generan barreras emocionales que limitan su integración social y participación activa en actividades grupales.

En el contexto escolar, las manifestaciones de discriminación incluyen burlas sobre el modo de hablar, estereotipos culturales negativos y la marginación en actividades recreativas o académicas. Estas experiencias tienden a reforzar las diferencias percibidas entre adolescentes

chilenos y aquellos de origen extranjero, especialmente migrantes provenientes de países como Venezuela, Haití, o comunidades indígenas del norte de Chile. Los adolescentes que enfrentan estas situaciones reportan sentirse constantemente evaluados por su identidad cultural, lo que provoca inseguridades y, en algunos casos, los lleva a retraerse de los espacios sociales para evitar el conflicto.

El impacto de estas dinámicas no es homogéneo; mientras que algunos adolescentes logran encontrar redes de apoyo en amigos y profesores, otros internalizan estas experiencias como rechazo sistemático. Esto afecta directamente su autoestima y bienestar emocional, además de perpetuar sentimientos de exclusión en un período crítico de construcción de identidad. Las respuestas de los adolescentes también reflejan que la discriminación basada en la etnicidad o la nacionalidad no es siempre abordada o visibilizada en el entorno escolar, lo que refuerza una percepción de indiferencia institucional hacia estos problemas.

> Participante: En mi curso hay una compañera que es de República Dominicana, y a veces se burlan de ella por su tono de piel. Le dicen 'negra' o cosas así. También hacen comentarios sobre su cabello.
> Participante: En general, en nuestro curso siempre hay alguien que empieza a molestar a los demás. Por ejemplo, empiezan a decir cosas como 'eres peruano', 'eres venezolano', 'eres chileno' o hacen comentarios sobre cómo hablas.
> Participante: Sí, he presenciado eso. Tal vez no lo dicen directamente frente a mí, pero he visto cómo varias personas la discriminan por eso. Le hacen comentarios como 'así eres porque eres negrito' o critican su ropa y cosas por el estilo.
>
> Entrevistador/a: ¿Ustedes creen que esos comentarios o 'bromas' que se hacen entre adolescentes podrían afectar derechos fundamentales?
>
> Participante: Depende de quién lo diga. Por ejemplo, mi compañera, al principio, se lo tomaba como una ofensa, pero ahora, como se lo dicen a cada rato, ya se acostumbró y lo toma como una broma. Aunque hay veces en que la profesora escucha y reta a los que le hacen esos comentarios.
>
> (Focus group aplicado a niños y niñas de 11 a 14 años, colegio municipal, RM)

Las experiencias de discriminación en adolescentes de 13 a 17 años tienen un impacto emocionalmente significativo, manifestándose en sentimientos de frustración, enojo e inseguridad. A diferencia de las niñas y niños más pequeños, quienes tienden a normalizar estas dinámicas, las y los adolescentes desarrollan una conciencia crítica que los lleva a cuestionar las normas sociales que perpetúan la discriminación. Esta capacidad reflexiva se traduce en una mayor disposición a buscar apoyo en amigos o adultos de confianza para enfrentar estas situaciones, lo que subraya la importancia de implementar estrategias que promuevan la inclusión y el respeto en sus entornos sociales.

De esta forma, los hallazgos evidencian cómo la discriminación afecta de manera transversal a niños, niñas y adolescentes, manifestándose en diversos contextos y con factores diferenciados según sus grupos etarios. En los niños y niñas de 8 a 12 años, la exclusión suele centrarse en dinámicas escolares y sociales, como burlas, marginación en actividades grupales y comentarios despectivos. Estas experiencias generan un impacto emocional significativo, afectando su sentido de pertenencia y autoestima, aunque algunos de ellos y ellas tienden a normalizarlas como parte de las relaciones sociales habituales. Según Gillborn (2005), estas exclusiones

reflejan cómo los entornos educativos pueden reproducir desigualdades estructurales, perpetuando normas y expectativas que marginan a quienes no se ajustan a los estándares del grupo dominante.

Por su parte, las y los adolescentes de 13 a 17 años presentan una percepción más consciente y crítica de la discriminación, identificando factores como el género, el origen étnico, la nacionalidad y el color de piel como ejes principales de exclusión. Las investigaciones del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) han señalado que adolescentes migrantes e indígenas enfrentan barreras significativas para su integración social debido a estereotipos y comentarios despectivos en el entorno escolar. Estas dinámicas refuerzan tensiones sociales que van más allá de las interacciones personales, como lo señala Tilly (1998), quien describe la discriminación como parte de un sistema de desigualdades duraderas que limitan la participación plena de los grupos más vulnerables.

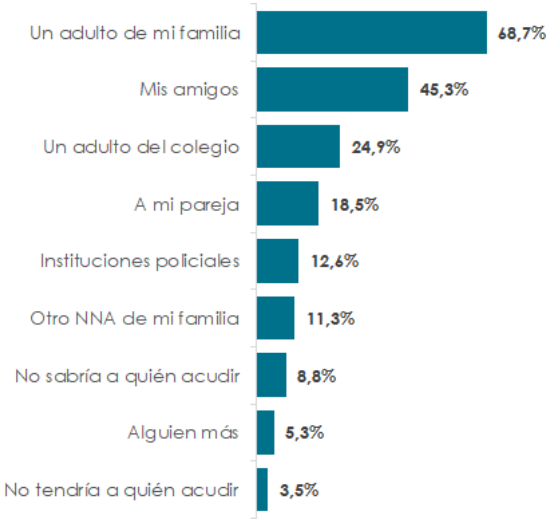
La discriminación por género aparece como un tema transversal en ambos grupos etarios, aunque con manifestaciones distintas. En las niñas, se evidencian expectativas culturales que limitan su participación y refuerzan roles de género tradicionales, mientras que, en los niños, se perciben presiones para ajustarse a estereotipos de masculinidad que restringen su expresión emocional y social. Según Bronfenbrenner (1979), estas experiencias en entornos inmediatos como la familia y la escuela tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, afectando su autoestima y percepción de pertenencia. Estas tensiones destacan la importancia de los entornos sociales en la configuración de experiencias de inclusión o exclusión, subrayando la relevancia de abordar estos patrones para garantizar un bienestar emocional integral.

Protección

Al consultar a los niños, niñas y adolescentes del segundo ciclo básico y de enseñanza media sobre a quienes acudirían ante la presencia de un problema, se evidencia que la gran mayoría buscaría ayuda en un adulto de su familia con un 68,7%, seguido de un 45,3% que acudiría a sus amistades y un 24,9% a los adultos del colegio. En este caso, la familia se concibe como un espacio de protección para los niños, niñas y adolescentes en el cual, pueden confiar para recibir apoyo emocional y resolver las dificultades. Sin embargo, también se destaca la importancia de las amistades.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en el estudio anterior de la Defensoría de la Niñez (2020), se confirma que la familia sigue siendo el principal espacio donde los niños, niñas y adolescentes se sienten protegidos. No obstante, se destaca un aumento significativo en los espacios donde se produce la interacción con amigos, adultos del colegio y parejas, reflejando un cambio en las dinámicas de protección y un aumento de la confianza en otros entornos.

Gráfico 143: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

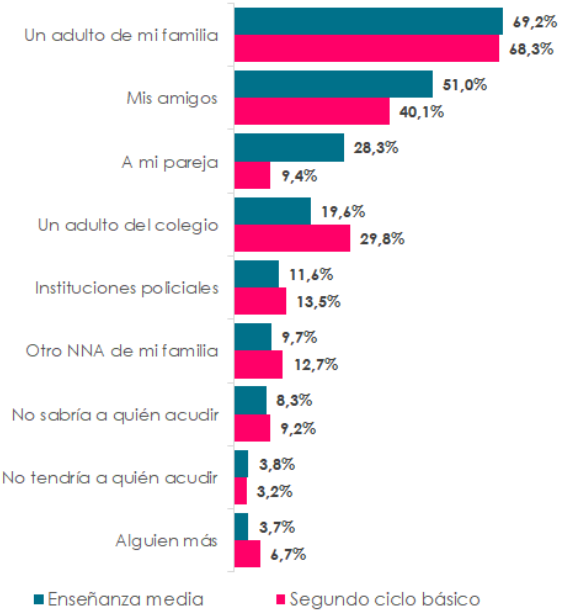


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al comparar según ciclo educativo, se observa que para los estudiantes mayores emerge un actor relevante a considerar, como lo es la pareja, en este sentido un 28,3% de los estudiantes de enseñanza media mencionan que acudirían a sus parejas en caso de problemas, diferencia considerable con los estudiantes del primer ciclo básico (9,4%). Asimismo, los estudiantes de enseñanza media mencionan en mayor medida a sus amistades (51%), en comparación con los estudiantes del primer ciclo básico (40,1%).

Por otro lado, llama la atención que las y los estudiantes mayores mencionan en menor medida a los adultos del colegio (19,6%) respecto a los estudiantes del segundo ciclo básico (29,8%).

Gráfico 144: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

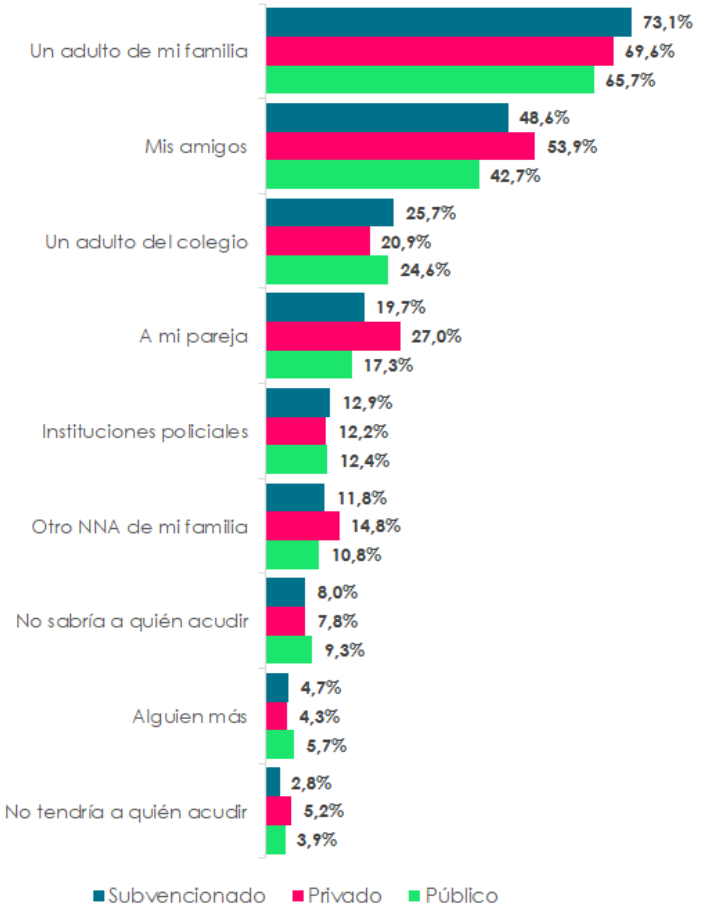


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos se observan resultados similares a los mencionados anteriormente. Sin embargo, es relevante considerar que las y los estudiantes de establecimientos privados mencionan en mayor medida a sus pares como personas a las que acudirían en busca de ayuda frente a un problema. En este sentido, las y los estudiantes de establecimientos privados nombrar en mayor medida a sus amigos (53,9%), a sus parejas (27%) y a otros niños, niñas y adolescentes de su familia, respecto a los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados. Asimismo, son quienes también nombran en menor medida a los adultos del colegio (20,9%).

Es relevante mencionar que, al comparar con el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020), las y los estudiantes de establecimientos subvencionados son los que, en mayor medida, recurrirían a un adulto de su familia en caso de enfrentar problemas, en comparación con los niños, niñas y adolescentes de otras dependencias. Esta observación evidencia las diferencias en las percepciones de apoyo familiar según el tipo de dependencia administrativa.

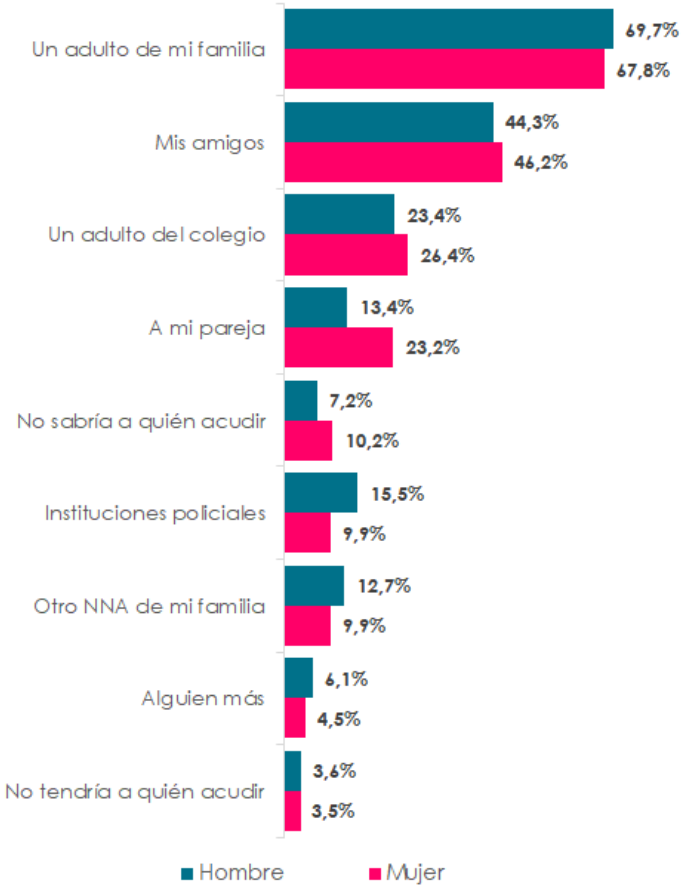
Gráfico 145: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la distinción por sexo, se observa que las mujeres nombran en mayor proporción a sus parejas (23,2%) en comparación con los hombres (13,4%). Por otro lado, los hombres tienen levemente una mayor consideración a las instituciones policiales (15,5%) que las mujeres (9,9%).

Gráfico 146: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

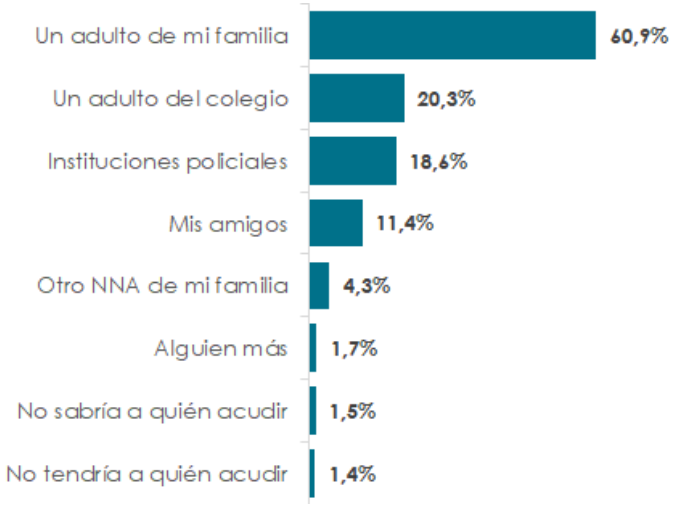


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al consultar a los estudiantes del segundo ciclo básico, estos nombran en mayor proporción a los adultos de su familia con un 60,9%, seguido por los adultos del colegio con un 20,3% y las instituciones policiales con un 18,6%.

En este caso, llama la atención que los estudiantes menores tienen una menor consideración por los adultos de su familia (60,9%), en comparación con los estudiantes mayores (68,7%). Además, tienen en menor consideración a sus amigos (11,4%) en comparación con los estudiantes de 5° básico a 4° medio (45,3%).

Gráfico 147: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? 1° a 4° básico (N: 2228)



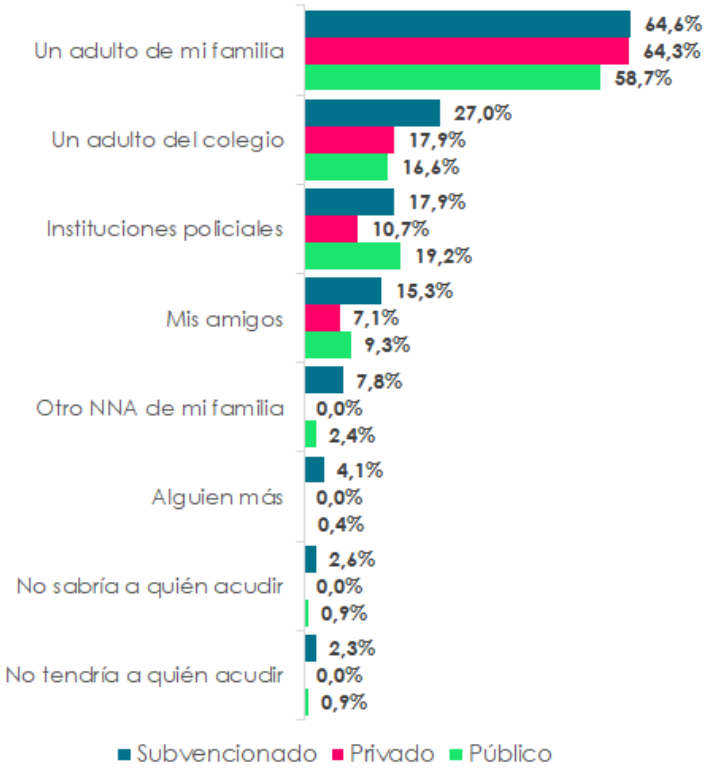
Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa se observan diferencias relevantes a mencionar. Por un lado, las y los estudiantes de establecimientos públicos mencionan que acudirían en menor medida a un adulto de su familia (58,7%), en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (64,6%) y privados (64,3%).

En lo que respecta a los estudiantes de establecimientos subvencionados, llama la atención que reportan con una mayor proporción acudir a un adulto de sus colegios con un 27%, en comparación con sus pares de establecimientos privados (17,9%) y públicos (16,6%).

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados acuden en menor medida a las instituciones policiales (10,7%) y a sus amigos (7.1%) en comparación a los estudiantes de establecimientos subvencionados y públicos. En esta misma línea, se observa que se le presentan opciones de personas disponibles a ayudarlos, lo que permite clarificar sus opciones sobre a quién acudir en caso de problemas.

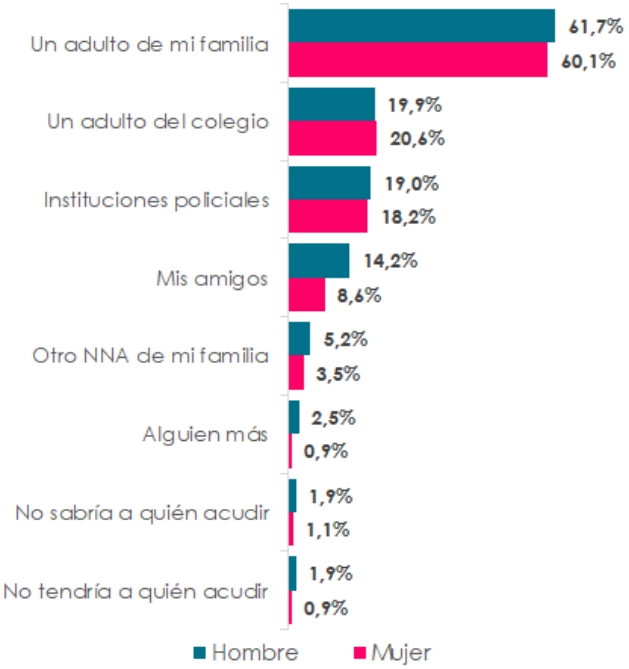
Gráfico 148: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? Según dependencia administrativa del establecimiento. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Resultados similares se observan al momento de diferenciar por sexo. Sin embargo, los hombres mencionan con mayor medida que acudirían a sus amigos frente a un problema (14,2%), en comparación con las mujeres (8,6%).

Gráfico 149: ¿A quién acudirías si tuvieras un problema? Según sexo. 1° a 4° básico (N: 2228)



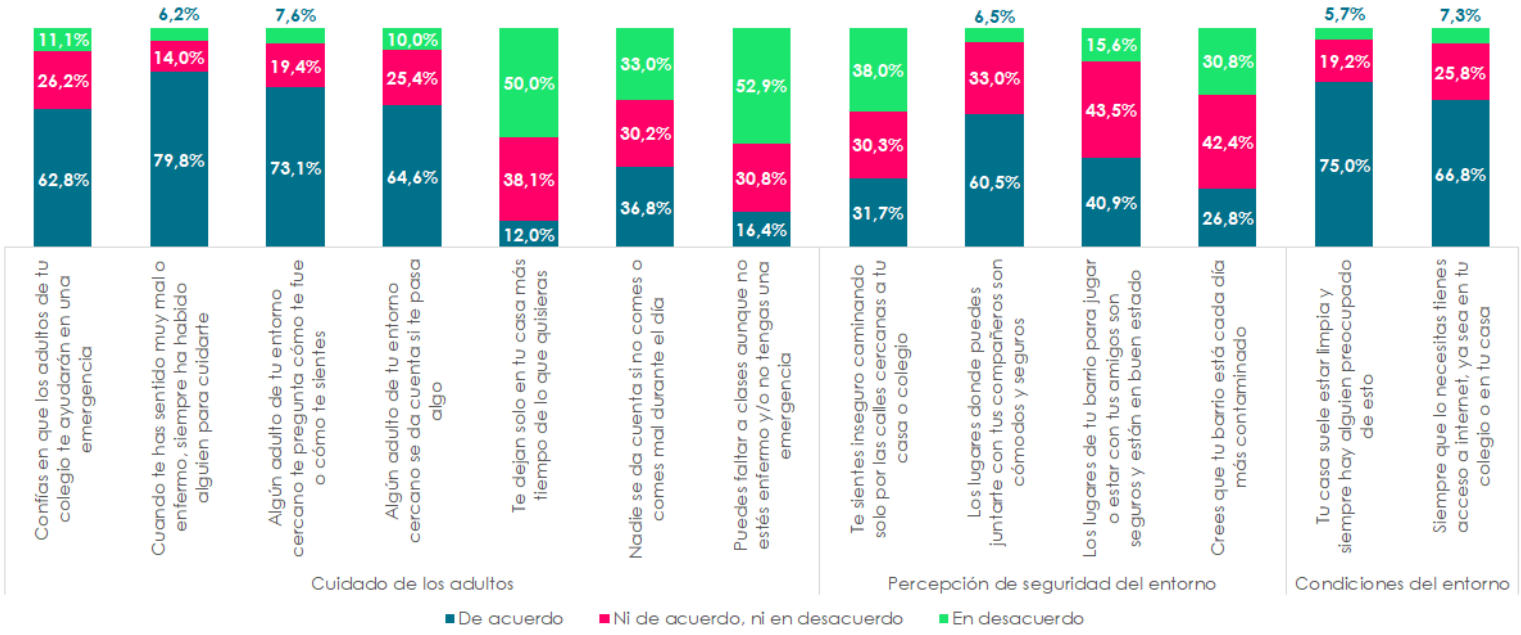
Fuente: Cliodinamica SpA.

Se presentan diferentes afirmaciones sobre los factores que influyen en el bienestar y la seguridad de los niños, niñas y adolescentes, estas están organizadas en tres categorías, (1) las relacionadas al cuidado y las responsabilidades de los adultos, enfocándose en las interacciones de los adultos responsables del cuidado de los niños, niñas y adolescentes, (2) las que refieren a la seguridad del entorno, que abarca el estado en que se encuentran lugares cercanos y como los niños, niñas y adolescentes interactúan en ellos, y las que hacen alusión a condiciones del hogar, en específico al estado de limpieza y al acceso del internet.

En general, se observa un alto grado de acuerdo en la percepción del cuidado que otorgan los adultos a los niños, niñas y adolescentes, relacionado a la confianza, al cuidado y la responsabilidad. Sin embargo, llama la atención el grado de acuerdo que se presenta en la afirmación "nadie se da cuenta si no comes o comes mal durante el día", alcanzando un 33% de niños, niñas y adolescentes que afirman que no les es supervisada la dieta.

En cuanto a la percepción de seguridad del entorno, se observa que, al menos 1 de cada 3 estudiantes siente inseguridad al caminar por las calles (38%). Asimismo, se evidencia que el entorno no presenta las condiciones de comodidad y seguridad para que los niños, niñas y adolescentes puedan hacer uso de ellos de forma recreativa. Además, un 30,8% de los niños, niñas y adolescentes afirma que su barrio esta cada día más contaminado. Por otro lado, un gran porcentaje de los estudiantes afirma que su hogar está limpio (75%) y que tienen acceso a internet (66,8%).

Gráfico 150: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

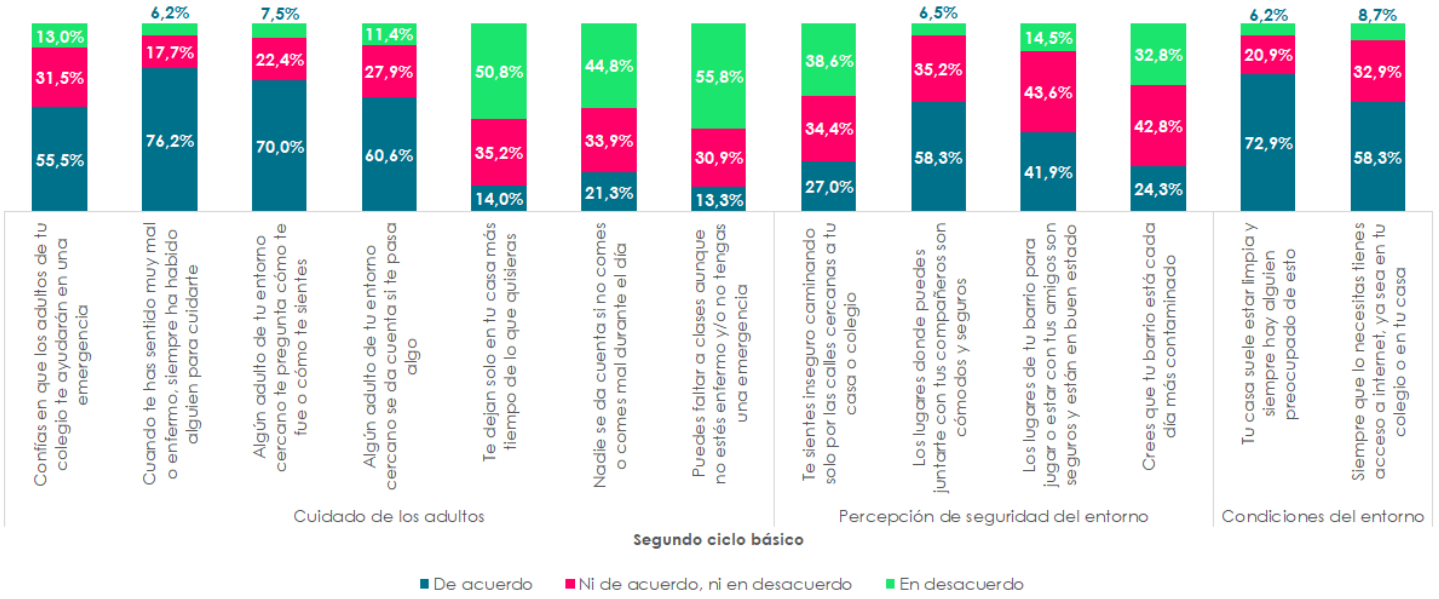


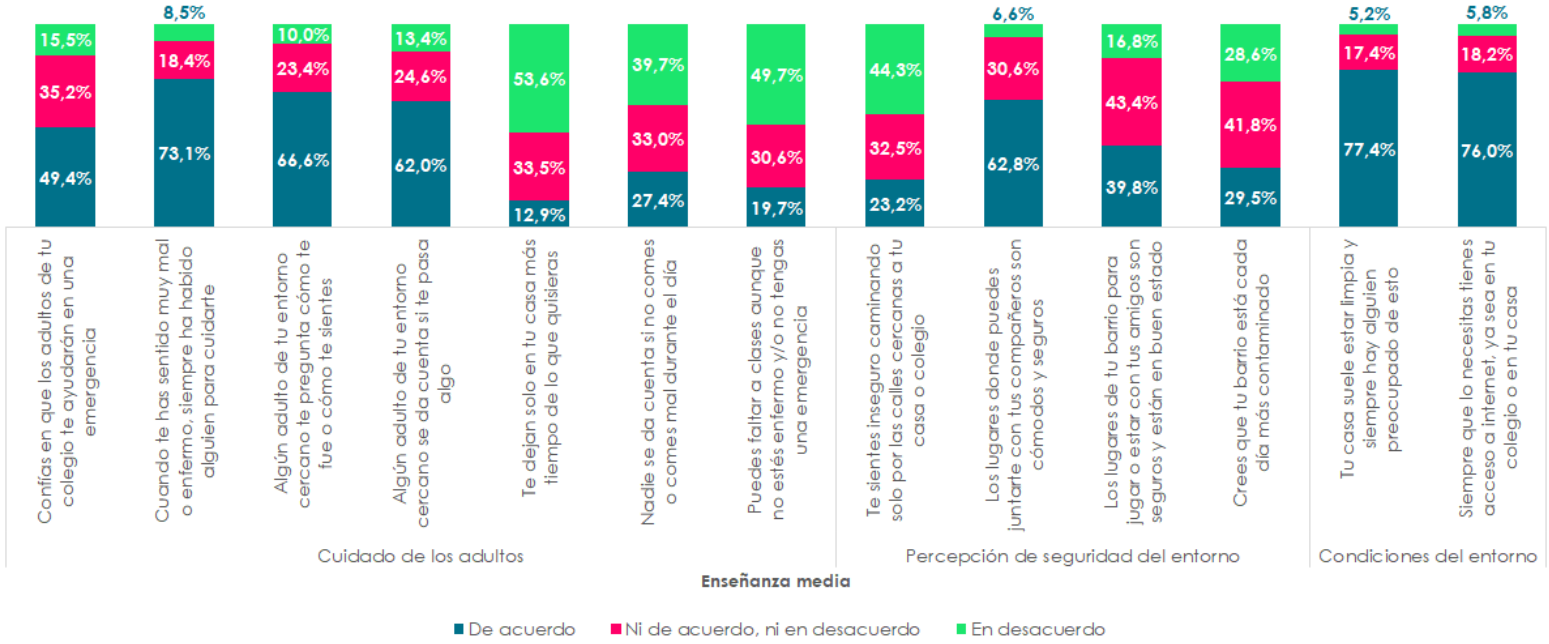
Fuente: Cliodinamica SpA.

Al diferenciar por ciclo educacional, se observa una disminución en la percepción de confianza en los estudiantes de educación media hacia los adultos en torno a los cuidados, en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico, en afirmaciones. Además, se revela una mayor despreocupación por parte de los adultos en el tiempo que dejan solos en la casa a los niños, niñas y adolescentes, la falta de regulación de las dietas y la falta sin justificación a las clases, esta disminución puede estar asociada a que los estudiantes de la educación media adquieren una mayor independencia y autorresponsabilidad de sus actos.

En cuanto a la percepción de seguridad del entorno, se observa un aumento en la inseguridad que sienten los estudiantes de educación media en los entornos que frecuentan, como también las rutas desde y hacia el colegio, en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico. Sin embargo, los estudiantes mayores consideran en menor medida que su barrio está cada día más contaminado. Al respecto de las condiciones del entorno, los estudiantes de enseñanza media afirman en mayor medida que existe una limpieza en sus hogares, en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico. Por otro lado, llama la atención la notable diferencia con la que las y los estudiantes de enseñanza media afirman tener acceso a internet, en comparación a los estudiantes de menor edad.

Gráfico 151: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)





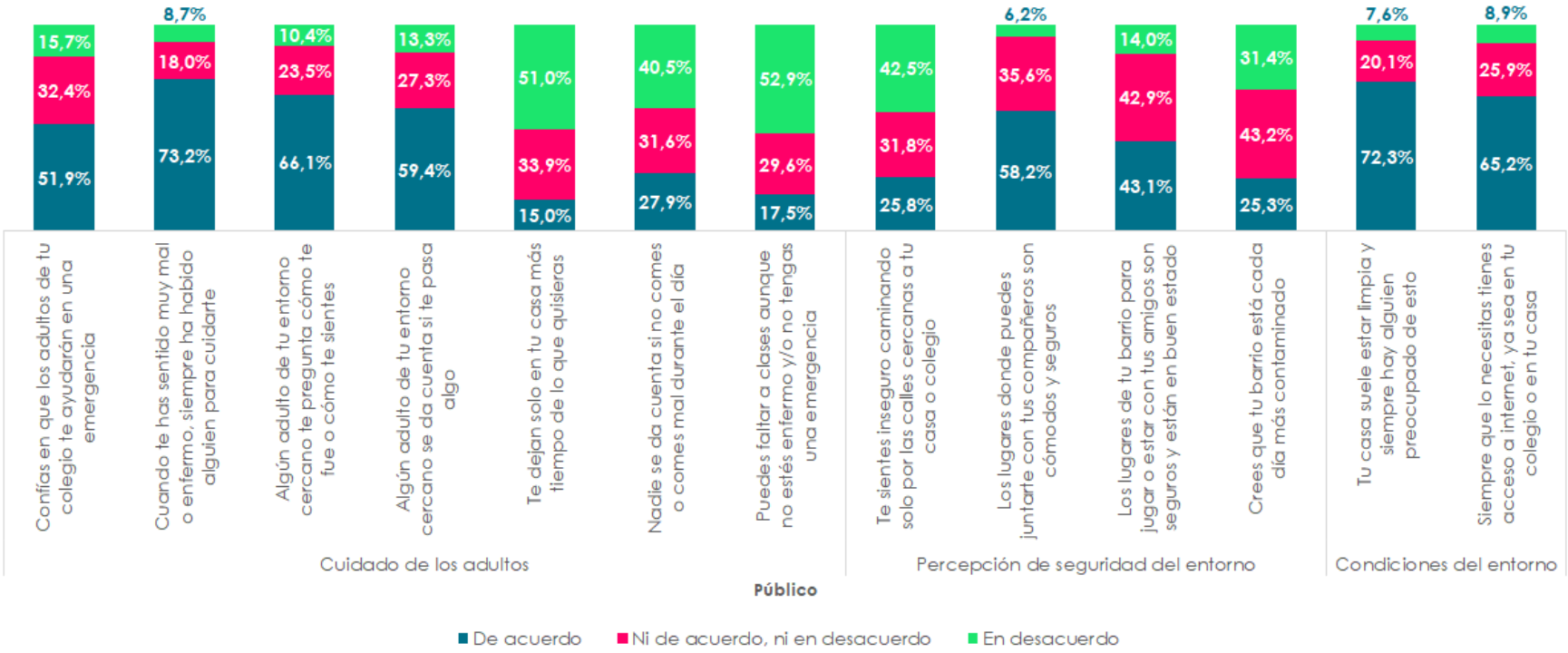
Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la comparación por dependencia administrativa de los establecimientos, llama la atención que las y los estudiantes de establecimientos privados afirman en mayor proporción que reciben una mayor atención del cuidado de los adultos, en comparación con sus pares de establecimientos subvencionados y municipales.

En esta misma línea, los estudiantes de establecimientos privados afirman en menor medida su nivel inseguridad al momento de caminar desde y hacia el colegio. Asimismo, son quienes perciben que los lugares de encuentro en su entorno presentan mejores comodidades y estado, en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados y públicos.

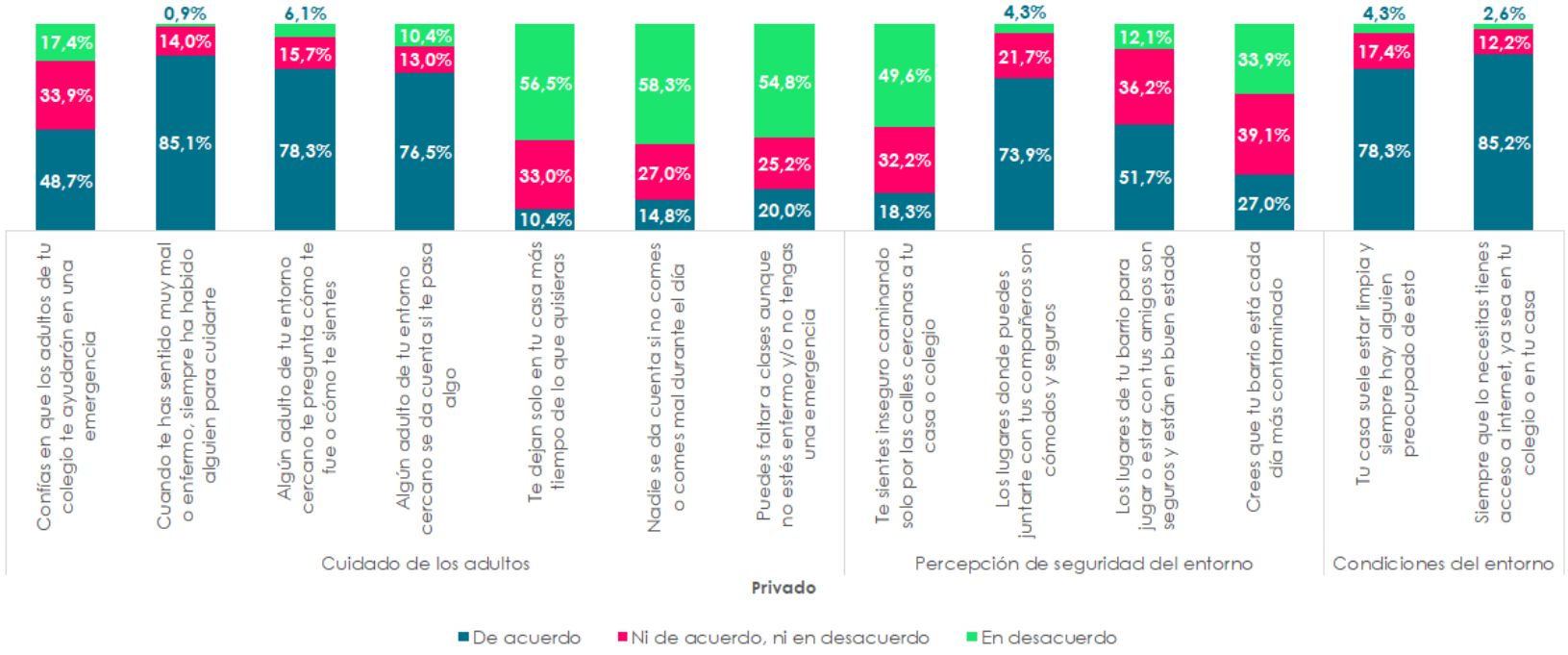
Por otro lado, se observa que los estudiantes de establecimientos privados reportan de manera considerable un mayor acceso a internet respecto a los estudiantes de establecimientos privados y subvencionados.

Gráfico 152: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? Establecimientos públicos. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



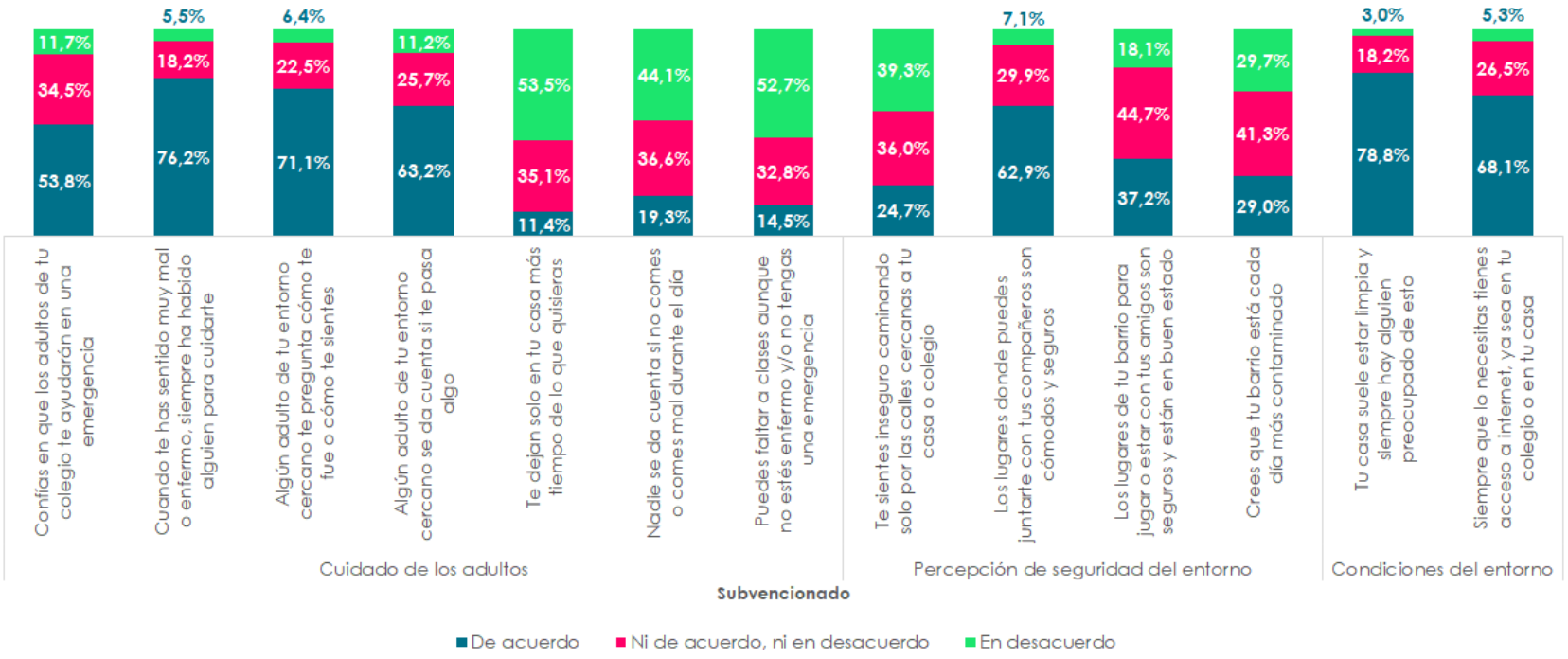
Fuente: Cliodinamica SpA.

Gráfico 153: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? Establecimientos privados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

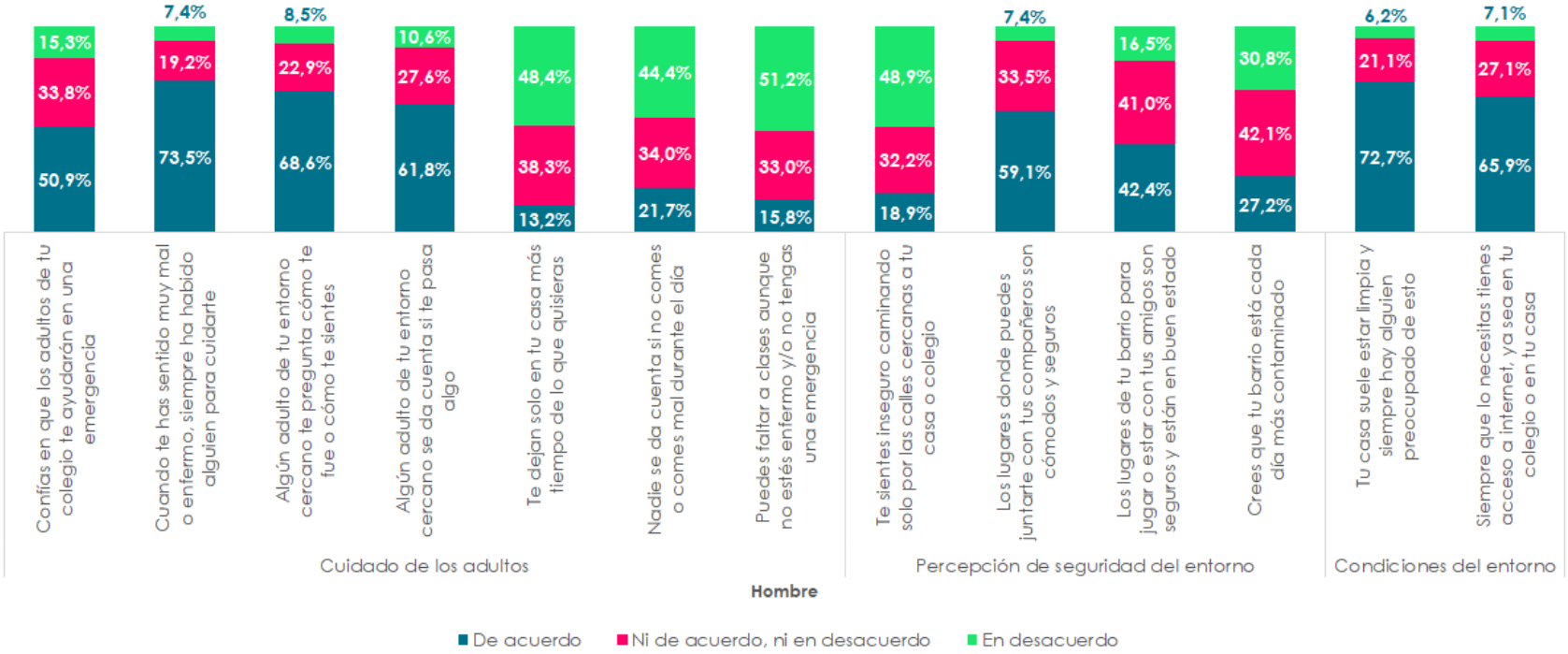
Gráfico 154: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? Establecimientos subvencionados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

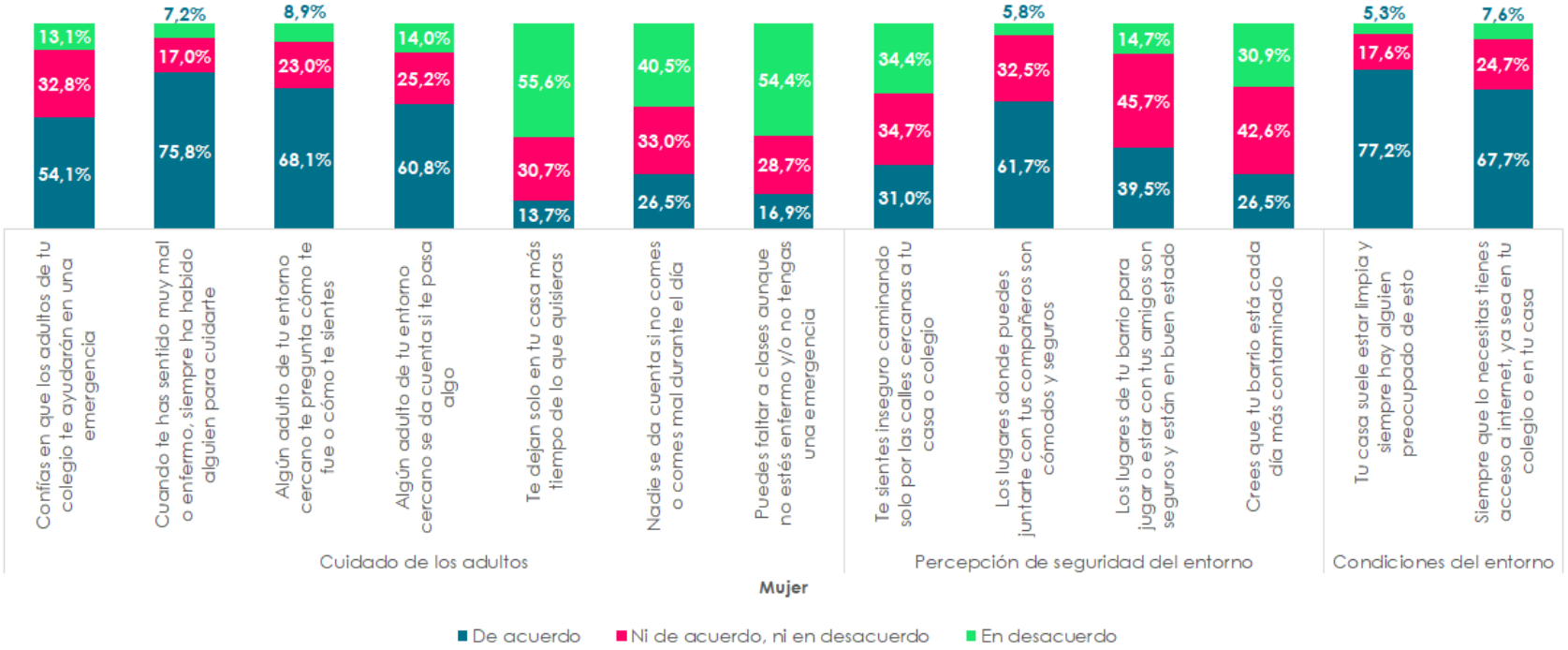
Al diferenciar por sexo, llama la atención que las mujeres reportan en mayor proporción no recibir atención a las dietas respecto a los hombres. Asimismo, las mujeres reportan una mayor sensación de inseguridad en las rutas desde y hacia el colegio en comparación con los hombres.

Gráfico 155: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? Hombres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

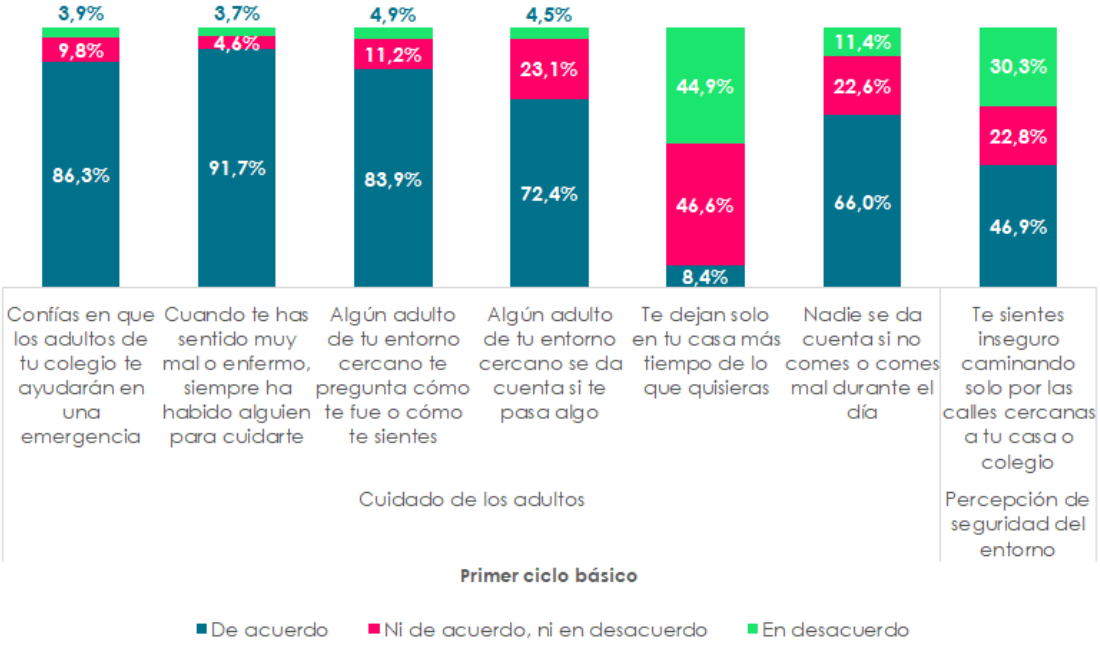
Gráfico 156: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre factores que influyen en el bienestar y la seguridad? Mujeres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los estudiantes del primer ciclo básico, se observa una alta percepción de la atención y el cuidado que reciben por parte de los adultos. Sin embargo, se observa que la mayoría de las y los estudiantes afirma no recibir control en sus dietas. En lo relacionado con los niveles de inseguridad, estos reportan un mayor nivel de inseguridad que sus pares de mayor edad.

Gráfico 157: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? 1° a 4° básico (N: 2228)

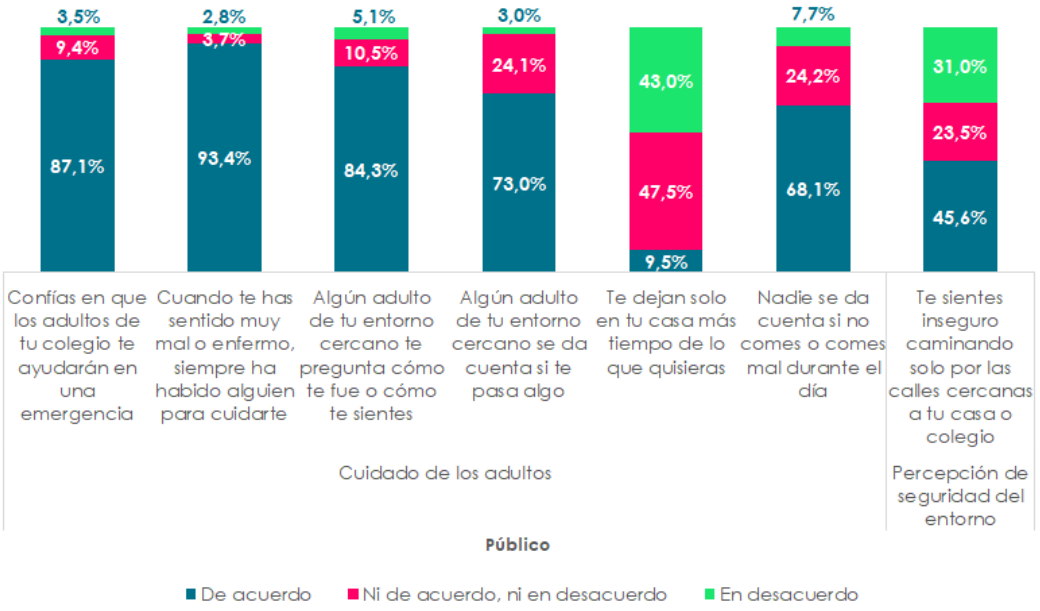


Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación por dependencia administrativa del establecimiento, se mantiene la tendencia de una alta percepción en el cuidado por parte de los adultos, en las tres dependencias. Sin embargo, se observa que las y los estudiantes de establecimientos privados reportan que reciben un menor control en sus dietas, respecto a los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados.

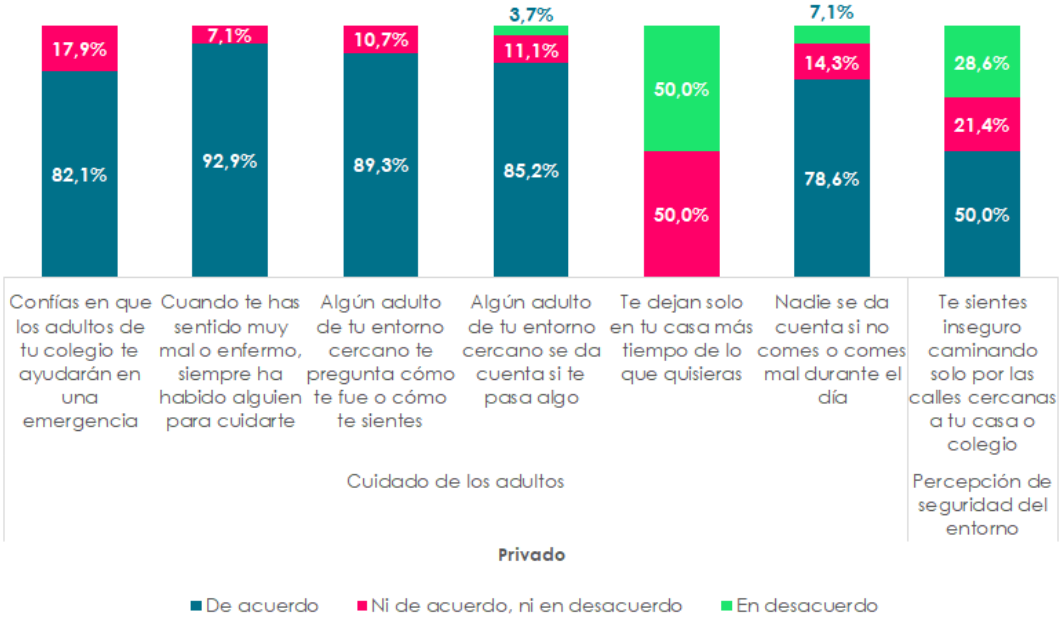
Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados reportan una mayor sensación de inseguridad en comparación con sus pares de establecimientos públicos y subvencionados. Esta diferencia también se observa en comparación con los estudiantes de establecimientos privados de años superiores.

Gráfico 158: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? Establecimientos públicos. 1° a 4° básico (N: 2228)



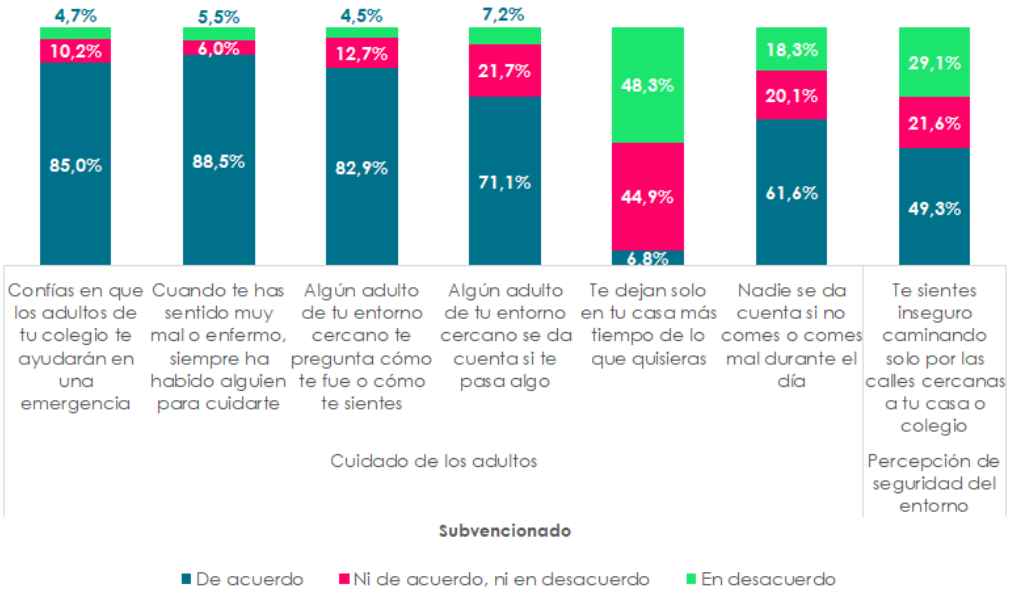
Fuente: Cliodinamica SpA.

Gráfico 159: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? Establecimientos privados. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

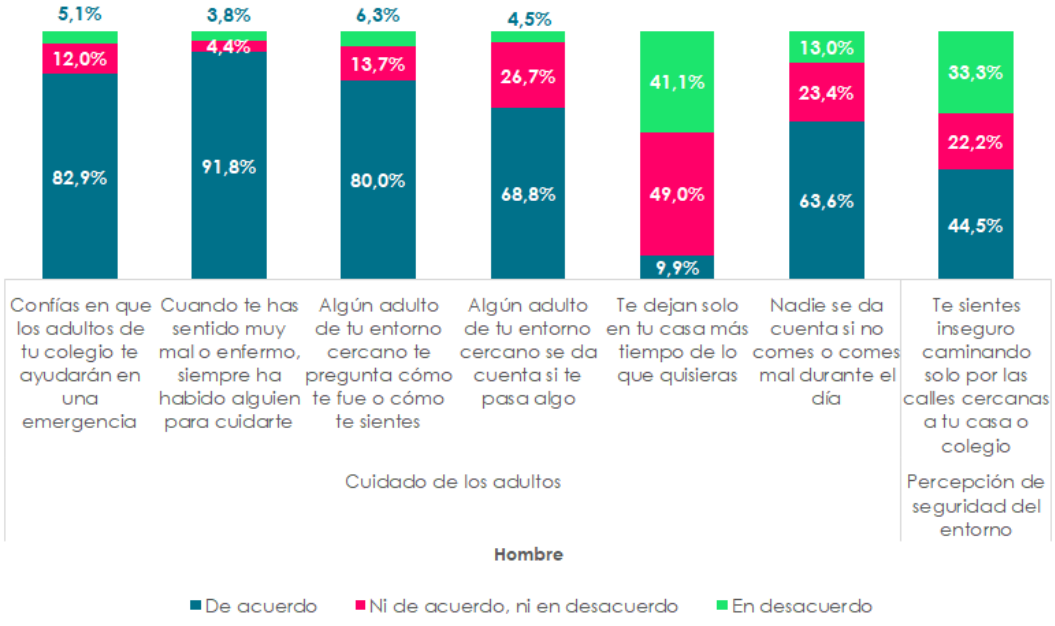
Gráfico 160: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? Establecimientos subvencionados. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

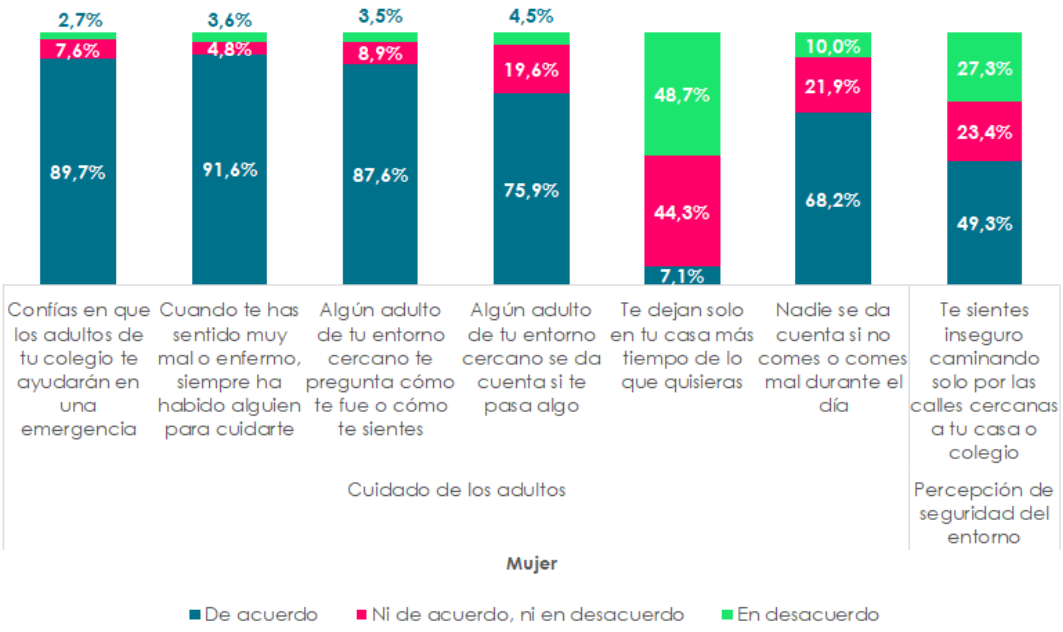
En cuanto a la distinción por sexo, se observa que las mujeres reportan que confían en los adultos en mayor proporción que los hombres, además perciben una mayor atención por parte de los adultos. En esta misma línea, las mujeres reportan levemente una mayor sensación de inseguridad que sus pares.

Gráfico 161: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? Hombres. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

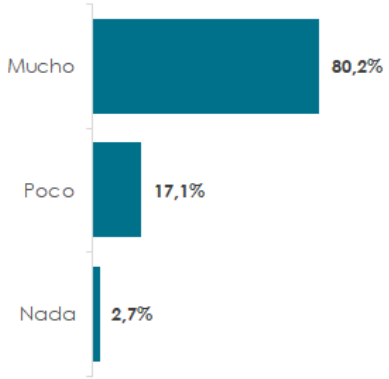
Gráfico 162: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti? Mujeres. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al consultar a los niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio sobre el nivel de protección sobre el entorno en el cual viven, se evidencia que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes indica que percibe un alto nivel de protección en los alrededores de su entorno (80,2%).

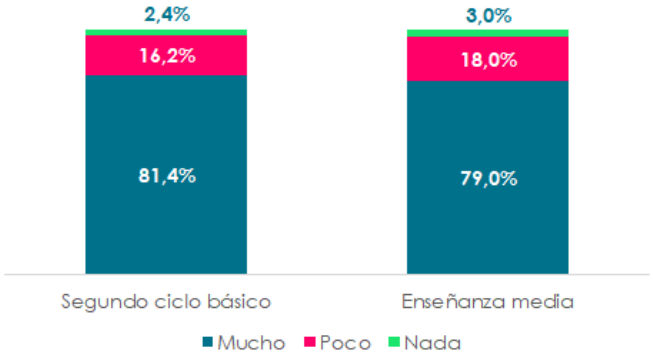
Gráfico 163: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en el lugar dónde vives? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la diferenciación por ciclo educativo no se observan diferencias considerables entre las y los estudiantes del segundo ciclo básico y de enseñanza media.

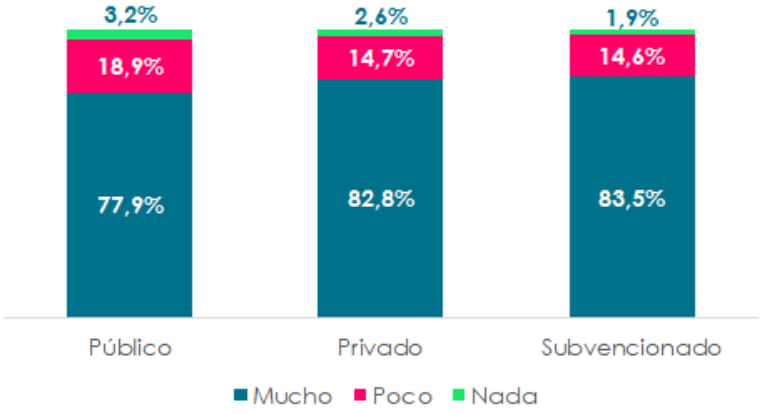
Gráfico 164: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en el lugar dónde vives? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la distinción por dependencia administrativa del establecimiento, es relevante mencionar que las y los estudiantes de establecimientos públicos consideran en menor medida que su entorno es muy seguro para ellos (77,9%), a diferencia de los estudiantes de establecimientos privados (82,8%) y subvencionados (83,5%). Asimismo, también reportan en proporción que su entorno es poco o nada seguro con un 22,1%, en comparación con los estudiantes de establecimientos privados con un 17,3% y subvencionados con un 16,5%.

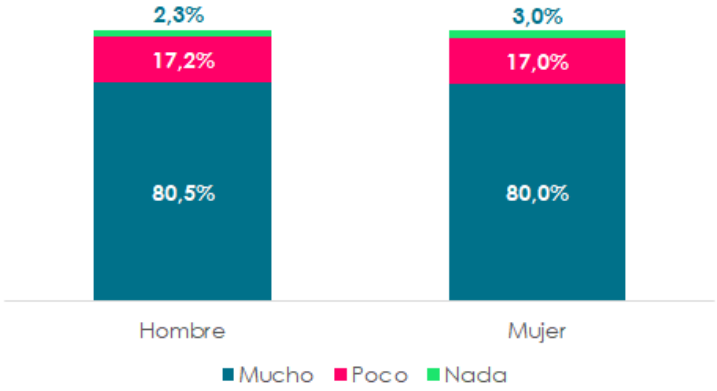
Gráfico 165: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en el lugar dónde vives? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación por sexos no se observa una diferencia considerable con la percepción del nivel de protección en el lugar donde viven.

Gráfico 166: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en el lugar dónde vives? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las razones que mencionan los niños, niñas y adolescentes que perciben su entorno como poco o nada inseguro, en primer lugar, se encuentra la presencia de violencia en las calles (45,4%), seguido por la poca luminaria pública (40,8%) y por la actitud de la gente habitual en el sector (36,3%). Sin embargo, no se puede obviar el alto nivel de mención que posee el consumo y la venta de droga en los alrededores (35,8%).

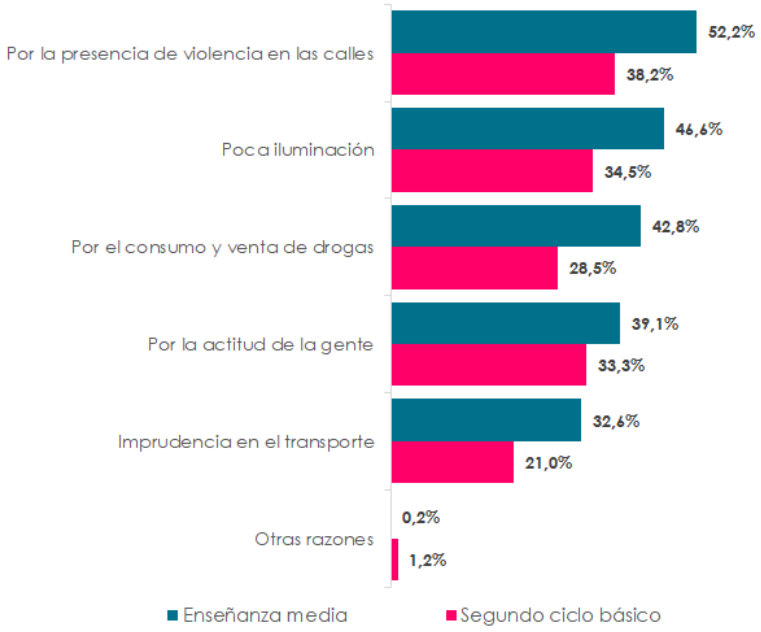
Gráfico 167: En caso de que poco o nada ¿Por qué? 5° básico a 4° medio (N:1013)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por el ciclo educativo, las y los estudiantes de menor edad nombran en mayor medida problemas con la actitud de las personas que conviven con su entorno, en comparación con el consumo y venta de drogas. Por otro lado, los estudiantes mayores, reportan un mayor problema con el consumo de drogas, respecto a las y los estudiantes del segundo ciclo básico.

Gráfico 168: En caso de que poco o nada ¿Por qué? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N:1013)

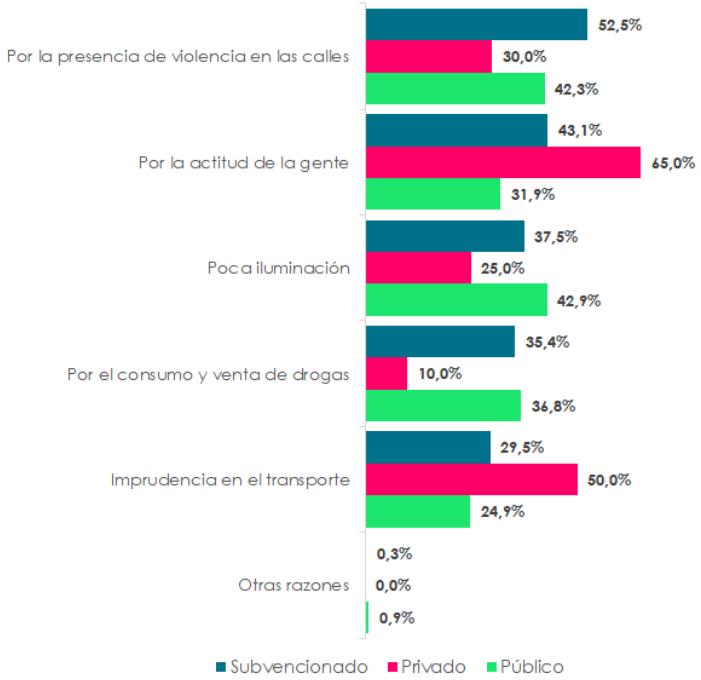


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la distinción por dependencia administrativa de los establecimientos, se observan diferencias considerables. Llama la atención que las y los estudiantes de establecimientos privados mencionan en menor medida problemas con la presencia de violencia en las calles (30%), la falta de luminaria pública (25%) y con el consumo y venta de drogas (10%) en sus barrios. Esto puede estar asociado con el hecho de que estos estudiantes residen en barrios más acaudalados y se presentan condiciones de seguridad más favorables. Sin embargo, los estudiantes de establecimientos privados reportan en mayor medida problemas con la actitud de los vecinos (65%) y con imprudencias del transporte (50%).

Por otro lado, quienes estudian en establecimientos subvencionados reportan una mayor presencia de violencia en las calles de sus barrios (52,8%) en comparación con sus pares de establecimiento públicos (42,3%) y privados (30%). Asimismo, los estudiantes de establecimientos públicos reportan una mayor problemática con la ausencia de luminaria pública (42,9%) en comparación con los barrios en los que residen estudiantes de establecimientos subvencionados (37,5%) y privados (25%).

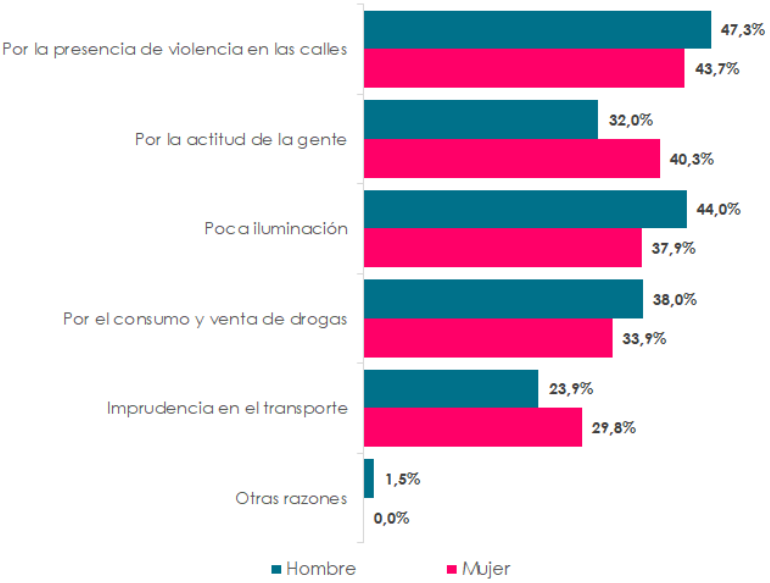
Gráfico 169: En caso de que poco o nada ¿Por qué? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N:1013)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la diferenciación por sexos, las mujeres reportan tener una mayor problemática con la actitud de las personas (40,3%) y con las imprudencias en el transporte (29.8%), en comparación con los hombres (32% y 23,9% respectivamente). Por otro lado, los hombres reportan una mayor problemática con la presencia de la violencia en las calles (47,3%), poca luminaria pública (44%) y la presencia del consumo y venta de drogas en sus barrios (38%), respecto de las mujeres (43,7%, 37,9% y 33,9% respectivamente).

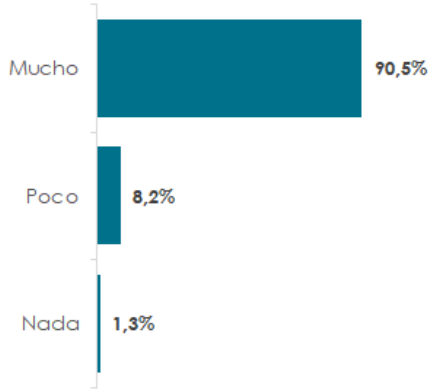
Gráfico 170: En caso de que poco o nada ¿Por qué? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N:1013)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al consultar a los niños, niñas y adolescentes sobre el nivel de seguridad que perciben en sus casas, un 90,5% considera que se siente muy seguro en este espacio.

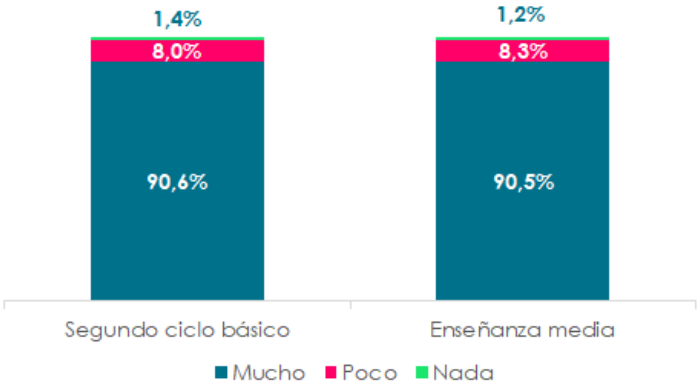
Gráfico 171: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en tu casa? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo educativo no se observan diferencias considerables.

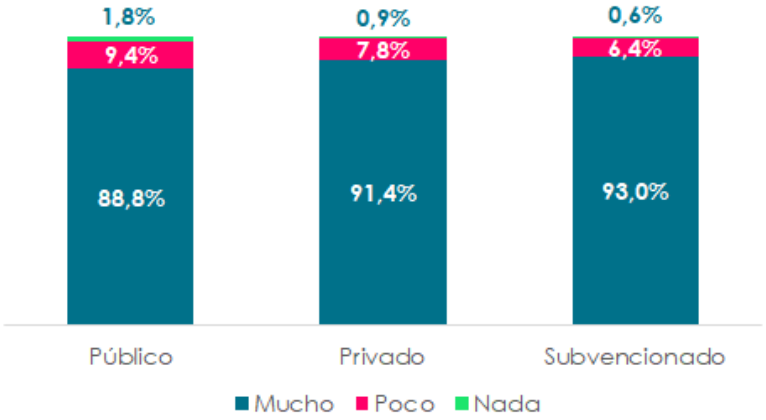
Gráfico 172: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en tu casa? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Sin embargo, se revela que los estudiantes de establecimientos públicos perciben levemente un mayor nivel de inseguridad en sus hogares (11,4%), en comparación con sus pares de establecimientos privados (8,7%) y subvencionados (7%).

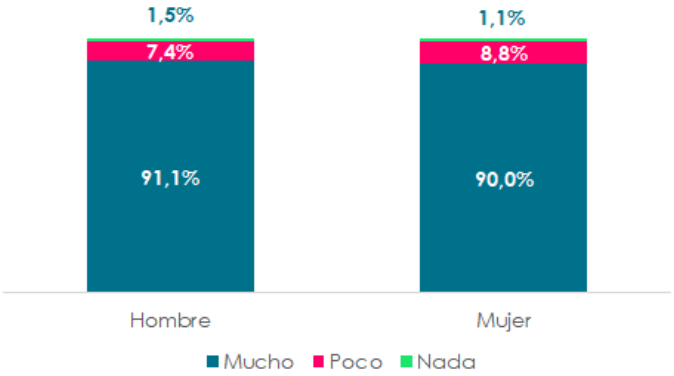
Gráfico 173: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en tu casa? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En relación con la comparación por sexos de los niños, niñas y adolescentes encuestados, no se observan diferencias considerables.

Gráfico 174: ¿Qué tan protegido(a) te sientes en tu casa? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las razones que mencionan los estudiantes sobre el porqué perciben sus hogares como inseguros, indican que suelen estar solos en sus hogares (36,9%), seguido porque su opinión no es tomada en cuenta (33,7%). Llama la atención que 1 de cada 4 estudiantes que percibe un bajo nivel de seguridad en sus hogares menciona la presencia de violencia intrafamiliar.

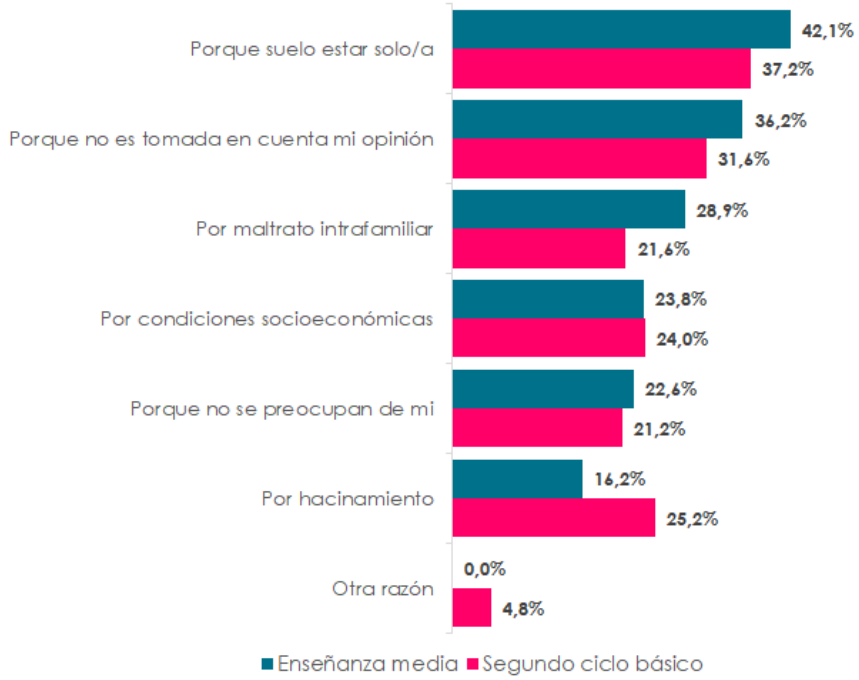
Gráfico 175: En caso de que poco o nada ¿Por qué? niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio que consideran su casa poco o nada segura (N:485)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En el caso de los estudiantes del segundo ciclo básico, llama la atención que 1 de cada 4 estudiantes reporta la existencia de hacinamiento en sus hogares. Por otro lado, los estudiantes de menor edad mencionan en mayor proporción la presencia de VIF en sus hogares (28,9%), en comparación con los estudiantes de enseñanza media.

Gráfico 176: En caso de que poco o nada ¿Por qué? Según ciclo educativo. niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio que consideran su casa poco o nada segura (N:485)

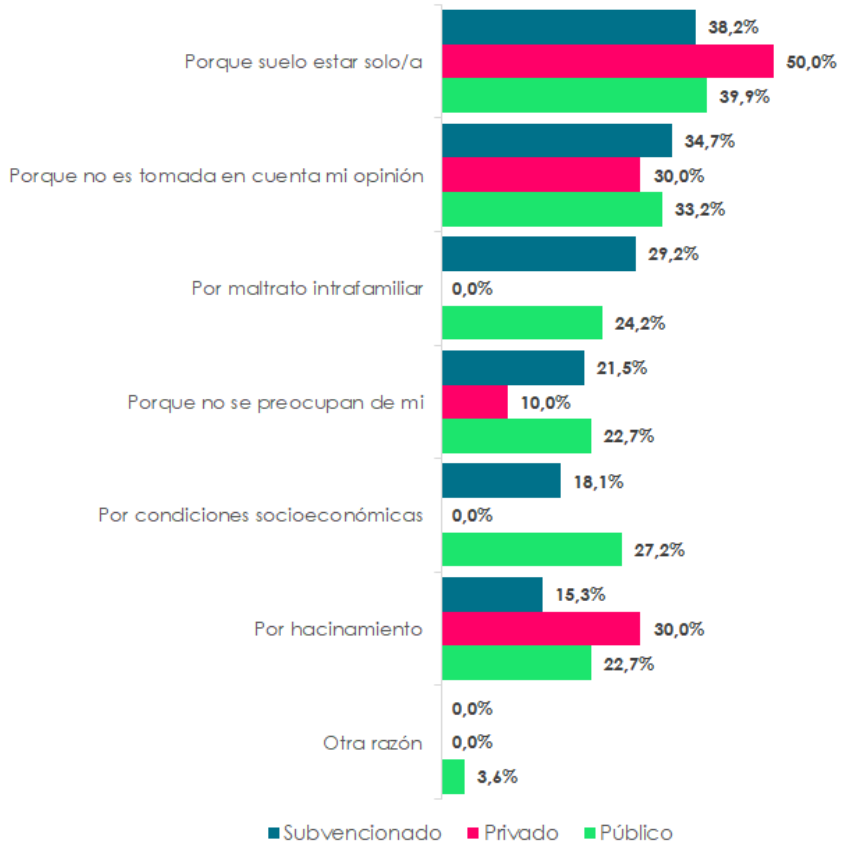


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al momento de diferenciar por la dependencia administrativa del establecimiento, llama la atención que los estudiantes de establecimientos privados no mencionan la existencia de violencia intrafamiliar en sus hogares, así como también, señalan que no tienen problemas con sus condiciones socioeconómicas. Sin embargo, mencionan en mayor medida que suelen estar solos en sus hogares (50%), en comparación con sus pares de establecimientos públicos (39,9%) y subvencionados (38,2%).

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos públicos mencionan en mayor medida problemáticas con sus condiciones socioeconómicas, en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (18,1%).

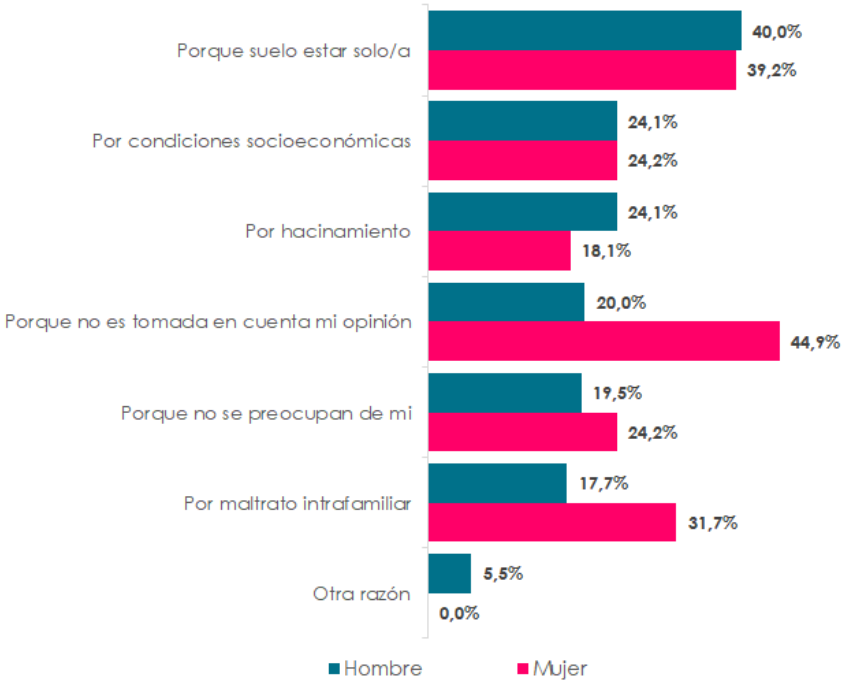
Gráfico 177: En caso de que poco o nada ¿Por qué? Según dependencia administrativa del establecimiento. niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio que consideran su casa poco o nada segura (N:485)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las diferencias existentes al comparar por sexo, llama la atención que las mujeres reportan considerablemente una mayor mención en que su opinión no es tomada en cuenta (44,9%), respecto de los hombres (20%). En esta misma línea, también mencionan moderadamente una menor preocupación por parte de los adultos de su hogar (19,5%) en comparación con sus pares masculinos (19,5%). Además, reportan una mayor presencia de violencia intrafamiliar en sus hogares (31,7%), en comparación con sus pares masculinos (17,7%).

Gráfico 178: En caso de que poco o nada ¿Por qué? Según sexo. niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio que consideran su casa poco o nada segura (N:485)



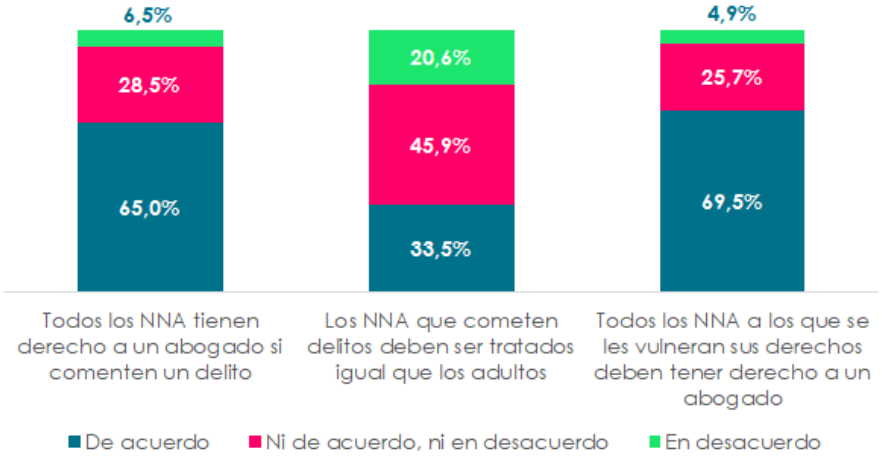
Fuente: Cliodinamica SpA.

En el ámbito relacionado con el grado de acuerdo con afirmaciones que refieren a la defensa legal según la transgresión de normas y la comisión de delitos por parte de niños, niñas y adolescentes, un 65% se muestra de acuerdo con la afirmación de que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a un abogado si cometen un delito, evidenciando una disminución moderada del grado de acuerdo en comparación con el estudio de 2019, que fue de 71%.

Asimismo, se observa un aumento en el grado de acuerdo sobre la necesidad de que los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos sean tratados de la misma manera que los adultos en el sistema de justicia, pasando de un 30,6% en 2019 a un 33,5% en la actualidad. En esta misma línea, también se observa una disminución considerable en el grado de desacuerdo con la afirmación, ya que solo un 20,6% considera que los niños, niñas y adolescentes deben recibir un trato diferenciado, frente al 37,7% reportado en 2019. Este resultado refuerza la opinión de que los niños, niñas y adolescentes consideran que los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos no deben recibir un trato distinto al de los adultos.

De manera complementaria, también se observa la disminución del grado de acuerdo con la afirmación de que los niños, niñas y adolescentes deben tener derecho a un abogado, pasando de un 76,7% en 2019 a un 69,5% en la actualidad. Estas consideraciones reflejan un escenario cada vez más en contra del trato diferenciado hacia los niños, niñas y adolescentes.

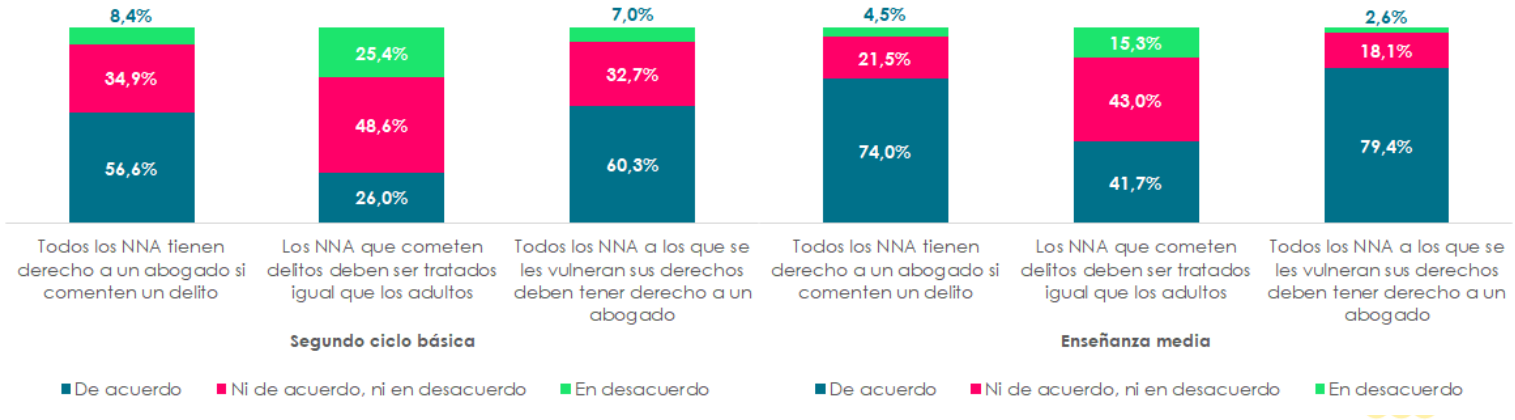
Gráfico 179: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el derecho a la defensa legal? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al desagregar los resultados por ciclo educativo se evidencia que una mayor proporción de los niños, niñas y adolescentes estudiantes de enseñanza media se manifiestan de acuerdo con cada una de las afirmaciones, respecto a los estudiantes del segundo ciclo básico. En este sentido se mantiene la tendencia reportada en el estudio anterior (Defensoría de la Niñez, 2020).

Gráfico 180: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el derecho a la defensa legal? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

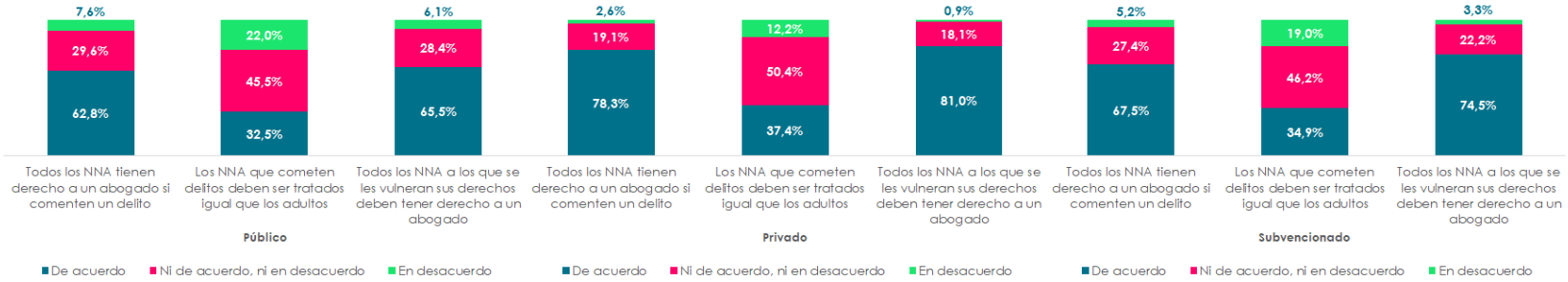


Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, al diferenciar por dependencia administrativa del establecimiento, se observa que una mayor proporción de los estudiantes de establecimientos privados está de acuerdo con que los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos y que se les hayan vulnerado sus derechos deben tener derecho a un abogado, respecto a los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados.

Además, los estudiantes de establecimientos privados muestran en proporción un mayor grado de acuerdo con la afirmación “los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deben ser tratados igual que los adultos”, con un 37,4% en comparación del 34,9% de estudiantes de establecimientos subvencionados y del 32,5% de establecimientos públicos.

Gráfico 181: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el derecho a la defensa legal? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

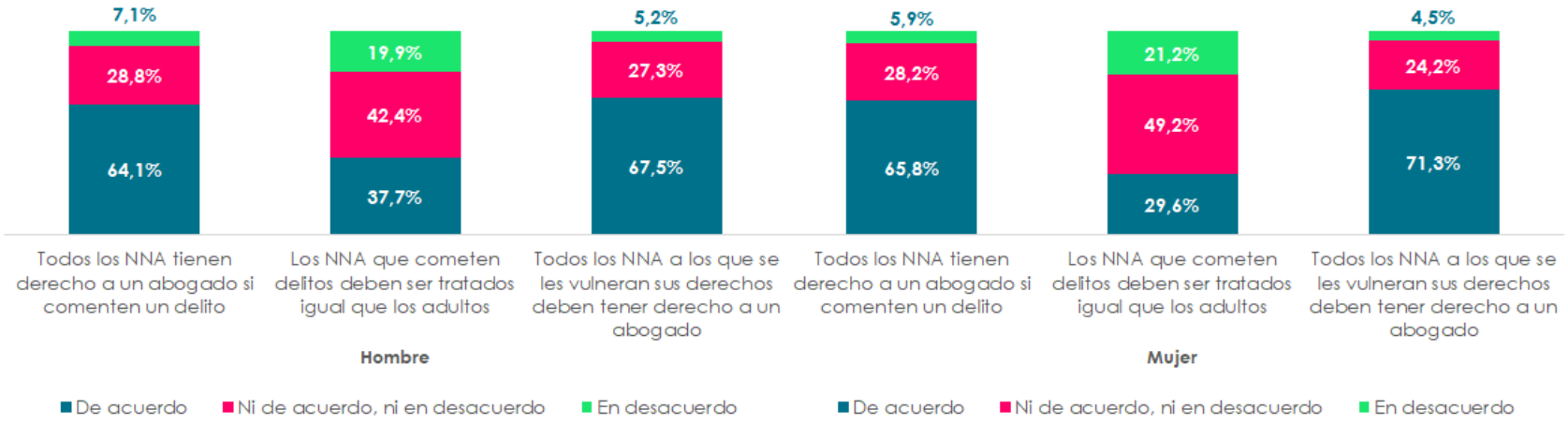


Fuente: Cliodinamica SpA.

Al observar las diferencias de las opiniones de los niños, niñas y adolescentes sobre el derecho a la defensa legal según sexo, se evidencia que las mujeres están más de acuerdo con ambas afirmaciones referente al derecho a un abogado por parte de los niños, niñas y adolescentes. Este resultado, mantiene la tendencia observada en el estudio de 2019 (Defensoría de la Niñez, 2020), sin embargo, se presenta una disminución en el grado de acuerdo en ambas afirmaciones.

Por otro lado, se revela que los hombres tienen un grado de acuerdo mayor al de las mujeres con la afirmación “los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deben ser tratados igual que los adultos”, con un 37,7%, frente a un 29,6%.

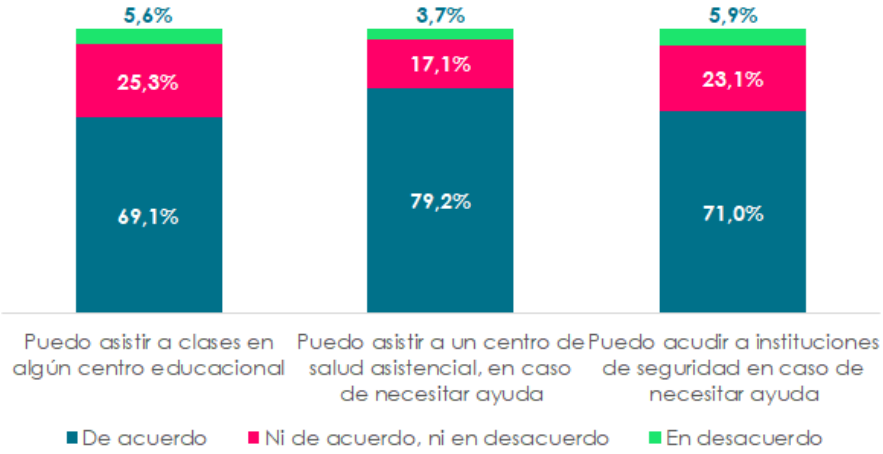
Gráfico 182: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el derecho a la defensa legal? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo que refiere a las afirmaciones sobre el acceso a la educación, salud y seguridad, los niños, niñas y adolescentes indican con gran mayoría poder asistir a clases en centros educacionales, ya sea públicos, subvencionados o privados (69,1%), a centros de salud asistencial (79,2%) y a las instituciones de seguridad, como carabineros o Policía de Investigaciones (PDI) (71%).

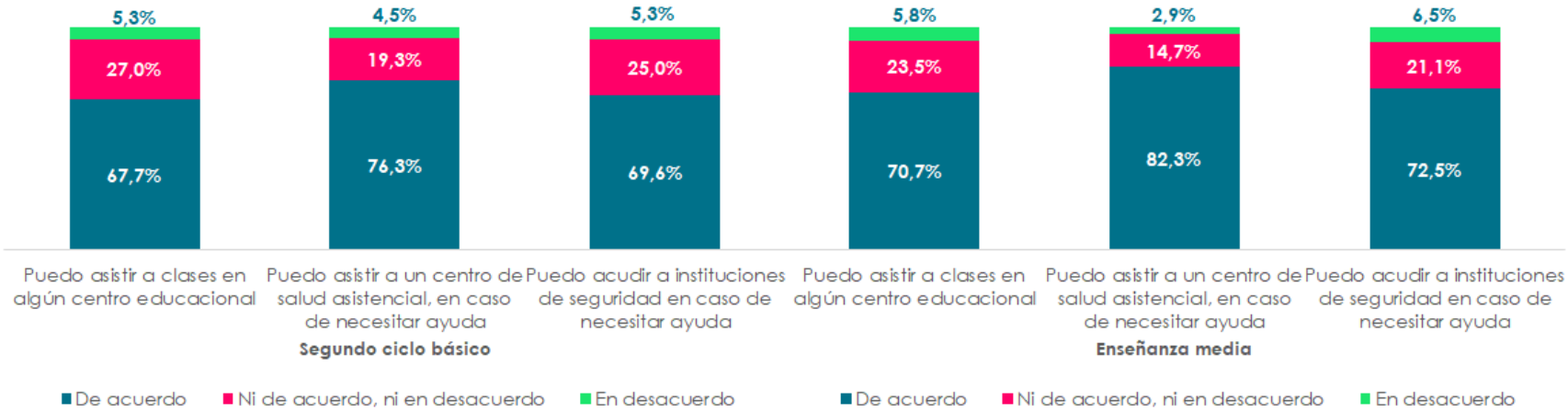
Gráfico 183: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el acceso a la educación, salud y seguridad? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo educativo, los estudiantes mayores presentan porcentajes más altos en las afirmaciones referentes al acceso de la educación, salud y seguridad, en comparación con las y los estudiantes del segundo ciclo básico.

Gráfico 184: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el acceso a la educación, salud y seguridad? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



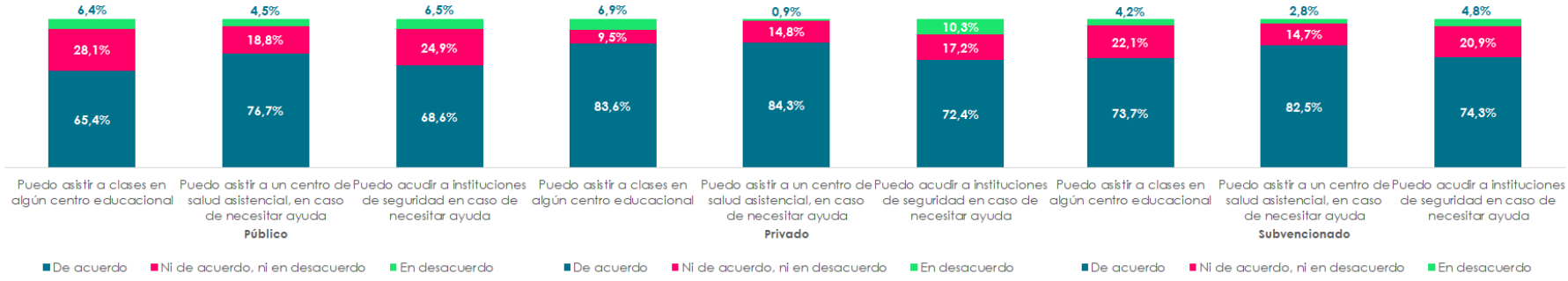
Fuente: Cliodinamica SpA.

La desagregación por dependencia administrativa del establecimiento revela que los estudiantes de establecimientos privados presentan un mayor grado de acuerdo con la afirmación "puedo asistir a clases en algún centro educacional", con un 83,6%, en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (73,7%) y que los estudiantes de establecimientos públicos, quienes presentan el menor grado de acuerdo con un 65,4%. Demostrando que los estudiantes de establecimientos particulares tienen una mayor percepción de poder asistir a clases en los centros educacionales. Asimismo también son los que presentan un mayor de acuerdo con que pueden asistir a un centro de salud asistencial en caso de sentirse enfermos, con un 84,3%, frente a sus pares de establecimientos subvencionados con un 82,5% y públicos con un 76,7%.

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos subvencionados presentan un mayor grado de acuerdo con la posibilidad de acudir a instituciones de seguridad, como carabineros, en caso de sentirse inseguros, con un 74,3%, seguido por los estudiantes de establecimientos privados con un 72,4% y en menor medida por los estudiantes de establecimientos públicos 68,6%.

En definitiva, se evidencia que los estudiantes de establecimientos públicos perciben un menor nivel de acceso a la educación, a la salud y a la seguridad que sus pares de establecimientos subvencionados y privados.

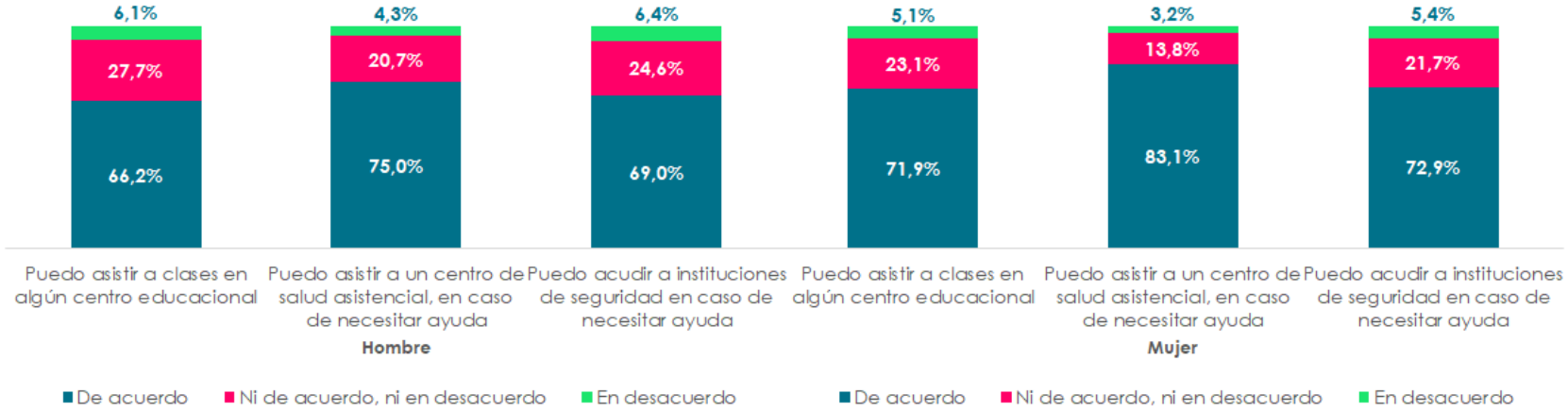
Gráfico 185: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el acceso a la educación, salud y seguridad? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexo, se evidencia que las mujeres tienen un mayor grado de acuerdo sobre el acceso a la educación, salud y seguridad que los hombres.

Gráfico 186: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre el acceso a la educación, salud y seguridad? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

La percepción de protección en niños, niñas y adolescentes se entiende como la sensación de seguridad y resguardo que experimentan en sus entornos cotidianos, como el hogar, la escuela y la comunidad. Según Bronfenbrenner (1979), los entornos inmediatos, especialmente las relaciones familiares y escolares, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo emocional y social de los niños, niñas y adolescentes. Cuando estos espacios son percibidos como seguros, se facilita su participación en actividades educativas y sociales, promoviendo su bienestar integral. En el contexto chileno, el informe *Análisis de la Situación de la Niñez y Adolescencia en Chile* de Unicef (2022)[42] refuerza esta perspectiva, señalando que los entornos protectores potencian las habilidades sociales, cognitivas y emocionales de los niños, niñas y adolescentes, fortaleciendo su sentido de pertenencia y la confianza en los adultos responsables de su cuidado.

Además, la percepción de protección tiene implicancias profundas en la salud mental y el bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes. Lansdown (2005) subraya que sentirse protegido fortalece la autoestima y reduce niveles de ansiedad y estrés, aspectos esenciales para una adaptación positiva en los entornos escolares y comunitarios. En contrapartida, el informe de Unicef (2022) también advierte que los entornos percibidos como inseguros pueden limitar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, generando sentimientos de vulnerabilidad y afectando negativamente su confianza en los adultos y las instituciones que deberían garantizar su cuidado. Esta dualidad destaca la importancia de construir entornos seguros, donde las relaciones de confianza y la validación de sus emociones sean pilares fundamentales del acompañamiento.

Al consultar sobre la percepción de protección en niños y niñas de 8 a 12 años, esta se encuentra profundamente ligada a las relaciones afectivas cercanas, especialmente con sus padres, madres u otros cuidadores primarios. Este grupo etario identifica la protección como una experiencia tangible, asociada a la capacidad de estos adultos para resolver problemas y brindar apoyo emocional. Los niños y niñas mencionan que acudirían principalmente a sus padres en caso de enfrentar una dificultad, destacando la confianza que tienen en ellos como pilares de seguridad. Además, algunos extienden esta percepción a otros adultos en su entorno, como profesores, a quienes consideran figuras accesibles y dispuestas a ayudarlos.

> En mi casa, con mis papás, o si estoy en mi colegio, en la inspectoría o con el director. Porque mis papás son los de más confianza y el director, para que tomen medidas.
> (Niño de 8 a 10 años, colegio subvencionado, centro)

El hogar se posiciona como el principal espacio donde los niños y niñas se sienten protegidos, descrito como un lugar seguro donde encuentran apoyo y orientación. Esta percepción se refuerza mediante factores como la confianza en los adultos y la comunicación abierta con figuras de referencia, quienes son vistas como receptivas a escuchar sus problemas y emociones. Sin embargo, surgen preocupaciones relacionadas con factores externos, como la inseguridad en sus comunidades (robos, oscuridad), lo que puede influir en su percepción de protección incluso dentro de su entorno familiar. En el ámbito escolar, los niños y niñas valoran las relaciones positivas con sus profesores, quienes son vistos como figuras de apoyo capaces de intervenir en momentos de necesidad. No obstante, esta percepción puede variar según las dinámicas grupales con sus compañeros, ya que los conflictos o episodios de exclusión generan sentimientos de inseguridad en este espacio.

[42] Unicef (2022). *Análisis de la Situación de la Niñez y Adolescencia en Chile*.

Sí, aunque a veces me da miedo que pueda pasar algo en la calle, pero nunca me ha pasado. (Le preocupan) Cosas como la muerte o cosas malas que veo en las noticias
(Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

La confianza en los adultos emerge como un factor protector clave, directamente relacionado con la capacidad de estos para escuchar y comprender los problemas de los niños y niñas. Las respuestas reflejan que la disposición de los adultos para proporcionar apoyo emocional y soluciones concretas fortalece su percepción de protección. Sin embargo, algunos niños y niñas mencionan que no siempre se sienten comprendidos, lo que puede limitar su disposición a buscar ayuda en situaciones difíciles.

A mi profesora, porque tengo más confianza con ella, porque mis papás no son de guardar secretos. Y si le digo a ella, mi mamá pasa todo por todo Chile y les dice a todos. Por eso le digo mejor a ella, prefiero mejor decirles a ellos que a otras personas.
(Niña de 8 a 10 años, colegio subvencionado, norte)

Además, las reglas claras y las rutinas predecibles tanto en el hogar como en la escuela juegan un papel crucial en su percepción de protección. Estas estructuras proporcionan un sentido de estabilidad y previsibilidad que refuerza su confianza en el entorno y en los adultos responsables de su cuidado. Los niños y niñas valoran los límites establecidos, especialmente cuando estos se acompañan de explicaciones y un trato respetuoso. En la escuela, normas que promueven la convivencia y un ambiente seguro también son vistas como elementos que refuerzan su protección. Por otro lado, las rutinas diarias, como horarios estables y actividades organizadas, permiten a los niños y niñas anticipar lo que sucederá, reduciendo la incertidumbre y los posibles temores.

Entrevistador: ¿Y qué creen que podrían hacer para mejorar eso, la inseguridad, cuando se sienten muy inseguros? ¿Cómo lo manejarían?

Participante 1: Hablar con alguien de confianza.

Participante 2: Sí, aunque también creo que los profesores deberían poner de su parte. Por ejemplo, que no se formen grupos, y que no siempre estemos divididos. Para mí, una sala de clases debería ser como un grupo unido.

Participante 3: Siempre deberíamos estar unidos, pero a veces la sala se divide y surgen problemas entre todos. Sí, claro."

(Focus group aplicado a niños y adolescentes de 8 a 17 años, colegio municipal, sur)

Por otro lado, la percepción de protección en adolescentes de 13 a 17 años es más reflexiva y compleja en comparación con la de los niños y niñas más pequeños. Este grupo etario valora la protección no solo como la presencia física de adultos de confianza, como padres y profesores, sino también como la capacidad de estos para validar y comprender sus emociones y problemas. La confianza en los adultos está mediada por la calidad de las relaciones interpersonales: los adolescentes confían más en aquellos que muestran empatía y respeto hacia sus opiniones. Asimismo, el respeto por su autonomía emerge como un componente esencial. Los adolescentes mencionan sentirse más seguros cuando los adultos los tratan como interlocutores válidos y ofrecen apoyo sin imponer soluciones, aunque también reportan actitudes adultocéntricas que pueden limitar su disposición a buscar ayuda.

Participante 2: De mi casa, sí, de mi familia, solo le cuento a mi mamá. A nadie más, porque, la verdad, tengo una relación diferente con ella en comparación con otras personas. Pero en mi colegio, también podría hablar con un profesor, alguien de confianza. Le diría algo como: "¿Usted qué piensa de esto?" Y escucharía su opinión.

Participante 1: Yo creo que a nadie. Siempre me guardo las cosas para mí, porque si se lo digo a los profesores, ellos terminan haciendo algo al respecto, pero yo no quiero que hagan nada. A veces terminan diciéndoselo a los papás, y entonces mi papá se carga conmigo, y todo se complica más. Por eso prefiero no decirle a nadie. O simplemente no quiero hacerlo.

Entrevistador: ¿Y hay alguien más que prefiera no decir las cosas y quedarse callada?

Participante 5: No sé. Es que no me gusta contarles mis cosas a otras personas. No confío en que puedan dar un buen consejo, así que prefiero no hacerlo."

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 11 a 14 años, colegio municipal, RM).

El hogar es percibido como el principal espacio de protección, especialmente cuando las relaciones familiares están basadas en el diálogo y la confianza mutua. Sin embargo, algunos adolescentes mencionan tensiones familiares, como conflictos entre cuidadores o una falta de atención a sus preocupaciones, que afectan esta percepción. Estas tensiones generan inseguridad emocional y los llevan a buscar apoyo en otros entornos. En contraste, el entorno escolar es más ambiguo en términos de protección. Mientras algunos adolescentes valoran el apoyo de profesores y consejeros como figuras de referencia, otros reportan experiencias negativas relacionadas con maltrato escolar o exclusión social, que afectan su percepción de seguridad en el colegio.

El ambiente en el colegio ahora mismo es... mucha división entre mujeres y hombres, y las mujeres son más complicadas. Como en tema, las mujeres están más divididas que los hombres. Es un ambiente medio tenso. (...) Sí, es un lugar que, si puedo evitar, lo evitaría por la tensión del ambiente. (..) Yo creo que los profesores en general, los funcionarios, apoyen más y hagan más caso a los cursos y vean las necesidades de cada curso.
(adolescente mujer de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

Las redes de amistad juegan un papel fundamental en la percepción de protección de los adolescentes. Los amigos cercanos son considerados una fuente importante de apoyo emocional, especialmente en situaciones donde no encuentran respaldo en figuras adultas. En el entorno escolar, estas redes contribuyen a generar un sentido de pertenencia y protección, mientras que su ausencia o conflictos entre pares pueden amplificar sentimientos de inseguridad. Por otro lado, el espacio comunitario es percibido como el menos seguro por los adolescentes. Preocupaciones relacionadas con la violencia o la delincuencia en sus barrios refuerzan una percepción de vulnerabilidad, que muchas veces no encuentran cómo abordar ni a quién recurrir en estos contextos.

Entrevistador: ¿Hay situaciones en las que se han sentido inseguras?

Participante 1: En la calle, cuando tengo que devolverme tarde sola a mi casa. Siempre estoy alerta. Me da miedo cuando pasan autos cerca de mí o alguna camioneta.

Participante 4: A mí me pasó una vez que iba llegando a mi casa y venía caminando por la vereda porque un auto venía por la calle. El auto era blanco, y como que empezó a frenar poco

a poco cerca de donde estaba yo. En ese momento sentí mucho miedo, como que no sabía qué iba a pasar.

Participante 6: Uno se pone muy nervioso...

Participante 4: Sí, pero seguí caminando. Y después, cuando el auto frenó completamente, me di cuenta de que no era por mí, sino que vivía ahí. Pero ese miedo, aunque fueran solo cinco segundos, fue horrible, porque todo ese tiempo tienes mil cosas en la cabeza.

Entrevistador: A mí también me pasó algo parecido el año pasado. Iba al gimnasio muy temprano, salía antes de las 6 de la mañana. Un día vi un auto frenado con las luces encendidas. Cuando me acerqué, el auto empezó a retroceder. Me asusté tanto que no quise pasar por ahí, me devolví a mi casa y no fui al gimnasio ese día.

Participante 3: Una vez, cuando regresaba de almorzar, iba caminando por una calle sola, no había nadie más. De repente, apareció un hombre en bicicleta que comenzó a dar vueltas a mi alrededor mientras me miraba. Yo estaba en shock, nunca me había pasado algo así. Finalmente, decidí cambiar mi camino para que no me siguiera, porque era demasiado.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

Entre los factores protectores más destacados en este grupo etario se encuentran la confianza en figuras adultas significativas, como padres y profesores, las redes de amistad sólidas y el respeto por su autonomía. Los adolescentes valoran especialmente a los adultos que los involucran en la toma de decisiones sobre sus problemas y que validan su capacidad para gestionar situaciones complejas. En el colegio, la intervención activa de los profesores para mediar en conflictos y garantizar un ambiente de convivencia también es fundamental para que se sientan protegidos. A pesar de estos factores positivos, persisten desafíos como la inseguridad en entornos comunitarios, las tensiones familiares y la percepción de incomprensión por parte de algunos adultos, que afectan su percepción de protección y bienestar.

(en la escuela) Sí, no. O sea, siempre hay como algún inconveniente. Así, quizá, no sé, el paso de esa cebra está mal marcado y pueden atropellar a alguien o quizá hay a veces delincuencia. Pero sí no tanto por el horario también que me voy.
(Niño o adolescente de 11 a 14 años, colegio subvencionado, RM)

Respecto a los niveles de confianza que los niños, niñas y adolescentes depositan en sus amigos, padres y otros adultos, se observa de forma transversal que estos operan de manera diferenciada según el tipo de vínculo y temática que deciden compartir. En el caso de los amigos, estos destacan como figuras clave, especialmente en la adolescencia, para abordar temas emocionales y relacionados con la socialización, como los conflictos entre pares, relaciones sentimentales o experiencias sensibles. Por otro lado, los padres son preferidos para conversar sobre problemas prácticos o familiares, como necesidades económicas, decisiones importantes en el hogar o preocupaciones escolares.

En el caso de otros adultos, como profesores o consejeros, la confianza está generalmente limitada a contextos específicos, como el colegio. Los niños, niñas y adolescentes suelen acudir a ellos para resolver problemas académicos o conflictos escolares, pero rara vez comparten aspectos emocionales o personales. Este patrón se profundiza en la adolescencia, donde la confianza hacia los pares adquiere mayor relevancia para compartir temas que consideran privados o que temen puedan ser juzgados por adultos. Sin embargo, los adolescentes reconocen

que esta confianza horizontal no siempre es suficiente para encontrar soluciones concretas, lo que los lleva a complementar sus redes de apoyo con figuras adultas cuando enfrentan problemas más complejos.

Entrevistador: Bueno, en caso de algún problema, ¿a quién acudirían para pedir ayuda?

Participante: Dentro del colegio, acudiría a algún profesor de confianza. Si no lo resuelvo por mi cuenta, podría contárselo a un amigo, porque alguien de tu misma edad te puede ayudar mucho. También buscaría apoyo en un profesor o algún adulto, como un inspector o una profesora del PIE, y en mi casa, sería mi familia.

Participante: Sin embargo, la relación es diferente. Con tus amigos de confianza puedes contar, ellos te apoyan y están ahí contigo. En cambio, con tus papás, les dices algo y muchas veces no le dan importancia. Eso hace que te des cuenta del nivel de importancia que tú tienes para ellos.

Participante 2: ¿Tú opinas lo mismo?

Entrevistador: Sí, digamos que sí. Es completamente diferente. Tus amigos están ahí para apoyarte y te ayudan a distinguir lo que está bien y lo que no.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 11 a 14 años, colegio municipal, RM)

Un último elemento que se observa a través de las entrevistas a los niños, niñas y adolescentes, tiene relación con que estos depositan mayores niveles de confianza en figuras femeninas, las cuales tienden a asociar a roles de cuidado y apoyo. Y este patrón de confianza en figuras femeninas, también refleja estereotipos culturales asociados al cuidado, la empatía y la comprensión emocional, mientras que las figuras masculinas, son percibidas como más orientadas a soluciones prácticas o menos involucradas en temas emocionales.

Entrevistador: ¿Qué características creen que tiene esta figura femenina que hace que les dé confianza y seguridad?

Participante 1: Para mí, por ejemplo, mi abuela es como mi segunda mamá. Aunque en mi caso no sería solo mi abuela, también sería mi tía. Son personas con las que he convivido desde muy pequeña, y siempre han estado para mí. Mi abuela, por ejemplo, me entiende de una forma que siento que un hombre no lo haría al mismo nivel. No digo que un hombre no pueda comprenderte, pero siento que no es igual. Por ejemplo, contarle mis problemas a mi papá no es algo que pueda hacer fácilmente, porque él no les da importancia. Todo lo que digo parece darle igual, y a veces siento que es pesimista o que simplemente no le interesa.

Participante 2: A veces, parece que por ser mujer ya estás exagerando, y eso hace raro tener confianza con tu papá en algunos casos. Sé que hay personas que tienen una excelente relación con su padre, que se comunican bien y se entienden, pero también hay casos como el mío, donde esa confianza simplemente no existe.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 11 a 14 años, colegio municipal, RM)

En el caso de las niñas y niños de 8 a 12 años, la confianza en figuras femeninas está más asociada a roles tradicionales de cuidado y protección, como el de madres o profesoras. Los niños y niñas tienden a recurrir a las madres como su primera opción ante problemas, valorando su disposición para resolver conflictos y brindar apoyo emocional. En el ámbito escolar, las profesoras y asistentes educativas también son vistas como figuras accesibles, destacando su capacidad para

escuchar y atender sus necesidades. En esta etapa, la percepción de confianza está menos influida por una reflexión crítica y más orientada a la cercanía afectiva y el contacto cotidiano.

Mientras que, los adolescentes de 13 a 17 años también declaran una preferencia por figuras femeninas, pero sus motivos cambian ligeramente. Los adolescentes valoran en las mujeres adultas la capacidad de escuchar sin juzgar y de comprender sus emociones. Las madres continúan ocupando un rol central, pero los adolescentes también mencionan profesoras, consejeras o asistentes escolares como personas de confianza para hablar sobre problemas personales o conflictos emocionales. En este grupo, la confianza en figuras femeninas se asocia más a una percepción de empatía y sensibilidad emocional, lo que contrasta con una tendencia a percibir a los hombres como menos receptivos o más enfocados en aspectos prácticos.

> Participante: Bueno, creo que esto está relacionado con que la madre es, por lo general, quien cría. Salimos de ella, es la primera que nos alimenta, y por eso muchas personas tienden a vincular lo femenino con un espacio más seguro para expresar vulnerabilidad.
>
> Participante: Si yo fuera hombre, creo que acudiría a una mujer, no a un hombre. Por ejemplo, si me siento mal y necesito hablar con un profesor, ¿hombre? Siento que está muy normalizado que los hombres no se expresen porque hay una idea de que "deben ser masculinos" y "no lloran". Las mujeres, en cambio, solemos tener pensamientos más abiertos.
>
> Participante: Creo que este tipo de espacios nos permiten entender que los hombres también deberían tener la posibilidad de expresar su emocionalidad. Es un cambio cultural necesario. Se les enseña desde pequeños que no deben mostrar emociones, como si no las tuvieran, y eso no es verdad. Que se recurra principalmente a una figura femenina tiene que ver con cada caso, pero en general, deberíamos dar más espacio para que los hombres puedan expresar sus emociones plenamente, sin sentir que están rompiendo su masculinidad. Creo que eso es lo realmente importante.
>
> (Focus group aplicado a adolescentes de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

Este hallazgo permite reflexionar sobre la importancia de romper con los estereotipos que limitan la expresión emocional de los hombres, pues desde pequeños se les enseña que mostrar emociones es un signo de debilidad, lo que impacta negativamente su capacidad para formar relaciones de confianza y empatía. Ampliar estos espacios de expresión emocional para los hombres no solo contribuiría a una mayor equidad en las dinámicas de cuidado, sino que también enriquecería las relaciones interpersonales de los niños, niñas y adolescentes con figuras masculinas.

De esta forma, el análisis sobre la percepción de protección en niños, niñas y adolescentes muestra que esta se encuentra profundamente influenciada por la calidad de las relaciones y las construcciones culturales que configuran su entorno. Gilligan (2000)[43] resalta que, durante la adolescencia, las redes horizontales adquieren una relevancia particular como complemento a las figuras adultas, especialmente en la gestión de problemas emocionales. Sin embargo, Lansdown (2005) destaca que la confianza en figuras adultas sigue siendo esencial, siempre que estas respeten la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes y validen sus preocupaciones de manera empática.

[43] Gilligan, C. (2000). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

El análisis también evidencia cómo los roles de género influyen en las dinámicas de protección. Tilly (1998) plantea que las construcciones sociales refuerzan la percepción de las figuras femeninas como más accesibles emocionalmente, lo que explica su predominancia como referentes de confianza en los niños, niñas y adolescentes. Esto contrasta con las limitaciones que enfrentan las figuras masculinas para ser vistas como emocionalmente disponibles, reflejando restricciones culturales señaladas por Gillborn (2005) que limitan la expresión emocional desde la infancia.

En síntesis, la percepción de protección en los niños, niñas y adolescentes se configura a partir de dinámicas complejas que integran distintos niveles de confianza, experiencias de inseguridad y estereotipos de género que moldean sus relaciones. Por ello, resulta fundamental superar las barreras culturales que condicionan las dinámicas de cuidado y apoyo, y promover una mayor equidad en estas relaciones, fortaleciendo así la protección emocional y social de niños, niñas y adolescentes.

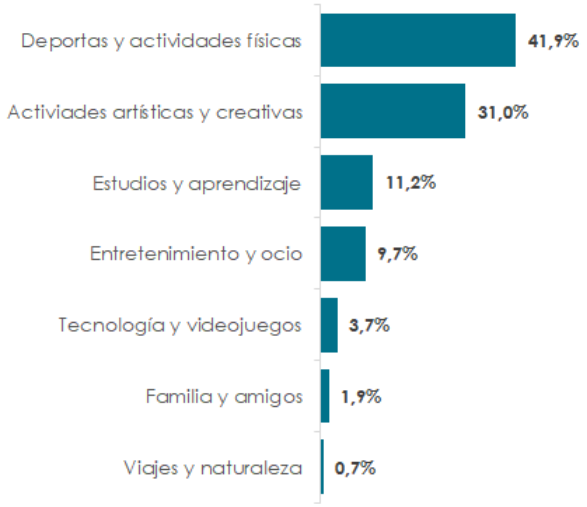
Estado emocional y afectivo

Este apartado del informe se centra en el estado emocional y afectivo de los niños, niñas y adolescentes analizando sus intereses y emociones.

Intereses

En cuanto a los principales intereses mencionados por los estudiantes de enseñanza media se mencionan como primer interés las actividades físicas y el deporte (41,9%), como el futbol, el basquetbol y deportes de contacto, seguido por las actividades artísticas y creativas (31%), como las manualidades, la música y la danza. En tercer lugar, las actividades que congregan los estudios (11,2%).

Gráfico 187¿Cuáles son las temáticas, actividades u otros que más te interesan? 5° básico a 4° medio (N: 3045)

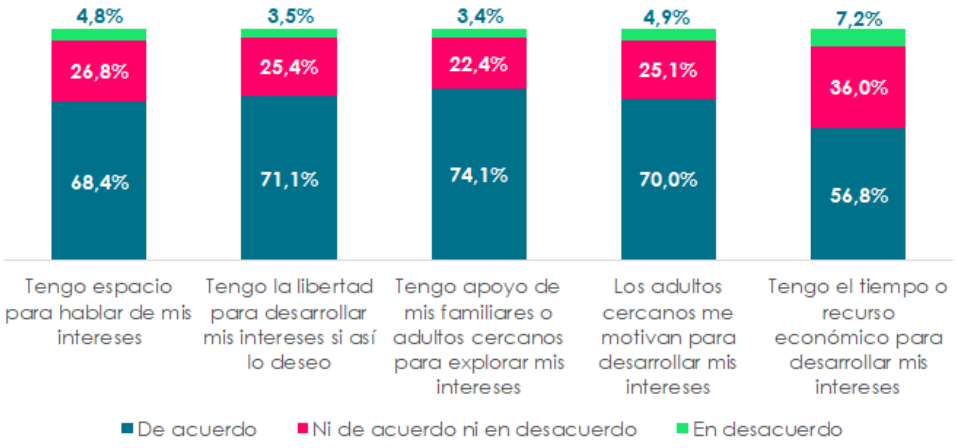


Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a esos intereses, un 68,4% de los estudiantes de 5to básico a IV medio reporta que tiene un espacio para hablar acerca de ellos, un 71,1% tiene la libertad para poder desarrollar sus

intereses, un 74,1% menciona que tiene apoyo por parte de los adultos que le son cercanos para indagar en sus intereses, además, un 70% indica que los adultos los motivan para desarrollar sus intereses. Sin embargo, solo un 56,8% menciona que tiene el tiempo o los recursos económicos para poder desarrollar sus intereses.

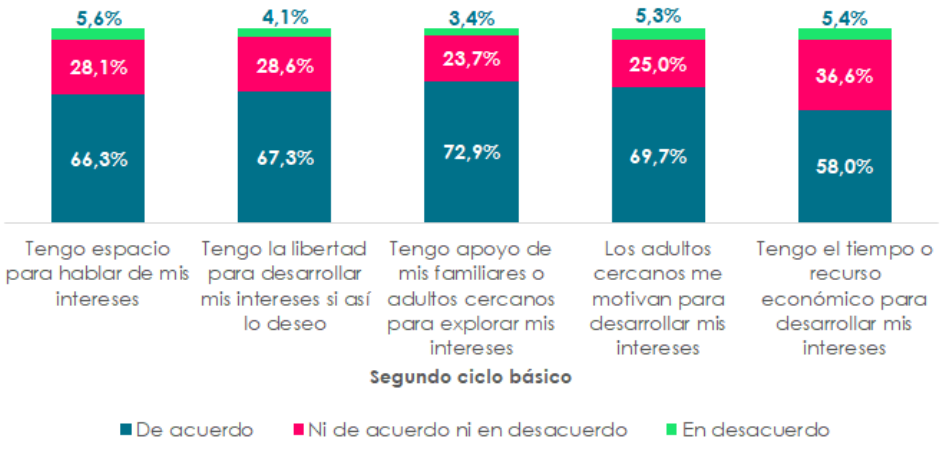
Gráfico 188. Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Los estudiantes de menor edad perciben tener menos espacios para hablar de sus intereses, con un 66,3%, respecto a los estudiantes de enseñanza media con un 70,7%. Además, se presenta una diferencia en las libertades que tienen para desarrollar sus intereses, en este caso los estudiantes del segundo ciclo básico mencionan una menor libertad (67,3%) en comparación con los estudiantes de enseñanza media (75,2%).

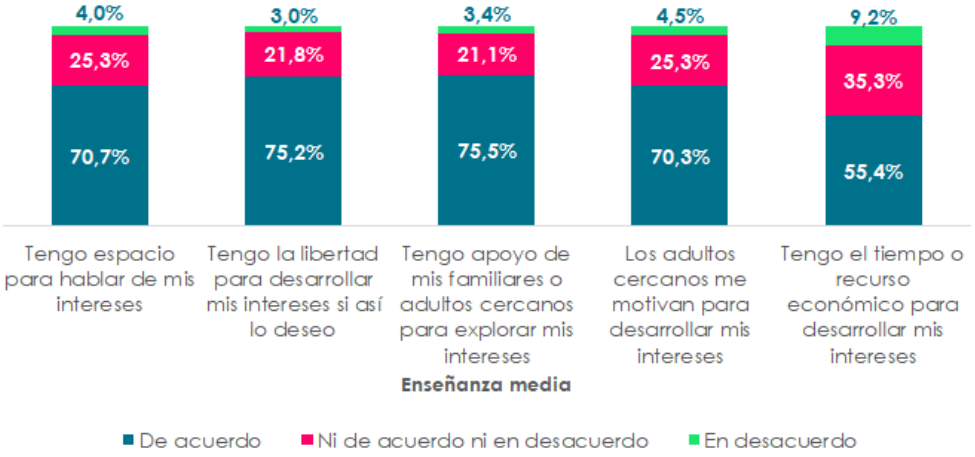
Gráfico 189: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? 5° a 8° básico (N: 2682)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, los estudiantes de enseñanza media perciben tener menor tiempo y recurso económico (55,4%) que los estudiantes del segundo ciclo básico (58%).

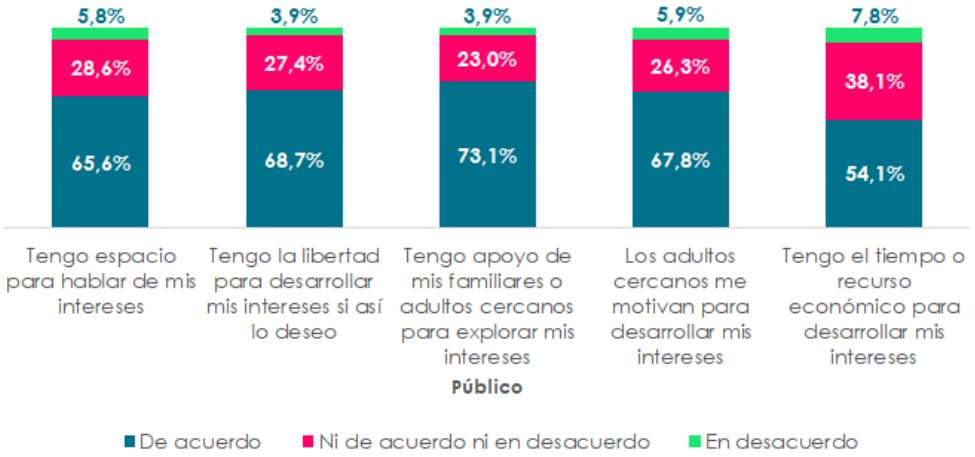
Gráfico 190: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? 1° a 4° medio (N: 2469)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa, los estudiantes de establecimientos públicos mencionan tener menos espacios para conversar acerca de sus intereses y menos libertades para desarrollarlos, en comparación con los estudiantes de establecimientos privados y subvencionados.

Gráfico 191: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? 5° básico a 4° medio (N: 5150)

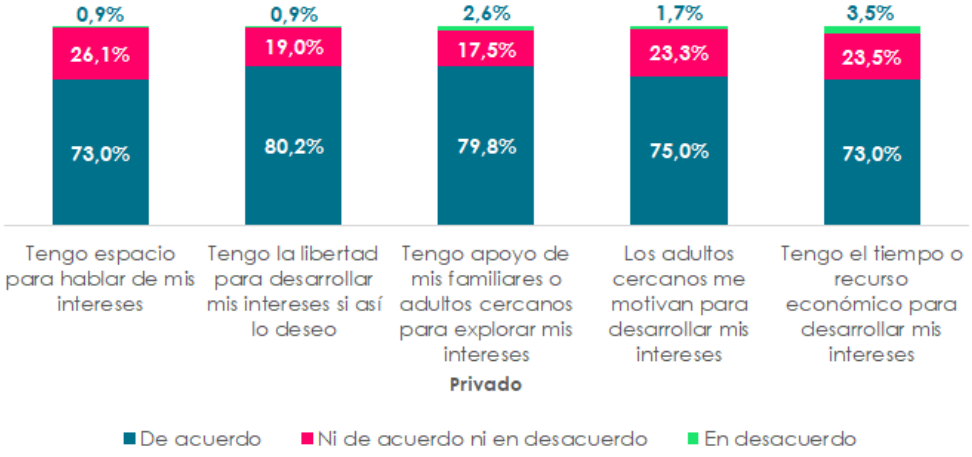


Fuente: Cliodinamica SpA.

Llama la atención que un 73% los estudiantes de establecimientos privados afirman tener más tiempo o recursos económicos para desarrollar sus intereses, en comparación con aquellos estudiantes de establecimientos subvencionados (59,7%) y públicos (54,1%). Este dato refleja una diferencia significativa en los recursos y tiempos que se disponen para desarrollar los intereses personales entre los estudiantes, lo que puede estar relacionado con la calidad y cantidad de recursos disponibles en cada tipo de establecimientos, como las actividades extracurriculares, así como también acerca del nivel socioeconómico de las familias. En definitiva,

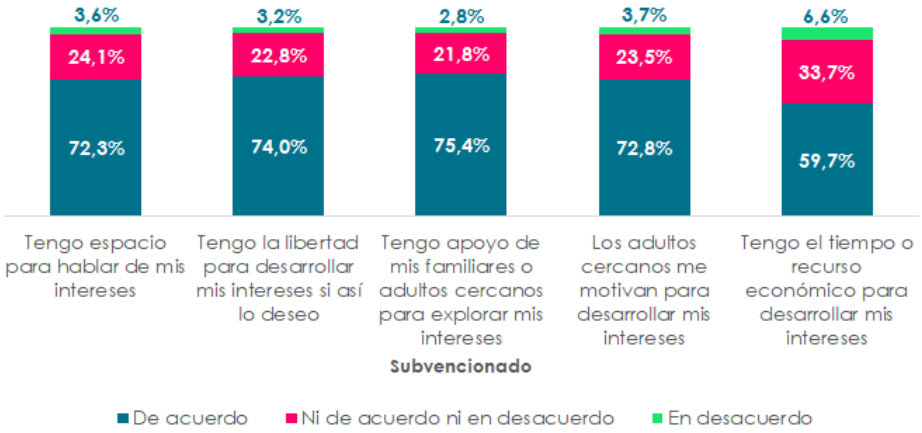
estas desigualdades demuestran la disparidad en el acceso a las oportunidades para desarrollar los intereses propios que afectan al crecimiento personal de los niños, niñas y adolescentes.

Gráfico 192: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Establecimientos privados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

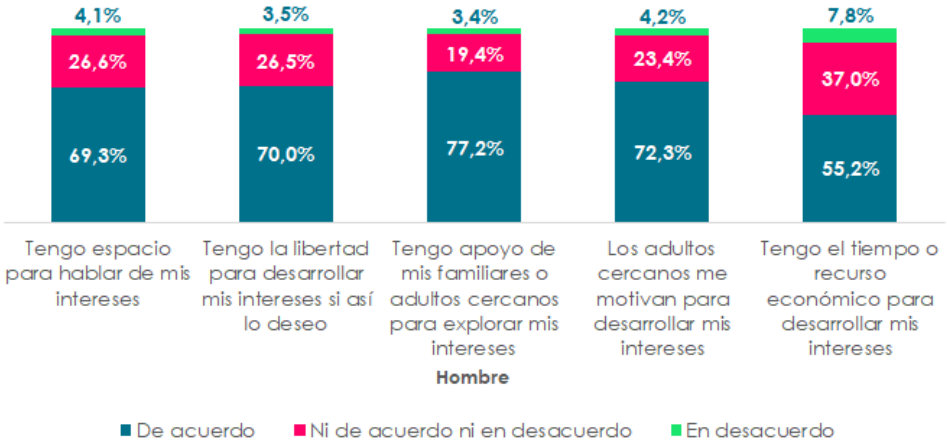
Gráfico 193: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Establecimientos subvencionados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la distinción por sexo, los hombres reportan tener más apoyo por parte de sus familiares y de los adultos cercanos para explorar sus intereses (77,2%) que las mujeres (71,3%). En la misma línea, con un 72,3% perciben que los adultos los motivan para desarrollar sus intereses en mayor medida que a las mujeres (67,8%).

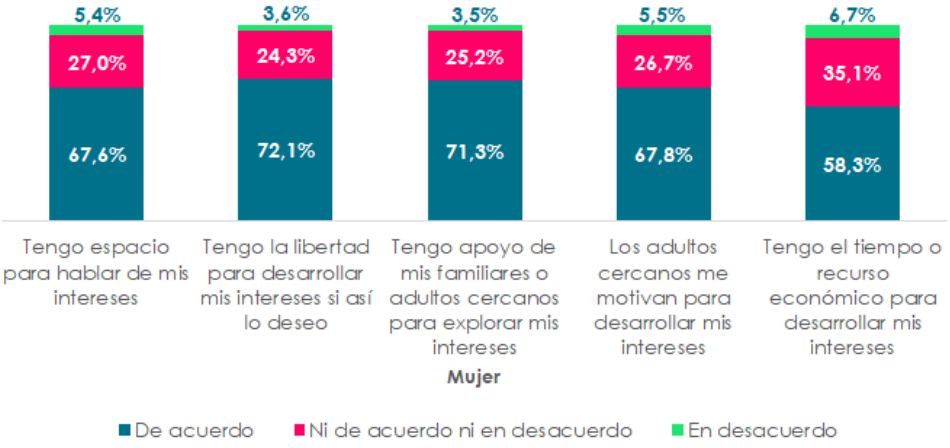
Gráfico 194: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Hombres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, las mujeres reportan tener más libertades para desarrollar sus intereses (72,1%) que los hombres (70%). Asimismo, con un 58,3% mencionan tener más tiempo o recursos para desarrollar sus intereses que los hombres con un 55,2%.

Gráfico 195: Y respecto a estos intereses, ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Mujeres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)

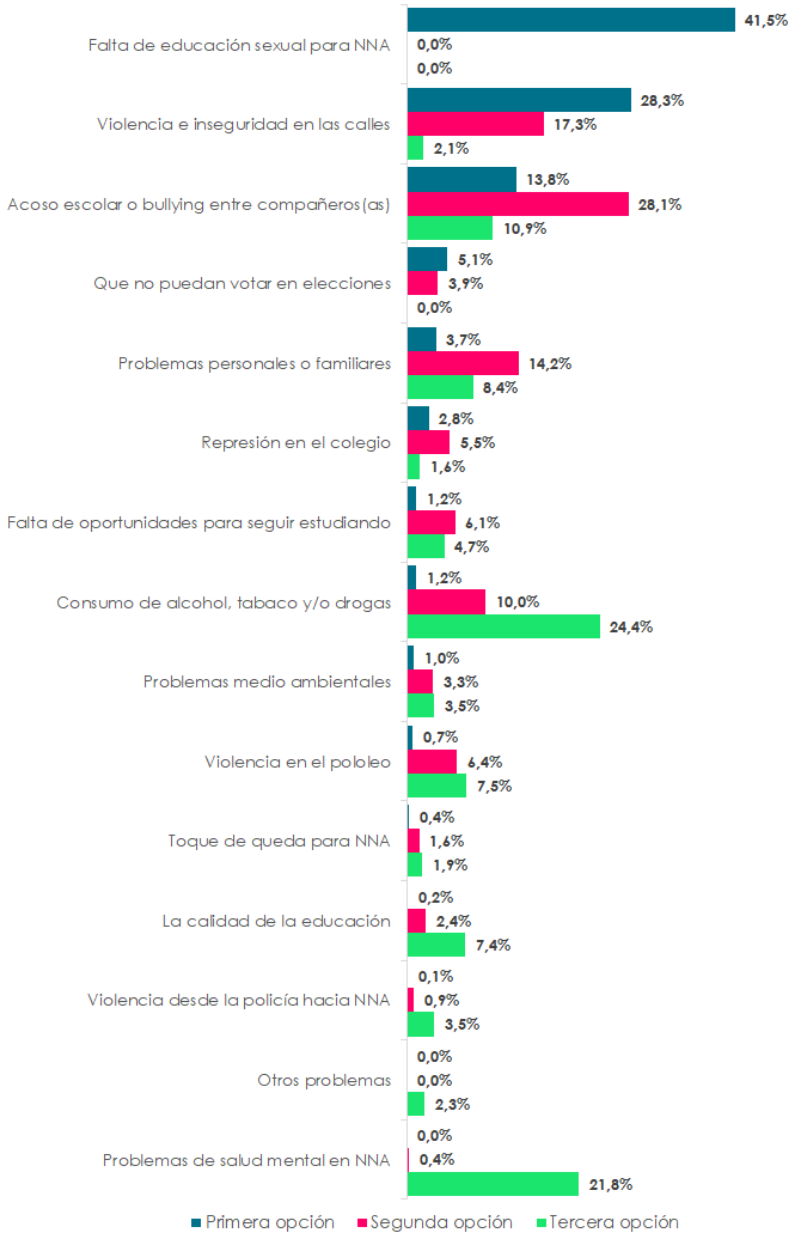


Fuente: Cliodinamica SpA.

Preocupaciones

Frente a los problemas que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, la falta de educación sexual se menciona como la principal preocupación (41,5%), seguida por la violencia e inseguridad en las calles (28,3%) y el acoso escolar entre compañeros (13,8%). Al comparar estos resultados con los del estudio anterior de la Defensoría de la Niñez (2020), se observa que la falta de educación sexual, la violencia escolar y el *bullying* siguen siendo los principales problemas para los niños, niñas y adolescentes hoy en día, manteniéndose la tendencia a lo largo del tiempo.

Gráfico 196: ¿Cuál consideras que es el principal problema para niños, niñas y adolescentes hoy en día? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



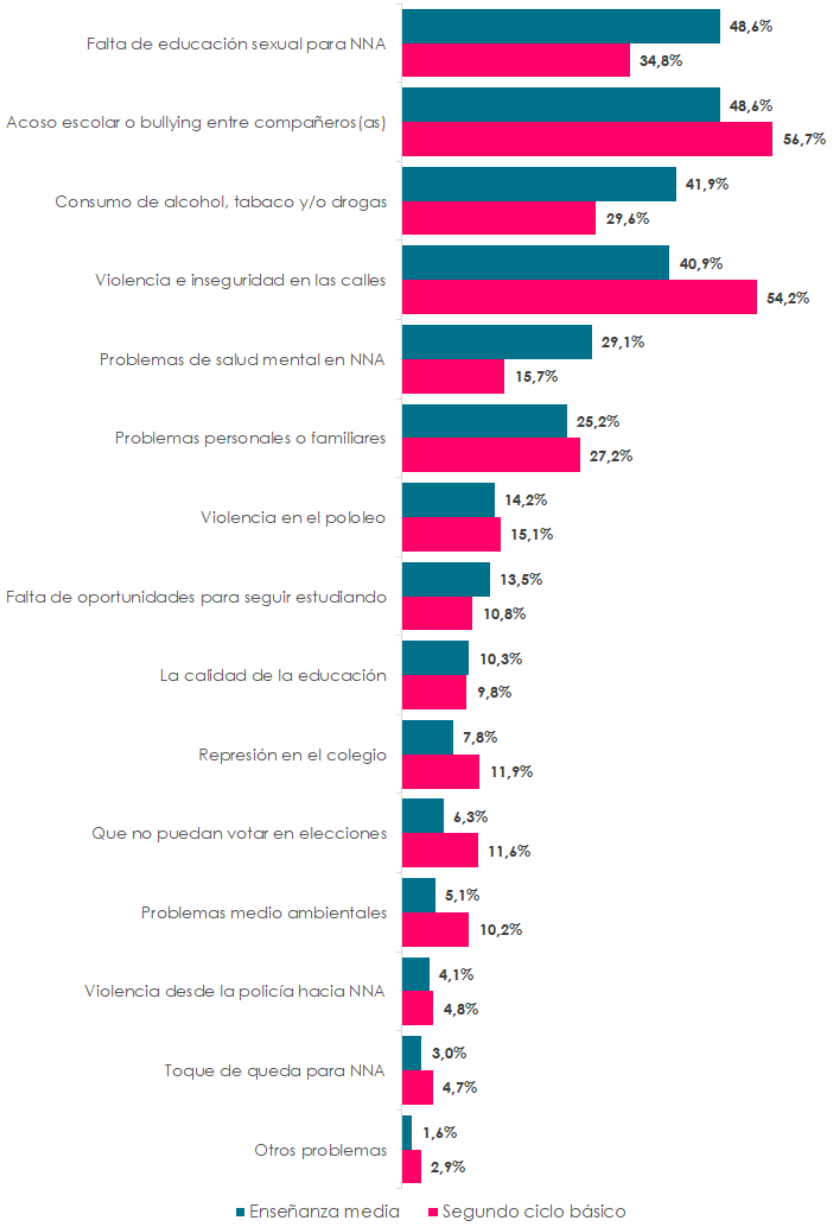
Fuente: Cliodinamica SpA.

Los estudiantes de enseñanza media mencionan en mayor medida la falta de educación sexual (48,6%), que los estudiantes del segundo ciclo básico (34,8%). Además, mencionan más el consumo de drogas por parte de niños, niñas y adolescentes (41,9%%) que los estudiantes del segundo ciclo básico (29,6%). Por otro lado, también se evidencia una mayor preocupación por los problemas de salud mental que se presentan en niños, niñas y adolescentes (29,1%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (15,7%).

Por otro lado, los estudiantes de menor edad mencionan en mayor medida el acoso escolar (48,6%), respecto a sus pares de la enseñanza media (56,7%). En esta misma línea la violencia e

inseguridad en las calles (54,2%) en comparación con los estudiantes de enseñanza media (40,9%).

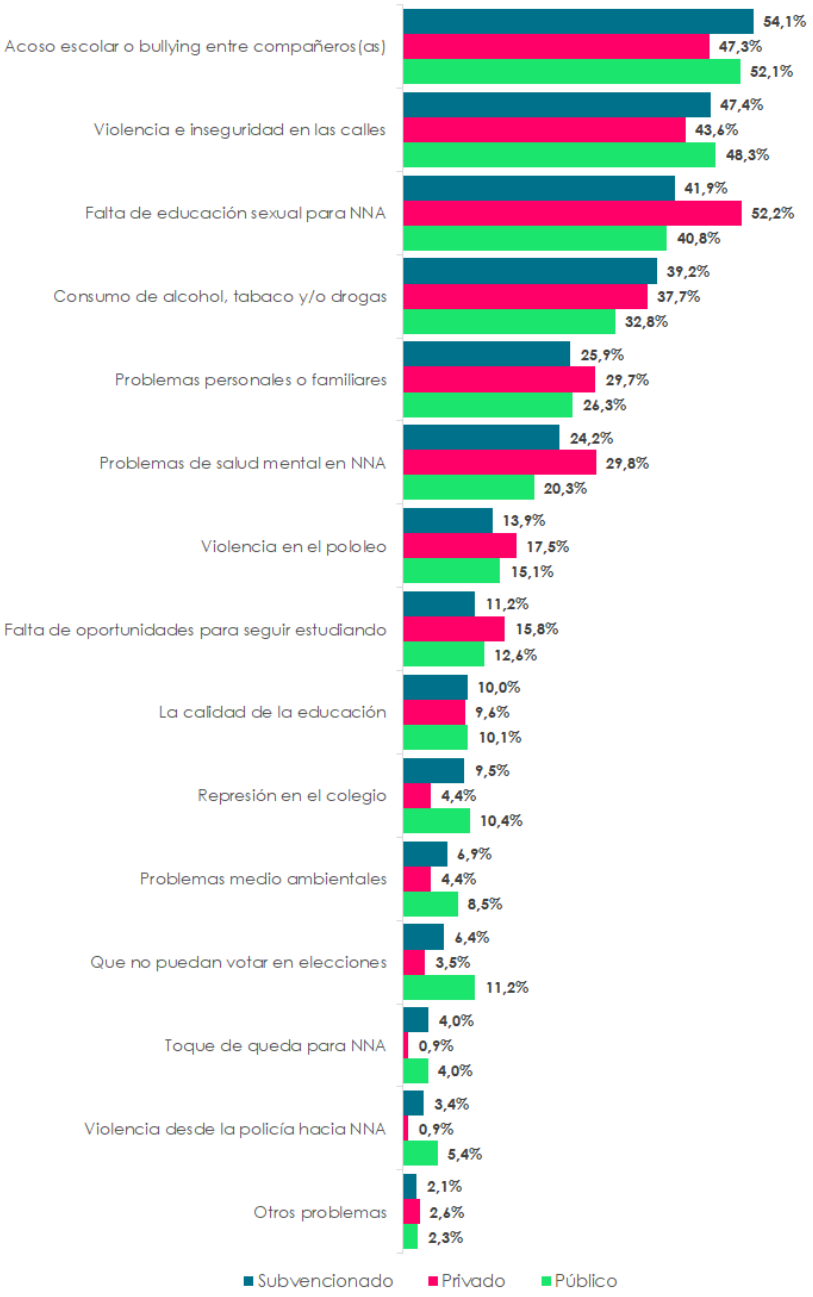
Gráfico 197: ¿Cuál consideras que es el principal problema para niños, niñas y adolescentes hoy en día? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Los estudiantes de establecimientos privados demuestran mayor preocupación por la educación sexual en niños, niñas y adolescentes (52,2%), en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (41,9%) y públicos (40,8%). En esta misma linera, también presentan mayor preocupación por los problemas de salud mental en los niños, niñas y adolescentes (29,8%) frente a un 24,2% de los subvencionados y un 20,3% de los públicos.

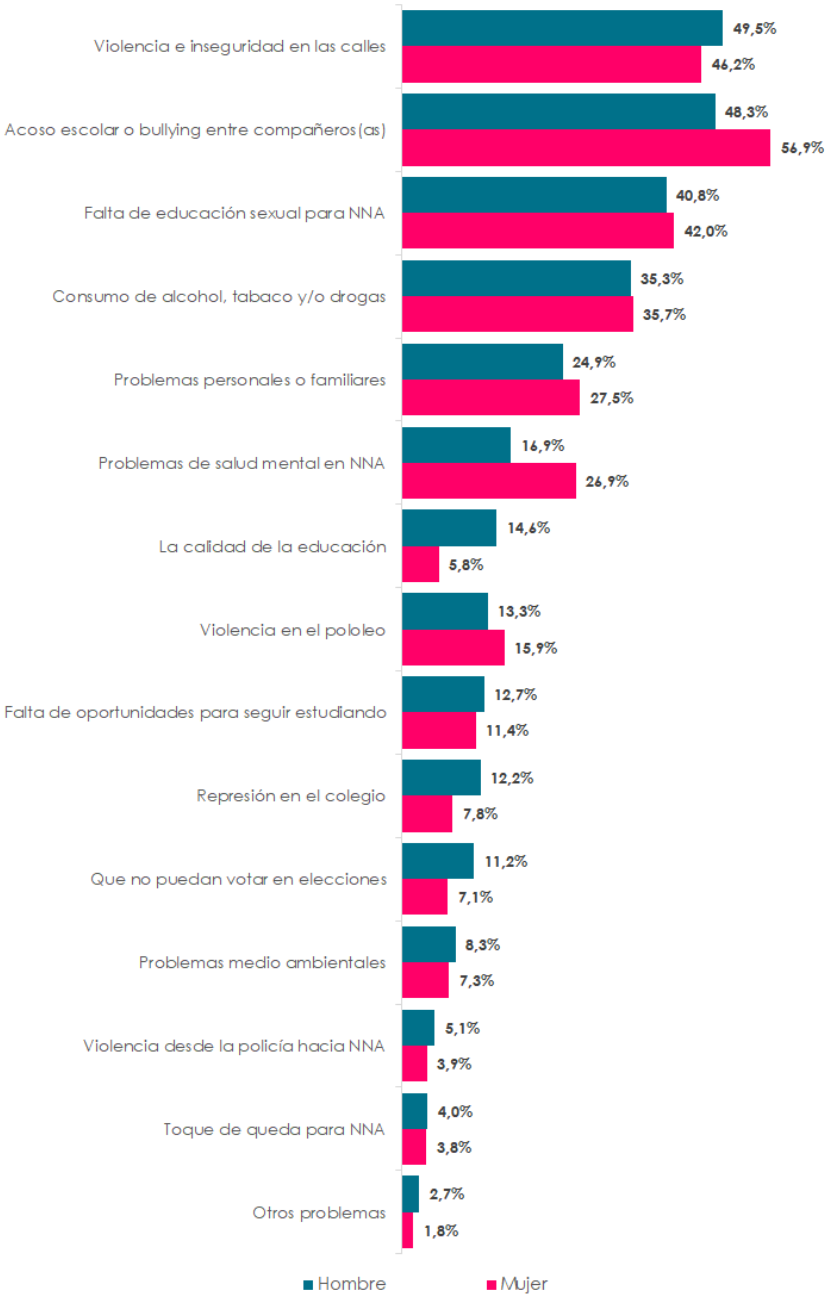
Gráfico 198: ¿Cuál consideras que es el principal problema para niños, niñas y adolescentes hoy en día? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación por sexos, las mujeres tienen mayor preocupación por el *bullying* entre compañeros (56,9%), frente a un 48,3% de los hombres. En esta misma línea una mayor preocupación por los problemas de salud mental en niños, niñas y adolescentes (16,9%), frente a un 26,9%. Llama la atención que los hombres presentan una mayor preocupación por la calidad de la educación (14,6%) que las mujeres 5,8%

Gráfico 199: ¿Cuál consideras que es el principal problema para niños, niñas y adolescentes hoy en día? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Los niños, niñas y adolescentes atraviesan procesos de desarrollo donde sus intereses, preocupaciones y formas de informarse adquieren relevancia central para comprender su interacción con el entorno. Según Bronfenbrenner (1979), el desarrollo individual está profundamente influenciado por los sistemas ecológicos que rodean a los niños, niñas y adolescentes, desde las interacciones familiares hasta los contextos educativos y sociales más amplios. En este marco, los intereses reflejan las actividades que estimulan su curiosidad y

creatividad, mientras que las preocupaciones evidencian los desafíos que perciben, influenciados por factores como la edad, el género y el acceso a oportunidades.

Además, a medida que los niños, niñas y adolescentes crecen, las fuentes de información que utilizan también se transforman, desde figuras familiares y educativas hacia un acceso más autónomo a recursos como internet y redes sociales. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por Chile, destaca la importancia del acceso a información adecuada y contextualizada como un derecho fundamental que contribuye a su desarrollo integral. Además, estudios en Chile, como el realizado por Unicef (2020)[44], señalan la relevancia de fortalecer la educación formal y la alfabetización digital para abordar las necesidades informativas de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en temas como derechos, sexualidad y salud mental.

Estas dinámicas no solo permiten a los niños, niñas y adolescentes resolver inquietudes inmediatas, sino también conectar con temas globales y desarrollar una comprensión más amplia del mundo que los rodea. Erikson (1968) subraya que la construcción de identidad y autonomía en la adolescencia está directamente vinculada a los recursos emocionales y cognitivos disponibles, así como al apoyo que reciben de sus entornos cercanos[45]. Por ello, el análisis de sus intereses, preocupaciones y fuentes de información no solo revela aspectos de su desarrollo, sino también las formas en que pueden ser apoyados por los sistemas familiares, educativos y sociales.

Con el objetivo de abordar esta temática se consultó a las niñas, niños y adolescentes sobre sus intereses, y se identificaron diferencias en relación cpn sus grupos etarios y la dependencia de los establecimientos educacionales a los que asisten. En cuanto a los grupos etarios, las niñas y niños de 8 a 12 años manifestaron interés por participar en actividades lúdicas, recreativas y artísticas, con una fuerte inclinación hacia el juego como eje de socialización y desarrollo. Actividades como el fútbol, el dibujo, los videojuegos y la bicicleta son predominantes en este grupo, reflejando la importancia de espacios creativos y físicos para fomentar su desarrollo, así como también, la exploración del entorno y el desarrollo de habilidades prácticas.

> Sí, en deportes me gusta andar en bicicleta, patinar, correr. Y también me gusta hacer actividades en la casa, como pintar y recortar.
> (Niña de 8 a 10 años, colegio subvencionado, sur)

Mientras que los adolescentes de 13 a 17 años mostraron intereses más diversos y orientados hacia la autoexpresión y el fortalecimiento de su identidad. Las actividades incluyen música, deportes, y temas más introspectivos como el feminismo o el cuidado ambiental. Este grupo también menciona una mayor inclinación hacia el uso de la tecnología, como escuchar música en plataformas digitales y participar en redes sociales, lo que refleja su búsqueda de autonomía y conexión con un mundo más amplio.

> Participante 1: Hay otros temas también que son interesantes, como por ejemplo el movimiento feminista o los movimientos más políticos, cosas así. Y a mí también me interesan mucho. Y yo creo que me informo de eso a base de internet. En internet hay todo lo que uno quiera buscar.

[44] UNICEF (2020). *Educación integral y acceso a información para adolescentes.*
[45] Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis.* Norton & Company.

Entrevistador: ¿De temas políticos también?

Participante 3: Temas feministas, ecológicos. Igual como informarse de lo que está pasando. Yo soy vegetariana y todo lo decidí por cosas que he visto en internet cuando tenía 12 años. Y sigo siendo vegetariana. ¿Cuánto ha pasado? ¿5 años? 5 años.

(Focus group aplicado a niñas y adolescentes de 8 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

En cuanto a las diferencias observadas en función de la dependencia de los establecimientos educacionales a los que asisten las niñas, niños y adolescentes, los estudiantes de establecimientos municipales están marcados por un fuerte componente comunitario y colaborativo, con actividades que tienden a reforzar sus vínculos sociales. Los adolescentes, en particular, muestran una preferencia por actividades grupales que no solo incluyen deportes, sino también momentos de interacción menos estructurados como pasar tiempo con amigos. Sus respuestas además sugieren que en estos establecimientos el acceso a recursos específicos para actividades artísticas y tecnológicas es limitado, lo que restringe la diversidad de intereses hacia opciones más básicas y colectivas.

Me gusta dibujar, estar así con mis amigos, hablar. También me gusta escuchar música cuando estoy sola.
(Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

En los establecimientos subvencionados, los intereses se caracterizan por una mayor diversidad y un enfoque hacia actividades que promueven la creatividad y la reflexión. Las y los adolescentes destacan un interés en temas sociales como el feminismo o la ecología, lo que podría estar relacionado con una oferta educativa más estructurada que fomenta el debate y la participación en actividades extracurriculares. Este entorno parece facilitar la conexión con intereses personales más amplios, lo que diferencia a este grupo de sus pares en establecimientos municipales, donde estas oportunidades son menos frecuentes.

Bueno, soy totalmente apasionado por los vehículos, los autos, las motos, sobre todo. Y por las carreras. Por otro lado, también me gusta mucho la música. Estoy aprendiendo a tocar guitarra y bajo, y canto. Acá en el colegio tengo una banda y a veces tocamos".
(Adolescente hombre de 15 a 17 años, colegio subvencionado, RM)

En los establecimientos particulares/privados, los intereses muestran una clara influencia del acceso a recursos diferenciados y programas extracurriculares específicos. Las actividades mencionadas, como astronomía, repostería y participación en clubes escolares reflejan un entorno educativo que no solo fomenta habilidades académicas, sino también intereses que requieren infraestructura o materiales especializados. Además, los adolescentes en estos establecimientos destacan su interés por actividades tecnológicas y culturales, como redes sociales y música, lo que podría indicar un contexto que promueve tanto la autoexpresión como la conexión global.

Participante: Para mí, es como diversión, sentirse libre. Por ejemplo, hacer deporte, esquiar o jugar videojuegos me hace sentir así. (...) Sí, porque me libero. No pienso en los demás, solo en la vida.
(Adolescente hombre de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

En cuanto a las preocupaciones que manifiestan tener las niñas, niños y adolescentes, estas se dividen principalmente en dos categorías: preocupaciones inmediatas y prácticas, como el rendimiento escolar, la inseguridad personal y los accidentes, y preocupaciones reflexivas y sociales, relacionadas con temas como el *bullying,* la salud mental y la discriminación. Y, según lo observado a través de lo que declaran, estas preocupaciones están influenciadas principalmente por la etapa de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.

En el caso de los niños y niñas menores de 12 años, las preocupaciones tienden a centrarse en temas inmediatos y prácticos, vinculados a su entorno cercano. Entre las principales inquietudes mencionadas destacan el miedo a bajar las notas, accidentes domésticos o escolares, y temores abstractos como la oscuridad o los fantasmas. Aunque este grupo no reflexiona ampliamente sobre problemáticas sociales, sí mencionan preocupaciones relacionadas con el *bullying*, pero lo entienden desde una perspectiva concreta, como situaciones en las que alguien molesta o excluye a otro en el colegio. Estas respuestas reflejan una etapa donde las inquietudes están moldeadas por su dependencia de los adultos y su limitada capacidad para conectar estas experiencias con dinámicas sociales más amplias.

> Que está bien porque uno también tiene que estar pendiente de la violencia en la calle, porque siempre en la calle uno se puede encontrar cualquier incidente. Y sobre el acoso o el *bullying* también, porque cualquiera puede ser *buleado*, por cualquier cosa. Por ejemplo, yo, que tengo lentes, podrían *bulearme* por mi falta de vista poniéndome apodos.
> (Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, RM)

Por otro lado, los adolescentes mayores de 12 años muestran preocupaciones que trascienden los aspectos inmediatos para abarcar cuestiones personales y sociales más complejas. Entre las inquietudes más frecuentes se encuentran temas relacionados con la salud mental, el estrés académico y las relaciones interpersonales, como el *bullying* y la discriminación. A diferencia de los niños y niñas menores, los adolescentes perciben estas problemáticas desde una perspectiva más amplia y estructural, reconociendo su impacto en su bienestar emocional y colectivo. Estas preocupaciones reflejan su capacidad creciente para analizar dinámicas sociales y comprender cómo estas afectan su entorno y su identidad.

> El cuidado y la salud de una persona, tanto física como mental. (...) sigo viendo es mucha gente que necesita ayuda para poder salir adelante. Poder salir adelante tanto física como mentalmente. Por ejemplo, en temas de inseguridad que pueden llegar a conducir a trastornos alimenticios, autolesiones, en casos muy graves hasta el suicidio. Yo diría que los problemas psicológicos van de la mano con lo físico, por lo que es un tema que quisiera que se pudiera abarcar más, que todo el mundo pudiera ponerle énfasis.
> (Adolescente hombre de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

Además, en este grupo comienzan a emerger preocupaciones vinculadas al futuro, como la posibilidad de acceder a estudios superiores, el desempeño en su vida académica y los desafíos que implica la transición hacia la vida adulta. Este tipo de inquietudes evidencia una mayor conciencia sobre las responsabilidades y expectativas que enfrentan, marcando un cambio significativo en la forma en que perciben su entorno y sus propias capacidades. Estas preocupaciones, junto con su enfoque introspectivo, subrayan la importancia de brindar apoyo que fomente su resiliencia y les permita gestionar las demandas crecientes de esta etapa de su desarrollo.

Bueno, la PSU, la PAES, todo eso. Crecer, el futuro, cómo mantenerme, tipo ser una adulta, cómo vivir una vida de adulta, estudiando, trabajando. Quizás eso sería lo que más me preocupa.
(Adolescente de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

"Sí, yo creo que tengo otras preocupaciones más importantes, claro. No te digo que las otras no sean importantes (...) Bueno, pero yo creo que la preocupación más grande, es, por ejemplo, terminar los estudios para empezar una carrera en la universidad, la PAES. Creo que es lograr mis objetivos y mejorar en lo que hago. Mantener una vida sana, con relaciones sanas, con gente que me aporta, amistades que me hacen bien. Y siempre también con mi familia. Yo creo que esas son las cosas que más me importan.
(Adolescente hombre de 15 a 17 años, colegio particular, centro)

Otra preocupación significativa identificada en las y los adolescentes, se encuentra vinculada al género, la educación sexual y sus percepciones sobre la sexualidad en general, y el embarazo no deseado, y estas inquietudes, son un reflejo de como las expectativas de género condicionan sus percepciones y preocupaciones. En el caso de las adolescentes mujeres, existe un temor recurrente hacia la posibilidad de un embarazo no deseado, lo que evidencia una carga emocional y social asociada a su rol percibido en las relaciones afectivas y sexuales. Esta preocupación parece estar relacionada con un acceso limitado a información clara y adecuada sobre salud sexual y reproductiva, lo que genera incertidumbre y refuerza percepciones de riesgo, además de estigmas asociados a la maternidad temprana.

Participante: No se habla mucho ni acá en el colegio tampoco, Hay una unidad como en sexto básica, pero muy básica. Y después como que responsabilizan a la mujer de que no sabe que no se cuidó, pero no se le enseña la mujer y al hombre. Debería haber una educación sexual tanto para el hombre como para la mujer, pero se le echa la culpa de que la mujer no se cuidó bien.
(Focus group aplicado a adolescentes de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

Creo que igual es grave porque es muy importante la educación sexual. Ahora se está viendo cada vez más niños pequeños experimentando y niñas de 13 o 12 años embarazadas por no saber cómo cuidarse.
(Adolescente mujer de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

Por su parte, los adolescentes varones expresan preocupaciones relacionadas con el desempeño y la aceptación social en torno a las relaciones afectivas y sexuales. Estas inquietudes reflejan presiones vinculadas a las normas tradicionales de masculinidad, donde se les asigna un rol de liderazgo o control en estos temas, aunque muchas veces carecen de la información o la educación necesaria para gestionarlo. En ambos casos, las respuestas destacan la influencia de las normas de género en las preocupaciones sobre la sexualidad. Esto subraya la importancia de integrar una educación sexual integral que aborde estos temas desde una perspectiva inclusiva, no estigmatizante y equitativa, permitiendo a los adolescentes comprender y gestionar sus relaciones y emociones de manera más saludable.

Diría que lo más urgente sería la educación sexual, que sobre todo en este país se ve mucho como algo muy polémico. Que no se pueda hablar de sexo, que no se puede hablar del pene, no se puede hablar de muchos procesos que finalmente son parte del cuerpo y que deben ser conocidos, como el uso del condón en una relación sexual sana. Son cosas que

afortunadamente en este colegio se ven, pero que en muchas instituciones no.
(Adolescente hombre de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

Por último, al analizar las fuentes de información que utilizan las niñas, niños y adolescentes para conocer e interiorizarse sobre sus intereses y preocupaciones, se identificó que los menores de 12 años recurren principalmente a conversaciones con adultos significativos, como padres, madres y profesores, para resolver sus inquietudes y obtener información. Estas figuras representan una fuente de confianza y guía en temas relacionados con su vida cotidiana, como el rendimiento escolar, los conflictos con compañeros y preguntas básicas sobre temas generales. En este grupo, la educación formal también cumple un rol central, ya que actúa como una fuente estructurada de información, aunque limitada en profundidad.

Me informo en la casa de mi Lela, con mi mamá, le empiezo a hablar. Con mis compañeros y un chico que se sienta al lado que es simpático, con amigas, depende con cualquier persona
(Niña o adolescente de 11 a 14 años, colegio subvencionado, sur)

Mientras que, los adolescentes mayores de 12 años diversifican significativamente sus fuentes de información, destacando el rol de los amigos como una red de apoyo y consulta para temas sensibles y personales, como relaciones interpersonales, sexualidad y preocupaciones emocionales. Aunque los adultos significativos siguen siendo importantes, los adolescentes tienden a buscar información de manera más autónoma, explorando espacios como internet y redes sociales. Estas plataformas son utilizadas para profundizar en temas de interés personal y social, como movimientos feministas, derechos humanos o tendencias globales. Sin embargo, también expresan preocupación por la calidad de la información disponible, señalando la necesidad de aprender a identificar fuentes confiables para evitar la difusión de mitos o información errónea.

Yo creo que en Instagram. Como sigo al Mega, a veces salen noticias, o también en TikTok. A veces las noticias en la tele. (le afecta) Sí, porque uno queda con el miedo constante de que te pueda pasar algo o a alguien.
(Adolescente mujer de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

De esta forma, se observa que mientras que los niños y niñas menores de 12 años dependen principalmente de fuentes cercanas y estructuradas, los adolescentes mayores muestran una transición hacia la autonomía en la búsqueda de información. Esta diferencia refleja no solo las capacidades cognitivas y emocionales que se desarrollan en la adolescencia, sino también las crecientes demandas sociales y personales que enfrentan. En ambos grupos, las fuentes tradicionales como los adultos y la educación formal son fundamentales, pero en los adolescentes, tanto internet como las redes sociales emergen como herramientas complementarias que amplían el acceso a información, aunque con riesgos asociados.

A partir del análisis integrado de estos hallazgos, es posible destacar como los intereses y preocupaciones de los niños, niñas y adolescentes evolucionan con la edad, y son influenciados por sus contextos personales y sociales. En el caso de los niños y niñas menores de 8 a 12 años, sus intereses se centran en actividades recreativas y creativas como el dibujo, el deporte y los videojuegos, las cuales responden a una etapa donde predomina la exploración del entorno y el desarrollo de habilidades prácticas (Piaget, 1964)[46]. Mientras que los adolescentes de 13 a 17 años

[46] Piaget, J. (1964). *Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning*. Journal of Research in Science Teaching, 2(3), 176–186.

muestran una diversificación de intereses hacia actividades que reflejan su búsqueda de identidad y autoexpresión, como la música, la participación en movimientos sociales como el feminismo y ecología, y el uso de redes sociales. Esto, según Bronfenbrenner (1979) ilustra como los contextos inmediatos y sociales influyen en los intereses y elecciones de los adolescentes, quienes buscan autonomía y conexión con temáticas globales.

En cuanto a las preocupaciones, los niños y niñas de 8 a 12 años manifiestan inquietudes que se concentran en temas inmediatos y prácticos, como bajas notas escolares, accidentes o temores abstractos como la oscuridad. Estas preocupaciones reflejan la necesidad de apoyo y guía de los adultos en su entorno cercano, lo que coincide con la etapa de desarrollo psicosocial descrita por Erikson (1968), donde los niños y niñas buscan construir confianza y autonomía en un marco seguro. En el caso de los adolescentes de 13 a 17 años, emergen preocupaciones más complejas y reflexivas, como la salud mental, el acoso escolar, la discriminación y el rendimiento académico en relación con el futuro. Este grupo también muestra inquietudes vinculadas al género, como el embarazo no deseado y la educación sexual, lo que destaca la importancia de implementar programas de educación sexual integral, según señala Unicef (2020)[47]. Para Lansdown (2005), estas preocupaciones evidencian una mayor conciencia sobre las dinámicas sociales y las expectativas que enfrentan, destacando la necesidad de garantizar que los adolescentes cuenten con entornos seguros y adecuados para discutir estos temas.

Por último, los hallazgos muestran que las fuentes de información a través de las cuales los niños, niñas y adolescentes se informan sobre sus intereses y preocupaciones son diversas, pero limitadas, siendo las conversaciones con figuras significativas como padres, madres, profesores y amigos, una de sus principales fuentes de información. En el caso de los niños y niñas de 8 a 12 años, estas interacciones se concentran en figuras adultas cercanas, quienes actúan como guías en temas cotidianos y prácticos, como el rendimiento escolar o conflictos interpersonales. Por otro lado, los adolescentes de 13 a 17 años diversifican sus fuentes, destacando la importancia de los amigos como una red de apoyo clave para discutir inquietudes personales, como la sexualidad, las relaciones y problemas emocionales, lo que coincide con Unicef (2021)[48], que señala que las relaciones entre iguales son fundamentales para el desarrollo social y emocional, proporcionando un sentido de identidad y apoyo crucial para su bienestar.

La educación formal e internet también son fuentes relevantes, aunque presentan diferencias en su alcance y percepción. La educación formal proporciona información estructurada sobre derechos y ciudadanía, pero los adolescentes mayores a menudo la perciben como insuficiente para abordar temáticas sensibles, como la salud mental o la sexualidad, lo que coincide con lo planteado por la OMS (2021)[49], que señala que la implementación de programas educativos, como la educación sexual integral, suele ser limitada y desigual, dejando brechas en la capacidad de los adolescentes para acceder a información adecuada y contextualizada. Por su parte, internet y las redes sociales emergen como herramientas predominantes entre los adolescentes mayores, quienes las utilizan para explorar intereses personales y conectar con movimientos globales. Sin embargo, la exposición a contenido poco confiable y la presión social subrayan la necesidad de alfabetización digital (Livingstone & Helsper, 2007), que les permita evaluar críticamente la información y minimizar riesgos asociados[50].

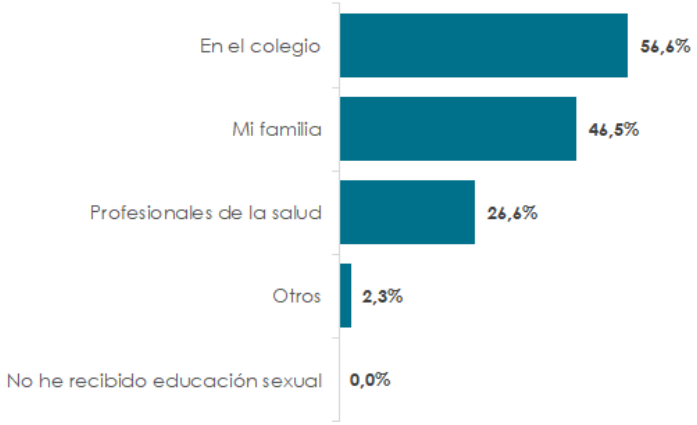
[47] UNICEF (2020). *Educación integral en sexualidad para adolescentes*.
[48] UNICEF (2021). *La importancia de la amistad en la adolescencia*.
[49] OMS (2021). *Educación sexual integral: Preguntas y respuestas*.
[50] Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.

Educación sexual integral

Entre las mayores preocupaciones de los niños, niñas y adolescentes se destaca la falta de educación sexual, por aquello se analizará en detalle.

Llama la atención que todos los niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio que han sido encuestados reportan haber recibido educación sexual en el último año. La principal fuente de información mencionada es el colegio con un 56,6% de las menciones totales, seguido por la familia (46,8%) y profesionales de la salud (26,6%). Por otro lado, llama la atención que también existen conversaciones entre pares acerca de la educación sexual, ya que, los estudiantes mencionan que algunas fuentes de información son sus amigos y compañeros. En esta misma línea, es relevante considerar que varios estudiantes mencionan que se auto informan mediante internet, en este apartado llama la atención el rol de las redes sociales y el consumo de pornografía para informarse acerca sobre la educación sexual.

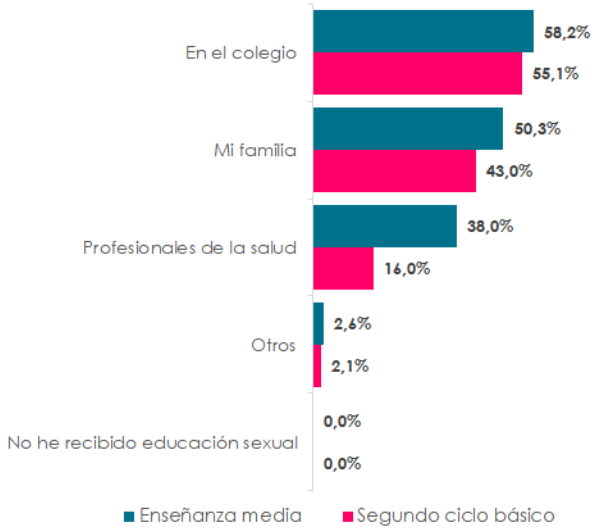
Gráfico 200: En el último año has recibido educación sexual por parte de... 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo educativo, se observa que los estudiantes de educación media reciben más información sobre lo sexual en el colegio y en las familias, respecto a los estudiantes del segundo ciclo básico. Sin embargo, llama la atención la presencia de las charlas por parte de los profesionales de la salud, en las cuales los estudiantes mayores mencionan haber recibido más información sobre la educación sexual (38%) que los estudiantes menores (16%).

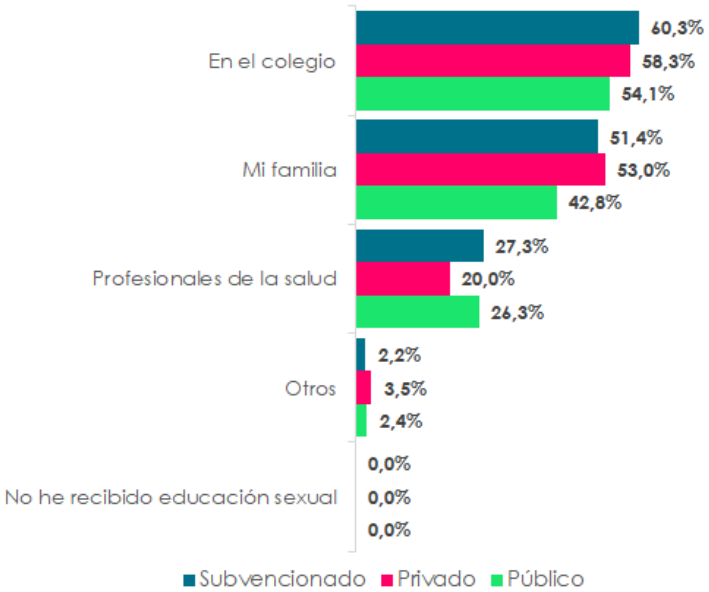
Gráfico 201: En el último año has recibido educación sexual por parte de... Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En lo que refiere la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos, se observa que los estudiantes de establecimientos públicos reciben en menor medida educación sexual por parte de sus colegios (54,1%) y familias (42,8%). Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados mencionan en menor medida haber recibido educación sexual por parte de profesionales de la salud (20%).

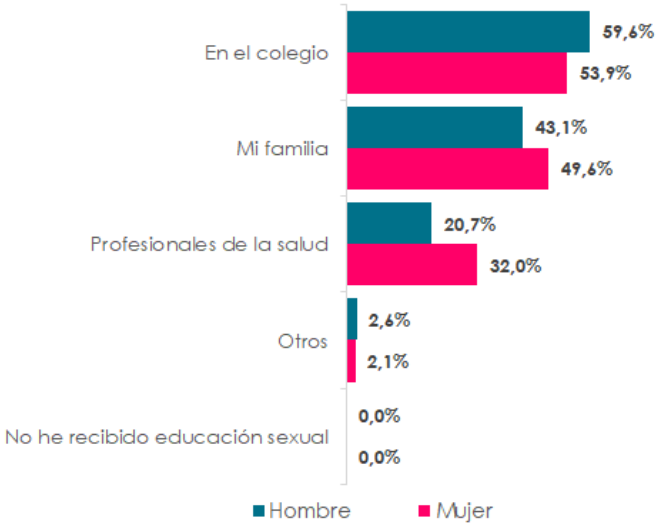
Gráfico 202: En el último año has recibido educación sexual por parte de... Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexo, se observa que las mujeres han recibido en mayor medida información acerca de la educación sexual por parte de familiares (49,6%) y profesionales de la salud (32%).

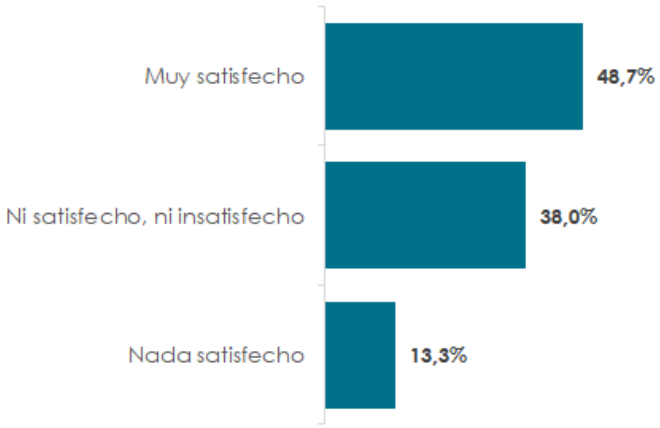
Gráfico 203: En el último año has recibido educación sexual por parte de... Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto al nivel de satisfacción sobre la educación sexual recibida, un 48,7% de los estudiantes menciona sentirse muy satisfecho con la información recibida. Sin embargo, llama la atención que un 13,3% reporta sentirse nada satisfecho con la educación sexual recibida.

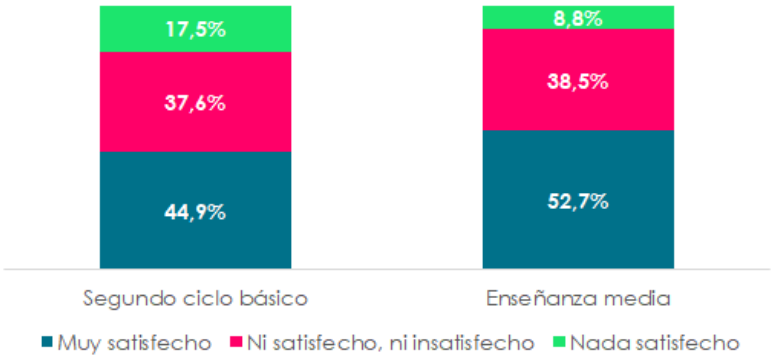
Gráfico 204: ¿Qué tan satisfecho/a te sientes con la educación sexual recibida? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo educativo, se observa que los estudiantes de enseñanza media presentan un mayor nivel de satisfacción (52,7%) que los estudiantes del segundo ciclo básico (44,9%).

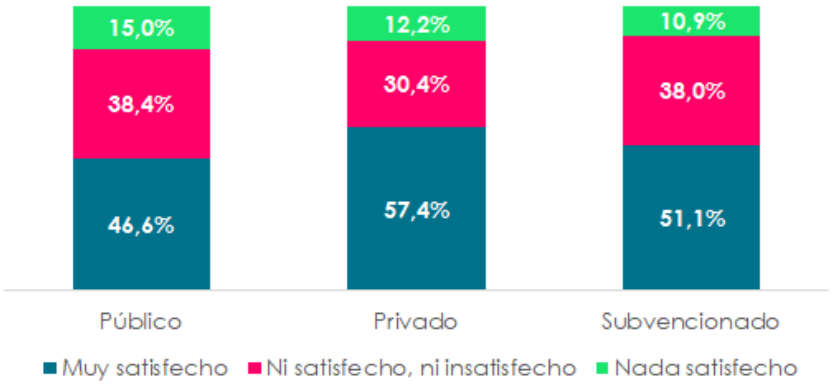
Gráfico 205: ¿Qué tan satisfecho/a te sientes con la educación sexual recibida? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la diferenciación por la dependencia administrativa del establecimiento, se observa una mayor satisfacción por parte de los estudiantes de establecimientos privados (57,4%) en comparación a estudiantes de establecimientos subvencionados (51,1%) y públicos (46,6%).

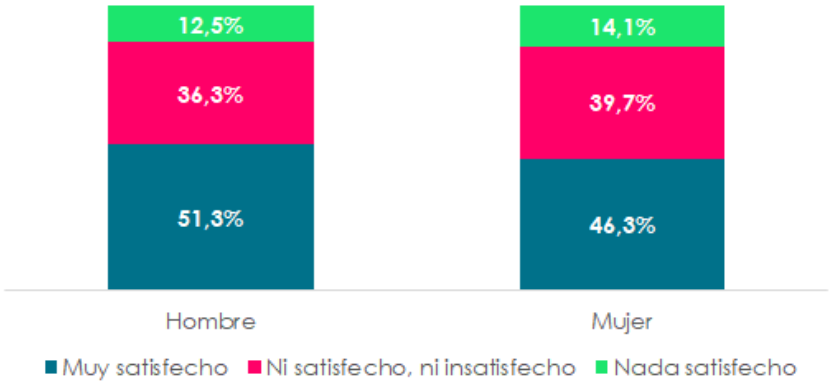
Gráfico 206: ¿Qué tan satisfecho/a te sientes con la educación sexual recibida? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, se refleja que los hombres presentan un mayor nivel de satisfacción sobre la educación sexual recibida (51,3%) en comparación con las mujeres (46,3%).

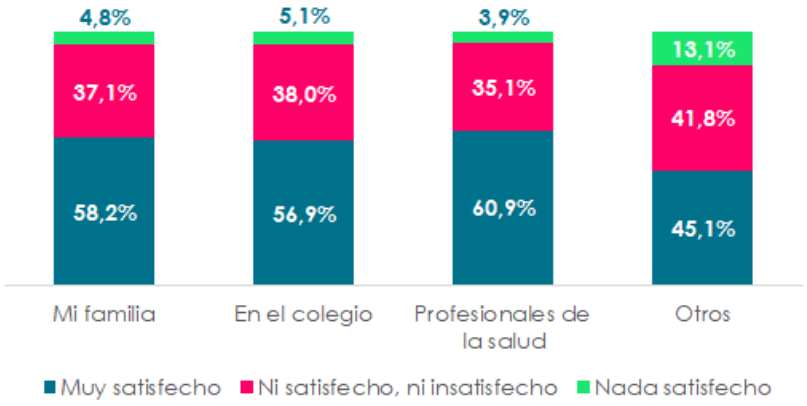
Gráfico 207: ¿Qué tan satisfecho/a te sientes con la educación sexual recibida? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuando a la satisfacción de la información sobre la educación sexual recibida, según las fuentes de las cuales han obtenido los niños, niñas y adolescentes, se observa que la mayor satisfacción de la educación sexual recibida es por parte de los profesionales de la salud (60,9%), seguido por la familia (58,2%) y el colegio (56,9%). Por otro lado, se presenta una menor satisfacción de la información recibida en otras fuentes (45,1%).

Gráfico 208: ¿Qué tan satisfecho/a te sientes con la educación sexual recibida? Según las fuentes de información. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



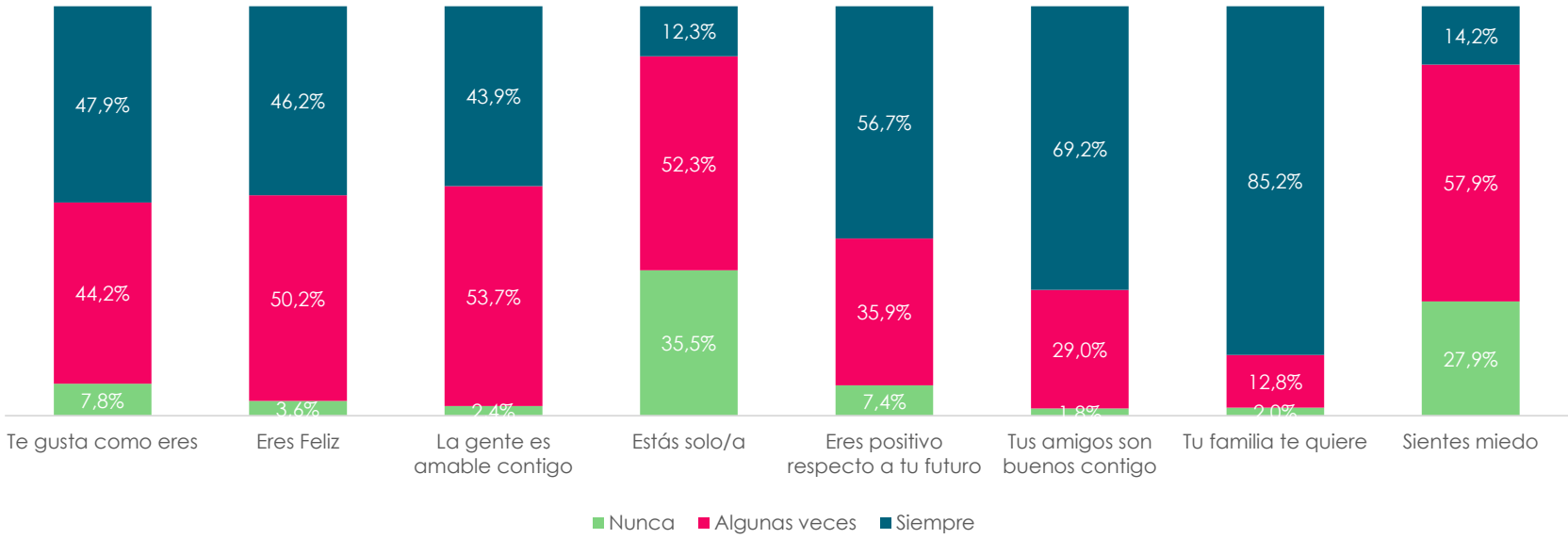
Fuente: Cliodinamica SpA.

Estado emocional y afectivo

Frente a los sentimientos de los estudiantes, se observa que un 46,2% menciona que siempre se siente feliz, indicando que existe una actitud generalmente positiva, ya que, solo un 3,6% menciona que nunca está feliz. Sin embargo, un 42% reporta experimentar miedo con frecuencia, esto puede estar asociado a la presencia de sentimientos como la ansiedad o la inseguridad. Por otro lado, solo un 12,3% menciona sentirse solo.

En cuanto a las percepciones personales, un 47,9% de los estudiantes se siente satisfecho con quienes son, reflejando un alto nivel de autoestima positiva, ya que, solo un 7,8% menciona que nunca está satisfecho con la persona que es. Además, un 43,9% percibe que las personas son amables con ellos, reflejando que los niños, niñas y adolescentes se mueven en ambientes mayoritariamente seguros. Asimismo, un 85,2% percibe que la familia lo quiere y un 69,2% que sus amigos son buenos con ellos, reafirmando el sentido de apoyo familiar y relaciones interpersonales que fomentan los ambientes seguros. En cuanto al futuro, un 56% lo percibe de forma positiva, demostrando esperanza en los estudiantes.

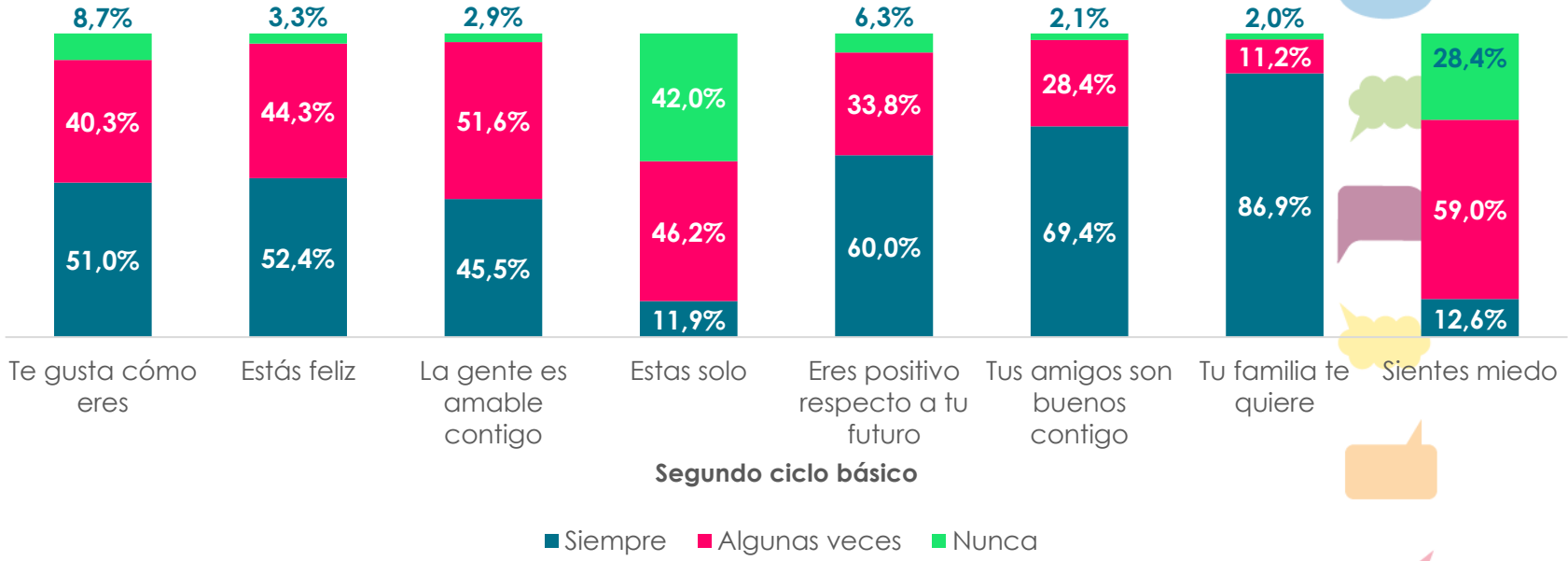
Gráfico 209: ¿Con qué frecuencia sientes que...? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por el lado de los estudiantes del segundo ciclo básico, perciben una mejor autoestima (51%) que los estudiantes de enseñanza media (44,7%), como también una mayor positividad sobre su futuro (60%) frente a un 53,2% de los estudiantes de enseñanza media. Asimismo, perciben también un mayor cariño por parte de sus familiares 86,9% frente a un 83,4% de enseñanza media.

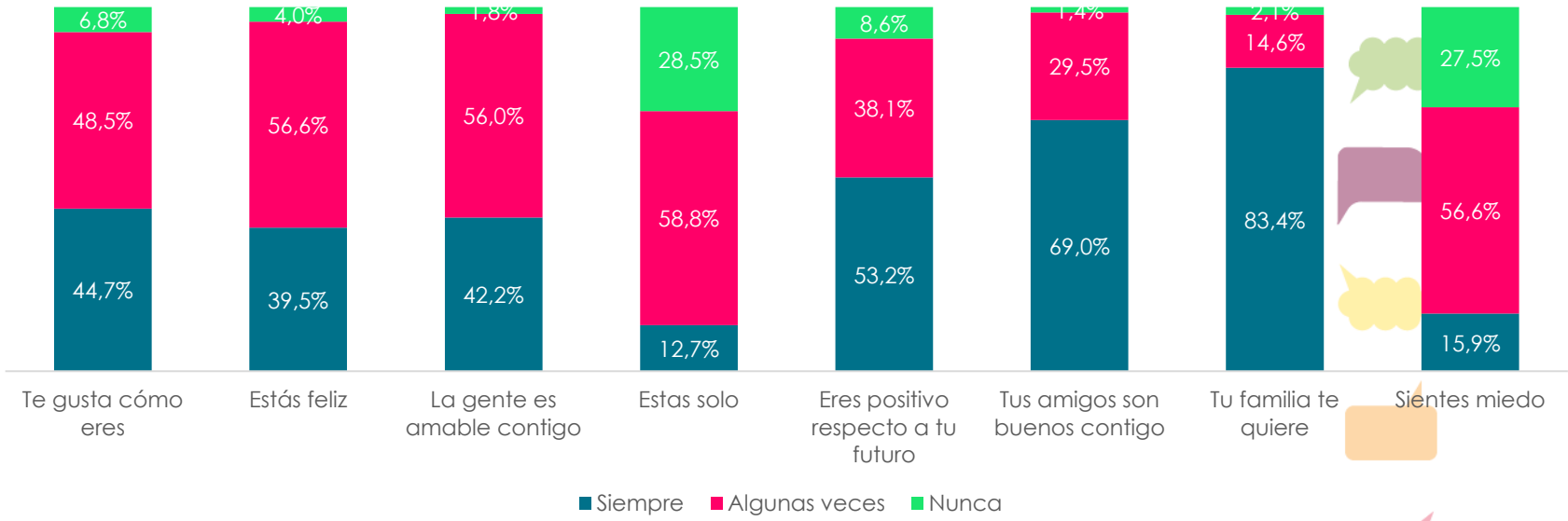
Gráfico 210: ¿Con qué frecuencia sientes que...? 5° a 8° básico (N: 2682)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Llama la atención, que la afirmación "estás feliz" disminuye considerablemente el nivel de acuerdo al aumentar la edad, en este sentido, un 52,4% de los estudiantes del segundo ciclo básico declara sentirse feliz siempre, a diferencia de solo un 39,5% de los estudiantes de enseñanza media.

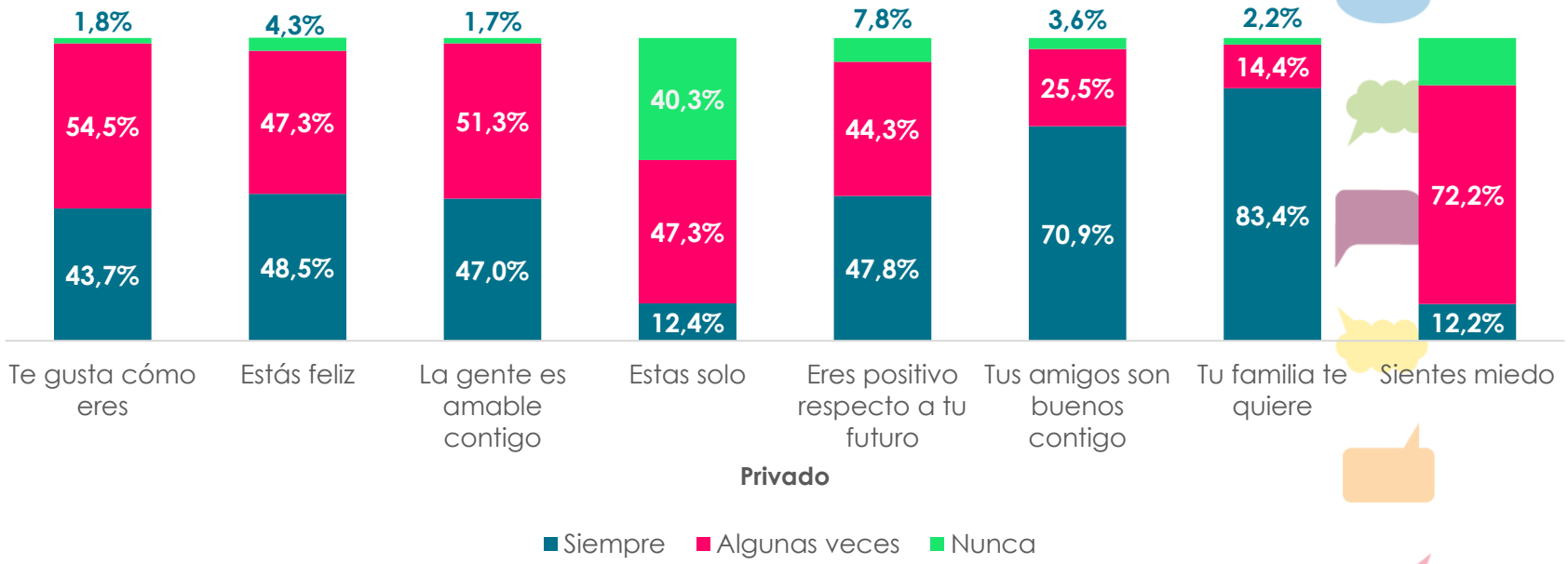
Gráfico 211: ¿Con qué frecuencia sientes que...? 1° a 4° medio (N: 2469)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa de los establecimientos, un 14,8% de los estudiantes de establecimientos públicos declara sentir miedo, a diferencia de un 13,5% de estudiantes de establecimientos subvencionados y tan solo un 12,2% de los estudiantes de establecimientos privados. Por otro lado, son los que declaran tener una mayor autoestima con un 48,9%, frente a un 46,8% de estudiantes de establecimientos subvencionados y a un 43, 7% estudiantes de establecimientos privados.

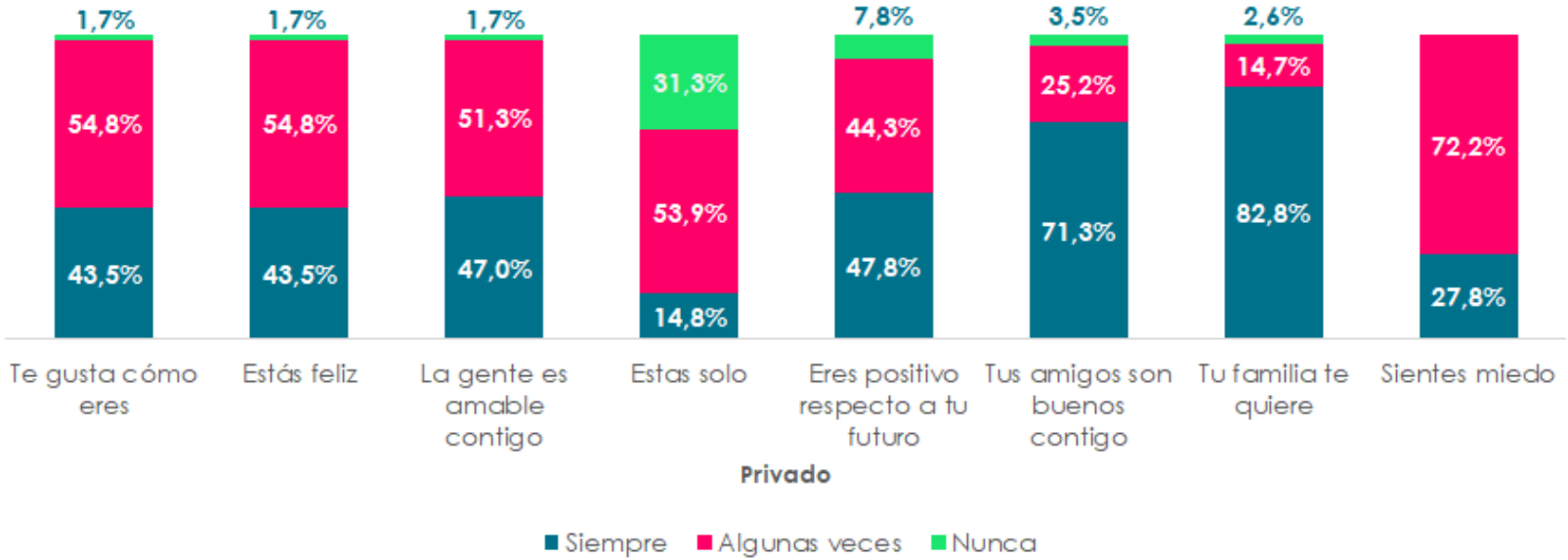
Gráfico 212: ¿Con qué frecuencia sientes que...? Establecimientos públicos. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los estudiantes de establecimientos privados, llama la atención que son los que tienen una menor autoestima respecto a sí mismos (43,7%), como también son los que menos están feliz (48,5%), en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos (54,3%) y subvencionados (53,3%). En esta misma línea, son quienes también presentan una menor consideración de un futuro positivo (47,8%), en comparación con sus pares de establecimientos públicos (57,4%) y subvencionados (56,2%). Por otro lado, son quienes perciben un menor miedo (12,2%) respecto a los estudiantes de establecimientos públicos (14,8%) y subvencionados (13,5%).

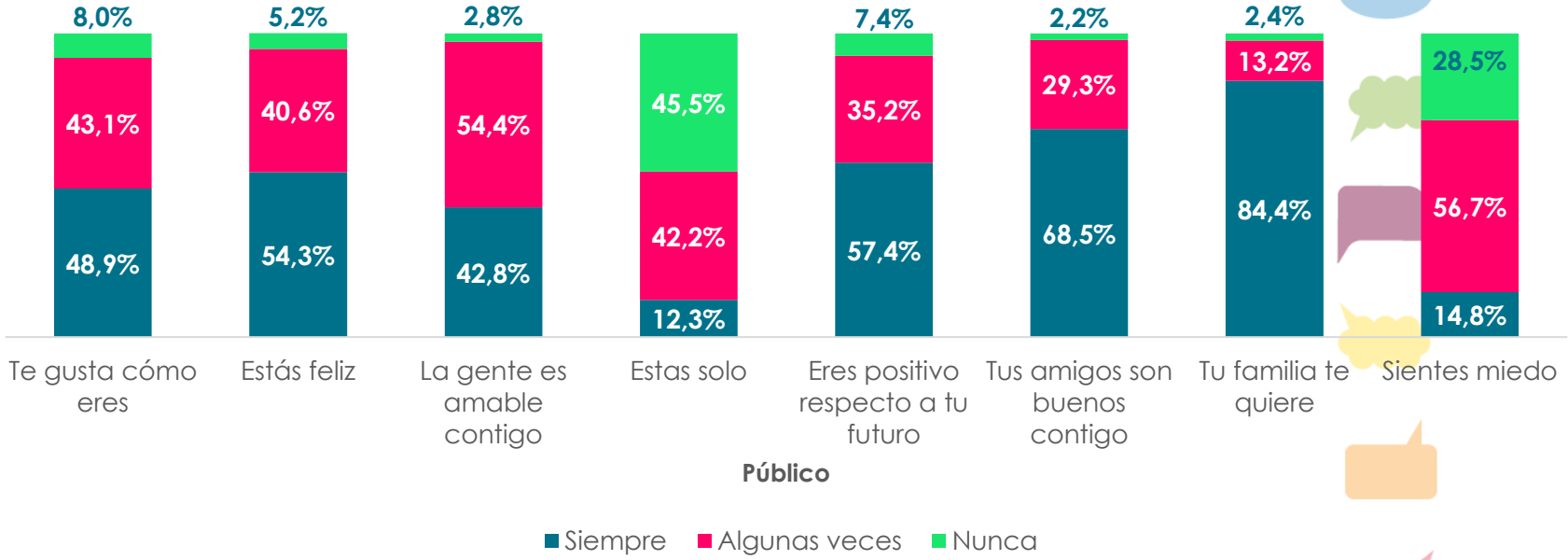
Gráfico 213: ¿Con qué frecuencia sientes que...? Establecimientos privados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos subvencionados mencionan que se sienten solos en menor medida (8,9%) que los estudiantes de establecimientos privados (12,4%) y públicos (12,3%).

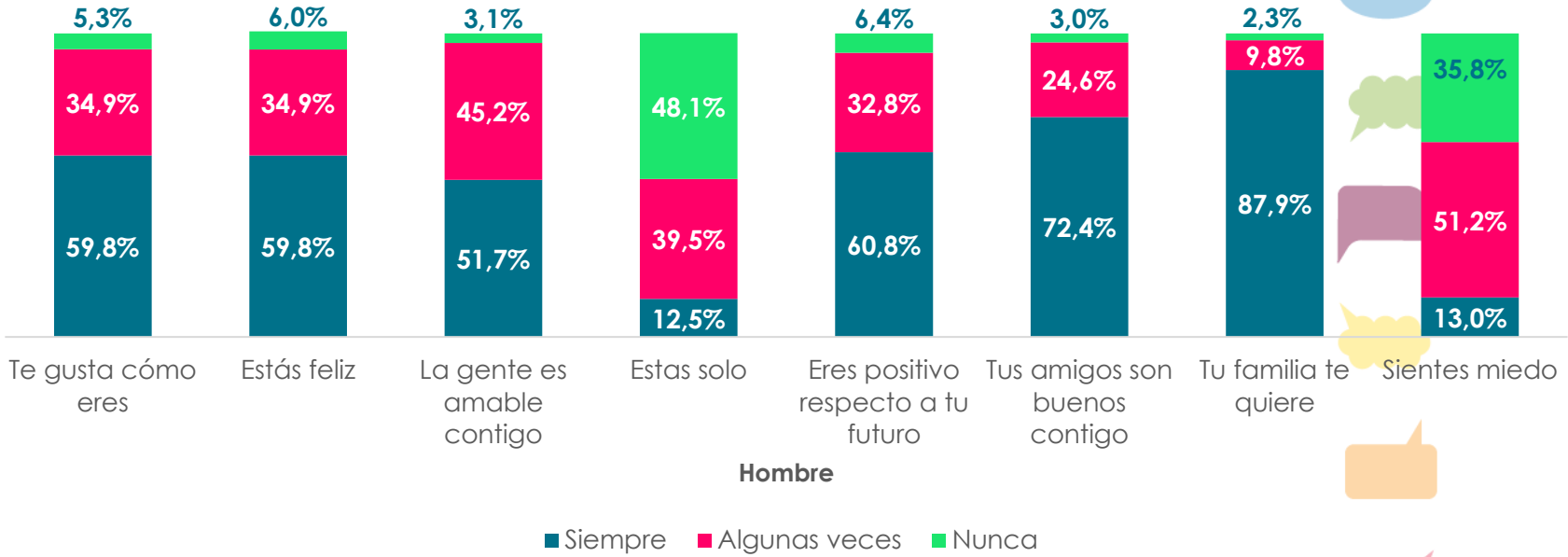
Gráfico 214: ¿Con qué frecuencia sientes que...? Establecimientos subvencionados. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexos, los hombres presentan un mayor nivel de autoestima (59,8%) respecto a las mujeres (36,9%), asimismo con los niveles de felicidad (59,8%) frente a un 48,2%. En esta misma línea, los hombres perciben un mejor futuro (60,8%) que las mujeres (52,9%). Asimismo, perciben un mejor trato por parte de la gente (51,7%), sus amigos (72,4%) y de la familia (87,9%) que las mujeres.

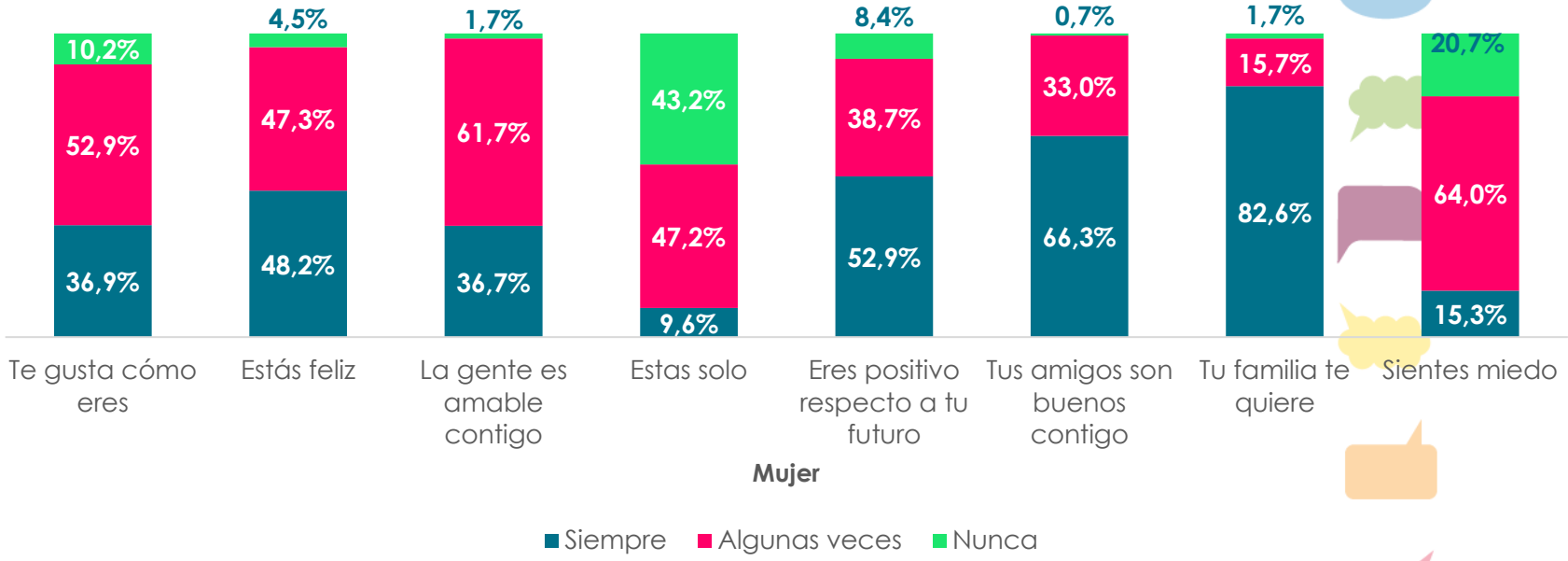
Gráfico 215: ¿Con qué frecuencia sientes que...? Hombres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, las mujeres mencionan que perciben miedo con mayor frecuencia con un 15,3% versus el 13% de los hombres.

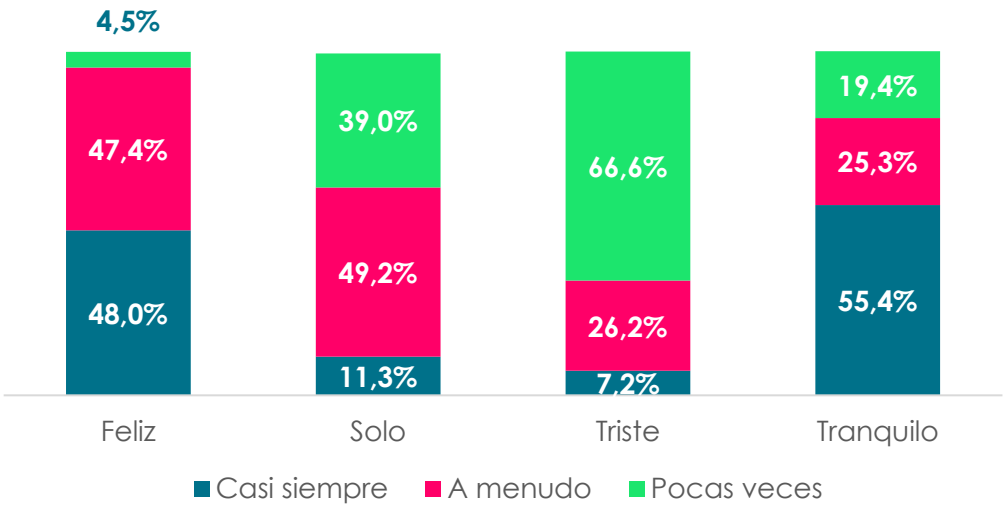
Gráfico 216: ¿Con qué frecuencia sientes que...? Mujeres. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los estudiantes del primer ciclo básico, la resalta que el mayor porcentaje de "Estar feliz" es de "siempre" con un 48% y tranquilo (55,4%). Por otro lado, solo un 7,2% se siente triste casi siempre, y un 11,3% se siente casi siempre solo.

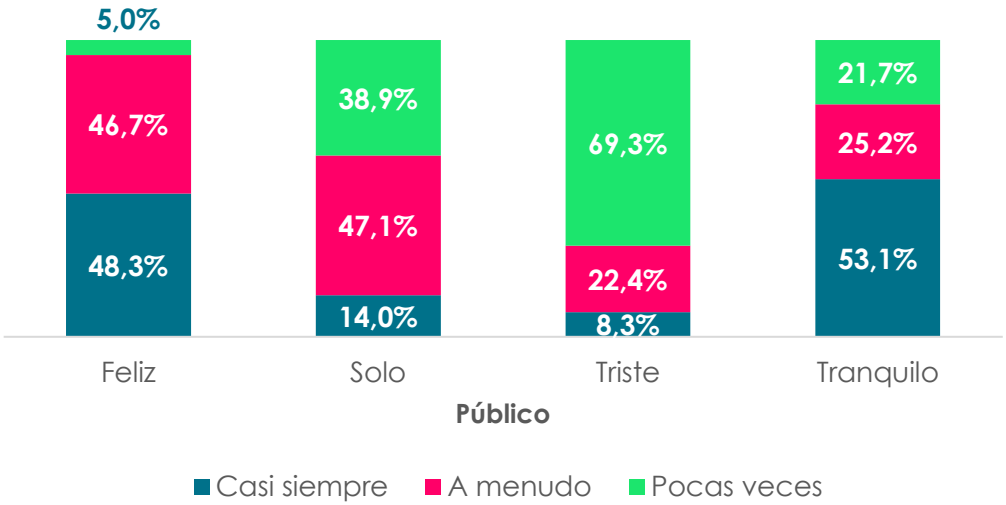
Gráfico 217: ¿Qué tan seguido te sientes...? 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al diferenciar por dependencia administrativa de los establecimientos.

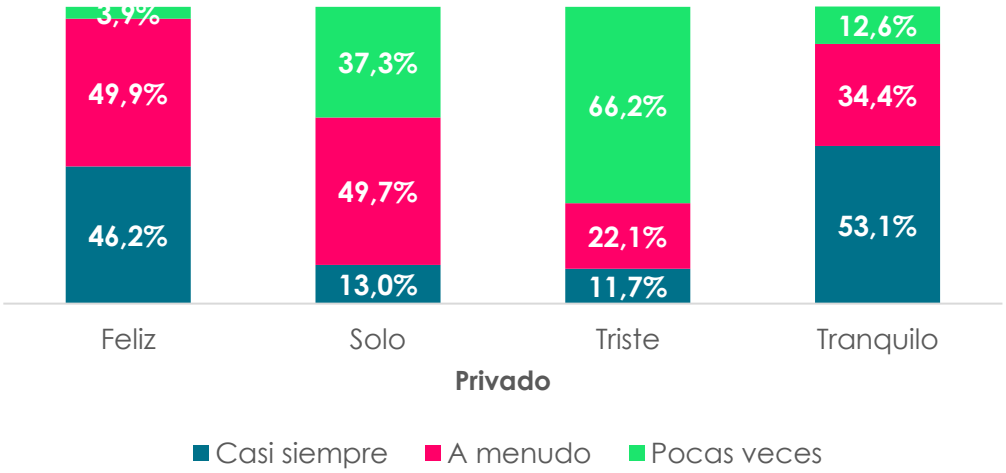
Gráfico 218: ¿Qué tan seguido te sientes...? Establecimientos públicos. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

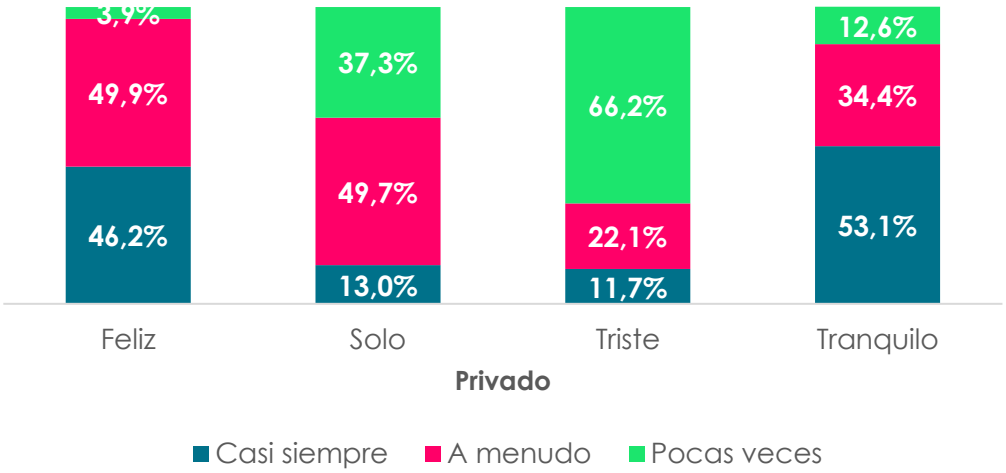
Los estudiantes de establecimientos privados reportan sentirse "pocas veces" tranquilos en menor medida (12,6%) que sus pares de establecimientos públicos (21,7%) y subvencionados (15,4%).

Gráfico 219: ¿Qué tan seguido te sientes...? Establecimientos privados. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

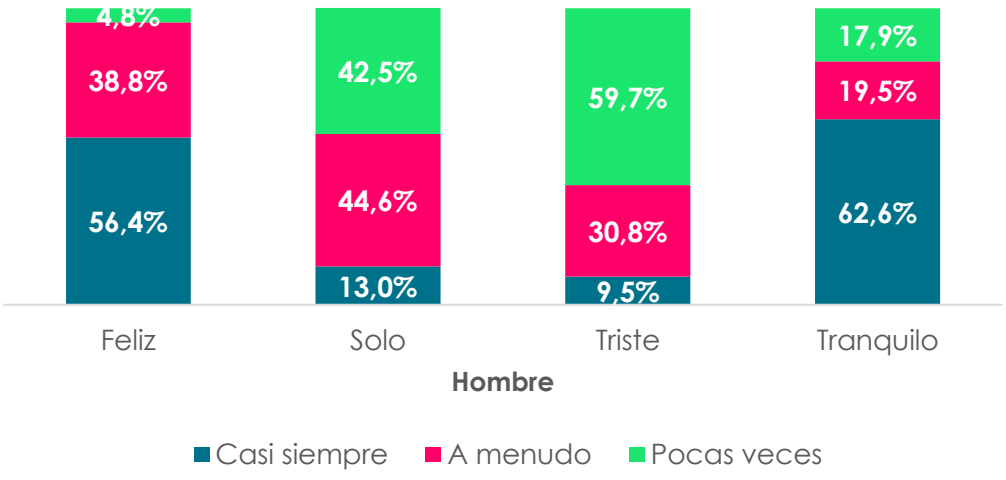
Gráfico 220: ¿Qué tan seguido te sientes...? Establecimientos subvencionados. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexos, los hombres reportan en mayor medida que casi siempre se sienten solos (13%), junto con que casi siempre se sienten tristes (9,7%) que las mujeres.

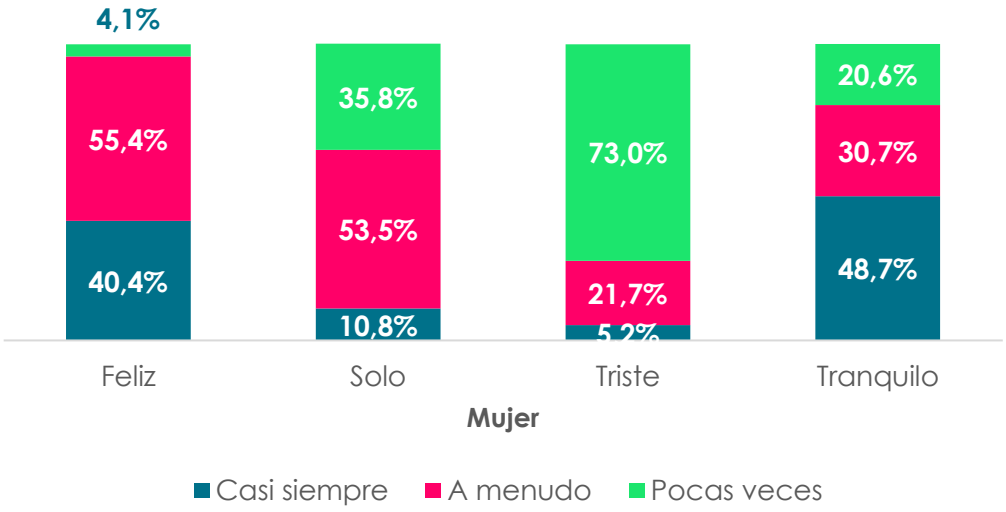
Gráfico 221: ¿Qué tan seguido te sientes...? Hombres. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, las mujeres reportan menor felicidad (40,4% versus 56,4%) y tranquilidad (48,7% y 62,6%).

Gráfico 222: ¿Qué tan seguido te sientes...? Mujeres. 1° a 4° básico (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

El estado emocional y afectivo de niños, niñas y adolescentes es un pilar fundamental de su desarrollo integral, ya que influye directamente en su bienestar general, relaciones sociales y desempeño educativo. Según Erikson (1968), el desarrollo sicoemocional de los niños, niñas y adolescentes atraviesa etapas clave marcadas por la búsqueda de confianza, autonomía e identidad, las cuales dependen de la interacción con entornos que brinden apoyo y estabilidad

emocional. En este sentido, las relaciones familiares, escolares y sociales se configuran como elementos cruciales en esta.

Bronfenbrenner (1979) destaca que las emociones de los niños, niñas y adolescentes están profundamente influenciadas por los sistemas ecológicos en los que participan, desde el microsistema familiar hasta las normas culturales y sociales del macrosistema. En entornos que ofrecen apoyo afectivo y estabilidad, los niños, niñas y adolescentes son capaces de desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, el manejo de emociones y la resolución de conflictos, aspectos que Goleman (1995) identifica como esenciales para su bienestar integral[51]. Sin embargo, la exposición a dinámicas negativas, como el conflicto familiar, la violencia escolar o la discriminación, genera un impacto significativo en su estado emocional, afectando su percepción de seguridad, autoestima y pertenencia.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a un entorno que favorezca su desarrollo emocional pleno y los proteja de cualquier forma de violencia o negligencia. En Chile, estudios como los de Unicef (2020) han señalado que factores como la pobreza, la exclusión social y la violencia familiar son elementos que afectan profundamente el estado emocional de los niños, niñas y adolescentes, evidenciando la necesidad de entornos seguros y políticas públicas que prioricen su bienestar[52].

Al indagar sobre el estado emocional y afectivo desde la perspectiva de las niñas, niños y adolescentes, se identificaron diferencias en torno a sus grupos etarios, su sexo y la dependencia de sus establecimientos educacionales. En el caso de los niños y niñas de 8 a 12 años, la mayoría expresa sentirse felices consigo mismos/as, asociando este bienestar emocional a eventos concretos que experimentan en su entorno inmediato. Mencionan con frecuencia momentos de inclusión, apoyo por parte de adultos significativos o logros específicos en el ámbito escolar o familiar como razones principales para esta percepción positiva. Sin embargo, algunos también identifican que esta felicidad puede verse afectada por situaciones de conflicto, como el maltrato escolar o la falta de comprensión por parte de los adultos. Esto refleja que, para este grupo, el bienestar emocional está estrechamente vinculado a experiencias tangibles y presentes en su día a día.

> Sí. Porque siento que soy suficiente para mí. Me va bien en la escuela, soy amable, y ayudo a mi mamá a cuidar a mi hermanito.
> (Niña de 8 a 10 años, colegio municipal, centro)

En el caso de las y los adolescentes de 13 a 17 años, la mayoría se siente satisfecha consigo mismos, aunque su percepción del bienestar emocional es más reflexiva y está ligada a procesos de mejora personal. Este grupo señala que su satisfacción no es absoluta y reconocen áreas de su vida que consideran necesarias mejorar, lo que a menudo relacionan con experiencias previas que les han permitido crecer o aprender. Además, mencionan sentirse en un proceso constante de autodescubrimiento y ajuste, destacando logros personales y relaciones significativas como factores que fortalecen su bienestar. Esto sugiere que los adolescentes perciben sus emociones no solo como respuestas inmediatas, sino como parte de un desarrollo más amplio que consideran crucial en esta etapa de sus vidas.

[51] Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
[52] UNICEF (2020). *Estado emocional de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad en Chile*.

Participante 1: Sí, pero siempre se puede hacer más

Participante 2: Uno siempre trabaja por mejorar, pero en general sí, en mi caso sí

Participante 1: Creo que uno nunca debe dejar de hacer las cosas

Participante 3: Uno siempre tiene que ser más, mejor Yo creo que 50 es 50 porque creo que como que siento bien que he hecho eso, pero necesito como mejorar unas cosas en general como estudiar cómo no culparme tanto, como ser responsable de mis acciones, pero como también ser como consciente. pero al mismo tiempo no culparme tanto está como eso, pero eso siempre se puede hacer mejor sí

(Focus group aplicado a adolescentes de 15 a 17 años, colegio particular, RM)

Son como situaciones, como cuando me propongo hacer algo y eso lo hago bien, ahí es cuando generalmente me siento más satisfecho, se puede decir como una situación en general, no alguna situación en específico. Ir cumpliendo mis metas y hacer bien las cosas. (Niño/adolescente de 15 a 17 años, colegio municipal, norte)

Otro hallazgo relevante hace referencia a que en las niñas y adolescentes mujeres, se observa una mayor sensibilidad respecto al reconocimiento emocional por parte de los adultos. Este grupo destaca con frecuencia que sus emociones no siempre son validadas, lo que genera frustración y sentimientos de incomprensión. Al ser consultadas sobre cómo los adultos reconocen sus emociones, las niñas mencionan que, en algunos casos, sienten que los adultos minimizan sus preocupaciones o invalidan sus sentimientos, lo que repercute negativamente en su estado emocional. Sin embargo, también destacan experiencias positivas, especialmente en contextos donde los adultos han mostrado interés genuino y empatía hacia lo que sienten. En cuanto a cómo les gustaría que los adultos reaccionaran, enfatizan la necesidad de que los escuchen con paciencia, sin interrumpir ni emitir juicios, y que les ofrezcan apoyo emocional antes que soluciones inmediatas.

Entrevistador: ¿Sientes que las personas a tu alrededor, como tu padre o profesor, entienden y respetan lo que sientes?

Participante 1: Bueno, sí... a veces.

Entrevistador: ¿Y cómo te gustaría que los adultos reaccionaran ante tus emociones?

Participante 1: Me gustaría que... bueno, depende. A veces uno se equivoca y a veces no, pero me gustaría que, cuando cometo errores, me los hagan notar de una forma que pueda aprender. Y cuando hago algo bueno, que me apoyen en eso.

Participante 2: También me gustaría que siempre estuvieran ahí para mí, porque a veces uno necesita ese amor paterno o materno.

(Focus group aplicado a adolescentes mujeres de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

Por otro lado, los niños y adolescentes hombres presentan una menor disposición a reflexionar sobre el reconocimiento emocional por parte de los adultos, aunque mencionan que este es un aspecto importante para su bienestar. Este grupo señala que, en general, perciben que los adultos no siempre entienden o respetan lo que sienten, pero su forma de abordar esta situación es menos expresiva en comparación con las niñas. Al responder cómo les gustaría que los adultos reaccionaran, los niños enfatizan aspectos prácticos, como que los escuchen con atención y sin

juzgar, destacando que prefieren espacios de diálogo donde puedan expresar sus emociones sin sentirse presionados. Esto indica que, mientras las niñas buscan un enfoque más emocional en el reconocimiento, los niños priorizan la construcción de espacios seguros para comunicar lo que sienten.

Entrevistador: ¿Y cómo te gustaría que reaccionaran los adultos ante tus emociones?

Participante: No sé, la verdad no lo tengo muy claro. Para mí, si alguien está bien o está mal, como que se nota.

Participante: Yo siento que... no sé si importa tanto cómo reaccionen.

Entrevistador: ¿Como que te da igual?

Participante: Bueno, si alguien está mal, claro que es fome que esté pasando un mal momento. Pero si está alegre, supongo que la profesora pensaría que está bien.

Participante: No sé, creo que sí.

Participante: Pero igual, ¿qué más va a hacer? Tal vez hablar sobre eso.

(Focus group aplicado a niños y adolescentes 8 a 17 años, colegio municipal, sur)

Un último elemento relevante que surge del análisis es la percepción de inconsistencia en las reacciones de los adultos frente a las emociones de los niños, niñas y adolescentes. Si bien algunos participantes destacan momentos en los que los adultos muestran empatía y disposición para escuchar, también mencionan ocasiones en las que estos minimizan o desestiman sus sentimientos. Esta variabilidad genera incertidumbre en los niños, niñas y adolescentes sobre si sus emociones serán tomadas en serio, afectando su confianza y disposición a expresarse abiertamente. En particular, los adolescentes señalan que, aunque sus emociones suelen ser reconocidas en el discurso, estas no siempre se traducen en acciones coherentes o sostenidas, lo que debilita la percepción de los adultos como figuras confiables de apoyo emocional. Desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, esto resalta la necesidad de que los adultos no solo validen sus emociones, sino que lo hagan de manera constante y comprometida, fortaleciendo una relación basada en la confianza y el respeto mutuo.

Yo creo que sí y no, pero generalmente sí las respetan. (No lo hacen) cuando estoy expresándome y no ponen atención y no empatizan, o no dan el apoyo y son más frío"
(Adolescente mujer de 15 a 17 años, colegio particular, centro)

A veces, quizás en mi casa no ocurre tanto, pero en otros entornos sí, totalmente. Valoro mucho que me validen, que me escuchen y estén disponibles si necesito algo. Son cosas que reconozco y aprecio bastante.

En cuanto a mi familia, esto no sucede con frecuencia, principalmente por los conflictos que se generan. Vivo con mi mamá y mi hermana, y ambas son bastante explosivas. Tienden a enojarse y a entrar en discusiones cuando hablamos de algún tema delicado. Por eso, trato de no hablar mucho sobre lo que me pasa, porque temo que estas conversaciones puedan desencadenar descontrol, enojo y rabia en ellas.
(Adolescente hombre de 15 a 17 años, colegio subvencionado, sur)

En este sentido, la forma en que los niños, niñas y adolescentes se perciben a sí mismos está intrínsecamente ligada al apoyo emocional que reciben de los adultos. En la infancia, esta

percepción se asocia a experiencias concretas y positivas, mientras que en la adolescencia se vuelve más reflexiva, incorporando el reconocimiento de logros y áreas de mejora como parte de un proceso de crecimiento personal. Según Erikson (1982)[53], la construcción de una identidad sólida en la adolescencia depende de la validación recibida en etapas anteriores, como la confianza y autonomía desarrolladas en la niñez. Este hallazgo también se alinea con los estudios de Dweck (2006) sobre la mentalidad de crecimiento, los cuales destacan que la percepción de mejora constante favorece una visión positiva del aprendizaje y refuerza la autoestima en esta etapa crítica[54].

Asimismo, el reconocimiento emocional por parte de los adultos emerge como un aspecto crucial para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, ya que refuerza su capacidad para expresar y regular sus emociones. Según Bowlby (1988)[55], las figuras significativas, como padres, cuidadores y docentes, desempeñan un papel central al proporcionar un entorno seguro y receptivo que fomenta la seguridad emocional. Este reconocimiento no solo fortalece los lazos de confianza, sino que también permite a los niños, niñas y adolescentes desarrollar habilidades sociales y emocionales fundamentales. De manera complementaria, Goleman (1995) resalta que la empatía y la validación emocional son herramientas clave para el desarrollo de la inteligencia emocional, ayudando a los niños, niñas y adolescentes a construir relaciones saludables y un sentido sólido de sí mismos.

Por último, la consistencia en la validación emocional también es un factor determinante. Estudios como los de Gottman et al. (1997) sobre la paternidad emocionalmente inteligente evidencian que los niños que reciben un reconocimiento constante de sus emociones desarrollan mayor resiliencia y capacidad para afrontar adversidades[56]. Esta perspectiva se complementa con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que plantea cómo los entornos inmediatos, como la familia y la escuela, influyen directamente en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. La presencia de adultos que reaccionan de forma coherente y empática a las emociones de los niños, niñas y adolescentes no solo fomenta su bienestar emocional, sino que también contribuye a fortalecer su autoestima y capacidad de autorregulación en etapas críticas de su vida.

Planes y proyecciones

Este apartado del informe se centra en las aspiraciones y expectativos que tienen los niños, niñas y adolescentes en relación con su futuro y las proyecciones de su vida personal.

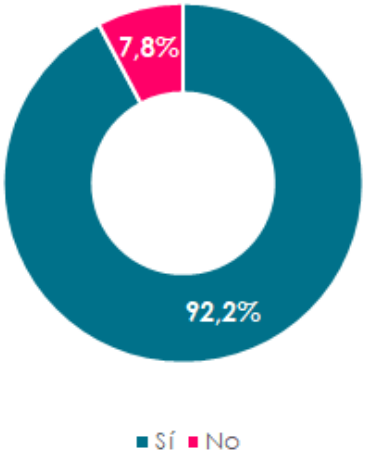
Sueños

En cuanto a las proyecciones del futuro, la gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes señala tener sueños en la vida (92,2%), evidenciando un aumento respecto al estudio anterior, en el cual

[53] Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed.* Norton.
[54] Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.
[55] Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* Basic Books.
[56] Gottman, J., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* Lawrence Erlbaum Associates.

un 91,1% de los niños, niñas y adolescentes mencionada tener sueños en la vida (Defensoría de la Niñez, 2019).

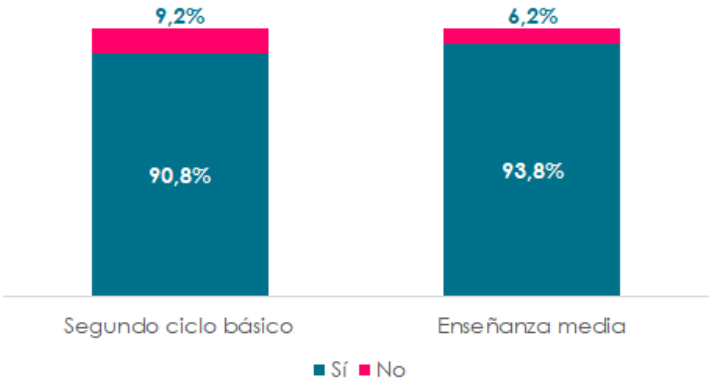
Gráfico 223: ¿Tienes sueños en tu vida? 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al diferenciar por ciclo educativo, se observa que una mayor proporción de estudiantes de enseñanza media tiene sueños (93,8%), en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (90,8%).

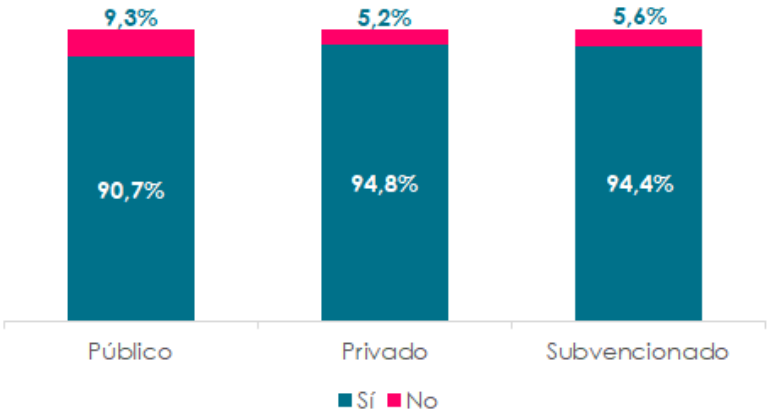
Gráfico 224: ¿Tienes sueños en tu vida? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa, llama la atención que una menor cantidad de estudiantes de establecimientos públicos tiene sueños (90,7%), en comparación con los estudiantes de establecimientos privados (94,8%) y subvencionados (94,4%).

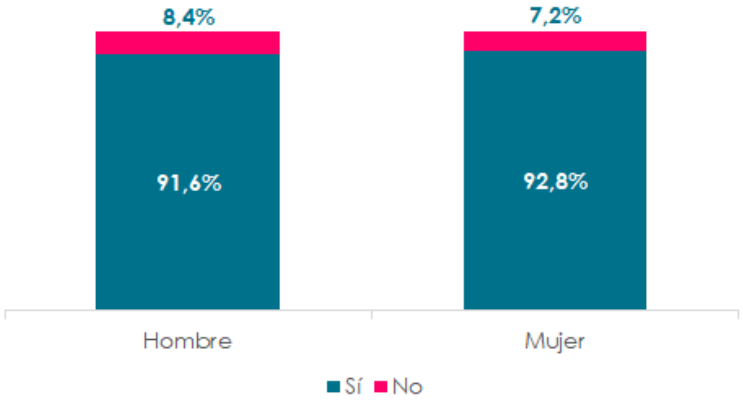
Gráfico 225: ¿Tienes sueños en tu vida? Según dependencia administrativa. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al comparar por sexo, las mujeres afirman en mayor cantidad tener sueños (92,8%), levemente más que los hombres (91,6%).

Gráfico 226: ¿Tienes sueños en tu vida? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Al profundizar cuales son los sueños que tienen los niños, niñas y adolescentes, la mayoría de ellos indica que su sueño es ser deportista profesional (24,7%), seguido por estudiar una carrera (21,3%). Llama la atención la considerable disminución del sueño de estudiar una carrera al comparar los resultados del año 2019, en el cual, un 59,9% mencionaba querer tener una carrera, frente al 21,3% actual, desplazando el sueño a la segunda posición.

Gráfico 227: En caso de que sí ¿Cuáles son? 5° básico a 4° medio (N:5150)

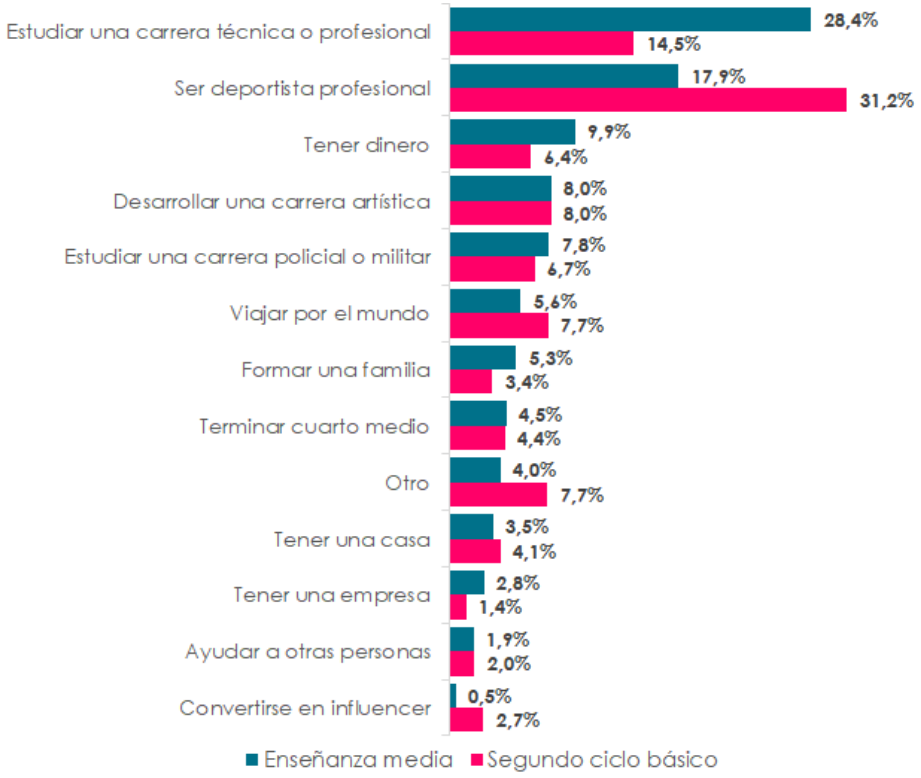


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por edad. Llama la atención los sueños que tienen los estudiantes, ya que, se observa una diferencia considerable entre los dos sueños con mayor mención, nombrados anteriormente. En el caso de los estudiantes con menor edad, el sueño con mayor mención corresponde al de ser deportista profesional, con un 31,2% de preferencias, frente a un 17,9% de estudiantes de enseñanza media que lo mencionan.

Por otro lado, el sueño con mayor mención por parte de los estudiantes de enseñanza media, corresponde a estudiar una carrera técnica o profesional (28,4%), en comparación con el 14,5% de los estudiantes más jóvenes. Estos resultados pueden estar asociados a la cercanía que tienen los estudiantes de educación media con la continuación de estudios y el proceso de ingreso a estudios superiores, como el desarrollo de la PAES y sus ensayos.

Gráfico 228: En caso de que sí ¿Cuáles son? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N:5150)

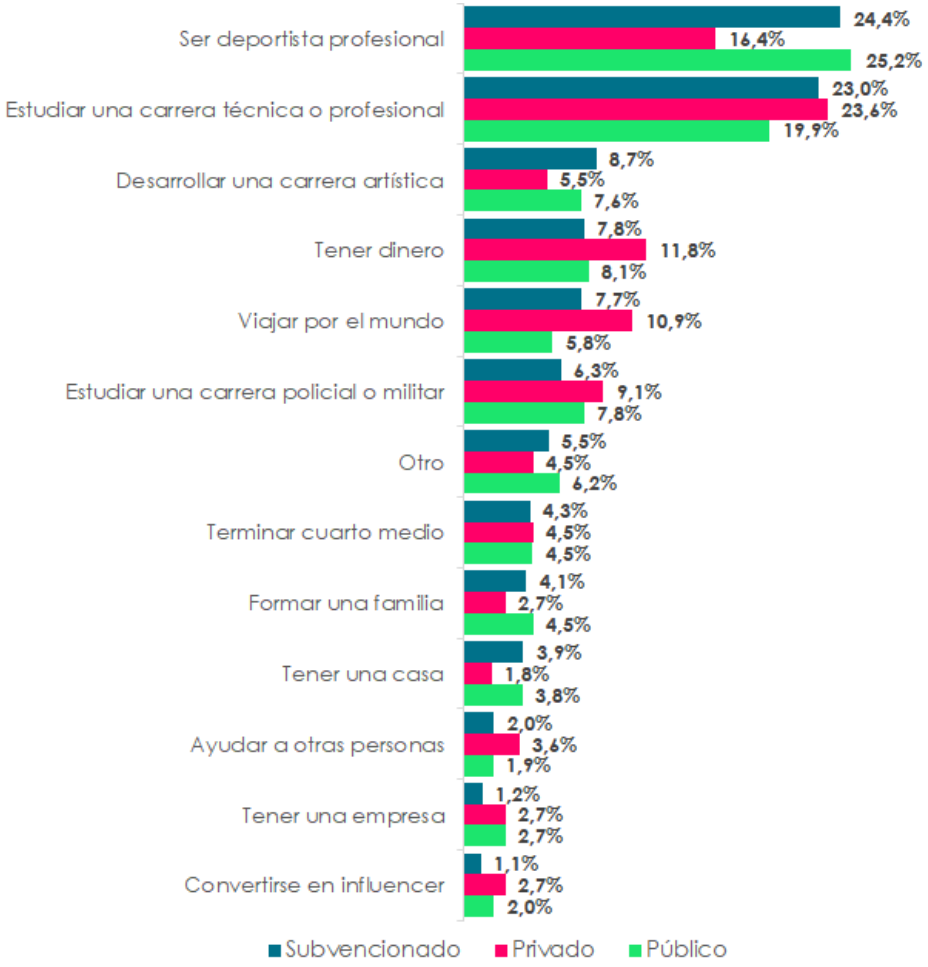


Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por dependencia administrativa del establecimiento, llama la atención que los estudiantes de establecimientos privados quieren ser en menor cantidad deportistas profesionales (16,4%), en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados (24,4%) y públicos (25,2%). Asimismo, en menor cantidad nombran querer desarrollar una carrera artística con un 5,5% frente a un 8,7% de estudiantes de establecimientos subvencionados y un 7,6% de estudiantes de establecimientos públicos.

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos privados son los que mencionan en mayor cantidad tener dinero (11,8%), viajar por el mundo (10,9%) y estudiar una carrera policial o militar (9,1%). Esto puede estar asociado a mantener el estatus económico.

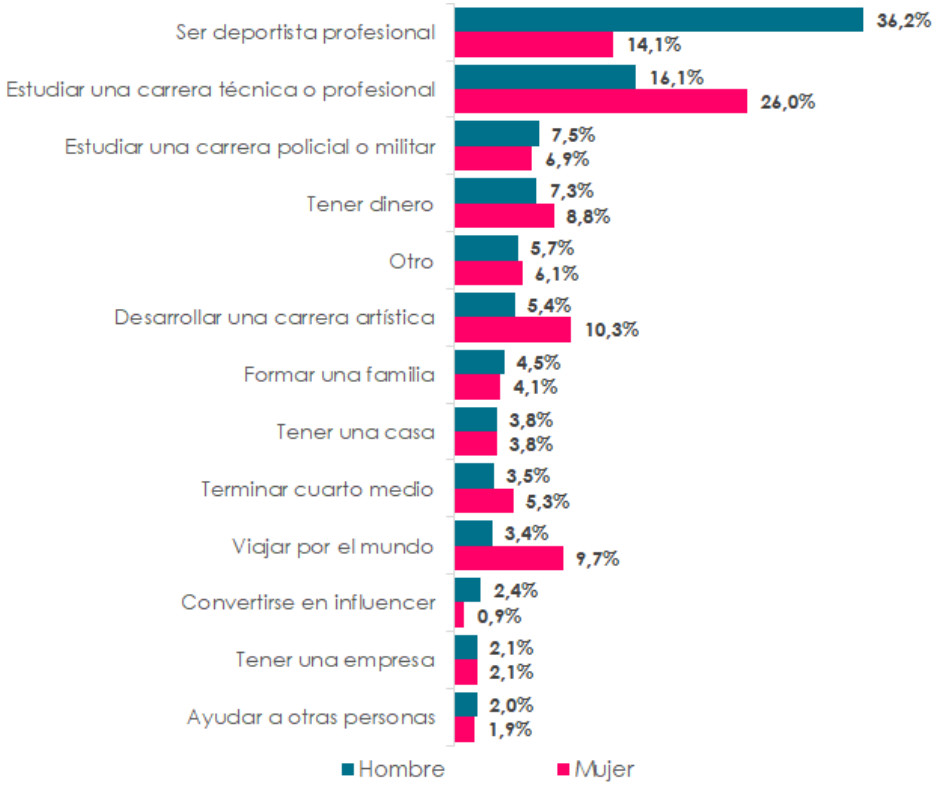
Gráfico 229: En caso de que sí ¿Cuáles son? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la diferenciación por sexos, nuevamente llama la atención la distribución de niños, niñas y adolescentes que quieren ser deportistas profesionales y quienes quieren estudiar una carrera. En este caso, una mayor proporción de estudiantes hombres tiene como sueño ser deportista profesional (36,2%), en comparación con las mujeres (14,1%). Por otro lado, las mujeres son quienes mencionan en mayor proporción querer estudiar una carrera técnica o profesional (26%), frente a los hombres con un 16,1%. Asimismo, las mujeres también mencionan querer desarrollar una carrera artística (10,3%) en mayor proporción que los hombres (5,4%).

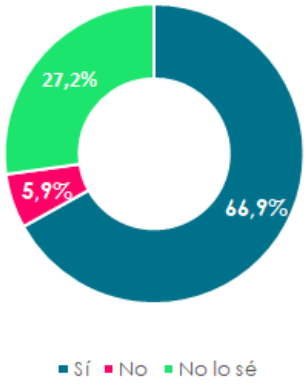
Gráfico 230: En caso de que sí ¿Cuáles son? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, solo un 66,9% de los niños, niñas y adolescentes creen que van a poder alcanzar los sueños. Esto es una disminución en comparación con los resultados de 2019, en el cual un 85,7% de los niños, niñas y adolescentes indicaba creer cumplir con sus sueños (Defensoría de la Niñez, 2020).

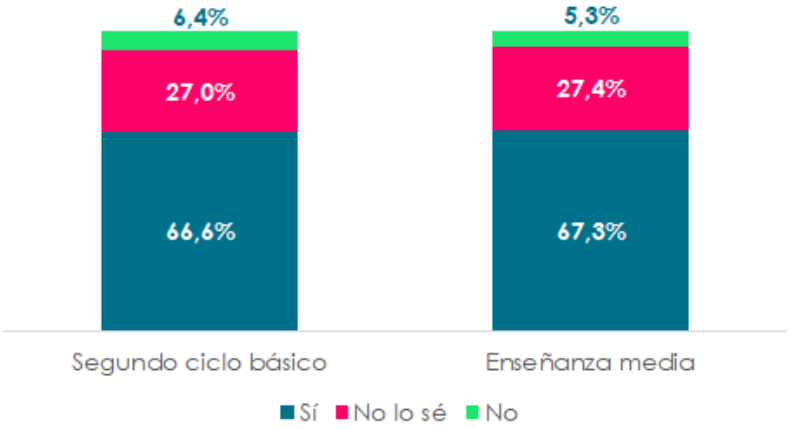
Gráfico 231: ¿Crees que cumplirás tus sueños? 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación según ciclo educativo no se reflejan mayores diferencias.

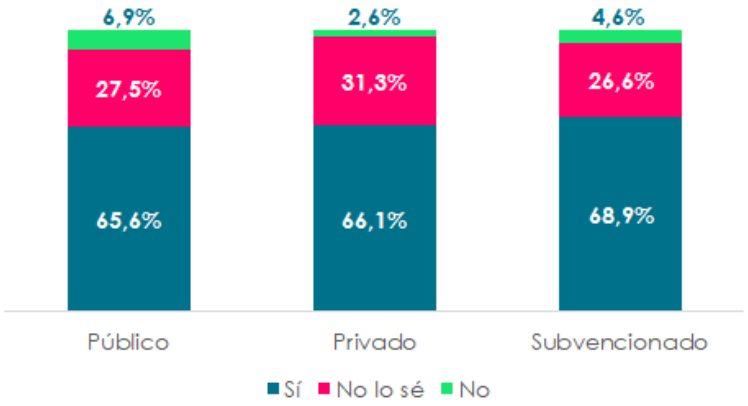
Gráfico 232: ¿Crees que cumplirás tus sueños? Según el ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En el caso de la diferenciación por la dependencia administrativa del establecimiento, se observa que los estudiantes de establecimientos subvencionados son los que creen en mayor proporción que lograran sus sueños (68,9%), seguidos por los estudiantes de establecimientos privados (66,1%) y públicos (65,6%),

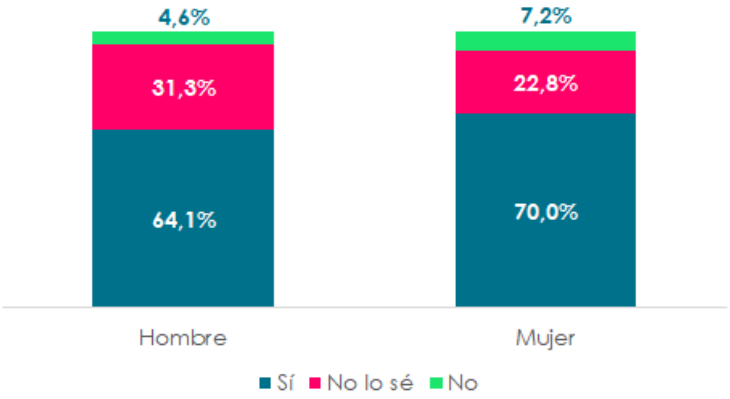
Gráfico 233: ¿Crees que cumplirás tus sueños? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Por otro lado, una mayor cantidad de mujeres indica creer que cumplirán sus sueños (70%), en comparación con los hombres (64,1%).

Gráfico 234: ¿Crees que cumplirás tus sueños? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

El sueño que los niños, niñas y adolescentes creen que podrán cumplir se encuentra estudiar una carrera técnica o profesional (81,7%), seguido por formar una familia (80,8%) y tener una empresa (80,6%). Los sueños que los niños, niñas y adolescentes creen que consideran con mayor incertidumbre y que no los cumplirán se encuentran ayudan a otras personas (42,4%), seguido por desarrollar una carrera artística (40,8%) y tener dinero (37,2%).

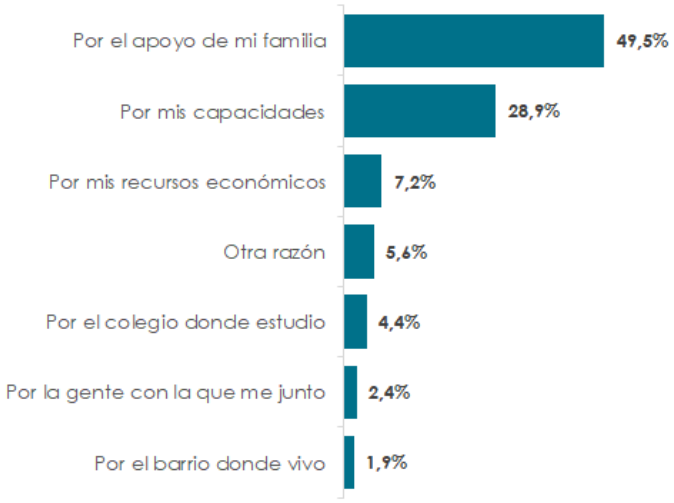
Tabla 40: ¿Crees que cumplirás tus sueños? Según el sueño. 5° básico a 4° medio (N:5150)

	¿Crees que cumplirás tu sueño?			
Sueños	**Sí**	**No lo sé**	**No**	**Total**
Ser deportista profesional	64,2%	31,2%	4,6%	100%
Estudiar una carrera policial o militar	75,8%	23,0%	1,2%	100%
Desarrollar una carrera artística	59,5%	34,7%	5,8%	100%
Estudiar una carrera técnica o profesional	81,7%	16,1%	2,2%	100%
Terminar cuarto medio	75,7%	19,0%	5,2%	100%
Tener una casa	71,9%	17,4%	10,7%	100%
Formar una familia	80,8%	18,2%	1,0%	100%
Viajar por el mundo	65,3%	32,5%	2,2%	100%
Tener dinero	62,8%	34,1%	3,1%	100%
Tener una empresa	80,6%	16,3%	3,1%	100%
Convertirse en influencer	78,9%	15,8%	5,3%	100%
Ayudar a otras personas	57,6%	35,9%	6,5%	100%
Otro	76,7%	21,9%	1,4%	100%

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a las razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes creen que cumplirán (o no) sus sueños se encuentran en mayor mención el apoyo de la familia (49,5%), seguido por las capacidades (28,9%).

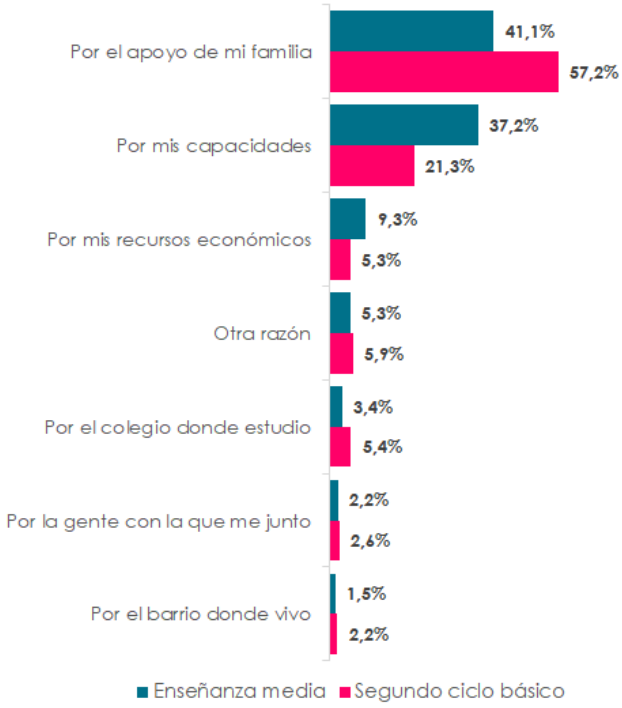
Gráfico 235: ¿Por qué razones crees que cumplirías/no cumplirías tus sueños? 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Según la diferenciación por el ciclo educativo, se observa que las razones para cumplir sus sueños se ven influenciadas en mayor medida por el apoyo de la familia en estudiantes del segundo ciclo básico (57,2%), en comparación a los estudiantes de enseñanza media (41,1%). Por otro lado, los estudiantes de enseñanza media mencionan sus capacidades como una de las razones que influyen en mayor medida en seguir sus sueños (37,2%) respecto a un 21,3% de los estudiantes del segundo ciclo básico.

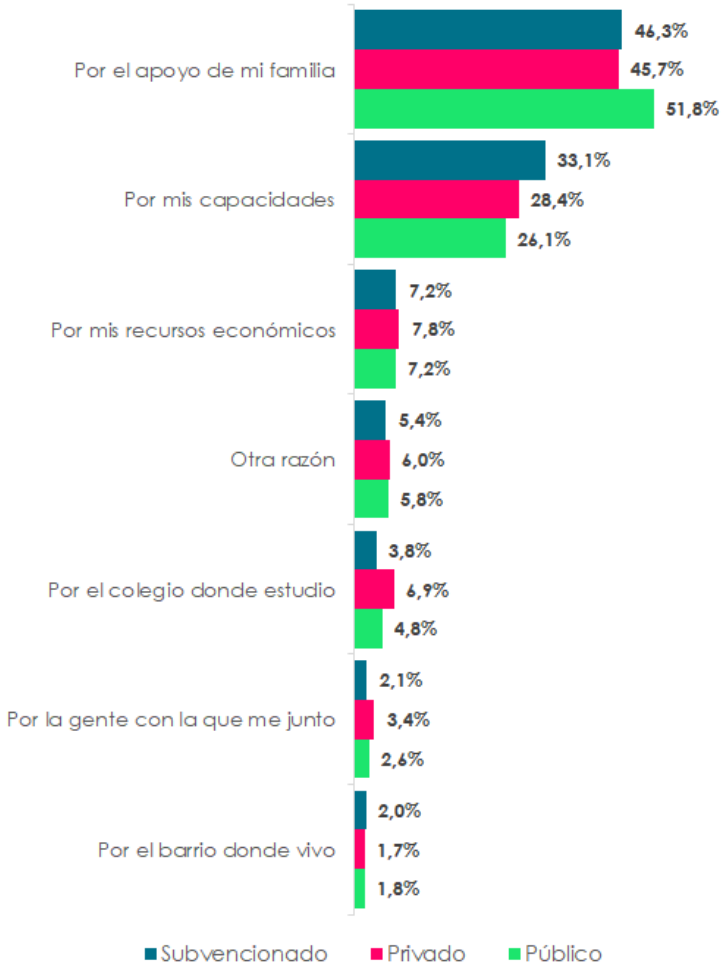
Gráfico 236: ¿Por qué razones crees que cumplirías/no cumplirías tus sueños? Según ciclo educativo. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Llama la atención que para los estudiantes de establecimientos públicos el mayor factor para cumplir sus sueños pasa por el apoyo de su familia (51,8%), en comparación con sus pares de establecimientos subvencionados (46,3%) y privados (45,7%). Por otro lado, los estudiantes de establecimientos subvencionados nombran en mayor medida sus capacidades (33,1%) respecto a los estudiantes de establecimientos privados (28,4%) y públicos (26,1%).

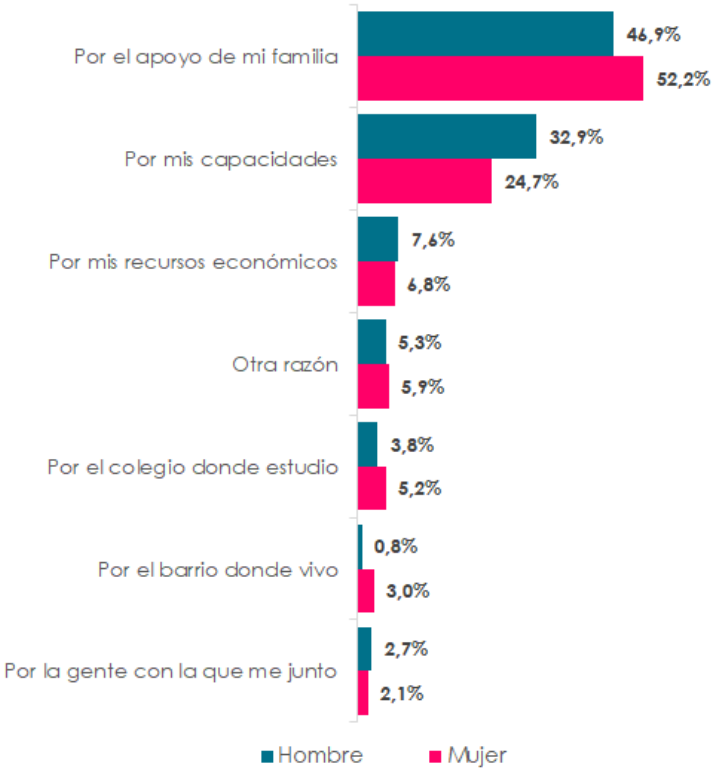
Gráfico 237: ¿Por qué razones crees que cumplirías/no cumplirías tus sueños? Según dependencia administrativa del establecimiento. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexo, las mujeres consideran en mayor medida el apoyo de su familia (52,2%) como una de las razones que afectan el cumplimiento de su sueñoss, en comparación a los hombres (46,9%).

Gráfico 238: ¿Por qué razones crees que cumplirías/no cumplirías tus sueños? Según sexo. 5° básico a 4° medio (N:5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a quienes creen que, cumplirán sus sueños, lo atribuyen en gran parte al apoyo de sus familiares (59,6%), seguido por sus capacidades (25,4%). Por otro lado, también representan la mayor proporción por la que creen que no cumplirán sus sueños. En primer lugar, sus capacidades (38%), seguido por el apoyo de los familiares (30,2%) y los recursos económicos (14,6%).

Tabla 41: ¿Por qué razones crees que cumplirías/no cumplirías tus sueños? Según si cumplirán (o no) los mismos. 5° básico a 4° medio (N:5150)

¿Por qué razones crees que cumplirías/no cumplirías tus sueños?	¿Crees que cumplirás tu sueño?		
	Sí	No lo sé	No
Por el apoyo de mi familia	59,6%	23,3%	30,2%
Por el colegio donde estudio	4,0%	13,3%	3,5%
Por el barrio donde vivo	1,4%	5,6%	2,4%
Por la gente con la que me junto	2,4%	3,0%	2,3%
Por mis capacidades	25,4%	27,9%	38,0%
Por mis recursos económicos	3,7%	13,0%	14,6%
Otra razón	3,5%	14,0%	9,0%
Total	**100%**	**100%**	**100%**

Fuente: Cliodinamica SpA.

Modelos de regresión

Los modelos de regresión son herramientas estadísticas para identificar y analizar algunos de los predictores que influyen en las percepciones que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre diversos temas. Por lo cual, conocer, comprender y explicar estas relaciones no solo es relevante, sino que es esencial para presentar evidencia sobre el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes.

En este caso, la regresión lineal se emplea para comprender la relación entre las variables independientes de caracterización de los niños, niñas y adolescentes y las variables dependientes relacionadas con las percepciones de los niños, niñas y adolescentes, De manera concreta, el Modelo de Regresión, nos permitirá:

Conocer en qué medida las variables de caracterización social influyen sobre las opiniones de los niños, niñas y adolescentes respecto a diversos temas de interés. En segundo lugar, estimar valores específicos de las percepciones de los niños, niñas y adolescentes a partir de las variables independientes. Por ejemplo, se pretende estimar el nivel de bienestar subjetivo de los niños, niñas y adolescentes estudiantes en establecimientos privados, en comparación a los demás. En tercer lugar, permite inferir en qué medida esta asociación es estadísticamente significativa, evaluando su nivel de confianza y la generalización con la población general.

Con dichas consideraciones, el modelo de regresión lineal proporciona en esta investigación la capacidad de determinar la intensidad y la dirección de la relación entre las variables independientes de caracterización de los niños, niñas y adolescentes y las variables dependientes sobre los grados de acuerdo. Además, posibilita la predicción de resultados basados en los valores de las variables independientes, lo cual resulta de gran valor en términos de los objetivos de esta investigación.

Se han definido los siguientes índices para evaluar las percepciones de los niños, niñas y adolescentes:

El **índice de la opinión sobre el acceso a derechos** mide el grado en que los niños, niñas y adolescentes perciben la posibilidad de ejercer sus derechos en función de diversas condiciones. Este índice varía entre 0 a 1, donde 0 refiere a una plena capacidad para ejercer los derechos sin restricciones y 1 refleja una capacidad para ejercerlos solo bajo ciertas condiciones. Para la construcción de este índice se incluye la siguiente pregunta relacionada con las percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre el acceso a sus derechos:

En una escala de 1 a 3, donde 1 es en desacuerdo y 3 es de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Puedes dar tu opinión sólo si te portas bien.

2. Para pedir derechos debes cumplir con tus deberes.

Por otro lado, para los estudiantes de 1° a 4° básico, se incluyen las siguientes afirmaciones:

Necesito que me respondas utilizando estas tres alternativas, donde 1 es en desacuerdo y 3 de acuerdo ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases?

1. Para poder decir lo que pienso y quiero, me tengo que portar bien.

2. Para pedir mis derechos debo cumplir con los deberes que me piden los adultos.

El **índice de limitación de los derechos** mide el grado de acuerdo que tienen los niños, niñas y adolescentes con afirmaciones relacionadas con la desigualdad en el trato hacia ciertos grupos de niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de sus derechos. Este índice va de 0 a 1, donde 0 representa un total grado de acuerdo con la idea de que los derechos deben ser iguales para todos, y 1 indica el máximo nivel de acuerdo con la idea de que los derechos deben ser desiguales. En el caso de los estudiantes de 5° básico a 4° medio se incluyeron las siguientes afirmaciones para la construcción de este índice:

En una escala de 1 a 3, donde 1 es en desacuerdo y 3 es de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deberían tener menos derechos que los(as) demás.
2. Los niños, niñas y adolescentes de otros países deberían tener menos derechos que los que nacieron aquí.
3. Jugar no es algo necesario en la vida de los niños, niñas y adolescentes.
4. Está bien que las personas con más dinero puedan acceder a una mejor salud y educación.
5. Los niños, niñas y adolescentes no deberían opinar sobre todos los temas.
6. En algunos casos, los niños, niñas y adolescentes deberían poder trabajar.

Por otro lado, para los estudiantes de 1° a 4° básico, se incluyen las siguientes preguntas:

Necesito que me digas, utilizando estas tres alternativas, donde 1 es en desacuerdo y 3 de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estas con las siguientes situaciones?

1. Juana debería trabajar para poder vivir en el nuevo pueblo, ya que ella no ha nacido ahí.
2. Es malo que obliguen a Juana a trabajar porque es importante que ella pueda tener tiempo para jugar.
3. Está bien que Juana haya opinado y les haya dicho a sus padres donde quería vivir.

El **índice de ejercicio de elección** mide el grado de libertad de elección que perciben los niños, niñas y adolescentes sobre diferentes aspectos de su vida. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a la ausencia de elección y 1 refleja la máxima percepción de poder elegir. Para la construcción de este índice, se incluye la siguiente pregunta:

En una escala de 1 a 3, donde 1 nunca y 3 es siempre ¿con qué frecuencia puedes elegir...?

1. Tus pasatiempos.
2. Tus amigos.
3. Tus sitios de internet preferidos.
4. A tus parejas.

5. La forma en que te vistes.
6. Tus objetos personales.
7. Lo que quieres aprender.
8. Tus momentos de soledad.

El **índice de decisión** mide el grado de autonomía que perciben los niños, niñas y adolescentes sobre la participación y la toma de decisiones en espacios colectivos. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a la ausencia de toma de decisiones y 1 a la percepción máxima para tomar decisiones. En el caso de los estudiantes de 5° básico a 4° medio se incluye la siguiente pregunta para la construcción de este índice:

Para la construcción de este índice se incluyó la siguiente pregunta:

En una escala de 1 a 3, donde 1 nunca y 3 es siempre, señala con qué frecuencia...

1. Decides sobre algunos asuntos en el colegio.
2. Te juntas con tus amigos y/o compañeros para discutir problemas a solucionar.
3. Participas de las actividades que se realizan en tu barrio y/o condominio.
4. Participas en instancias de decisión en tu colegio y/o comuna.

Por otro lado, para los estudiantes de 1ero a 4to básico, se incluyen las siguientes preguntas:

Necesito que me digas, utilizando estas tres alternativas, donde 1 es en desacuerdo y 3 de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estas con las siguientes situaciones?

1. Los adultos deben tomar en cuenta la opinión de las niñas y niños.
2. Cuando los niños y niñas se organizan pueden cambiar las cosas que no les gustan.

El **índice de acuerdo con la desigualdad** mide el grado de desacuerdo sobre afirmaciones relacionadas con actos discriminatorios basados en la diversidad, la educación y estereotipos. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a un total desacuerdo con las desigualdades y 1 a un máximo nivel de acuerdo con las desigualdades. Para la construcción de este índice se incluyó la siguiente pregunta:

En una escala de 1 a 3, donde 1 en desacuerdo y 3 es de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Los(as) niños(as) más pequeños(as) no saben dar opiniones.
2. Las personas de piel oscura contribuyen menos al país que las personas de piel clara.
3. Los(as) niños(as) y adolescentes con discapacidad deberían asistir a los mismos colegios que niños, niñas y adolescentes sin discapacidad.
4. Los pobres son pobres porque no se esfuerzan tanto.
5. Los niños, niñas y adolescentes con mejores notas deberían tener una mejor educación de los demás.
6. La gente indígena tiene costumbres atrasadas.

7. Las personas saben su orientación sexual sólo cuando son adultos o adultas.
8. Las mujeres hacen mejor las tareas domésticas que los hombres.
9. Hay personas que deberían de cambiar su aspecto y/o forma de vestir para que las respeten.
10. El que haya distintas religiones es bueno para un país.

El **Índice de seguridad** mide el grado de percepción de seguridad por parte de los niños, niñas y adolescentes en espacios físicos y sociales. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a una nula percepción de seguridad y 1 a una máxima percepción de seguridad. En el caso de los estudiantes de 5° básico a 4° medio se incluye la siguiente pregunta para la construcción de este índice:

En una escala de 1 a 3, donde 1 en desacuerdo y 3 es de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Confías en que los adultos de tu colegio te ayudarán en una emergencia.
2. Te sientes inseguro caminando solo por las calles cercanas a tu casa o colegio.
3. Cuando te has sentido muy mal o enfermo, siempre ha habido alguien para cuidarte.
4. Crees que tu barrio está cada día más contaminado.
5. Te dejan solo en tu casa más tiempo de lo que quisieras.
6. Puedes faltar a clases, aunque no estés enfermo y/o no tengas una emergencia.
7. Tu casa suele estar limpia y siempre hay alguien preocupado de esto.
8. Nadie se da cuenta si no comes o comes mal durante el día.
9. Algún adulto de tu entorno cercano te pregunta cómo te fue o cómo te sientes.
10. Algún adulto de tu entorno cercano se da cuenta si te pasa algo.
11. Siempre que lo necesitas tienes acceso a internet, ya sea en tu colegio o en tu casa.
12. Los lugares donde puedes juntarte con tus compañeros son cómodos y seguros.
13. Los lugares de tu barrio para jugar o estar con tus amigos son seguros y están en buen estado.

Por otro lado, para los estudiantes de 1° a 4° básico, se incluyen las siguientes preguntas:

Necesito que me respondas, utilizando estas tres alternativas, donde 1 es en desacuerdo y 3 de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre ti?

1. Estoy seguro de que los adultos en mi colegio estarán allí para apoyarme si surge algún problema importante
2. Me siento o me sentiría inseguro/a caminando sólo/a por las calles cercanas a mi casa y/o colegio.
3. Cuando me siento muy mal o enfermo(a), siempre hay alguien para cuidarme.

El **índice de comparación con adultos** mide la opinión sobre las diferencias legales entre niños, niñas y adolescentes y adultos. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a la percepción de desigualdad ante la ley entre niños, niñas y adolescentes y adultos, y 1 a la percepción de igualdad ante la ley entre niños, niñas y adolescentes y adultos. Para la construcción de este índice se incluyó la siguiente pregunta:

En una escala de 1 a 3, donde 1 es en desacuerdo y 3 es de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a un abogado si comenten un delito.
2. Los niños, niñas y adolescentes que cometen delitos deben ser tratados igual que los adultos.
3. Todos los niños, niñas y adolescentes a los que se les vulneran sus derechos deben tener derecho a un abogado.

El **índice de ejercicio de derechos** mide la percepción del acceso a servicios básicos, como la educación, la salud y la seguridad. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a la percepción de no tener acceso a los derechos básicos y 1 a un máximo acceso a los derechos básicos. Para la construcción de este índice se incluyó la siguiente pregunta:

Respecto a tus posibilidades de acceder a servicios públicos cercanos a tu casa o colegio, en una escala de 1 a 3, donde 1 es en desacuerdo y 3 es de acuerdo ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Puedo asistir a clases en algún centro educacional, ya sea público, subvencionado o privado.
2. Puedo asistir a un centro de salud asistencial, en caso de sentirme enfermo/a o necesitar ayuda.
3. Puedo acudir a Carabineros, PDI o alguna institución de seguridad en caso de necesitar ayuda o sentirme inseguro/a.

El **índice de libertad de interés** mide el grado de libertad que tienen para seleccionar, desarrollar y explorar sus intereses. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a la ausencia de libertad sobre intereses personales y 1 a un grado máximo de libertad para desarrollar los intereses personales. Para la construcción de este índice se incluyó la siguiente pregunta:

Y respecto a estos intereses, en una escala de 1 a 4, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

1. Tengo espacio para hablar de mis intereses.
2. Tengo la libertad para desarrollar mis intereses si así lo deseo.
3. Tengo apoyo de mis familiares o adultos cercanos para explorar mis intereses.
4. Los adultos cercanos me motivan para desarrollar mis intereses.
5. Tengo el tiempo o recurso económico para desarrollar mis intereses

El **índice de bienestar subjetivo** mide el grado de satisfacción con la vida y el balance emocional de los niños, niñas y adolescentes. Este índice va de 0 a 1, donde 0 refiere a una baja percepción del bienestar subjetivo y 1 a una máxima percepción del bienestar subjetivo. En el caso de los estudiantes de 5° básico a 4° medio se incluye la siguiente pregunta para la construcción de este índice:

En una escala de 1 a 3, donde 1 nunca y 3 es siempre ¿con qué frecuencia sientes que…?

1. Te gusta cómo eres.
2. Estás feliz.
3. La gente es amable contigo.
4. Estas solo(a).
5. Eres positivo respecto a tu futuro.
6. Tus amigos(as) son buenos contigo.
7. Tu familia te quiere.
8. Sientes miedo.

Por otro lado, para los estudiantes de 1° a 4° básico, se incluyen las siguientes preguntas:

Utilizando estas tres alternativas ¿qué tan seguido te sientes?

1. Feliz.
2. Solo(a).
3. Triste.
4. Tranquilo(a),

Estos índices (variables dependientes), serán explicados en modelos que cuenten con las siguientes variables predictoras: sexo, ciclo educacional, dependencia administrativa del establecimiento y zona geográfica. Para realizar el análisis de regresión se deben emplear categorías de referencias para medir el impacto. Ante ello, se presentan las siguientes categorías de referencia para la interpretación de los resultados:

Para la variable **sexo**, la categoría de referencia es hombre, presentando en la tabla los valores referentes a las mujeres. Para la variable **ciclo educativo**, la variable de referencia corresponde al segundo ciclo educativo, presentando en la tabla los resultados de los estudiantes de enseñanza media. Para las categorías de respuesta de la **dependencia administrativa del establecimiento**, la categoría de referencia son los establecimientos públicos. Presentando los resultados de los establecimientos privados y subvencionados. En cuanto a la categoría de referencia para la variable **zona** será la Región Metropolitana.

A partir de los resultados de la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, se muestran los factores que determinan la variabilidad de cada índice dependiente. Entre los factores que inciden en estos índices:

La diferenciación por sexo muestra efectos variados sobre distintos índices, en este caso, ser mujer se relaciona con un aumento en la percepción de los derechos, es decir, perciben que tienen un mayor acceso a los derechos que los hombres en 0,08 puntos. En esta misma línea,

presentan un mayor grado de desacuerdo con los derechos no respetados que los hombres en 0,08 puntos. Asimismo, ser mujer se asocia con un aumento de 0,08 puntos en el grado de desacuerdo con la desigualdad, demostrando una mayor empatía con otros niños, niñas y adolescentes. En relación con la libertad de intereses, las mujeres están asociadas a un aumento de 0,01 punto respecto con un mayor grado de acuerdo en desarrollar sus intereses personales, en cuando al índice de bienestar subjetivo, las mujeres presentan un aumento de 0,06 puntos en comparación con los hombres, demostrando una mayor satisfacción con la vida. Por otro lado, ser mujer está asociado a una disminución en la percepción del ejercicio de derechos, es decir, perciben tener menos acceso a los derechos que los hombres en -0.03 puntos. Estas asociaciones son significativas con una significancia al 99,9% de confianza, excepto por el índice de libertad de intereses, asociación significativa con un 99% de confianza.

En cuanto a ser estudiante de enseñanza media está asociado a un aumento de 0,10 puntos, con una significación de un 99,9% de confianza, en la percepción del grado de libertad de elección en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico. Por otro lado, los estudiantes mayores muestran una disminución significativa con la toma de decisiones en espacios colectivos en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (-0,02 puntos al 99% de confianza). Sin embargo, se observa un aumento significativo en la opinión acerca de la percepción de igualdad ante la ley en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (0,08 puntos al 99% de confianza). En esta misma línea, están relacionados con un aumento en la percepción en el acceso a los derechos básicos en 0,01 puntos en comparación con los estudiantes de la educación básica, con un nivel de confianza de 95%. Aunque, los estudiantes de enseñanza media están asociados con una disminución en el índice de bienestar social en -0,03 en comparación a los estudiantes del segundo ciclo básico, en un 99,9% de confianza.

La dependencia administrativa de los establecimientos muestra efectos variados sobre los índices. En este sentido:

La diferenciación por sexo muestra efectos variados sobre distintos índices, en este caso, ser mujer se relaciona con un aumento en la percepción de los derechos, es decir, perciben que tienen un mayor acceso a los derechos que los hombres en 0,08 puntos. En esta misma línea, presentan un mayor grado de desacuerdo con los derechos no respetados que los hombres en 0,08 puntos, asimismo, ser mujer se asocia con un aumento de 0,08 puntos en el grado de desacuerdo con la desigualdad, demostrando una mayor empatía con otros niños, niñas y adolescentes. En relación con la libertad de intereses, las mujeres están asociadas a un aumento de 0,01 punto en presentar un mayor grado de acuerdo en desarrollar sus intereses personales, en cuando al índice de bienestar subjetivo, las mujeres presentan un aumento de 0,06 puntos en comparación con los hombres, demostrando una mayor satisfacción con la vida. Por otro lado, ser mujer está asociado a una disminución en la percepción del ejercicio de derechos, es decir, perciben tener menos acceso a los derechos que los hombres en -0.03 puntos. Estas asociaciones son significativas con una significancia al 99,9% de confianza, excepto por el índice de libertad de intereses, asociación significativa con un 99% de confianza.

En cuanto a ser estudiante de enseñanza media está asociado a un aumento de 0,10 puntos, con una significación de un 99,9% de confianza, en la percepción del grado de libertad de elección en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico. Por otro lado, los estudiantes mayores muestran una disminución significativa con la toma de decisiones en espacios colectivos en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (-0,02 puntos al 99% de confianza). Sin embargo, se observa un aumento significativo en la opinión acerca de la

percepción de igualdad ante la ley en comparación con los estudiantes del segundo ciclo básico (0,08 puntos al 99% de confianza). En esta misma línea, están relacionados con un aumento en la percepción del acceso a los derechos básicos en 0,01 puntos en comparación con los estudiantes de la educación básica, con un nivel de confianza de 95%. Aunque, los estudiantes de enseñanza media están asociados con una disminución en el índice de bienestar social en -0,03 en comparación a los estudiantes del segundo ciclo básico, en un 99,9% de confianza.

La dependencia administrativa de los establecimientos muestra efector variados sobre los índices. En este sentido:

Los estudiantes de establecimientos privados, con un 95% de confianza, presentan una asociación de disminución en el grado de desacuerdo con algunos derechos no respetados de -0,05 puntos, como también, una disminución de -0,04 en cuanto al desacuerdo con la desigualdad, en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos con un 99% de confianza, reflejando un mayor grado de apatía frente a las desigualdades. Por otro lado, se les asocia con un aumento con la libertad de elección (0,07 puntos a un 99,9% de confianza) y de intereses (0,08 puntos a un 99,9% de confianza). Además, los estudiantes de establecimientos privados presentan un aumento significativo a un 99,9% con la percepción de seguridad en 0,05 puntos, asimismo, también se les asocia con un aumento de 0,04 puntos, a un 95% de confianza, con la percepción de libertades ante la ley, en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos. En cuanto al acceso de los derechos básicos, están relacionados, con un nivel de confianza de 95%, a un aumento en la percepción del ejercicio de estos derechos en 0,05 puntos, respecto a sus pares de establecimientos públicos.

En lo que respecta a los estudiantes de establecimientos subvencionados llama la atención que se mantiene el mismo patrón de asociaciones significativas que los estudiantes de establecimientos privados. En cuanto al seguridad, existe una asociación positiva con un 99,9% de confianza que aumenta en 2,02 puntos en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos. Sin embargo, también se presentan diferencias significativas con la percepción de acceso a los derechos, la cual disminuye en -0,04 puntos con un 99,9% de confianza, seguido por un aumento en el grado de autonomía de 0,02 puntos al 99% de confianza, respecto a los estudiantes de establecimientos públicos. Para finalizar, los estudiantes de establecimientos subvencionados presentan, con un 99,9% de confianza, un aumento significativo en el índice de bienestar social de 0,02 puntos respecto a sus pares de establecimientos públicos.

Tabla 42: Regresión lineal múltiple índices. niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio (N: 5150)

		Índice de opinión sobre acceso a derechos	índice de limitación de derechos	índice de Ejercicio de Elección	índice de decisión	índice de desacuerdo con la desigualdad	índice de Seguridad	índice de Comparación con adultos	índice de ejercicio de derechos	índice de libertad de interés	índice de bienestar subjetivo
	Intercepto	0,38 ***	0,26 ***	0,7 ***	0,52 ***	0,29 ***	0,68 ***	0,75 ***	0,83 ***	0,78 ***	0,70 ***
Sexo	Referencia hombre										
	Mujer	0,08 ***	0,08 ***	-0	-0,01	0,08 ***	0	0	-0,03 ***	0,01 *	0,06 ***
Ciclo	Referencia										
	Enseñanza media	-0,02	0	0,10 ***	-0,02 **	-0	0	0,08 ***	0,01 *	0,01	-0,03 ***
Dependencia	Referencia público										
	Privado	-0,05	-0,05 *	0,07 ***	0,03	-0,05 **	0,05 ***	0,04 *	0,05 *	0,08 ***	0,01
	Subvencionado	-0,04 ***	-0,07 ***	0,04 ***	0,02 **	-0,04 ***	0,02***	0,02 ***	0,04 ***	0,04 ***	0,02 ***
Zona	Referencia RM										
	Norte	0,05	0,05	-0,02	-0,01	0,02	-0,02	-0,01	-0,02	-0,02	-0,01
	Centro	0,07	0,04	-0,01	0,03	0,02	0	-0,02	-0,01	-0	0,01
	Sur	0,03	0,03	-0	-0,02	-0,01	0	0	-0,01	-0	-0,01
	Austral	0,02	0,03	0,01	0,01	-0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,01
	Obs	5150	5137	5137	5139	5137	5137	5137	5137	5137	5137
	R2	0,023	0,069	0,092	0,005	0,074	0,013	0,05	0,018	0,016	0,049
	R2 ajustado	0,022	0,068	0,091	0,003	0,072	0,011	0,048	0,016	0,015	0,048

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Fuente: Cliodinamica SpA.

En resumen, las variables de ciclo educativo, sexo y dependencia administrativa del establecimiento son las variables que muestran una mayor influencia en las opiniones de los niños, niñas y adolescentes respecto a los índices presentados el modelo de regresión. Por otro lado, no se observan influencias significativas entre las categorías de respuesta de la variable zona. En cuanto al modelo de regresión lineal de los estudiantes del primer ciclo básico, se presenta que:

Las mujeres presentan una asociación con un aumento en el desacuerdo de derechos no respetados de 0,05 puntos respecto a los hombres, con un 99,9% de confianza. Por otro lado, las mujeres presentan una asociación negativa con la toma de decisiones con una disminución de -0,04 puntos al 99,9% de confianza, en comparación con los hombres.

Los estudiantes de establecimientos privados presentan una disminución de -0,37 puntos con el grado de acuerdo de acceso a los derechos, respecto a los estudiantes de establecimientos públicos, con un 99,9% de confianza. Asimismo, una disminución de -0,21 puntos con el grado de desacuerdo con los derechos no respetados en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos, con un 99% de confianza.

Por otro lado, los estudiantes de establecimientos subvencionados reflejan una asociación significativa con 99,9% con la disminución de -0,13 puntos en el grado de acuerdo del acceso a derechos, respecto a sus pares de establecimientos públicos. Asimismo, con un 99,9% de confianza, presentan una disminución de -0,09 puntos en el grado de acuerdo de los derechos no respetados, en comparación con sus pares de establecimientos públicos. Para finalizar, los estudiantes de establecimientos subvencionados presentan una disminución de -0,04 puntos con la percepción de seguridad, en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos, con 99,9% de confianza.

Tabla 43: Regresión lineal múltiple índices. niños, niñas y adolescentes de 1° a 4° básico (N: 2228)

		Índice de opinión sobre acceso a derechos	índice de limitación de derechos	índice de decisión	índice de seguridad	índice de bienestar subjetivo
	Intercepto	0,80 ***	0,30 **	0,87 ***	0,74 ***	0,76 ***
Sexo	Referencia hombre					
	Mujer	0,01	0,05 ***	-0,04 ***	-0,01	-0,02 **
Dependencia	Referencia público					
	Privado	-0,37 ***	-0,21 **	0,03	-0	0,01
	Subvencionado	-0,13 ***	-0,09 ***	-0,02	-0,04 ***	0
Zona	Referencia RM					
	Norte	0,07	0,07	-0	0,01	0,02
	Centro	0,04	-0	-0,04	0,01	0,05
	Sur	0,04	0,01	-0,03	0,01	0,03
	Austral	-0,03	-0,01	-0,03	-0	0,05
	Obs	2228	2228	2228	2228	2101
	R2	0,052	0,026	0,01	0,018	0,007
	R2 ajustado	0,049	0,023	0,007	0,015	0,003

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Fuente: Cliodinamica SpA.

Al igual que en la regresión de estudiantes de 5° a 4° medio, no se observan asociaciones significativas entre las zonas geográficas.

Clases Latentes

Esta técnica estadística se utiliza para identificar subgrupos dentro de la población basado en las respuestas a un conjunto de variables observadas, en este caso, al conjunto de índices utilizados en el análisis de regresión. Este análisis agrupa individuos en clases que comparten patrones similares de respuestas, permitiendo identificar subgrupos dentro de los estudiantes que no son evidentes a simple vista.

La tabla presenta la distribución de los niños, niñas y adolescentes en tres clases latentes. La primera clase incluye a los niños, niñas y adolescentes que perciben tener un alto ejercicio de derechos y consideran que debe existir plena libertad para ejercerlos. La segunda clase agrupa a los niños, niñas y adolescentes que perciben tener un grado medio alto de ejercicio de derechos, pero creen que deben establecerse ciertas condiciones para poder ejercerlos. La tercera clase está compuesta por niños, niñas y adolescentes que consideran tener un grado alto de ejercicios de derechos y opinan que debe haber una restricción moderada para el ejercicio de sus derechos.

Los niños, niñas y adolescentes agrupados en la clase 1 representan el 51,7% y opinan que deben tener un acceso a los derechos sin limitaciones, con un bajo nivel de desacuerdo sobre su ejercicio. Consideran que deben tener un alto grado de participación en la toma de decisiones, con un nivel de seguridad alto y comparan favorablemente su situación con la de los adultos. Además, perciben una alta libertad de interés y reportan un bienestar subjetivo medio-alto.

Por otro lado, la clase 2 está compuesta por un 26,0% de los niños, niñas y adolescentes, quienes opinan que deben existir condiciones para ejercer sus derechos. Consideran que hay un nivel medio de desacuerdo en cuanto al ejercicio de los derechos y perciben un nivel medio de participación en las decisiones. Presentan también un nivel medio en cuanto a la seguridad y el bienestar subjetivo, el nivel más bajo en comparación con las otras clases.

Finalmente, la clase 3 agrupa al 22,3% de los niños, niñas y adolescentes, quienes consideran que debe haber restricciones moderadas para ejercer sus derechos. A pesar de estas restricciones, perciben un grado alto de acceso a los derechos, con un desacuerdo moderado respecto a la plena libertad para ejercerlos. Presentan una seguridad alta y un bienestar subjetivo alto, con un acceso alto para el ejercicio de sus derechos y un alto nivel de comparación con los adultos.

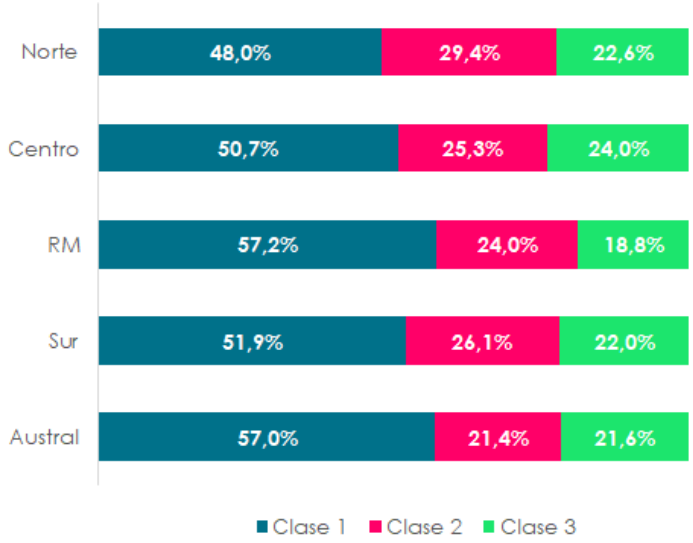
Tabla 44: Caracterización de las clases latentes de estudiantes de 5° a 4° medio (N: 5150)

	% Población	Opinión sobre acceso a derechos	Desacuerdo con derechos	Ejercicio de elección	Decisión	Acuerdo con desigualdad	Seguridad	Comparación con adultos	Ejercicio de derechos	Libertad de interés	Bienestar subjetivo
Clase 1	51,7%	Bajo	Bajo	Alto	Medio alto	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio alto
Clase 2	26,0%	Medio	Medio	Medio alto	Medio	Medio	Medio	Medio alto	Medio alto	Medio	Medio
Clase 3	22,3%	Alto	Medio	Alto	Medio alto	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto

Fuente: Cliodinamica SpA.

Entre la distribución por zona geográfica, se observa que existe una alta representación de la clase 1 en todas las zonas. Sin embargo, la Región Metropolitana (57,2%) junto con la Zona Austral (57,0%) presentan una mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes agrupados en la clase 1, en comparación con las otras zonas geográficas.

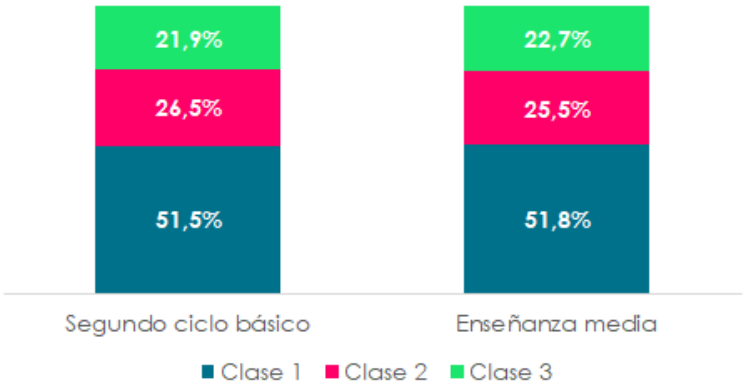
Gráfico 239: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio a la clase, según zona geográfica (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por ciclo educativo no se observan diferencias considerables en cuanto a la pertenencia de las clases según ciclo educativo.

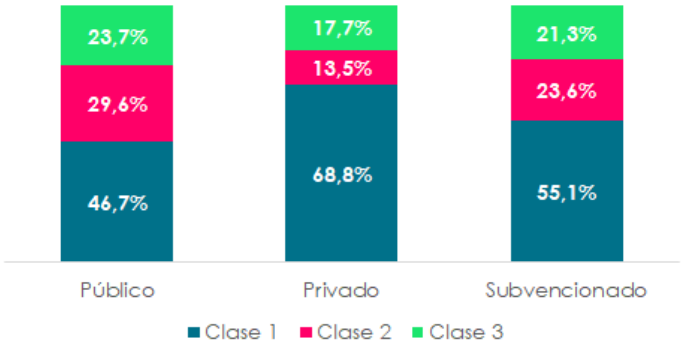
Gráfico 240: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio a la clase, según ciclo educativo (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación según la dependencia administrativa de los establecimientos, llama la atención la baja representación de la clase 1 en los establecimientos públicos (46,7%), en comparación con la presencia en establecimientos privados (68,8%) y subvencionados (55,1%). En este sentido, los estudiantes de establecimientos privados consideran en mayor medida que deben existir restricciones para ejercer los derechos. Por otro lado, los estudiantes de establecimientos públicos son los que perciben una mayor inseguridad (media) y un menor bienestar subjetivo (medio), en comparación con sus pares de las otras dependencias administrativas.

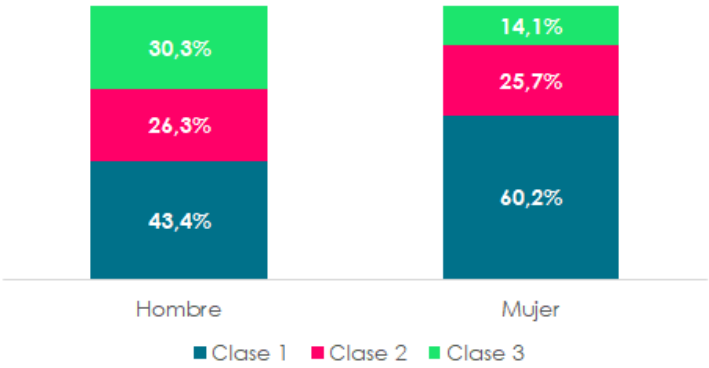
Gráfico 241: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio a la clase, según la dependencia administrativa del establecimiento (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Respecto a la diferenciación según sexo, se observa una diferencia considerable en la pertenencia a las clases. Las mujeres presentan una mayor pertenencia a la clase 1 (60,2%), respecto a los hombres (43,4%). Por otro lado, los hombres presentan una mayor pertenencia a la clase 3 con un 30,3%, frente a un 14,1% de las mujeres. Resultados que evidencian que las mujeres consideran en mayor medida que no deben existir restricciones para ejercer los derechos que los hombres.

Gráfico 242: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 5° básico a 4° medio a la clase, según sexo (N: 5150)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a los estudiantes del primer ciclo básico, la tabla muestra la distribución de los niños, niñas y adolescentes en tres clases latentes. La primera clase incluye a los niños, niñas y adolescentes que reportan un bienestar subjetivo alto y una baja percepción de los derechos no deben ser para todos. La segunda clase agrupa a los niños, niñas y adolescentes que creen que los derechos son para todos con un nivel medio alto. La tercera clase está compuesta por los niños, niñas y adolescentes que reportan un bienestar subjetivo medio y una percepción de seguridad media.

Los niños, niñas y adolescentes agrupados en la clase 1 corresponden a un 49,9% y presentan una alta opinión sobre que para ejercer los derechos se deben cumplir ciertas condiciones, presentan una alta capacidad de decisión, de seguridad y de bienestar subjetivo.

Los niños, niñas y adolescentes de la clase 2 corresponden a un 36,0% y a diferencia de los niños, niñas y adolescentes de la clase 1 presentan que no debe existir una restricción para el acceso a los derechos.

Por último, la clase 3 agrupa a un 14,1% de los niños, niñas y adolescentes, este grupo percibe una menor sensación de seguridad (media) y un menor bienestar subjetivo (medio), en comparación con las clases 1 y 2.

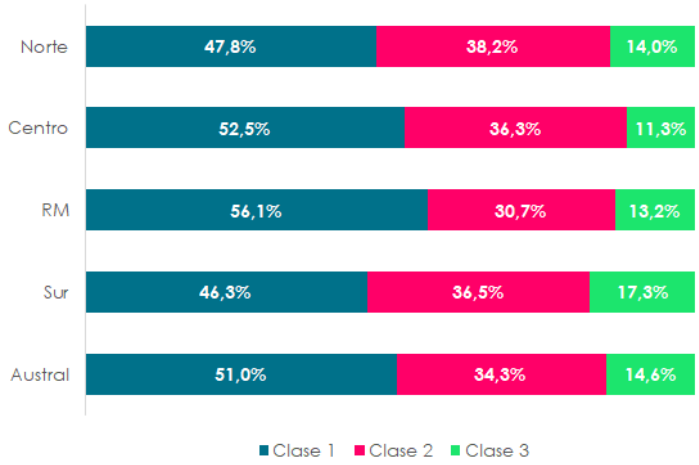
Tabla 45: Caracterización de las clases latentes de estudiantes de 1° a 4° básico (N: 2228)

	% Población	Opinión sobre acceso a derechos	Desacuerdo de los derechos	Decisión	Seguridad	Bienestar subjetivo
Clase 1	49,9%	Alto	Bajo	Alto	Alto	Alto
Clase 2	36,0%	Alto	Medio alto	Alto	Alto	Alto
Clase 3	14,1%	Alto	Bajo	Alto	Medio	Medio

Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por zona geográfica, se observa una distribución uniforme entre las pertenencias a las clases. Sin embargo, llama la atención que en la Región Metropolitana existe una mayor presencia de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la clase 1 (56,1%), respecto a otras regiones. Este resultado pone en evidencia que los niños, niñas y adolescentes de la Región Metropolitana presentan un mayor grado de acuerdo con que los derechos se deben ejercer bajo ciertas condiciones.

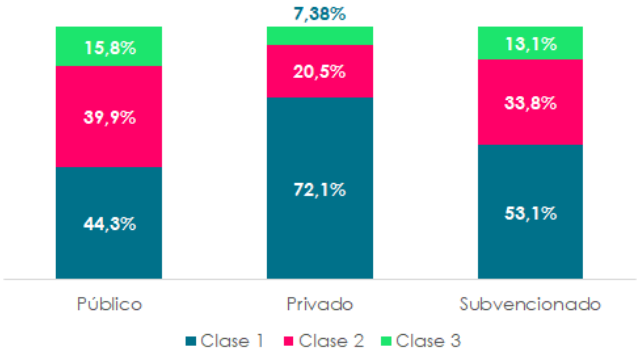
Gráfico 243: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 1° a 5° básico a la clase, según zona geográfica (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

Llama la atención que por el lado de los establecimientos privados existe una mayor presencia de la clase 1 (72,1%), en comparación con sus pares de establecimientos públicos y subvencionados. Esto revela que los niños, niñas y adolescentes de establecimientos privados presentan un mayor grado de acuerdo con que los derechos se deben ejercer bajo ciertas condiciones.

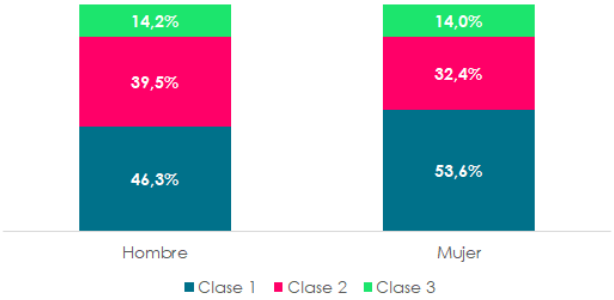
Gráfico 244: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 1° a 5° básico a la clase, según zona dependencia administrativa del establecimiento (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

En cuanto a la diferenciación por sexo una mayor proporción de mujeres forma parte de la clase 1 (53,6%), en comparación con los hombres. Por otro lado, existe una mayor presencia de hombres en la clase 2, evidenciando que estos tienen una consideración de que los derechos deben ser para todos.

Gráfico 245: Pertenencia de niños, niñas y adolescentes de 1° a 5° básico a la clase, según sexo (N: 2228)



Fuente: Cliodinamica SpA.

RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA PÚBLICA

A partir de los hallazgos obtenidos en las distintas etapas del presente estudio, se han identificado áreas clave que requieren atención para fortalecer el enfoque de derechos en las distintas políticas públicas que afecten a la Niñez. Estos hallazgos destacan tanto los avances como las brechas en el conocimiento, ejercicio y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes, evidenciando la necesidad de implementar acciones estratégicas que aborden las particularidades de este grupo poblacional en el contexto chileno.

De esta forma, las recomendaciones propuestas están diseñadas para responder de manera integral a los desafíos observados, con énfasis en la implementación de políticas públicas inclusivas, mejoras metodológicas en los procesos de levantamiento de datos, estrategias efectivas de comunicación y medidas concretas para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Estas acciones buscan contribuir al desarrollo de un entorno más equitativo, participativo y protector, donde los niños, niñas y adolescentes sean reconocidos como sujetos de derechos y actores sociales activos.

Políticas públicas: Fortaleciendo la inclusión y la participación de los niños, niñas y adolescentes

Las políticas públicas deben enfocarse en superar las barreras estructurales y socioculturales que limitan el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, considerando las

diferencias de edad, así como las desigualdades de género y nacionalidad identificadas en los hallazgos. Las campañas educativas, por su parte, deben diseñarse con un enfoque diferenciado que garantice su impacto. Para los niños, niñas y adolescentes más pequeños, resulta crucial emplear recursos visuales, actividades interactivas y narrativas adaptadas a sus intereses para asegurar una comprensión básica de sus derechos. En el caso de los adolescentes, las campañas deben integrar elementos digitales y participativos, como videos interactivos y foros en línea, que les permitan conectar los temas con sus propias experiencias y perspectivas.

Además, es urgente abordar las brechas relacionadas con género y nacionalidad. Las niñas y adolescentes enfrentan restricciones socioculturales que limitan su desarrollo y su participación en igualdad de condiciones. Esto exige programas que no solo promuevan su empoderamiento, sino que también trabajen con sus entornos familiares y comunitarios para desmantelar las barreras que perpetúan estas desigualdades. Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes migrantes requieren un enfoque integral que garantice su acceso equitativo a la educación, la salud y espacios de participación. Esto incluye medidas para combatir la discriminación, como campañas de sensibilización comunitaria y políticas inclusivas en el ámbito escolar.

Finalmente, debe institucionalizarse la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en la formulación y evaluación de políticas públicas. Esto implica la creación de consejos consultivos permanentes, integrados por niños, niñas y adolescentes de diversas edades y contextos, que funcionen como espacios formales de diálogo con las autoridades. Estos consejos deben estar diseñados para facilitar una participación efectiva, respetando la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes y adaptándose a sus capacidades y necesidades específicas.

En este marco, las políticas públicas deben considerar experiencias internacionales que han demostrado éxito en la promoción de la igualdad de derechos. Islandia, por ejemplo, destaca por sus políticas educativas orientadas a la igualdad de género desde edades tempranas, utilizando campañas escolares para eliminar estereotipos[57]. Por su parte, Canadá ha implementado "escuelas de bienvenida" para niños, niñas y adolescentes migrantes, asegurando su integración educativa y social mediante apoyo cultural y lingüístico[58]. Estas iniciativas podrían adaptarse en Chile para abordar los desafíos específicos relacionados con género y nacionalidad, promoviendo así un modelo más inclusivo y equitativo.

Metodologías de levantamiento de datos: Garantizando inclusión y precisión

El diseño de metodologías debe centrarse en los niños, niñas y adolescentes, no solo facilitando su participación, sino también garantizando que los datos recolectados sean representativos y confiables. Para ello, es fundamental ajustar los instrumentos de medición para que sean comprensibles y culturalmente pertinentes. En el caso de los niños, niñas y adolescentes menores de 12 años, esto implica simplificar el lenguaje y utilizar recursos visualmente atractivos,

[57] World Economic Forum. (2021). *Global Gender Gap Report 2021*. Recuperado de: https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021
[58] Government of Canada. (2019). *Settlement Workers in Schools Program*. Recuperado de: https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-life-canada.html

como pictogramas o ilustraciones, que les permitan expresar sus ideas de forma intuitiva. Para los adolescentes, los instrumentos deben incorporar preguntas más complejas que aborden temas relevantes para su etapa de desarrollo, como derechos digitales, igualdad de género y percepción de responsabilidades.

Es también esencial captar las diferencias culturales, de género e identidad mediante preguntas específicas que permitan explorar las experiencias particulares de los niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, se podrían indagar las percepciones de exclusión social o cultural en niños, niñas y adolescentes migrantes, o cómo las normas de género influyen en las percepciones de derechos entre niñas y niños. Este enfoque no solo enriquecerá la calidad de los datos obtenidos, sino que también permitirá diseñar intervenciones más focalizadas y efectivas.

Las estrategias cualitativas deben incluir una segmentación rigurosa por edad, género y contexto sociocultural para garantizar que las voces de todos los grupos estén representadas de manera equilibrada. En los grupos focales, es importante adaptar las dinámicas a cada grupo etario, juegos y actividades lúdicas para los más pequeños, y debates estructurados para los adolescentes. Esta segmentación no solo incrementa la profundidad de los datos obtenidos, sino que también asegura que los niños, niñas y adolescentes se sientan cómodos y comprendidos durante el proceso.

Un ejemplo relevante de diseño metodológico centrado en los niños, niñas y adolescentes es el "KidsRights Index" en los Países Bajos, que combina datos secundarios y encuestas con niños, niñas y adolescentes para monitorear el estado de sus derechos[59]. Este modelo podría ser replicado en Chile como una herramienta nacional de seguimiento. Asimismo, Australia ha desarrollado metodologías adaptadas para comunidades indígenas utilizando herramientas visuales y narrativas culturales[60], un enfoque que podría ser útil para recopilar datos en comunidades rurales e indígenas chilenas.

Estrategias de comunicación: Difundiendo derechos y sensibilizando a la sociedad

Las estrategias de comunicación deben diseñarse con el propósito de educar y sensibilizar tanto a los niños, niñas y adolescentes como a sus entornos inmediatos. Es esencial desarrollar materiales educativos que sean accesibles, inclusivos y culturalmente pertinentes. Para los niños, niñas y adolescentes más pequeños, recursos como cuentos ilustrados, juegos interactivos y videos animados resultan efectivos para enseñarles sobre sus derechos. En el caso de las y los adolescentes, las estrategias deben incorporar recursos digitales, como videos en redes sociales, infografías dinámicas y aplicaciones móviles que combinen aprendizaje con entretenimiento.

Para los adultos, es necesario implementar campañas de sensibilización que promuevan una perspectiva más inclusiva y respetuosa hacia los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

[59] KidsRights Foundation. (2022). *KidsRights Index: The Annual Global Index on Children's Rights*. Recuperado de: https://www.kidsrights.org/research/kidsrights-index/
[60] Australian Bureau of Statistics. (2016). *Engaging Indigenous Communities through Culturally Relevant Research Practices*. Recuperado de: https://www.abs.gov.au/

Estas campañas deben estar dirigidas a padres, docentes y líderes comunitarios, enfatizando su rol como promotores y garantes de derechos. Herramientas como talleres participativos y dinámicas grupales pueden ser clave para fomentar la reflexión y el compromiso entre estos actores fundamentales.

El uso de tecnologías digitales es particularmente relevante para conectar con los adolescentes. Aplicaciones móviles que ofrezcan contenido interactivo sobre derechos, líneas de ayuda y recursos informativos pueden convertirse en herramientas poderosas para su empoderamiento. Además, las redes sociales representan un canal masivo y de alta penetración para difundir mensajes educativos, utilizando formatos atractivos como videos breves, desafíos virales o colaboraciones con *influencers.*

Un ejemplo destacado es la plataforma U-Report de Unicef, que ha empoderado a adolescentes en diversos países mediante herramientas digitales interactivas que fomentan su participación[61]. En España, campañas como "One in Five" combinan materiales educativos dirigidos a niños, niñas y adolescentes con contenido orientado a adultos para prevenir la violencia infantil[62]. Estos enfoques internacionales ofrecen una base valiosa para desarrollar estrategias de comunicación que aborden los desafíos específicos de los niños, niñas y adolescentes en Chile.

Implementación práctica de los derechos: desde el conocimiento a la acción

La implementación efectiva de los derechos de los niños, niñas y adolescentes requiere acciones concretas que fortalezcan su ejercicio y protección en todos los contextos. Una medida prioritaria es la capacitación de adultos, especialmente padres, docentes y cuidadores. Estas capacitaciones deben incluir módulos prácticos sobre la identificación de violaciones de derechos, el fomento de la participación activa de los niños, niñas y adolescentes y la gestión de conflictos desde un enfoque basado en derechos. Además, es fundamental que estas formaciones se adapten al nivel educativo y contexto cultural de los participantes, asegurando que sean accesibles y pertinentes.

La creación de espacios seguros donde los niños, niñas y adolescentes puedan expresar sus inquietudes y participar activamente constituye otra medida clave. Estos espacios pueden incluir consejos estudiantiles, grupos comunitarios y programas de mentoría que promuevan el diálogo y la construcción colectiva. Es crucial que estos espacios respondan a las necesidades específicas de los distintos grupos etarios, garantizando protección para los más pequeños y mayor autonomía para los adolescentes.

Por último, el establecimiento de sistemas efectivos para el monitoreo y la denuncia de violaciones de derechos es esencial. Estos sistemas deben ser accesibles, confidenciales y conocidos tanto por los niños, niñas y adolescentes como por sus cuidadores. Herramientas como aplicaciones móviles y líneas de ayuda pueden facilitar el acceso, mientras que los

[61] UNICEF. (2022). *U-Report: Amplifying the Voices of Young People*. Recuperado de: https://www.unicef.org/innovation/U-Report
[62] Council of Europe. (2010). *One in Five Campaign: To Stop Sexual Violence Against Children*. Recuperado de: https://www.coe.int/en/web/children/one-in-five

protocolos institucionales deben garantizar una respuesta oportuna, transparente y centrada en el interés superior del niño o niña afectado.

Algunos ejemplos internacionales ilustran cómo estas medidas pueden fortalecerse. En Finlandia, las "escuelas seguras" integran a los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones escolares, promoviendo su participación activa[63]. En Sudáfrica, la línea de ayuda "Childline" permite denunciar abusos garantizando confidencialidad y respuestas oportunas[64]. Estas iniciativas ofrecen modelos que pueden ser adaptados al contexto chileno para fortalecer la protección de derechos y la participación de los niños, niñas y adolescentes.

Consideraciones adicionales

En primer lugar, resulta relevante que se adopte una perspectiva intersectorial para garantizar que las políticas aborden las múltiples dimensiones de exclusión que pueden enfrentar los niños, niñas y adolescentes, como género, edad, etnia, identidad sexual y nacionalidad. Esto implica diseñar políticas y estrategias que no solo se enfoquen en una dimensión aislada, sino que consideren cómo estas variables interactúan y generan desigualdades específicas. Por ejemplo, una niña migrante de origen indígena puede experimentar barreras culturales, económicas y de género que requieren intervenciones simultáneas. La integración de la interseccionalidad permite que las acciones sean más inclusivas y efectivas, asegurando que ningún grupo quede fuera del alcance de las medidas propuestas. Para esto, se recomienda establecer mecanismos de evaluación que identifiquen las desigualdades interseccionales en los diagnósticos iniciales y en las intervenciones posteriores. Esto puede incluir la recopilación de datos desagregados y la realización de análisis específicos sobre grupos históricamente marginados.

En segundo lugar, se identifica que el éxito de las políticas requiere herramientas de monitoreo y mediciones sociales periódicas, que permitan identificar cambios en el conocimiento, ejercicio y percepción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los estudios de opinión, encuestas temáticas y diagnósticos desarrollados por la Defensoría de la Niñez y otros organismos son recursos fundamentales para captar las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes y sus entornos. Además, incorporar módulos específicos sobre derechos en estudios sociales amplios, como encuestas de bienestar o calidad de vida, permitirá profundizar en los desafíos que enfrentan distintos grupos etarios y contextos socioculturales.

Es igualmente crucial que los procesos de monitoreo incluyan la participación activa de los niños, niñas y adolescentes. Esto puede lograrse mediante espacios como foros de consulta, entrevistas participativas y plataformas digitales que faciliten la expresión de sus percepciones y propuestas. Este enfoque participativo no solo garantiza que las medidas respondan a sus necesidades, sino que también promueve su empoderamiento como sujetos de derechos y actores fundamentales en la construcción de políticas más inclusivas y efectivas.

En tercer lugar, se identifica que la sostenibilidad financiera es esencial para garantizar que las políticas públicas se implementen de manera efectiva y se mantengan a largo plazo. Esto

[63] Ministry of Education and Culture of Finland. (2020). *Safe Schools Program in Finland: Promoting Student Participation*. Recuperado de: https://minedu.fi/en/frontpage
[64] Childline South Africa. (2022). *Childline National Helpline Services*. Recuperado de: https://www.childlinesa.org.za/

requiere explorar alianzas estratégicas con el sector privado, organismos internacionales y agencias de cooperación, enfocándose en actores comprometidos con la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Estas alianzas pueden aportar recursos económicos, conocimientos técnicos y metodologías innovadoras que fortalezcan las intervenciones. En el caso de Chile, una estrategia viable sería la creación de fondos específicos para proyectos vinculados a la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con cofinanciamiento estatal y apoyo de empresas privadas con programas de responsabilidad social corporativa. Además, es necesario optimizar el uso de los recursos ya disponibles dentro de la Defensoría de la Niñez y otros organismos relacionados, priorizando aquellas actividades con mayor impacto potencial, como campañas educativas, capacitaciones y estudios de monitoreo. La identificación y promoción de proyectos piloto con capacidad de escalamiento pueden maximizar la eficiencia en la asignación de recursos. La implementación de mecanismos claros de transparencia y rendición de cuentas es igualmente fundamental, asegurando que los recursos financieros se utilicen de manera eficiente y orientada exclusivamente al beneficio de los niños, niñas y adolescentes.

En resumen, las recomendaciones presentadas abordan de manera integral los desafíos identificados en el estudio, proponiendo acciones concretas para fortalecer las políticas públicas, mejorar las metodologías de recolección de datos, optimizar la comunicación y garantizar la sostenibilidad financiera. Inspiradas en experiencias internacionales y adaptadas al contexto chileno, estas medidas priorizan la inclusión y la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, buscando cerrar brechas de exclusión y consolidar un sistema de protección más justo y efectivo que garantice sus derechos de manera sostenible.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el conocimiento, ejercicio y percepción de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el contexto chileno, con el propósito de identificar brechas y oportunidades para fortalecer la política pública de la Defensoría de la Niñez. Este objetivo estuvo guiado por la necesidad de comprender las experiencias y percepciones de los niños, niñas y adolescentes en torno a sus derechos, identificando no solo las barreras que limitan su ejercicio, sino también los factores que los potencian.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio integró diversas herramientas, incluyendo encuestas temáticas, estudios de opinión y entrevistas participativas con niños, niñas y adolescentes de diferentes edades, géneros y contextos socioculturales. Esta diversidad permitió abordar de manera integral las múltiples dimensiones que inciden en el conocimiento y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. El trabajo de campo se desarrolló de manera inclusiva y adaptativa, incorporando dinámicas ajustadas a las necesidades de los distintos grupos etarios. Por ejemplo, en el caso de los niños más pequeños, se utilizaron estrategias lúdicas que facilitaron la expresión de sus ideas, mientras que con los adolescentes se exploraron temas más complejos relacionados con su autonomía y participación. Este enfoque permitió obtener información profunda y relevante, asegurando la representatividad y calidad de los datos.

En cuanto a los principales hallazgos, el estudio identificó un ligero aumento en el conocimiento de los derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes en función a la medición anterior, pasando de un 79,4% a un 79,9%. No obstante, se observó una brecha significativa en el conocimiento de los derechos entre niños, niñas y adolescentes. Los niños más pequeños presentaron dificultades para comprender qué son los derechos y cómo se relacionan con situaciones cotidianas, evidenciando un desconocimiento generalizado sobre sus implicancias. En contraste, los adolescentes demostraron un mayor nivel de familiaridad con el concepto de derechos, pero señalaron barreras para ejercerlos plenamente. Estas barreras están vinculadas principalmente a restricciones sociales, familiares y educativas que limitan su capacidad de identificar y responder ante vulneraciones. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de estrategias educativas diferenciadas, que adapten los contenidos y metodologías a las capacidades y necesidades de cada grupo etario, enfatizando herramientas prácticas para el ejercicio de sus derechos.

En términos de género, las niñas y adolescentes reportaron enfrentar mayores restricciones que los niños, relacionadas con normas culturales y sociales que limitan su autonomía, lo que se mantiene del Primer Estudio de Opinión de niños, niñas y adolescentes. Estas restricciones incluyen un mayor control familiar sobre sus actividades, menor libertad para participar en espacios fuera del hogar y una percepción de ser menos valoradas o escuchadas que sus pares masculinos. Por otro lado, los niños mencionaron disfrutar de mayores libertades en su vida cotidiana, aunque algunos destacaron la presión de cumplir con expectativas familiares relacionadas con el desempeño académico y el futuro laboral. Estos resultados resaltan la importancia de incorporar un enfoque de género en las políticas públicas que no solo promueva el empoderamiento de las niñas, sino que también fomente la reflexión sobre las dinámicas de género en los entornos familiares y sociales.

La participación fue otro de los temas centrales identificados. Los adolescentes manifestaron un interés considerable en involucrarse en decisiones que afectan sus vidas, como actividades escolares o iniciativas locales, pero señalaron sentirse excluidos de los espacios formales de participación, incluso presentando una disminución en todas las categorías en comparación con la versión anterior del estudio. En varios casos, relataron que sus opiniones son ignoradas o minimizadas por los adultos responsables, lo que genera frustración y una percepción de desconexión con las políticas orientadas a ellos. Esta exclusión limita su sentido de pertenencia y reduce su motivación para participar. Este hallazgo subraya la urgencia de crear instancias formales y sostenibles que integren efectivamente las voces de los niños, niñas y adolescentes en los procesos de toma de decisiones.

El estudio también reveló inequidades territoriales significativas en el acceso a servicios básicos y programas de apoyo. Los niños, niñas y adolescentes de áreas rurales y zonas urbanas con alta vulnerabilidad socioeconómica reportaron tener menos oportunidades de acceder a recursos educativos, de salud y recreativos, en comparación con aquellos que residen en sectores mejor conectados o con mayor presencia estatal. Estas limitaciones generan una percepción de abandono y exclusión, especialmente en comunidades rurales, donde se identificaron barreras como la distancia geográfica, la falta de transporte público y la escasa oferta de programas

adaptados a sus contextos. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de ampliar la cobertura territorial de las políticas públicas, priorizando las regiones más desatendidas.

Por otra parte, se identificó que los entornos escolares tienen un impacto significativo en la percepción y conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Mientras que algunos participantes señalaron experiencias positivas relacionadas con iniciativas escolares que promueven valores y participación, otros destacaron que las escuelas no siempre son espacios seguros ni inclusivos. En particular, los niños, niñas y adolescentes mencionaron situaciones de discriminación y exclusión dentro del aula, así como la falta de protocolos claros para abordar problemas relacionados con el respeto y la convivencia. Este hallazgo refuerza la importancia de fortalecer el enfoque de derechos en los establecimientos educativos, asegurando que sean entornos protectores y promotores de la equidad.

Las dinámicas comunitarias también emergieron como un factor relevante en la percepción y ejercicio de los derechos. En algunos casos, los niños, niñas y adolescentes señalaron sentirse apoyados por redes comunitarias o programas locales que promovían actividades recreativas y educativas. Sin embargo, en contextos de mayor vulnerabilidad, esta red de apoyo comunitaria fue percibida como insuficiente o inexistente, lo que refuerza la sensación de aislamiento y falta de oportunidades. Este hallazgo resalta la importancia de fortalecer la articulación entre las comunidades y las políticas públicas, promoviendo espacios inclusivos y participativos que fomenten un entorno protector y respetuoso de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En relación con la percepción de protección, los hallazgos evidenciaron que, si bien la mayoría de los niños, niñas y adolescentes reconoce ciertos entornos, principalmente el hogar, como espacios relativamente seguros, persisten factores externos que generan inquietud y vulnerabilidad. Por un lado, el colegio y las redes locales pueden reforzar o debilitar esta sensación de seguridad según las dinámicas de convivencia, la presencia de discriminación, la solidez de protocolos y el apoyo adulto. Por otro, los entornos comunitarios y los espacios públicos muestran desigualdades territoriales, con niños, niñas y adolescentes de zonas rurales o contextos socioeconómicos desfavorables reportando menor protección y acceso a servicios básicos. Esta situación resalta la necesidad de políticas integrales que aborden la seguridad desde múltiples dimensiones: el fortalecimiento de las redes de apoyo familiares y comunitarias, la implementación efectiva de planes de prevención de violencia y la provisión de infraestructura adecuada en entornos escolares y vecinales, garantizando así una percepción de protección más equitativa y sostenida.

En cuanto al estado emocional y afectivo de los niños, niñas y adolescentes, el estudio reveló un patrón complejo, reflejando diversos niveles de bienestar subjetivo y satisfacción personal. Mientras algunos participantes señalaron sentirse apreciados, considerados y con proyectos positivos a futuro, otros evidenciaron tensiones, ansiedad o frustración ante entornos restrictivos, expectativas familiares y discriminaciones varias. Esto se mantiene en comparación con la versión anterior del estudio, donde las mayores preocupaciones de los niños, niñas y adolescentes siguen siendo la falta de educación sexual, la violencia escolar y el *bullying*.

Respecto a la diversidad de percepciones sobre el estado emocional y afecto, se encuentra que la influencia central está en las relaciones familiares, las dinámicas escolares, la calidad de las amistades y las oportunidades formativas y recreativas en la configuración del estado emocional

de los niños, niñas y adolescentes. De este modo, resulta imprescindible que las políticas públicas avancen hacia la promoción del bienestar socioemocional mediante programas de apoyo psicológico, tutorías, actividades deportivas y artísticas, y una integración de habilidades socioemocionales en la educación, a fin de favorecer entornos más comprensivos, respetuosos y empáticos con la diversidad de experiencias.

Respecto a las proyecciones y sueños de los niños, niñas y adolescentes, se constató que la mayoría albergaba metas, anhelos y expectativas personales, incluso mostrando un ligero aumento en comparación con el estudio anterior de un 91,1% a un 92,2%. Sin embargo, las barreras socioeconómicas, la falta de información y la ausencia de orientaciones específicas en materia vocacional y formativa restan concreción a estas aspiraciones. Además, las desigualdades territoriales y de género condicionan el alcance de estos proyectos, potenciando o limitando las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para imaginar y planificar su futuro. Por ende, se requiere fortalecer la provisión de orientación vocacional, educación sexual integral, y el acceso a recursos culturales, tecnológicos y educativos, equilibrando las oportunidades para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer efectivamente su autonomía progresiva y construir trayectorias de vida con mayor claridad, confianza y respaldo institucional.

En relación con los modelos de regresión presentados, los resultados sugirieron la relevancia de variables como el sexo, el ciclo educativo, la dependencia administrativa del establecimiento y el contexto geográfico, entre otras, para comprender las percepciones, opiniones y experiencias de los niños, niñas y adolescentes en torno a sus derechos, seguridad, participación y bienestar. Estas asociaciones estadísticas confirman la necesidad de adoptar enfoques interseccionales e intersectoriales, que no consideren a los niños, niñas y adolescentes como una categoría homogénea, sino que reconozcan la influencia de factores individuales, familiares y contextuales. De este modo, las políticas públicas deben diseñarse ajustando programas, campañas informativas y metodologías de intervención a las características específicas de cada grupo, optimizando recursos y maximizando el impacto.

Finalmente, el análisis de clases latentes (6.8) arrojó la existencia de subgrupos de niños, niñas y adolescentes con percepciones, niveles de desacuerdo con desigualdades, accesos a derechos y grados de bienestar divergentes. Esta segmentación interna del universo de niños, niñas y adolescentes confirma la complejidad de la realidad infantil y adolescente en el país, sugiriendo que las intervenciones generalistas son insuficientes. Por el contrario, se hace imperativo aplicar estrategias focalizadas, diversificar canales de difusión y mecanismos de participación, y priorizar aquellos espacios y circunstancias donde las carencias sean más pronunciadas. Así, el uso de técnicas de clasificación y modelamiento estadístico se convierten en un recurso valioso para orientar la toma de decisiones, identificar grupos más vulnerables, adecuar las iniciativas a sus necesidades concretas y evaluar periódicamente los avances, garantizando mayor efectividad y pertinencia de las políticas destinadas a proteger y promover los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes.

A partir de los hallazgos presentados, que destacan las brechas en el conocimiento, las barreras para el ejercicio de los derechos y las desigualdades de género, territoriales y participativas, se elaboraron una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer la política pública de la Defensoría de la Niñez. Estas recomendaciones buscan responder de manera integral a los

desafíos identificados, proponiendo medidas concretas que permitan reducir las brechas de inclusión, promover la equidad de género y garantizar la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en los procesos de toma de decisiones.

Las propuestas presentadas están diseñadas para abordar tanto las limitaciones estructurales como las oportunidades detectadas en el estudio. Incluyen estrategias específicas para mejorar la difusión y comprensión de los derechos, optimizar la cobertura territorial de las políticas públicas, fomentar la creación de espacios participativos sostenibles e incorporar un enfoque de género y diversidad en todas las iniciativas. Estas recomendaciones reflejan un esfuerzo por transformar los desafíos identificados en acciones efectivas que garanticen que todos los niños, niñas y adolescentes sean reconocidos como sujetos de derechos, promoviendo así un sistema de protección más inclusivo y equitativo.