



CEM
Centro de
Estudios
Mineduc

FONIDE Fondo de
Investigación
& Desarrollo
en Educación

Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Centro de Estudios
Ministerio de Educación

INFORME FINAL

EVALUACIÓN DE BRECHAS ENTRE ESTUDIANTES DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN EN CAPITAL DIGITAL, CREATIVIDAD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO

Institución principal: Pontificia Universidad Católica de Chile
En alianza con: Universidad de La Frontera
Investigadora principal: David Preiss
Equipo de investigación: Enrique Hinojosa, Carolina Matamala,
Christian Labbé, Benjamín Carmona
PROYECTO FONIDE FON1900106

Monto adjudicado: \$41.944.900
Número de decreto: 1344
Fecha del decreto: 24.11.2020
Incorporación o no de enfoque de género: No
Tipo de metodología empleada: Mixta
Contraparte técnica: Fabián Ramírez

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

ÍNDICE

RESUMEN	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. ANTECEDENTES/CONTEXTUALIZACIÓN	5
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	6
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	6
5. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL.....	7
6. METODOLOGÍA.....	12

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar las brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico, entre estudiantes de primera generación y generación continua, al inicio y en fases avanzadas de sus estudios universitarios, evaluando diferencias por género y controlando por diferencias individuales en atención plena y divagación mental. Se reclutaron 425 estudiantes de universidad, distribuidos en estratos, de dos instituciones universitarias chilenas, ubicadas en la RM y la IX región. Los participantes respondieron online una escala de capital digital, el cuestionario de Cinco Facetas de Atención Plena, un cuestionario de frecuencia de ensoñación, dos escalas de divagación mental (con valencia positiva y negativa), el cuestionario de bienestar psicológico de Ryff, una escala de dificultades de regulación emocional (DERS) y una escala de percepción académica. Respondieron, además, tres test de creatividad online, dos de corte verbal y uno figural, y que evaluaban pensamiento divergente, pensamiento asociativo, y composición de figuras. Sus puntajes PSU de ingreso fueron obtenidos de las instituciones.

En lo que respecta a las diferencias entre estudiantes de primera generación y generación continua, encontramos diferencias en capital digital y bienestar psicológico, incluso controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales. No encontramos diferencias en creatividad. Los estudiantes de generación continua tienen mayores capacidades que sus pares de primera generación en las dimensiones de producción y colaboración digital. Si bien no teníamos hipótesis firmes en bienestar psicológico, los resultados mostraron que los estudiantes de generaciones continuas reportaban más bienestar que sus pares, lo que es explicable por la situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes de primera generación. Es importante recordar además que estos test fueron realizados en plena crisis causada por la pandemia de COVID-19.

Respecto de las diferencias entre estudiantes de primer y cuarto año, encontramos diferencias significativas en creatividad verbal mas no en creatividad figural, y en dos dimensiones del capital digital (buscar información y colaborar), controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales. Estos resultados sugieren que la permanencia en la universidad marca una diferencia en estas habilidades transversales.

Respecto de las medidas de atención disposicional, estas no afectaron los resultados de los efectos principales cuando se consideraban como covariantes, salvo en el caso del impacto del sexo de los estudiantes sobre la regulación emocional y bienestar psicológico, donde hubo cambios en el nivel de significación.

No hubo efectos de interacción sistemáticos en el estudio, aun cuando los resultados llaman la atención sobre el menor nivel de regulación emocional reportado por las mujeres al ingresar a la universidad así como el menor nivel de bienestar de los hombres de primera generación. Estos resultados merecen una mayor exploración, dado que nuestro nivel de conocimiento sobre la salud mental de esta población en particular es muy limitado.

La presente investigación nos permite obtener una interesante visión panorámica respecto de las diferencias grupales e individuales que existen entre estudiantes universitarios de dos universidades del país.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años Chile ha desarrollado una serie de políticas para incrementar el acceso de estudiantes de sectores vulnerables a la educación superior. Las universidades han entregado un mayor nivel de ponderación al ranking de las notas de enseñanza media en comparación con las pruebas estandarizadas, con el objeto de compensar las inequidades que se manifiestan en sus puntajes en estas últimas (actual PDT, ex PSU, próxima PAES). Adicionalmente, se han incorporado mecanismos alternativos de selección, por ejemplo, desarrollando procesos de admisión especial intercultural o para estudiantes con talento de los ocho primeros deciles de ingreso per cápita y que están en el 10% superior de sus promociones. En algunas instituciones, estos cambios en el sistema de admisión se han acompañado también de la implementación de diversas iniciativas de apoyo y nivelación académica.

Por otro lado, las políticas de gratuidad universitaria han expandido significativamente el acceso a estudiantes que, con los sistemas de financiamiento anterior, no hubieran podido ser parte del sistema universitario o que se hubieran visto obligados a incurrir en endeudamiento para acceder a este. Una de las principales consecuencias de estos cambios es que las universidades cuentan ahora con un porcentaje creciente de estudiantes de *primera generación* (es decir, estudiantes que son los primeros en sus familias en asistir a la universidad). Este cambio ha sido quizá uno de los principales cambios educativos en Chile en este nuevo siglo.

Una de las preocupaciones de las universidades es que los estudiantes de *primera generación* podrían presentar perfiles de habilidad y conocimiento diferentes de los estudiantes de *generaciones continuas* (es decir, de quienes tienen al menos uno de sus padres con un título de educación superior). Por consiguiente, uno de los principales desafíos de las universidades es reducir las brechas que hay entre ambos grupos, no solo en rendimiento académico sino que en otras habilidades que son relevantes para la ciudadanía en el Siglo XXI, tanto en lo que respecta a la participación en la economía como en la política. Desafortunadamente la información actualmente disponible sobre las brechas académicas es bastante limitada. Contamos aún con menos información sobre brechas en habilidades transversales.

Es importante notar que, dada la naturaleza de las políticas de financiamiento vía gratuidad, las universidades están obligadas a apoyar a sus estudiantes con el objeto de que su graduación se realice en los tiempos de los programas, ya que el financiamiento que las instituciones reciben está limitado a los tiempos formales de duración del programa. Para ello, es muy importante evaluar si las brechas académicas entre estudiantes de primera generación y de generaciones continuas se reproducen en otras habilidades no académicas. Específicamente, en este estudio, evaluaremos si las brechas académicas se manifiestan también en el capital digital de los estudiantes, evaluado por medio de un cuestionario, y en su creatividad, medida con pruebas de pensamiento divergente, pensamiento asociativo, y composición de figuras. La creatividad tiene un rol tremendamente importante dentro de las habilidades que los modelos de habilidades consideran relevantes para este siglo. Es, además, una habilidad que no es tradicionalmente fortalecida en la educación escolar regular y podría por ello dar cuenta de menores diferencias entre estudiantes con distinto capital cultural.

Finalmente, otra área donde este proyecto tiene incidencia es en las políticas públicas asociadas al cuidado de la salud mental de los estudiantes universitarios. Tal como se ha puesto de manifiesto recientemente, existen señales importantes de que el sistema universitario se encuentra frente a una crisis de salud mental estudiantil. Sin embargo, tenemos poco conocimiento disponible sobre si estos problemas de salud mental son aún más intensos en estudiantes que son los primeros en sus familias en acceder a las universidades. Es evidente que los problemas de salud mental pueden hacer menos probable que estudiantes finalicen a tiempo o que incluso logren terminar sus carreras, especialmente si estos se suman a otras vulnerabilidades socioeconómicas o están asociados a estas. Por ello, contar con antecedentes que permitan entender cómo estos problemas de bienestar psicológico se expresan en estudiantes de primera generación, contribuirá a tener información para diseñar iniciativas pertinentes que permitan abordar estos nuevos desafíos. Una de las novedades del presente estudio es que, además, busca evaluar la relación que tienen los indicadores de bienestar psicológico de los estudiantes con su disposición a divagar mentalmente (*mind wandering*) y con diferentes facetas de la atención plena (*mindfulness*). Ambos rasgos corresponden a disposiciones atencionales aparentemente opuestas y la investigación ha mostrado que tienen vínculos relevantes con la creatividad y la salud mental. Tal como discutiremos más adelante, más que pensar a estos rasgos como polos de un continuo hay que considerar que son parte de un conjunto multidimensional de atributos que tienen todos un impacto diferenciado en el desarrollo de los estudiantes universitarios.

La pandemia por COVID-19 ha hecho este problema aún más relevante. En virtud de su impacto en la enseñanza presencial, la pandemia obligó a la educación superior a adoptar la enseñanza a distancia en plataformas online de modo masivo. Si bien existen reportes periodísticos sobre el impacto de esta transformación en la educación escolar, se sabe menos de las realidades que están enfrentando los estudiantes universitarios, especialmente aquellos de entornos más vulnerables. Igualmente, la pandemia ha causado un impacto mayor en la salud mental de la población, la cual parece ser especialmente severa en jóvenes y adolescentes. Sin embargo, tenemos a la fecha poca información sistemática sobre esa realidad. Finalmente, es claro que esta pandemia tendrá consecuencias educacionales relevantes, más sabemos poco de las mismas, y menos aún de aquellas que afectan habilidades transversales en habilidades tales como la creatividad.

Así, esta investigación se centrará en estudiar las brechas en los tres ámbitos antes mencionados: capital digital, creatividad y bienestar psicológico, y en establecer cómo dichas brechas se modifican (o no) cuando los estudiantes permanecen en el sistema universitario, en el contexto creado además por la pandemia por COVID-19.

2. ANTECEDENTES/CONTEXTUALIZACIÓN

Existe vasta evidencia respecto de las dificultades que enfrentan los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos para permanecer en la educación superior. Así, quienes provienen de hogares con bajos ingresos tienen mayores probabilidades de fracaso y deserción escolar que quienes proceden de hogares con mayores recursos (Duncan, Kalil, & Ziol-Guest, 2017; Owens, 2017). Del mismo modo, el nivel socioeconómico y el capital cultural son variables que están relacionadas con la capacidad de los estudiantes para mantenerse en la educación superior (Deutschlander, 2017; Sheng, 2016), lo cual es particularmente evidente entre aquellos estudiantes de primera generación (Lehmann, 2007).

De acuerdo con diversas investigaciones (Sirin, 2005; Tate et al., 2014), los estudiantes de primera generación se caracterizan por pertenecer a grupos sociales y económicos desaventajados, cuyos padres no tienen estudios superiores y en mayor proporción, son mujeres, pertenecientes a grupos étnicos y con aspiraciones educativas bajas (Mehta, Newbold, & O'Rourke, 2011). Estos estudiantes, a diferencia de los de generación continua, presentan calificaciones más bajas, menor motivación en el estudio y más dificultades para adaptarse a la cultura universitaria (Sirin, 2005).

Además de las brechas académicas, las desigualdades entre estudiantes de primera generación y generación continua podrían generar inequidades en otros ámbitos. Son de particular interés las brechas digitales, las brechas de creatividad y las brechas en el bienestar psicológico, factores que contribuyen al desempeño académico de los estudiantes. Considerando este contexto, en los últimos años las instituciones de educación superior han desarrollado diversos programas tales como cursos de nivelación, tutorías, propedéuticos, entre otros (Donoso, Donoso, & Frites, 2013), lo que podría hacer que las brechas iniciales entre estudiantes de primera y generación continua tiendan a disminuir en la medida que los estudiantes de primera generación permanezcan en la educación superior.

Las brechas en capital digital son de especial importancia porque la Internet se ha transformado en uno de los artefactos culturales más relevantes de las sociedades actuales, constituyéndose en la base material de lo que se ha denominado sociedad de la información (Castells, 1999; Lash, 2005) o sociedad digital (Lupton, 2015; Marres, 2017). Además, esta se ha transformado en catalizador de nuevas dinámicas sociales, generando oportunidades en diferentes campos y transformándose en una parte constitutiva de lo que hacemos cotidianamente (Hassan, 2017). Tal como sabemos, durante la pandemia por COVID-19, la Internet se transformó en un recurso esencial para el desarrollo del proceso de aprendizaje, tanto en la escuela y el liceo como en la universidad.

No obstante, se ha demostrado que el acceso a Internet, (primera brecha digital), habilidades para el uso de Internet (segunda brecha digital) y los beneficios que se obtienen de dicho uso (tercera brecha digital) se distribuyen de forma desigual entre la población (Hargittai & Hinnant, 2008; Van Deursen & Helsper, 2017; Van Deursen & Van Dijk, 2015), situación que también afecta a los más jóvenes. En efecto, estudiantes de nivel socioeconómico bajo, provenientes de hogares de sectores rurales, de bajo capital cultural o migrantes, son quienes presentan menor acceso a dispositivos tecnológicos y menores niveles de competencias digitales (Fraillon et al., 2019; Lembani et al., 2019; Scherer & Siddiq, 2019). Esto afecta su experiencia educativa, puesto que cada vez y con mayor frecuencia precisan de Internet para desempeñarse, y obtener resultados favorables en el campo educativo (Mehrvaz et al., 2021). De esta forma se genera un efecto de reproducción y amplificación de las desigualdades que subyacen al uso de Internet (Toyama, 2011), puesto que aquellos estudiantes que pertenecen al sector más desventajado de la sociedad son quienes se ven menos favorecidos con el uso de esta (Camerini et al., 2018).

En este contexto, resulta relevante indagar cuán preparados están los estudiantes universitarios para aprovechar las tecnologías digitales, identificar factores individuales y de contexto que pueden estar generando brechas en la capacidad de utilizarlas de manera efectiva, y conocer en qué medida la universidad aporta a desarrollar estas capacidades y a disminuir las brechas.

Finalmente, la pandemia por COVID-19 ha transformado por completo la realidad de la educación en los dos últimos años. No contamos con estudios publicados aún que evalúen el impacto real que ha tenido en la formación de los nuevos estudiantes la enseñanza a distancia online durante el último año de su enseñanza media. En efecto, los estudiantes de primer año que ingresaron a la universidad en el año 2021 efectuaron en su mayoría su cuarto medio a distancia y quienes están en la universidad debieron hacerlo en sus respectivas carreras. Desconocemos aún si la pandemia ha tenido un efecto nivelador en las áreas de interés de este estudio (esto es un deterioro en la creatividad y,

especialmente, la salud de los estudiantes y una mejoría de su capital digital al verse todos forzados a estudiar en plataformas digitales) o ha incrementado las brechas existentes.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación de este estudio son:

1. ¿Qué brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico existen entre estudiantes de primera generación y generación continúa?
2. ¿Qué brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico existen entre estudiantes de primer y cuarto año de universidad?
3. ¿En qué medida los años de estudio cambian las brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico que existen entre estudiantes de primera generación y generación continúa?
4. ¿Qué factores individuales y de contexto se asocian a las brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico que existen entre estudiantes de primera generación y generación continúa?
5. ¿Cuál es la relación entre capital digital, creatividad y bienestar psicológico de los estudiantes?

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo General

Identificar las brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico, entre estudiantes de primera generación y generación continua, al inicio y en fases avanzadas de sus estudios universitarios, evaluando diferencias por género y controlando por diferencias individuales en atención plena y divagación mental.

Objetivos Específicos

- Identificar factores individuales asociados a las brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico (atención plena, divagación mental) entre estudiantes de primera generación y generación continúa, incluyendo género y rendimiento académico.
- Identificar y comparar las brechas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico (atención plena, divagación mental) entre estudiantes de primer y cuarto año de universidad.
- Evaluar la relación existente entre capital digital, creatividad y bienestar psicológico (atención plena, divagación mental) de los estudiantes.

Hipótesis

1. Existen diferencias significativas en capital digital, creatividad y bienestar psicológico, entre estudiantes de generación continua y estudiantes de primera generación, controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales.
2. Existen diferencias significativas en capital digital y creatividad entre estudiantes universitarios de primer y cuarto año, controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales.
3. Dado el carácter extraordinario de la situación sanitaria y su impacto en la salud mental, no anticipamos diferencias significativas en bienestar psicológico y regulación emocional entre estudiantes universitarios de primer y cuarto año.
4. Existe un efecto de interacción entre generación y año de estudio en capital digital y creatividad.
5. Las medidas de atención plena y divagación mental positiva tendrán una asociación positiva con el bienestar psicológico, la regulación emocional y creatividad.
6. La divagación mental negativa tendrá una asociación negativa con el bienestar psicológico, mayores niveles de regulación emocional y la creatividad.

Si bien no anticipamos interacciones específicas entre género y generación o género y año, exploraremos si los efectos principales cambian según este atributo.

5. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

Capital Digital

El aumento en el acceso a tecnologías digitales y las diversas formas de utilizar y beneficiarse del uso de internet, han generado la necesidad de reconceptualizar el concepto de inclusión digital. Algunos autores han comenzado a hablar de capital digital o tecnológico para estudiar las brechas digitales en diferentes espacios sociales (Ignatow & Robinson, 2017; McConnell & Straubhaar, 2015; Park, 2017; Seale, 2013; VanDijk, 2005). El capital digital es una forma secundaria de capital (Ignatow & Robinson, 2017; Park, 2017; Ragnedda, 2018; VanDijk, 2005), diferente a los tipos primarios, tales como el económico, social y cultural (Bourdieu, 1997). Al respecto, Ignatow y Robinson (2017), definen capital digital como el alcance, escala y sofisticación de los comportamientos en línea. Park (2017) por su parte, lo define como un ecosistema tecnológico digital de los individuos, que guía la forma en cómo los usuarios se involucran con las tecnologías digitales. Una definición similar es entregada por Ragnedda (2018), quien propone entender capital digital como la acumulación de competencias y tecnología digital, que influye en la calidad de la experiencia de uso de Internet. Agrega además que este capital funciona como un puente entre la experiencia online y offline de las personas.

Para efectos de esta investigación, se propone conceptualizar capital digital como una forma secundaria de capital (Bourdieu & Wacquant, 2005; Selwyn, 2004), referido a la acumulación de competencias digitales (Ragnedda, 2018), entendiendo competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (OECD, 2019). Para medir las competencias digitales se consideran tres comportamientos digitales que son relevantes al interior de diferentes campos sociales incluyendo el campo académico, en el cual se desenvuelven los estudiantes. Estos son el comportamiento referido a la búsqueda y selección de información (Ferrari, 2013; Hamelink, 2000; VanDeursen, Helsper, & Eynon, 2015; VanDijk & VanDeursen, 2014), comportamiento referido a la producción de información (Ferrari, 2013; Lee & Chen, 2017; VanDeursen et al., 2015; VanDijk & VanDeursen, 2014) y comportamiento referido al uso colaborativo de internet (Ferrari, 2013).

El capital digital está asociado a una serie de brechas sociodemográficas. La edad, sexo, etnia y procedencia geográfica son factores que determinan diferencias en la capacidad de usar las TIC (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman y Gebhardt, 2014; Hale, Cotten, Drentea y Goldner, 2010; VanDeursen y VanDijk, 2014). De igual forma, el ingreso (Hargittai, 2010; Van Deursen y Helsper, 2015, 2017) y el capital cultural (Hatlevik y Christophersen, 2013; Villanueva-Mansilla, Nakano y Evaristo, 2015), son variables que funcionan como catalizadores de brechas digitales. Cabe destacar que el nivel educativo de los padres es particularmente relevante. Al respecto, Hargittai (2010), demostró que quienes provienen de hogares, en donde al menos uno de los padres posee título de posgrado, presentan mayor conocimiento del uso de Internet, que el resto de los estudiantes. Por su parte Correa (2014) demostró que los padres con mayor nivel educativo tienden a guiar en mayor medida el uso de tecnología de sus hijos.

En este contexto, parece lógico pensar que estudiantes de primera generación presenten menor capital digital que estudiantes de generación continua. Por otro lado, algunas investigaciones han identificado que el nivel educativo de los jóvenes mayores de 18 años, es un factor explicativo de las diferencias de uso y competencias digitales (Akçayir, Dündar y Akçayir, 2016; Chiu, Liang y Tsai, 2016; Varela-Candamio, Novo-Corti y Barreiro-Gen, 2014), existiendo una relación entre el nivel educacional y las habilidades de búsqueda y evaluación de información y las habilidades estratégicas o de planificación con Internet (Chiu, Liang, & Tsai, 2016). Por otro lado, el uso de tecnología en el aula o en trabajos académicos contribuyen a mejorar las competencias digitales de los estudiantes (So, 2016). Estos antecedentes permiten hipotetizar que la educación superior podría contribuir a disminuir las brechas de capital digital entre estudiantes de primera generación y generación continua.

Creatividad

La creatividad se define como la capacidad de producir algo novedoso y relevante para un dominio particular (Kaufman, 2009). Existen múltiples formas de medir la creatividad en contextos académicos, destacando dos en particular. En primer lugar, mediciones de pensamiento divergente. En segundo lugar, mediciones de pensamiento creativo en la resolución de problemas, los que son propios de los mecanismos asociados al *insight*, y que se evalúan mediante pruebas de pensamiento asociativo (Kaufman, 2009). Estas medidas han sido usadas con éxito en Chile entre estudiantes primarios, secundarios, universitarios y técnico-profesionales (Barraza, Preiss & Pardo, 2020; Preiss, Ibaceta, Ortiz, Carvacho & Grau, 2019; Preiss, Cosmelli, Grau & Ortiz, 2016).

La creatividad es una habilidad importante para ponderar las diferencias entre estudiantes de primera generación y estudiantes de generaciones continuas. En primer lugar, la investigación ha mostrado que el grueso de las pruebas de selección universitaria tiende a favorecer habilidades de corte analítico en vez de la creatividad o las habilidades prácticas (Sternberg, 2010). Estas pruebas –la PSU en Chile, el SAT en EEUU, por ejemplo- suelen tener un alto nivel de correlación con medidas de inteligencia tradicional (Sternberg, 2010). En Chile, existe evidencia de que existe una brecha sistemática en las medidas de inteligencia tradicional entre estudiantes de sectores más acomodados y estudiantes de sectores desaventajados (Preiss, Cosmelli, Grau, Ortiz, 2016; Preiss, Castillo, Flotts, San Martín, 2013). Por consiguiente, estas pruebas de tipo analítico producen resultados que son altamente dependientes del capital cultural de los estudiantes (Sternberg, 2004, 2012).

Algunos investigadores han llamado de modo creciente a considerar la creatividad en las pruebas de selección universitaria y en la medición del desempeño académico puesto que mediciones de creatividad han mostrado brechas sociales más reducidas que las de medidas analíticas (Kaufman, 2009, 2010). Al incorporar la creatividad en los procesos de selección, estos procesos hacen más probable la admisión de estudiantes de grupos más desaventajados. Esto es válido tanto para la admisión universitaria como para la medición del éxito académico. Finalmente, la creatividad es parte de los componentes esenciales de las habilidades que se consideran claves para tener éxito en el siglo XXI (Claro, Preiss, San Martín et al, 2012). Por consiguiente, su desarrollo es clave para que los egresados de las instituciones de educación superior puedan insertarse exitosamente en un mercado laboral que exigirá de ellos no sólo los conocimientos disciplinarios específicos, sino la capacidad de crear soluciones nuevas a los problemas emergentes de la sociedad global en un contexto de pandemia, postpandemia, y crisis climática.

Bienestar psicológico y atención plena

Para efectos de estudiar el bienestar psicológico, este proyecto considerará medidas de bienestar psicológico y regulación emocional así como precursores atencionales. Un precursor importante del bienestar es la atención plena o mindfulness (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). El concepto de mindfulness tiene sus raíces en prácticas contemplativas históricamente vinculadas con el budismo (Varela, Thompson y Rosch, 1992). La atención plena involucra “la atención desprejuiciada a la experiencia en el momento presente” y como tal incluye “prácticas que requieren tanto de la regulación de la atención (con el fin de mantener el foco en experiencias inmediatas tales como pensamientos, emociones, postura corporal y sensaciones) como de la habilidad de acercarse a la propia experiencia con apertura y aceptación” (Tang, Hölzel, & Posner, 2015, p 214, traducción propia.)

La definición científica de mindfulness considera la confluencia de tres factores principales: el control atencional, la regulación emocional y la autoconciencia (Tang, Hölzel & Posner, 2015). Lo importante de esta definición es que resalta los aspectos atencionales del mindfulness, pero contextualiza esas prácticas en el marco del desarrollo del bienestar en un sentido integral, lo cual es particularmente importante en el contexto educativo. Adicionalmente, el término se utiliza hoy incluyendo también ciertas formas de entrenamiento cognitivo que hacen hincapié en la atención sostenida y las funciones ejecutivas (Chiesa, Calati y Serretti, 2011) y prácticas que tienen como objetivo el bienestar y la autorregulación (Dahl, Lutz y Davidson, 2015).

Conceptualmente, es necesario distinguir entre mindfulness como rasgo (o disposición) y mindfulness como estado, es decir, inducida por una instrucción o adoptada por la práctica de la meditación. Es posible mostrar rasgos de mindfulness o una disposición a estar atento, sin una práctica particular de meditación (de Bruin, Topper, Miskens, Bögels & Kamphuis, 2012).

Las pruebas que relacionan la atención plena con el bienestar psicológico son coherentes con la idea de que la atención a las señales psicológicas y somáticas es clave para el funcionamiento de los procesos de regulación saludables (Brown y Ryan, 2003). Si estas señales se ignoran, se suprimen o se exageran, es necesario usar la atención como condición previa para recuperar el bienestar. No es de extrañar que el entrenamiento en mindfulness esté correlacionado con resultados fisiológicos y psicológicos positivos (Shapiro, Schwartz y Bonner, 1998).

Hay evidencia de que la atención plena como rasgo está relacionada con la regulación de las emociones. Específicamente, la atención plena evaluada como rasgo se relaciona con niveles más bajos de reactividad emocional, con menor desregulación emocional y con una mayor conciencia emocional, medida como la capacidad de describir diferencias sutiles entre emociones discretas (Hill & Updegraff, 2012). El mindfulness de rasgo también ha mostrado efectos en el control y la reducción de los efectos de la ansiedad y el estrés (Cash & Wittingham, 2010).

Respecto del impacto del mindfulness como estado, este ha sido evaluado en estudios que han utilizado intervenciones breves de una sola vez así como en intervenciones longitudinales. Por ejemplo, una meditación breve de 8 minutos fue suficiente para reducir el estado de ánimo negativo tras ser inducido a ella, y fue más eficaz que rumiar y distraerse de ella (Broderick, 2005). Un efecto similar se consiguió con una meditación guiada de 15 minutos. En contraste con grupos que fueron inducidos a meditación de atención no focalizada o a la preocupación, los participantes sujetos a meditación guiada respondieron de mejor modo a la observación de imágenes aversivas (Arch & Craske, 2006). En cuanto a las intervenciones longitudinales, Luong, Gouda, Bauer y Schmidt (2019) encontraron que una intervención de mindfulness en tres escuelas diferentes en Alemania disminuyó el estrés, la ansiedad y la depresión de los participantes, favoreciendo la autorregulación y las habilidades emocionales. En lo que respecta a terapias basadas en mindfulness, un meta análisis encontró que estas han sido efectivas en la reducción de la ansiedad y los estados de ánimo negativos (Hofmann, Ashley, Witt & Oh, 2010).

Divagación mental y atención plena

La divagación mental es una actividad dominante de nuestra vida mental. Según estimaciones recientes, las personas divagan mentalmente entre una cuarta parte y la mitad de su tiempo de vigilia (Kane et al., 2007; Killingsworth y Gilbert, 2010). Asimismo, la divagación mental también se reporta en situaciones experimentales (Christoff et al., 2009; McVay et al., 2009; Smallwood & Schooler, 2015).

Tal como la atención plena, la divagación mental puede evaluarse tanto como rasgo o como estado (Seli et al., 2016). El rasgo de divagación mental se refiere al auto-reporte de la frecuencia de divagación mental en la vida cotidiana, mientras que el estado de divagación mental se refiere al reporte de divagación mental, en una situación específica, típicamente una provocada en un laboratorio. Además de su recurrencia, la divagación mental tiene un correlato cerebral específico: la red por defecto del cerebro (Buckner et al., 2008). Esta red corresponde al modo por defecto de funcionamiento cerebral durante el estado de vigilia pero en reposo, y se suspende en el comportamiento dirigido a metas (Raichle et al., 2001; Raichle y Snyder, 2007). La actividad de esta red está asociada a los reportes de divagación mental en el laboratorio y la vida real (Mason et al., 2007).

De acuerdo con Smallwood y Schooler (2015), la divagación incluye fenómenos psicológicos definidos bajo diferentes conceptos tales como *soñar despierto* (McMillan et al., 2013), *pensamiento no relacionado con la tarea* (Giambra, 1989), *pensamiento independiente del estímulo* (Antrobus et al., 1966) y *pensamiento autogenerado* (Smallwood, 2013), entre otros. A pesar de que implica una amplia gama de fenómenos, el *pensamiento autogenerado* es una definición más precisa del fenómeno de divagación mental que las otras mencionadas (Seli et al., 2015; Smallwood y Schooler, 2015). Así, aunque la divagación mental es un fenómeno psicológico universal, se presenta en muchas formas e implica una variedad de contenidos.

Comprender las diferencias entre los tipos de divagación mental es necesario para estudiarla apropiadamente. Así, la divagación mental puede ser espontánea o deliberada (Seli et al., 2015). Los individuos reportan niveles coincidentes de divagación mental espontánea o deliberada cuando su divagación mental se evalúa como rasgo y como estado (Seli et al., 2016). Otras diferencias se deben a los estados de ánimo asociados a la divagación mental. Aunque algunos tipos de divagación mental están conectados con emociones positivas, otros están más conectados con estados de ánimo negativos. Utilizando el Inventario de Procesos Imaginales (McMillan et al., 2013), Singer (1975) distinguió tres tipos de divagación mental: uno más positivo, que refleja la aceptación de la experiencia interna y la elaboración de imágenes y fantasía, y dos más negativos, centrados en el autoexamen torturado o la auto-duda ansiosa. Los estudios sobre la divagación mental retrospectiva también aportan pruebas de los tipos negativos de la misma. Los investigadores han observado que la divagación mental puede conducir a la infelicidad cuando se centra en eventos pasados (Smallwood, Nind y O'Connor, 2011).

Aunque algunas formas de divagación mental son beneficiosas para el desarrollo humano, otras pueden ser perjudiciales. La divagación mental es particularmente desventajosa en aquellas actividades que requieren atención sostenida, especialmente en contextos de aprendizaje (Immordino-Yang et al., 2012; Smallwood et al., 2007; Szpunar et al., 2013). Así, no es de extrañar que la divagación mental tenga un impacto negativo en actividades educativas tradicionales tales como escuchar una clase (Lindquist y McLean, 2011), responder a evaluaciones estandarizadas (Mrazek et al., 2012) y leer (Smallwood et al., 2008). Debido a su impacto en el proceso de aprendizaje, la divagación mental puede limitar nuestra capacidad de adquirir conocimientos esenciales para llevar a cabo actividades no solo académicas, sino también

personales. Estas limitaciones pueden atenuarse mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas que permiten volver a conectarse con la tarea principal (Preiss et al., 2019; Smallwood et al., 2007).

La divagación mental afecta las capacidades atencionales necesarias para la adquisición de conocimientos y está asociada a trastornos emocionales (Killingsworth y Gilbert, 2010). Por otro lado, tal como vimos, la evidencia que vincula la atención plena con el bienestar psicológico es consistente (Brown & Ryan, 2003; Uusberg, Uusberg, Talpsep, & Paaver, 2016).

Hay pruebas que demuestran que sesiones breves de entrenamiento en mindfulness pueden reducir la cantidad de divagación mental que realizan las personas. Por ejemplo, Mrazek, Mooneyham y Schooler (2014) desarrollaron un experimento en el que los participantes fueron asignados al azar a 3 condiciones: 8 minutos de meditación mindfulness, relajación pasiva o lectura. Tras la misma, los participantes completaron una tarea para evaluar sus niveles de divagación mental. Los de la condición de mindfulness mostraron un mejor rendimiento en la tarea y menos marcadores de falta de atención. Estos resultados son similares a los encontrados por Bennike, Weighorst y Kirk (2017) en intervenciones longitudinales, quienes encontraron que los sujetos que participaron en un curso de mindfulness de 30 días mostraron una reducción en sus niveles de mind wandering en contraste con un grupo que participó en un programa de entrenamiento cerebral de la misma duración. Este efecto también se aprecia al observar la relación entre el rasgo de mindfulness y divagación mental, pareciendo que un mayor rasgo de mindfulness reduce el rasgo de divagación mental (Mrazek, Smallwood y Schooler, 2012).

Aun cuando se tiende a asociar la divagación mental con un impacto negativo en el proceso de aprendizaje (Smallwood, Fishman, & Schooler, 2007) y a la atención plena con un impacto positivo (Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, et al, 2015), la consideración de dichos efectos se complejiza cuando se toma en consideración no solo el desempeño académico sino su asociación con otras habilidades y con el bienestar general de los estudiantes. En efecto, la divagación mental puede ser beneficiosa para cierto tipo de actividad creativa (Preiss, Cosmelli, Grau, Ortiz, 2016) y la atención plena puede afectar negativamente algunas estrategias de resolución de problemas (Zedelius & Schooler, 2015). Por otro lado, algunos procesos creativos pueden descansar en la combinación productiva de ambos procesos (Preiss & Cosmelli, 2017). Considerando, además, evidencias que sugieren que la divagación mental está vinculada con estados afectivos futuros (Banks, Welhaf, Hood, et al., 2016) y que intervenciones asociadas a potenciar la atención plena pueden contribuir a una mejor regulación socio-emocional (Dariotis, Mirabal-Beltran, Cluxton-Keller, et al., 2016), se torna necesario avanzar hacia una mejor comprensión de cómo este tipo de procesos atencionales se relacionan tanto con el bienestar en el proceso educacional como con el desempeño académico.

Aunque se han encontrado efectos positivos de mindfulness en la atención ejecutiva, la sensibilidad perceptiva y la atención sostenida (Tang, Ma, Wang, et al., 2007) y en las habilidades socioemocionales (Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, et al., 2015), no se han estudiado en profundidad todos los procesos relevantes en el rendimiento académico y sus efectos en el mismo (Titz & Karbach, 2014). Sin embargo, se ha propuesto que hay relaciones estrechas entre mindfulness y metacognición, en cuanto a su relación, al menos en parte, con la regulación consciente de la cognición (Sanger & Dorjee, 2016). De hecho, Jankowski y Holas (2014) proponen un modelo metacognitivo de mindfulness basado en el modelo metacognitivo de Efklides (2008), vinculando mindfulness con el nivel más alto de metacognición.

Divagación mental y creatividad

El pensamiento creativo está estrechamente vinculado con la divagación mental como estado y con la divagación mental como rasgo. Además, la actividad de la red por defecto del cerebro se correlaciona positivamente con la inteligencia general y la creatividad (Takeuchi et al., 2011). Específicamente, la divagación mental parece ser especialmente importante durante la fase de incubación de la generación de ideas. Como revela un metaanálisis realizado sobre 117 estudios anteriores, las tareas de pensamiento divergente se benefician más del proceso de incubación que las tareas lingüísticas o visuales. Y los periodos más largos de incubación con una baja carga cognitiva son más beneficiosos que los períodos breves de incubación o los que implican una tarea exigente (Sio y Ormerod, 2009). La investigación también ha demostrado que la aparición de la divagación mental durante la incubación se correlaciona positivamente con la capacidad de los participantes para generar soluciones a problemas cuyo objetivo es comprobar la creatividad (Baird et al., 2012). La divagación mental espontánea puede facilitar el desarrollo de asociaciones remotas al reducir el control cognitivo. Así, hace más probable que los solucionadores de problemas puedan encontrar soluciones inesperadas.

La divagación mental como rasgo también está relacionada con la creatividad. Un estudio sobre la relación entre la divagación mental, la metacognición y la creatividad que evaluó a 116 estudiantes universitarios y 117 estudiantes de formación profesional descubrió que su nivel de divagación mental, evaluada como rasgo, predecía la creatividad verbal por encima de la contribución de la inteligencia fluida, las dificultades de lectura y el conocimiento declarativo de las estrategias de metacognición (Preiss et al., 2016). Sin embargo, otro estudio con estudiantes de secundaria más jóvenes sugirió que la divagación mental solo beneficia la creatividad de aquellos estudiantes que tienen una capacidad de atención más amplia y que informan utilizar más estrategias metacognitivas (Preiss et al., 2019). Por lo tanto, el impacto de la divagación mental en la creatividad no está aislado de otras variables. La capacidad cognitiva y las habilidades metacognitivas son determinantes de cómo la divagación mental impacta en la generación de ideas, especialmente entre los individuos de menor edad.

6. METODOLOGÍA

6.1. Población y muestra

Se reclutaron 425 estudiantes universitarios, distribuidos en estratos, de acuerdo con la institución que asisten, años de universidad cursados y generación a la que pertenecen. 14 participantes quedaron fuera de la muestra final porque no contaban con toda su información demográfica, dejando como distribución final de la muestra lo que se presenta en la Tabla 1.

El equipo localizado en cada institución coordinó el proceso de reclutamiento de los participantes con las unidades administrativas pertinentes de cada institución, a partir de los datos sociodemográficos disponibles en cada una de ellas. La selección de los sujetos al interior de cada estrato se realizó de forma aleatoria.

El tamaño muestral obtenido permitió asegurar de manera razonable que se contara con grupos **de al menos 200 sujetos según universidad**, años cursados y generación. Este tamaño muestral permite aplicar análisis de datos multivariantes, tales como factoriales o de regresión (Catena, Ramos, & Trujillo, 2003; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014).

Tabla 1. Muestra de estudio (final)

Universidad	Año cursado	Primera Generación	Generación continua	Total
La Frontera	Primer año	59	42	101
	Cuarto año	66	34	100
Católica	Primer año	50	52	102
	Cuarto año	55	53	108
Total		230	181	411

Se optó por trabajar con estudiantes de primer y cuarto año, para establecer diferencias entre estos grupos con el fin de evaluar la incidencia de los años de estudio en las brechas. Específicamente, se trabajó con estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Santiago y de la Universidad de La Frontera de Temuco. Esto permitió contar con una muestra más heterogénea y agregar otras variables de estudio, tales como el lugar de residencia (capital o región) y pertenencia a pueblos originarios, en coherencia con los antecedentes teóricos presentados previamente.

La pertenencia a generaciones se definió a partir de los datos entregados por las respectivas universidades de sus estudiantes. Se identificó como generación continua todos los estudiantes que al menos uno de sus padres contara con formación profesional completa (ya sea en un programa de 4 años en un instituto profesional o en la universidad, incluyendo postgrado), mientras que se identificó como estudiantes de primera generación a aquellos estudiantes que ninguno de sus padres contara con dicho tipo de estudios. Esto último incluye educación profesional incompleta, estudios en centros de formación técnica, tanto completos como incompletos, enseñanza media completa e incompleta, etc.

Las Tablas 2 y 3 presentan las distribuciones de frecuencias de carreras de padres y madres de estudiantes de la muestra. Se toman en cuenta sólo estudios finalizados.

Tabla 2. Distribución de estudios de padres y madres de estudiantes de primera generación

Padre \ Madre	Sin estudios	Básica	Media	Técnico Superior	Sin Datos Padre	Total
Sin estudios	4	3	8	3	10	28
Básica Completa	6	12	8	7	12	45
Media Completa	6	13	60	33	14	126
Técnico Superior completa	1	0	0	5	1	7
Sin datos Madre	1	7	13	3	0	24
Total	18	35	89	51	37	230

Tabla 3. Distribución de estudios de padres y madres de estudiantes de generación continua

Padre Madre	Sin estudios	Básica	Media	Técnico Superior	Profesional	Postgrado	Sin Datos Padre	Total
Sin estudios	-	-	-	-	9	0	-	9
Básica Completa	-	-	-	-	4	0	-	4
Media Completa	-	-	-	-	28	1	-	29
Técnico Superior completa	-	-	-	-	7	0	-	7
Profesional completa	0	3	17	17	60	9	10	116
Postgrado (magíster o doctorado)	0	0	0	1	5	2	0	8
Sin datos Madre	-	-	-	-	6	2	-	8
Total	0	3	17	18	119	14	10	181

6.2. Técnicas de recolección de datos

Para el proceso de recolección de datos, se utilizó un cuestionario sociodemográfico. Adicionalmente, se aplicaron cinco escalas que responden a los objetivos de investigación:

6.2.1. Escala de capital Digital: Cuenta con tres factores referidos a la capacidad de usar internet para: i) buscar y seleccionar información, ii) producir información, y iii) colaborar.

Los puntajes de esta escala van de 1 a 5, con puntajes mayores indicando mayores capacidades. En su aplicación original, todos los factores presentaron índices de fiabilidad superiores a .70. y una correlación superior a 0.50 entre los factores.

Se realizaron análisis de fiabilidad y análisis confirmatorio de factores para la escala de capital digital, utilizando el programa R versión 3.6.1. Como indicadores de ajuste, además de Chi cuadrado, dada la sensibilidad de este al tamaño de la muestra, se utilizó: el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), el Comparative fit Index (CFI), el Tucker-Lewis Index (TLI) y el Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Los criterios de buen ajuste son valores cercanos o menores a 0.08 en el caso de RMSEA (Schoot, Lugtig, & Hox, 2012), valores sobre 0.90 en CFI y TLI (Bialosiewicz, Murphy, & Berry, 2013) y menores a 0.05 en el SRMR (Bialosiewicz et al., 2013).

En la aplicación actual, de acuerdo con los resultados obtenidos del análisis factorial confirmatorio, se observó que las medidas del χ^2 no fueron satisfactorias ($\chi^2= 126$ (51), $p<0,001$), sin embargo, este estadístico es sensible al tamaño de la muestra. Por su parte, RMSEA= 0,0591, SRMR= 0,0549 y CFI= 0,919 indicaron un buen ajuste del modelo, a pesar de que TLI= 0,895 es más bajo de lo esperado

Las cargas factoriales de los ítems de buscar y seleccionar información y de colaborar e intercambiar información son superiores a 0,30, sin embargo, en el factor producir información, uno de los ítems presenta una carga factorial inferior a 0,20, ítem que podría explicar los problemas de ajuste. En efecto, dicho factor es el que presenta la consistencia interna más baja de los tres factores (0,560). Sin embargo, decidimos mantenerlo porque su eliminación no mejora sustantivamente los índices de ajuste y no genera cambios en los análisis posteriores. Por su parte, el factor buscar y seleccionar información presenta una consistencia interna de 0,686 y colaborar e intercambiar información presenta una consistencia interna de 0,743. Adicionalmente, se puede observar que las covarianzas entre los factores son moderadas (entre 0,36 a 0,41) siendo los factores buscar y seleccionar información y colaborar e intercambiar información, los factores con mayor relación ($r=0,413$, $p:0,000$). Esto da cuenta de la validez de convergencia y sustenta el supuesto de que estos tres factores pueden interpretarse como el constructo teórico "capital digital".

6.2.2. Creatividad: Para evaluar creatividad se usaron tres test.

(i) Test de creatividad figural en versión digital. Este test está inspirado en el Test For Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP; Urban y Jellen, 1996), que consiste en la realización de un dibujo libre, sobre una hoja con cinco fragmentos figurativos incompletos. El instrumento está pensado para ser utilizado en computador y cuenta con dos fases de implementación, una de práctica y una de evaluación.

Tal como se puede ver en la Figura 1, el test utiliza un instrumento de construcción de productos visuales que cuenta con los siguientes elementos:

1. Una interfaz de figuras base.
2. Una interfaz de herramientas de edición.
3. Una interfaz de colores.
4. Un marco negro.
5. Un círculo de figura fija con color inicial negro.
6. Una elipse de figura fija con color inicial negro.
7. Un rectángulo de figura fija con color inicial negro.
8. Dos rectángulos idénticos de figura fija con color inicial negro situados fuera del marco.

Este instrumento permite arrastrar y multiplicar las figuras base (En morado dentro de la interfaz 1, incluye el cuadro de texto) una cantidad potencialmente infinita de veces. El cuadro de texto permite escribir lo que sea con los caracteres básicos de un teclado en español latinoamericano. Todas las figuras base (1) se pueden estirar, estrechar o cambiar de tamaño, pero su número de lados y vértices no pueden ser modificados.

Las figuras de referencia (5, 6, 7, 8) no pueden ser movidas, ni modificadas en su tamaño o forma, y están ajustadas para estar en todo momento al frente. Todas las figuras con las que se trabaja de manera directa (1, 5, 6, 7, 8) a excepción del marco negro (4) pueden modificar su color a través de la selección de los colores preestablecidos. Esto se puede hacer tanto a través de la selección en la interfaz de colores (4) o haciendo clic en el ícono de colores presente al seleccionar cada figura. Las figuras base pueden ser llevadas al fondo o al frente utilizando las opciones pertinentes, seleccionando la figura que se desea llevar al frente o enviar al fondo y seleccionando la opción deseada en la interfaz (2).

Se puede seleccionar más de una figura al mismo tiempo utilizando la función de clic y arrastre del ratón o manteniendo la tecla "ctrl" y haciendo click en las figuras que se desea seleccionar. Esto permite modificar el tamaño del conjunto y poder mover el set de figuras juntas. Las opciones de deshacer y rehacer (2) permiten retroceder un paso en las acciones realizadas en el lienzo o adelantar un paso en las acciones respectivamente.

Ninguna de las figuras que se utilizan en la actividad cuentan con una línea de fondo, con tal de permitir "fusionar" figuras del mismo color. Es importante destacar que el color blanco genera una figura idéntica al color de fondo, lo que permite generar una figura "invisible".

Implementación. La implementación del instrumento cuenta de dos fases. En primer lugar, se presenta un video¹ con una breve introducción de los controles de la aplicación utilizando la aplicación para ejemplificar. Se entrega la siguiente instrucción:

Esta es la aplicación. Acá [se apunta con el ratón al sector 1] tienes un set de figuras que puedes colocar en el lienzo, el cual es toda esta zona de acá [se apunta con el ratón a la zona del marco negro (4)]. Puedes multiplicar estas figuras una cantidad infinita de veces [se ejemplifica colocando dentro del lienzo 3 cuadrados idénticos]. Esto también lo puedes hacer con el cuadro de texto [se ejemplifica colocando un cuadro de texto y escribiendo la letra 'A']. Para todas las figuras, puedes cambiar su color, seleccionando la figura y haciendo click en el color que deseas en esta zona de acá [se apunta con el ratón al sector 3]. Esto también aplica para las figuras que ya hay en el lienzo [se ejemplifica seleccionando el cuadrado y seleccionando el color azul]. Si te arrepientes puedes seleccionar la opción de "deshacer" que se encuentra acá [se apunta las opciones en el sector 2 y se ejemplifica haciendo que el cuadrado vuelva al color negro]. Si quieres también puedes rehacer esa acción [se ejemplifica seleccionando la opción rehacer para que el cuadrado vuelva al color azul]. Si quieres seleccionar más de una figura para trabajar en ellas, puedes seleccionar con arrastre haciendo click y tomando todas las figuras que desees [se ejemplifica con los 3 cuadrados que se colocaron en el lienzo previamente], así como manteniendo la tecla control y haciendo click en cada una de las figuras que desees [se deseleccionan los 3 cuadrados y se seleccionan solo los 2 que están a los extremos, ignorando el del medio]. Hacer esto te permite modificarlos al mismo tiempo [se ejemplifica cambiando el color de los cuadrados a verde, moviéndolos de posición hacia abajo y rotando el conjunto en 90 grados]. Estos son los controles básicos de la aplicación. ¿Tienes alguna duda antes de comenzar?

¹ Disponible en: <https://formularios.iie.cl/creatividad/upload/surveys/663441/files/tutorialfonide.mp4>

Luego se le presenta al participante la siguiente premisa:

Un pariente te ha contratado para que pruebes una aplicación que ha creado para hacer obras de arte digitales. Dentro de las ideas que tuvo, fue colocar algunas figuras fijas dentro de la aplicación, para que aquellos que quieran hacer obras salieran un poco de su zona de comodidad e intentaran cosas nuevas. Usando la aplicación que te acabamos de mostrar, realiza alguna composición visual. Eres libre de crear lo que desees con las herramientas que te entregamos, todo lo que elabores está correcto. Tienes 10 minutos para realizar la tarea.

Esta fase no tiene evaluación y tiene como único objetivo que el participante se familiarice con los controles del instrumento. Se utiliza una base simplificada de la aplicación, la que se muestra en la Figura 2. El tiempo máximo de aplicación de esta fase es de 10 minutos. Se le avisa al participante cuando va en la mitad del tiempo, y cuando le queda 1 minuto para ir cerrando la actividad. Si el participante termina antes de que se cumpla el tiempo, puede usar la opción de "Terminar" para terminar la tarea.

Luego, en la fase de evaluación se le presenta al participante la siguiente premisa:

Eres un diseñador gráfico al cual le pidieron realizar un afiche de publicidad para una agencia de turismo. Debido a limitaciones de presupuesto, la aplicación en la cual debes realizar el afiche cuenta con tan solo unas cuantas figuras con las cuales debes trabajar. Además, te pidieron que pudieras terminar el trabajo que había comenzado el diseñador anterior, el cual ascendieron a otra sección de la empresa. Usando la base que realizó y la aplicación que te presentaremos a continuación, elabora el afiche publicitario más completo que puedas. Todas las ideas nuevas son bienvenidas, trata de ser lo más original que puedas. Para esta tarea tienes 20 minutos. Te avisaremos cuando te vaya quedando alrededor de la mitad del tiempo y cuando tengas que ir realizando las últimas terminaciones a tu producto. Además de esto, te pediremos que realices un slogan para tu afiche, utilizando el cuadro de texto que está presente en la interfaz. Recuerda que puedes usarlo tantas veces quieras y cómo desees, pero tienes que al menos agregar un slogan.

Luego de esto se dan 20 minutos para realizar la tarea, se le aclara además que, si bien los fragmentos que ya están presentes en la pantalla no se pueden mover ni tapar, sí puede cambiarse el color si así se desea. En caso de que el participante pregunte por el fragmento que se encuentra fuera del cuadro negro, solamente se le responde que utilice las ideas que le vengan a la cabeza, que todas las nuevas ideas son bienvenidas, pero que recuerde que está haciendo un afiche para una agencia de turismo. No se le hace referencia alguna o directa al fragmento externo. Se avisa al participante cuando hayan pasado 10 minutos diciéndole que ha pasado alrededor de la mitad del tiempo de la tarea y se le avisa cuando queda 1 minuto para que vaya haciendo las últimas terminaciones. Si el sujeto termina antes de que se cumpla el tiempo, puede usar la opción de "Terminar" para terminar la tarea.

Figura 1. Instrumento Final



Nota: Presenta los siguientes elementos: 1. Una interfaz de figuras base; 2. Una interfaz de herramientas de edición; 3. Una interfaz de colores; 4. Un marco negro; 5. Un círculo de figura fija; 6. Una elipse de figura fija; 7. Un rectángulo de figura fija; 8. Dos rectángulos idénticos de figura fija situados fuera del marco.

Figura 2. Instrumento usado para familiarizar a los participantes



Evaluación. El proceso de evaluación implicó una calibración que usa el 25% de los casos. Los evaluadores y evaluadoras corrigieron un cuarto de los casos, incluyendo un proceso de calibración que permitió unificar criterios. El puntaje final utilizado para los análisis de este instrumento fue el indicador de creatividad global, el cual tuvo un porcentaje de acuerdo de 86,3% utilizando valores ± 1 en una escala que va del 1 al 7 en una muestra de 117 casos (alrededor del 27% de la muestra). Las correlaciones entre evaluadores para este indicador fueron de .688. Las siguientes Figuras 3, 4 y 5 muestran tres ejemplos de figuras con diferente nivel de creatividad.

Los criterios de evaluación estuvieron inspirados por criterios elaborados por Urban y Jellen (1996) para una prueba de creatividad figural que se realiza sobre papel y en base a la experiencia previa de los investigadores del proyecto, luego de realizar un proceso de calibración entre evaluadores expertos.

Para evaluar el afiche se usaron los siguientes criterios específicos.

- **Uso de fragmentos:** Se asigna un punto por fragmento fijo utilizado. El marco cuenta como fragmento también. Los usos estereotipados de los 3 fragmentos que se encuentran dentro del marco son asignados con 0.5 puntos (algunos de estos son: Tronco de árbol o poste para el rectángulo vertical, Sol para el círculo, Lago o charco para la elipse). También se asigna 0.5 si solamente se cambia el color de la figura. Usos válidos son, por ejemplo: Tapar de manera deliberada el marco, “componer” la figura con otras (ya sea a través de repetición de la figura o hacerla parte de otro objeto). Que la figura sólo toque otra figura no basta para ser un uso. Utilizar la figura base para cortar otras figuras (por ejemplo cambiando su color a blanco y colocando una figura de color negro detrás, siendo cortada parcialmente) cuenta como uso. Igualmente esconder las figuras cuenta como un uso completo, incluso aunque fuera sólo cambiarla a color blanco. Puntaje máximo: 5
- **Nuevos elementos:** Se asigna un punto por elemento nuevo que pueda ser identificado como una unidad. Cada nuevo elemento debe ser diferenciado como un concepto unitario único. Las repeticiones de elementos hechos con una figura base no cuentan como elementos nuevos. Si la persona coloca un color de fondo sí cuenta como nuevo elemento. Si hay una elaboración de cielo y suelo, si ambas poseen colores distintos hechos a partir de una figura (en general dos rectángulos grandes) se cuentan ambas por separado. Los slogans no cuentan como nuevos elementos, incluido cuando se utiliza un rectángulo o elipse para enmarcarlos. Ahora bien, si se hace un logo o una figura elaborada para complementar el texto, sí cuenta como nuevo elemento. En casos de elementos separados, pero intrínsecamente relacionados con objetos formados por las figuras base, no se toman como nuevos elementos (por ejemplo, el humo de una chimenea formada por el rectángulo base). En casos de carteles o pinturas dentro de la composición, se cuentan la cantidad de elementos dentro de éste. En caso de no tener ningún elemento, el cartel sigue contando como un elemento. En composiciones completamente abstractas, se cuenta el número de colores utilizados. Puntaje máximo: 5
- **Gestalt:** Visualmente el dibujo se ve como un todo unificado. Si de manera global todos los elementos se encuentran como parte de la misma escena o composición se asignan 2 puntos. Si se percibe una unidad parcial, esto es, se puede ver una conexión visual entre elementos, pero hay elementos que están desconectados de la composición, se asigna 1. En caso de dibujos abstractos, si hay simetría global del dibujo, se asignan 2 puntos. Puntaje máximo: 2
- **Uso del fragmento fuera del borde:** Se asignan 2 puntos en caso de que haya uso del fragmento externo. Si sólo se cambia el color se asigna 0.5. En caso de solo esconder el fragmento (por ejemplo cambiando su color a blanco) se asigna 1 punto. Puntaje máximo: 2
- **Uso del espacio externo del marco:** Se asigna 1 punto si el sujeto no se limitó por el marco negro (se diferencia accidentalmente pasarse del marco). Se asignan 3 puntos si hay un uso deliberado del espacio externo. Puntaje máximo: 3
- **Uso de color:** Se asigna 1 punto por cada uso de color. Los usos son: 1) Cambio de color a los objetos base; 2) Fusión de objetos usando un mismo color; 3) Generar detalles dentro de un objeto utilizando colores. Puntaje máximo: 3

Estos criterios específicos, se combinaron con los siguientes criterios globales.

- **Originalidad general:** Se suman los siguientes puntajes:
 - **Originalidad figural:** Se asignará un puntaje de 1 a 3 por originalidad figural. Los puntajes son: 1: No tiene ningún elemento novedoso, los fragmentos se usan de manera estereotipada; 2: En términos visuales es similar al resto de la muestra, pero tiene contenido específico diferente o algún elemento

novedoso; 3: Tiene notorias diferencias en términos visuales y/o temáticos con el resto de la muestra (Si posee 2 o más usos estereotipados de las figuras base o nuevos elementos estereotipados, no puede obtener este puntaje).

- Originalidad Verbal: Se asignará un puntaje de 1 a 3 por originalidad verbal. Los puntajes son: 1: Posee un uso convencional del lenguaje; 2: Posee algunos elementos poco convencionales en términos verbales, como uso de metáforas, juegos de palabras, entre otros. Juegos de palabras o hipérboles utilizadas de manera repetida en publicidad en la vida real no cuentan; 3: En su totalidad el slogan posee elementos poco convencionales que lo diferencian de los usos típicos O el slogan interactúa de manera explícita con los elementos visuales del afiche.

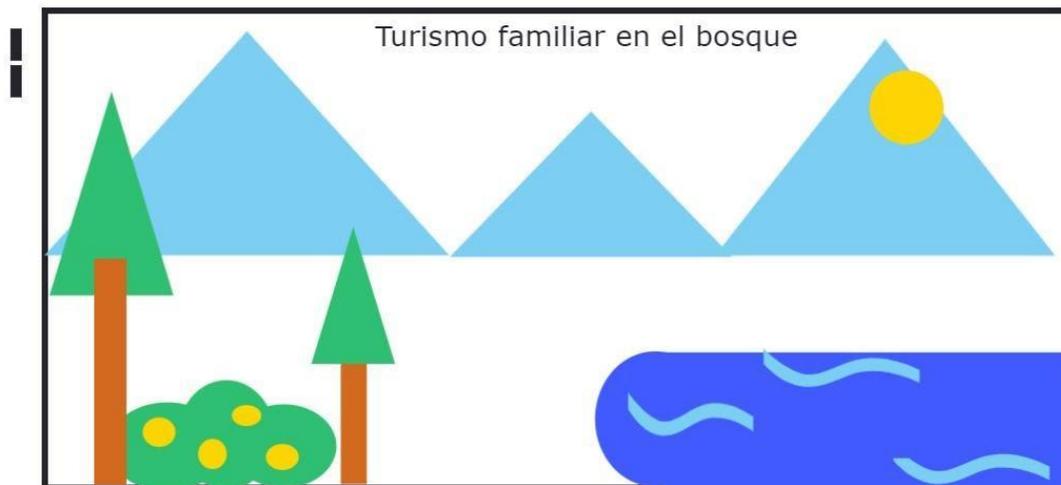
Adecuación: Se suman los siguientes puntajes:

- Pertinencia (Turismo): La composición responde a la tarea pedida. Tiene 0 si el servicio presentado no es turismo, tiene 1 si sí lo es. Si tiene 0 puntos en este criterio, automáticamente tiene 0 en los dos criterios. Sólo nombrar la palabra turismo no basta, tiene que ser comprensible que ofrece algún tipo de servicio o producto de turismo.
- Información: Entrega información sobre el lugar/servicio/empresa, esta puede ser tanto visual como verbal. Este puntaje va de 0 a 3: 0: No entrega información/no se logra identificar ningún tipo de información concreta; 1: Sólo se observa un tipo de información genérica o básica (por ejemplo el slogan no entrega detalles del servicio y la imagen sólo presenta un lugar genérico); 2: Se entrega información suficiente para poder entender a qué pertenece el servicio presentado o al menos entrega un idea de a qué tipo de actividad ofrece; 3: Se entrega información detallada sobre el servicio, actividades y lugares que ofrece la empresa de turismo.

Creatividad global: Se coloca un puntaje de 1 a 7 en base a la percepción de creatividad según el evaluador. Para esto se realiza en primera instancia una calibración entre evaluadores una vez revisada la muestra completa en los otros criterios. Para este criterio se toman en cuenta las dimensiones de originalidad y adecuación, esta última incluye tanto pertinencia del afiche (que sea un afiche publicitario de turismo) como calidad composicional (la expectativa de los evaluadores es ajustada a lo básico de la herramienta a utilizar por los participantes).

- El puntaje 1 se asigna a dibujos que tienen un bajo nivel composicional, son estereotipados y no se pueden distinguir como afiches publicitarios de turismo.
- El puntaje 4 se asigna a dibujos suficientemente logrados, esto es, se puede identificar como un afiche publicitario de turismo y tiene un nivel medio de composición, no es necesario que sea original.
- El puntaje 7 se asigna únicamente a dibujos bien compuestos, únicos en su presentación y adecuados a la tarea.
- En casos donde no haya adecuación a la tarea (dado que no es un afiche de turismo) pero hay una composición visual competente se asignan 3,5 puntos. En casos donde no haya adecuación pero es notoriamente original se asignan 4 puntos.

Figura 3. Ejemplo de afiche estereotipado.



Nota: No hace uso fuera del marco, el círculo se utiliza para representar el sol, la elipse como un lago y el rectángulo como tronco de árbol.

Figura 4. Ejemplo de afiche con mayores niveles de creatividad.



Nota: Se hace uso fuera del marco, eliminándolo prácticamente, además se hace uso de las figuras de manera no convencional.

Figura 5. Ejemplo de afiche con buen uso de color



Nota: El afiche usa el color con tal de integrar las figuras fijas de manera más sutil a la composición.

(ii) El Test de Usos Alternativos (TUA). El TUA permite evaluar el pensamiento divergente y es un tipo de test comúnmente usado en la medición de la creatividad (Guilford 1967). Esta tarea consiste en la generación de ideas de usos que se hacen a objetos cotidianos (en este caso son dos ítems: Un papel de Diario y un Clip) con un tiempo límite de 3 minutos. Las instrucciones son las siguientes:

La siguiente actividad consiste en que te imagines distintas formas de usar un determinado objeto. Este objeto te lo vamos a mostrar en vivo y tú tendrás que anotar todos los usos que se te ocurran en una lista. Por ejemplo, nosotros te podemos mostrar un ladrillo y decir: "Tienes 3 minutos para escribir la mayor cantidad de usos alternativos que te imagines de este ladrillo". En este caso tú podrías escribir, por ejemplo:

"Para aplastar hojas y que éstas no se vuelen"

"Para subirme arriba del ladrillo y tomar algo que no puedo alcanzar"

"Para quebrar un vidrio"

En este ejercicio no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que te dejes llevar por tu imaginación.

Tendrás 3 minutos para escribir los usos que se te ocurran y nosotros te vamos a avisar cuando debes detenerte.

¡Comencemos!

Se realizaron dos tareas de usos alternativos:

Tienes 3 minutos para escribir la mayor cantidad de usos alternativos que te imagines de un papel de diario.

Tienes 3 minutos para escribir la mayor cantidad de usos alternativos que te imagines de un clip.

Este test tiene 4 indicadores

1. Número de respuestas adecuadas totales (Fluidez): Se coloca un punto por cada respuesta que puede ser viable (no se juzga calidad del producto, solo viabilidad). Este indicador rescata solamente la capacidad de generar respuestas.
2. Número de categorías (Flexibilidad): Se cuenta la cantidad de respuestas significativamente distintas entre sí (sólo se toman en cuenta las respuestas que se consideran adecuadas en el primer indicador). Para esto se crearon 15 categorías a priori en base a las respuestas observadas y una 16 que considera respuestas que no son incluidas en las primeras 15. Este indicador rescata la capacidad de la persona para generar un abanico amplio de respuestas.

3. Originalidad: Se asignó un puntaje de 1 a 4 a cada respuesta de cada sujeto en base a la frecuencia de repetición de la respuesta en la muestra. Las respuestas con puntaje 1 corresponden a alrededor del 59% de las respuestas, las con puntaje 2 alrededor del 24% de las respuestas, las con puntaje 3 alrededor del 13% de las respuestas y las 4 alrededor del 4% de las respuestas. Este puntaje se deriva en 2 indicadores:
 - a. Originalidad Total: Se promedia el puntaje de originalidad de las respuestas de cada sujeto,
 - b. Originalidad Top2: Se promedia el puntaje de las 2 mejores respuestas de cada sujeto. Este indicador fue el que se decidió usar pues se ve menos afectado por el número de respuestas totales del sujeto y tuvo mejores resultados de calibración.

En los resultados que reportamos en este informe, consideramos sólo el indicador de Fluidez para ambas tareas, ya que los diferentes puntajes están correlacionados.

La revisión de este instrumento fue realizada con evaluadores expertos. Se doble-codificaron 120 respuestas entre 3 evaluadores del siguiente modo: Evaluador A codificó las 120 respuestas, Evaluador B codificó 60 y Evaluador C codificó otras 60. De esta forma se calibró en tanto al mismo criterio del evaluador A. Para los indicadores 1 y 2 se utilizó un criterio de ± 1 para establecer un porcentaje de acuerdo. El evaluador A con el evaluador B tuvieron 97% de acuerdo en número de respuestas correctas y 98% de acuerdo en categorías para la tarea de diario y 97% y 99% para número de respuestas correctas y categorías respectivamente en la tarea de Clip. Evaluador A con Evaluador C tuvieron 98% de acuerdo en el número de respuestas correctas y categorías y 99% y 97% de acuerdo en el número de respuestas correctas y categorías respectivamente. Para los indicadores de originalidad se utilizaron correlaciones entre evaluadores, la correlación entre evaluador A y evaluador B fue .789 y .809 en el indicador 3.a y 3.b respectivamente. Los resultados entre evaluador A y evaluador C fueron .599 y .714 en el indicador 3.a y 3.b respectivamente.

Cabe destacar que todos los resultados finales de los casos doble-codificados fueron acordados entre los evaluadores y son esos acuerdos los que figuran en la base final.

(iii) Test de asociaciones Remotas (TAR). Este test fue adaptado a estudiantes chilenos por Mourgues, Preiss y Grigorenko (2014). Este instrumento consiste en una serie de ítems donde el participante debe encontrar una palabra clave en base a tres palabras que no tienen relación directa entre sí. Lo que busca rescatar este test es la capacidad del participante de establecer asociaciones entre conceptos lejanos (de allí la palabra “remota”). El puntaje máximo de esta prueba es 14 y se asigna un punto por respuesta correcta. Las instrucciones fueron las siguientes:

En cada ítem de este test, encontrarás un listado de tres palabras – que llamaremos “Palabras Entregadas”- que se encuentran asociadas a una cuarta palabra – que llamaremos “Palabra Clave”- la cual debes descubrir. Para descubrir la “Palabra Clave”, considera que cada una de las “Palabras Entregadas” debe asociarse con la “Palabra Clave” según una de las 3 siguientes maneras:

- a) *SINÓNIMO: la palabra clave debe ser un sinónimo de alguna de las palabras entregadas.*
- b) *COMBINACIÓN: la palabra clave debe poder combinarse con alguna de las tres palabras entregadas, formando una frase.*
- c) *UNIÓN: la palabra clave debe poder unirse a una de las tres palabras entregadas, formando una nueva palabra.*

Se presentaron luego tres ejemplos. Se especificó que las palabras combinadas pueden ir separadas por un espacio o por las palabras *de* o *a*. Los participantes tuvieron 8 minutos para realizar la tarea.

6.2.3. Bienestar psicológico. Para medir este constructo se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) adaptada por van Dierendonck (2004) y para la cual existe una versión realizada en Chile por Veliz Burgos (2012). En la aplicación realizada en Chile las subescalas de esta tuvieron confiabilidades en el rango de .54 a .79. En el presente estudio se decidió utilizar la escala total, la cual tuvo una confiabilidad de .91 con los 39 ítems. Además, para medir regulación emocional, se utilizó la Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) adaptada para Chile (Guzmán-González et al., 2014), con su escala global. Esta escala incluye los 25 ítems y tuvo una confiabilidad de .93 en la muestra del proyecto.

6.2.4. Mind wandering y mindfulness. Para medir mindfulness se utilizó el Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). La versión utilizada en este estudio es la disponible en Chile (Schmidt & Vinet, 2015) y cuenta una adecuada consistencia interna tanto para el instrumento total (Alfa total =.79) como para las facetas (.62 a .86). En la muestra del proyecto la confiabilidad de las escalas estuvo entre .73 y .90. Este instrumento incluye 5 sub-escalas que buscan rescatar distintas dimensiones asociadas al constructo de mindfulness. En específico son:

1. Observación: La capacidad de tomar atención a experiencias tanto internas como externas.
2. Descripción: La capacidad de colocar en palabra las experiencias internas.
3. Actuar con conciencia: La tendencia a actuar de manera consciente en contraste con actuar en “piloto automático”.
4. No-enjuiciamiento: La tendencia a tomar una postura que no enjuicia los estados internos.
5. No-reactividad: La tendencia a dejar los pensamientos y sensaciones fluyan en contraste con entraparse en ellos.

Para medir divagación mental, se utilizó un cuestionario especialmente creado para Chile y evaluado en estudiantes chilenos (Preiss, Torres Iribarra, Ibaceta, 2019). El cuestionario, llamado “Escala de Divagación Mental y Valencia Emocional” (EDMVE), posee 2 sub-escalas, una para divagación mental positiva y otra para divagación mental negativa. Esta permite observar de manera más detallada la valencia emocional de la divagación en la que suelen entrar las personas. En esta muestra la escala de divagación positiva tuvo una confiabilidad de .86 y la escala de divagación negativa una confiabilidad de .93.

Adicionalmente, usamos la Escala de Frecuencia de Ensoñación. La traducción chilena de la misma tuvo una confiabilidad aceptable (alfa de Cronbach de .91, Preiss et al., 2016). En la muestra del proyecto obtuvo una confiabilidad de .93. Los ítems preguntan por la frecuencia con que las personas creen soñar despiertos en su vida cotidiana. Es una escala única que observa la frecuencia en que la persona piensa en escenarios ficticios no asociados a la tarea presente. Esta escala ve la divagación mental con una valencia más neutral.

6.2.5. Desempeño y percepción académica. Por un lado, para medir rendimiento académico se utilizó el puntaje PSU obtenido según archivos de las universidades. Los promedios acumulados no se utilizaron debido a que a la fecha, no se cuenta con los promedios de estudiantes de primer año de toda la muestra. Por otro lado, se aplicó una escala de percepción académica de cuatro ítems que ha tenido una consistencia interna superior a .8 y ha sido usada en diversos estudios de self-determination theory (Williams & Deci, 1996). Esta escala tuvo una confiabilidad de .92 en la muestra del proyecto.

Todos estos test fueron aplicados de modo digital en una plataforma levantada por el equipo de la Universidad de la Frontera. Esta plataforma se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://fonide.ief.cl/>

6.3. Procedimientos

En cada institución se solicitó un listado de los estudiantes de primer y cuarto año, junto con información relativa a (i) la escolaridad de los padres y (ii) acceso a Internet. Este listado se utilizó para confirmar los datos iniciales de los estudiantes invitados a participar. Para invitarlos, se realizaron llamados vía correo electrónico.

Los instrumentos fueron aplicados en línea a través de un software, con supervisión de un encuestador. Considerando el número de instrumentos a aplicar, se coordinó una sesión de alrededor de una hora y media en promedio para aplicar el conjunto de instrumentos. Se realizó una prueba piloto con 100 estudiantes, 50 de la Pontificia Universidad Católica y 50 de la Universidad de La Frontera. En la prueba piloto, se calculó el tiempo que tardan en contestar el cuestionario sociodemográfico y los instrumentos en cada sesión, la factibilidad técnica de aplicar instrumentos de creatividad en línea y el funcionamiento de estos. Los participantes fueron organizados en grupos de alrededor de 10 y a través de sesiones de videoconferencia el encuestador a cargo hizo llegar el consentimiento informado, dio las instrucciones correspondientes e hizo llegar los links para que los estudiantes contesten los instrumentos de cada una de las sesiones.

Los participantes para la prueba piloto fueron seleccionados de la manera recién descrita y se les otorgó una gratificación de \$10.000 a través de una “Gift Card” para una tienda de retail. Luego de este proceso de piloto se encontró factible la aplicación de los instrumentos en los tiempos estipulados, por lo cual se integraron los 100 participantes a la muestra final.

Luego del piloto, se contactó a 325 participantes seleccionados a través de los métodos descritos previamente. Tal como en el caso del piloto, los instrumentos fueron autoaplicados en línea con supervisión a distancia por parte de un encuestador en una sesión de alrededor de una hora y media. Los encuestadores a cargo organizaron videoconferencias con grupos de alrededor de 10 participantes, momento en el cual les fueron entregados los consentimientos informados y los links para que los estudiantes contestasen los instrumentos de manera secuencial. De igual modo, cada participante que contestó todos los instrumentos de recolección de datos recibió una gratificación de \$10.000 a través de una "Gift Card" para una tienda de retail. Se optó por aplicar la encuesta a través de videoconferencia, de tal forma de poder guiar y supervisar el proceso de llenado de los instrumentos.

6.4. Técnicas de análisis

Una vez comprobadas las características métricas, se aplicaron análisis de correlación entre las variables de las diferentes escalas de capital digital, creatividad y bienestar psicológico, para comprobar su asociación. Considerando que las variables no presentan distribución normal, se utilizó R de Spearman.

Posteriormente, se aplicaron tres modelos de análisis de varianza multivariante, uno para las escalas de capital digital, otro para creatividad y otro para bienestar psicológico, usando como factores fijos: generación de acceso a educación superior (primera o continua), años que lleva en la universidad (uno o cuatro) y sexo.

Finalmente, se realizaron modelos confirmatorios para evaluar las relaciones entre las diversas escalas psicológicas usadas en el estudio.

Los resultados de estos análisis se presentan en el apartado siguiente.

6.5. Aspectos éticos

El proceso de recolección de datos fue regulado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La participación fue voluntaria. Los investigadores solicitaron consentimiento informado en una plataforma digital y al dar cierre a la investigación se entregará un *debriefing* completo del mismo por escrito a los participantes de modo digital. Los datos fueron almacenados con un identificador, que será usado para el procesamiento de datos, de modo que solo el IP tuvo acceso a los datos personales de los participantes. Una vez aprobado este informe final, todos los participantes universitarios serán invitados a participar gratuitamente de un seminario de presentación de resultados.

7.6. Limitaciones de la metodología

Respecto a las limitaciones, dado que el estudio no es experimental, los resultados no permiten establecer relaciones causales. Además, al no ser un estudio longitudinal, las comparaciones vinculadas al tiempo de permanencia en la Universidad se tomaron con cautela.

Por último, el contexto de la pandemia y las medidas de confinamiento y distanciamiento social pudieron haber propiciado condiciones de acceso y uso a tecnologías digitales distintas a las que había antes. Asimismo, las variables psicológicas pudieron verse afectadas por estas condiciones, como por ejemplo, las vinculadas al bienestar psicológico. Para abordar este aspecto, contextualizamos en las conclusiones los resultados de manera precisa.

7. RESULTADOS

7.1. Resultados descriptivos

La Tabla 2 presenta los principales indicadores descriptivos de las variables dependientes del proyecto.

Tabla 2. Estadística descriptiva de variables dependientes

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Capital Digital Búsqueda	425	1.00	5.00	3.634	.779	.607
Capital Digital Producción	425	1.25	5.00	3.145	.775	.601
Capital Digital Colaboración	425	1.33	5.00	4.192	.860	.739
Observación	425	1.25	5.00	3.518	.739	.546
Descripción	425	1.13	5.00	3.237	.844	.713
Actuar con Conciencia	425	1.00	5.00	2.990	.865	.747
No-enjuiciamiento	425	1.00	5.00	3.017	.995	.991
No-reactividad	425	1.14	5.00	2.973	.694	.481
Bienestar Psicológico	425	2.28	5.82	4.273	.728	.530
Frecuencia de Ensoñación	424	1.00	5.00	3.498	.841	.707
Divagación Mental Positiva	425	1.31	4.00	2.981	.499	.249
Divagación Mental Negativa	425	1.00	4.00	2.308	.737	.544
Dificultades de Regulación Emocional	425	1.64	4.68	2.842	.671	.450
Test de asociaciones remotas	425	.00	14	7.48	2.72	7.401
Test de Usos Alternativos (Fluidez)	422	.50	17.00	7.00	2.776	7.710
Test de Composición Figural	418	1.0	7.0	3.872	1.049	1.100

Valid N (listwise) 414.

7.2 Correlaciones

La Tabla 3 muestra las relaciones entre bienestar psicológico y disposiciones atencionales. Tal como esperábamos la medida de bienestar psicológico tuvo una relación negativa estadísticamente significativa con las dificultades de regulación emocional, una relación positiva estadísticamente significativa con las diferentes facetas de atención plena y con la divagación mental positiva, y una relación negativa estadísticamente significativa con la frecuencia de ensañación y la divagación mental negativa. La escala de dificultades de regulación emocional tuvo una relación negativa estadísticamente significativa con divagación mental positiva y las medidas de atención plena, salvo observación, y una relación positiva estadísticamente significativa con divagación mental negativa y frecuencia de ensañación.

Tabla 3. Correlaciones entre bienestar psicológico y disposiciones atencionales

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Bienestar Psicológico	-								
2. D. de Regulación	-	-							
3. Observación	.204**	.049	-						
4. Descripción	.549**	-	.304**	-					
5. Actuar con Conciencia	.461**	-	.022	.433**	-				
6. No-enjuiciamiento	.449**	-	-	.255**	.387**	-			
7. No-reactividad	.371**	-	.391**	.416**	.165**	.088	-		
8. F. de Ensoñación	-	.331**	.177**	-	-	-	-.010	-	
9. DM Positiva	.636**	-	.267**	.397**	.253**	.254**	.400**	-.040	-
10. DM Negativa	-	.661**	.010	-	-	-	-	.328**	-

N=424, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

La Tabla 4 muestra la relación entre creatividad, capital digital y variables académicas. La PSU tuvo una relación positiva estadísticamente significativa con todas las variables. La percepción de autoconcepto académico tuvo una relación positiva estadísticamente significativa con todas las escalas salvo el test de dibujo. Los test de capital digital tuvieron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre sí. Del mismo modo, los test de creatividad también tuvieron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre sí. La medida de fluidez del test de pensamiento divergente (TUA) correlacionó con todas las escalas de capital digital, mientras que el TAR sólo lo hizo con la escala de colaboración.

Tabla 4. Correlaciones entre creatividad, capital digital y variables académicas

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. PSU	-						
2. Percepción de Competencia Académica	.201**	-					
3. Capital Digital Búsqueda	.152**	.206**	-				
4. Capital Digital Producción	.032	.234**	.306**	-			
5. Capital Digital Colaboración	.173**	.263**	.292**	.335**	-		
6. Test de Usos Alternativos (TUA)	.214**	.113*	.107*	.191**	.250**	-	
7. Test de asociaciones remotas (TAR)	.505**	.120*	.043	-.037	.105*	.246**	-
8. Test de Composición Figural	.235**	.028	.043	-.038	.038	.190**	.238**
N=399, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.							

En la tabla 5 se presentan las correlaciones internas de los indicadores levantados a partir de las distintas dimensiones evaluadas en los dibujos. En la tabla 6 se presentan las correlaciones entre las distintas medidas asociadas a creatividad del test de usos alternativos. La tabla 7 muestra las relaciones entre las medidas de creatividad y las disposiciones atencionales. La medida de fluidez del test de pensamiento divergente tuvo una correlación positiva con tres facetas de mindfulness (Descripción, No reactividad y Observación). El TAR tuvo una relación positiva con la escala de frecuencia de ensoñación y con la faceta de no reactividad. Por otro lado, tuvo una relación negativa con la escala de actuar con conciencia.

Tabla 5. Correlaciones entre dimensiones del Test de Composición Figural

1. Evaluación de creatividad Global	-		
2. Adecuación	.404**	-	
3. Originalidad	.535**	-.043	-
4. Calidad del dibujo	.532**	.128**	.200**
N=399, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.			

Tabla 6. Correlaciones entre dimensiones del Test de Usos Alternativos

	1.	2.	3.
1. Fluidez	-		
2. Flexibilidad	.893**	-	
3. Originalidad	.307**	.367**	-
4. Top 2 Originalidad	.563**	.595**	.819**
N=399, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.			

Tabla 7. Correlaciones entre creatividad y disposiciones atencionales

Creatividad	Test de Usos Alternativos (Fluidez)	Test de asociaciones remotas	Test de Composición Figural
Observación	.097*	-.004	-.052
Descripción	.119*	.007	.037
Actuar con Conciencia	-.009	-.102*	.056
No-enjuiciamiento	.081	-.018	.090
No-reactividad	.102*	.108*	.063
Frecuencia de Ensoñación	.091	.230**	.029
Divagación Mental Positiva	.068	-.031	.027
Divagación Mental Negativa	-.066	-.015	-.075
N=399, * $p<0.05$, ** $p<0.01$.			

Tabla 8. Correlaciones entre capital digital y disposiciones atencionales

Capital Digital	Búsqueda	Producción	Colaboración
Observación	.211**	.177**	.142**
Descripción	.201**	.180**	.157**
Actuar con Conciencia	.078	.067	-.003
No-enjuiciamiento	-.051	.031	.038
No-reactividad	.159**	.107*	.048
Frecuencia de Ensoñación	.039	-.068	.074
Divagación Mental Positiva	.140**	.194**	.156**
Divagación Mental Negativa	-.047	-.123*	-.046
N=424, * $p<0.05$, ** $p<0.01$.			

De acuerdo a lo presentado en la Tabla 8, los factores de capital digital presentan una correlación baja, pero estadísticamente significativa con dos facetas de atención plena: Observación y Descripción. Adicionalmente, presentan una correlación positiva y estadísticamente significativa con divagación mental positiva. Por su parte, los factores buscar y seleccionar información presentan una correlación baja, aunque estadísticamente significativa con la faceta de atención plena de no – reactividad. Producir información presenta una correlación baja y estadísticamente significativa con divagación mental negativa, en donde a menor divagación mental negativa mayor capacidad de producir información en contextos digitales.

Tabla 8. Correlaciones entre capital digital y disposiciones atencionales

Capital Digital	Búsqueda	Producción	Colaboración
Observación	.211**	.177**	.142**
Descripción	.201**	.180**	.157**
Actuar con Conciencia	.078	.067	-.003
No-enjuiciamiento	-.051	.031	.038
No-reactividad	.159**	.107*	.048
Frecuencia de Ensoñación	.039	-.068	.074
Divagación Mental Positiva	.140**	.194**	.156**
Divagación Mental Negativa	-.047	-.123*	-.046
N=424, * $p<0.05$, ** $p<0.01$.			

En términos generales, las correlaciones entre las medidas sugieren que estas fueron medidas válidas. Las medidas de capital digital correlacionaron entre sí, así como las medidas de creatividad. Las medidas de bienestar psicológico y regulación emocional tuvieron las relaciones esperadas con las medidas de disposición atencional.

7.3 Diferencias de medias

Capital Digital

La tabla 9 muestra los promedios obtenidos en las diferentes escalas de capital digital de la muestra para los diferentes subgrupos participantes en el estudio.

Tabla 9. Promedios de Capital digital según subgrupos

	Año de Estudio	Generación	Sexo	Promedio	Desv. Estándar	N
Capital Digital Búsqueda	Primer Año	Primera	Masculino	3.29	.827	32
			Femenino	3.60	.844	77
		Continua	Masculino	3.55	.733	32
			Femenino	3.45	.733	62
	Cuarto Año	Primera	Masculino	3.51	.781	29
			Femenino	3.87	.746	92
		Continua	Masculino	3.63	.681	24
			Femenino	3.79	.765	63
Capital Digital Producción	Primer Año	Primera	Masculino	2.66	.779	32
			Femenino	3.09	.796	77
		Continua	Masculino	3.02	.783	32
			Femenino	3.30	.665	62
	Cuarto Año	Primera	Masculino	2.81	.664	29
			Femenino	3.25	.757	92
		Continua	Masculino	3.19	.832	24
			Femenino	3.31	.755	63
Capital digital Colaboración	Primer Año	Primera	Masculino	3.40	1.035	32
			Femenino	4.16	.801	77
		Continua	Masculino	3.85	1.030	32
			Femenino	4.24	.804	62
	Cuarto Año	Primera	Masculino	3.85	.866	29
			Femenino	4.46	.702	92
		Continua	Masculino	4.29	.776	24
			Femenino	4.50	.723	63
N total = 411						

Los resultados del procedimiento MANOVA, presentados en las Tablas 10 y 11, muestran que la combinación de factores de capital digital es afectada de forma estadísticamente significativa por año, generación y sexo, sin embargo los efectos multivariados de interacción no son significativos.

Específicamente, se observó un efecto de los años de estudio en los factores de buscar y seleccionar información y colaborar e intercambiar información. De esta forma, aquellos estudiantes que cursan cuarto año de universidad presentan mayor capacidad para buscar y seleccionar información y colaborar e intercambiar información en comparación con estudiantes de primer año (ver figuras 6 y 7). Igualmente, se observó un efecto de la generación en los factores de producir información y colaborar e intercambiar información, con los estudiantes de generaciones continuas demostrando una mayor capacidad en ambos factores que sus pares de primeras generaciones (figuras 8 y 9). Respecto del sexo, la inspección de las medias muestra que las mujeres son quienes presentan mayor capacidad para buscar y seleccionar información, producir información y colaborar e intercambiar información en comparación con los estudiantes hombres (figuras 10, 11 y 12). Estos resultados fueron corroborados con un análisis de Anova unifactorial, que demostró diferencias estadísticamente significativas para buscar y seleccionar información, producir información y colaborar e

intercambiar información. Por otro lado, se observó que la interacción entre generación y sexo genera un efecto estadísticamente significativo en colaborar e intercambiar información ($F= 4,793$; $p< 0,029$).

Tabla 10 y 11. Resultados de análisis multivariado (Manova) para factores de Capital Digital

10. Testeos Multi-variados^a

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.971	4550.524 ^b	3	401	.000	.971	13651.572	1.000
	Lambda de Wilks	.029	4550.524 ^b	3	401	.000	.971	13651.572	1.000
	Traza de Hotelling	34.044	4550.524 ^b	3	401	.000	.971	13651.572	1.000
	Raíz Mayor de Roy	34.044	4550.524 ^b	3	401	.000	.971	13651.572	1.000
Año	Traza de Pillai	.046	6.453 ^b	3	401	.000	.046	19.360	.969
	Lambda de Wilks	.954	6.453 ^b	3	401	.000	.046	19.360	.969
	Traza de Hotelling	.048	6.453 ^b	3	401	.000	.046	19.360	.969
	Raíz Mayor de Roy	.048	6.453 ^b	3	401	.000	.046	19.360	.969
Generación	Traza de Pillai	.033	4.582 ^b	3	401	.004	.033	13.747	.887
	Lambda de Wilks	.967	4.582 ^b	3	401	.004	.033	13.747	.887
	Traza de Hotelling	.034	4.582 ^b	3	401	.004	.033	13.747	.887
	Raíz Mayor de Roy	.034	4.582 ^b	3	401	.004	.033	13.747	.887
Sexo	Traza de Pillai	.081	11.809 ^b	3	401	.000	.081	35.428	1.000
	Lambda de Wilks	.919	11.809 ^b	3	401	.000	.081	35.428	1.000
	Traza de Hotelling	.088	11.809 ^b	3	401	.000	.081	35.428	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.088	11.809 ^b	3	401	.000	.081	35.428	1.000
Año * Generación	Traza de Pillai	.000	.053 ^b	3	401	.984	.000	.158	.059
	Lambda de Wilks	1.000	.053 ^b	3	401	.984	.000	.158	.059
	Traza de Hotelling	.000	.053 ^b	3	401	.984	.000	.158	.059
	Raíz Mayor de Roy	.000	.053 ^b	3	401	.984	.000	.158	.059
Año * Sexo	Traza de Pillai	.006	.809 ^b	3	401	.489	.006	2.428	.225
	Lambda de Wilks	.994	.809 ^b	3	401	.489	.006	2.428	.225
	Traza de Hotelling	.006	.809 ^b	3	401	.489	.006	2.428	.225
	Raíz Mayor de Roy	.006	.809 ^b	3	401	.489	.006	2.428	.225
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.016	2.217 ^b	3	401	.086	.016	6.650	.561
	Lambda de Wilks	.984	2.217 ^b	3	401	.086	.016	6.650	.561
	Traza de Hotelling	.017	2.217 ^b	3	401	.086	.016	6.650	.561
	Raíz Mayor de Roy	.017	2.217 ^b	3	401	.086	.016	6.650	.561
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.002	.269 ^b	3	401	.848	.002	.806	.101
	Lambda de Wilks	.998	.269 ^b	3	401	.848	.002	.806	.101
	Traza de Hotelling	.002	.269 ^b	3	401	.848	.002	.806	.101
	Raíz Mayor de Roy	.002	.269 ^b	3	401	.848	.002	.806	.101

a. Diseño: Intersección+Año+Generación+Sexo+Año*Generación+Año*Sexo+Generación*Sexo+Año*Generación*Sexo
b. Estadístico exacto
c. Computado usando alpha = .05

11. Testeo de efectos inter-sujetos

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	Capital Digital Búsqueda	13.350 ^a	7	1.907	3.210	.003	.053	22.468	.952
	Capital Digital Producción	15.732 ^b	7	2.247	3.960	.000	.064	27.718	.984
	Capital Digital Colaboración	40.448 ^c	7	5.778	8.739	.000	.132	61.174	1.000
Intersección	Capital Digital Búsqueda	4235.538	1	4235.538	7128.571	.000	.946	7128.571	1.000
	Capital Digital Producción	3120.419	1	3120.419	5498.016	.000	.932	5498.016	1.000
	Capital Digital Colaboración	5512.807	1	5512.807	8337.658	.000	.954	8337.658	1.000
Año	Capital Digital Búsqueda	4.156	1	4.156	6.995	.008	.017	6.995	.751
	Capital Digital Producción	1.244	1	1.244	2.191	.140	.005	2.191	.315
	Capital Digital Colaboración	10.973	1	10.973	16.596	.000	.040	16.596	.982
Generación	Capital Digital Búsqueda	.098	1	.098	.165	.685	.000	.165	.069
	Capital Digital Producción	5.077	1	5.077	8.945	.003	.022	8.945	.847
	Capital Digital Colaboración	5.283	1	5.283	7.991	.005	.019	7.991	.805
Sexo	Capital Digital Búsqueda	2.850	1	2.850	4.796	.029	.012	4.796	.589
	Capital Digital Producción	8.439	1	8.439	14.870	.000	.036	14.870	.970
	Capital Digital Colaboración	19.776	1	19.776	29.910	.000	.069	29.910	1.000
Año * Generación	Capital Digital Búsqueda	.042	1	.042	.071	.790	.000	.071	.058
	Capital Digital Producción	.071	1	.071	.126	.723	.000	.126	.064
	Capital Digital Colaboración	.021	1	.021	.032	.858	.000	.032	.054
Año * Sexo	Capital Digital Búsqueda	.513	1	.513	.864	.353	.002	.864	.153
	Capital Digital Producción	.107	1	.107	.189	.664	.000	.189	.072
	Capital Digital Colaboración	.538	1	.538	.814	.368	.002	.814	.147
Generación * Sexo	Capital Digital Búsqueda	1.874	1	1.874	3.155	.076	.008	3.155	.426
	Capital Digital Producción	1.105	1	1.105	1.948	.164	.005	1.948	.286
	Capital Digital Colaboración	3.169	1	3.169	4.793	.029	.012	4.793	.589
Año * Generación * Sexo	Capital Digital Búsqueda	.191	1	.191	.321	.571	.001	.321	.087
	Capital Digital Producción	.147	1	.147	.259	.611	.001	.259	.080
	Capital Digital Colaboración	.005	1	.005	.007	.934	.000	.007	.051
Error	Capital Digital Búsqueda	239.448	403	.594					
	Capital Digital Producción	228.724	403	.568					
	Capital Digital Colaboración	266.461	403	.661					
Total	Capital Digital Búsqueda	5689.360	411						
	Capital Digital Producción	4296.500	411						
	Capital Digital Colaboración	7532.889	411						
Total Corregido	Capital Digital Búsqueda	252.798	410						
	Capital Digital Producción	244.456	410						
	Capital Digital Colaboración	306.909	410						

a. R² = .053 (R² Ajustado = .036)

b. R² = .064 (R² Ajustado = .048)

c. R² = .132 (R² Ajustado = .117)

d. Computado usando alpha = .05

Figura 6. Diferencias en la búsqueda de información en ambientes digitales según años de estudio

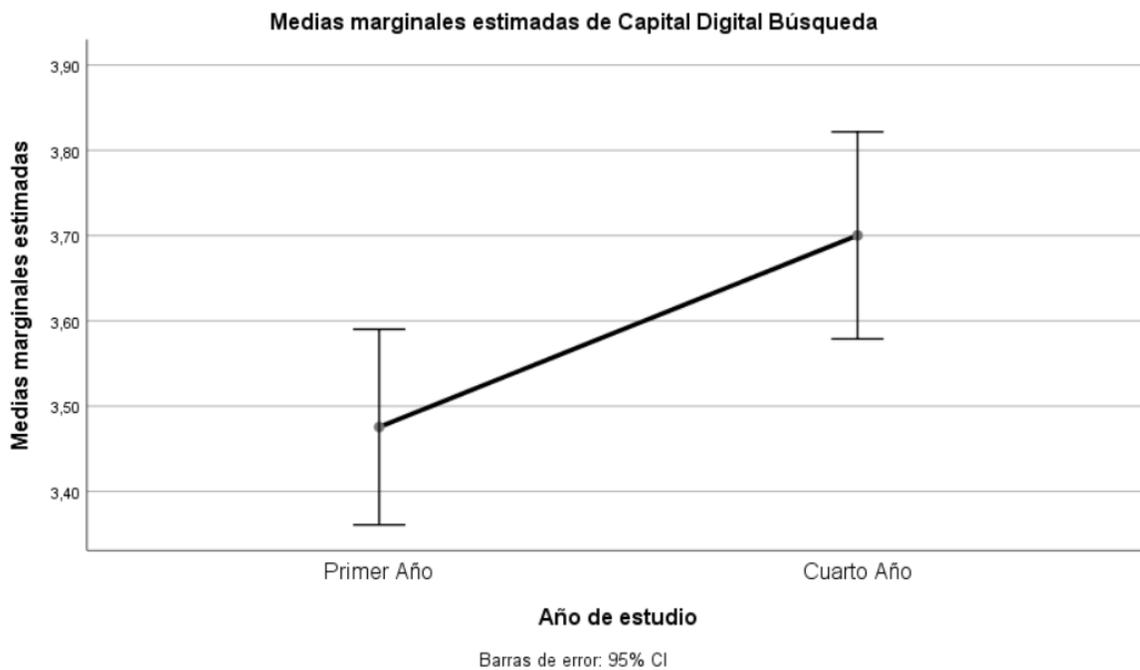


Figura 7. Diferencias en trabajo colaborativo en ambientes digitales según años de estudio

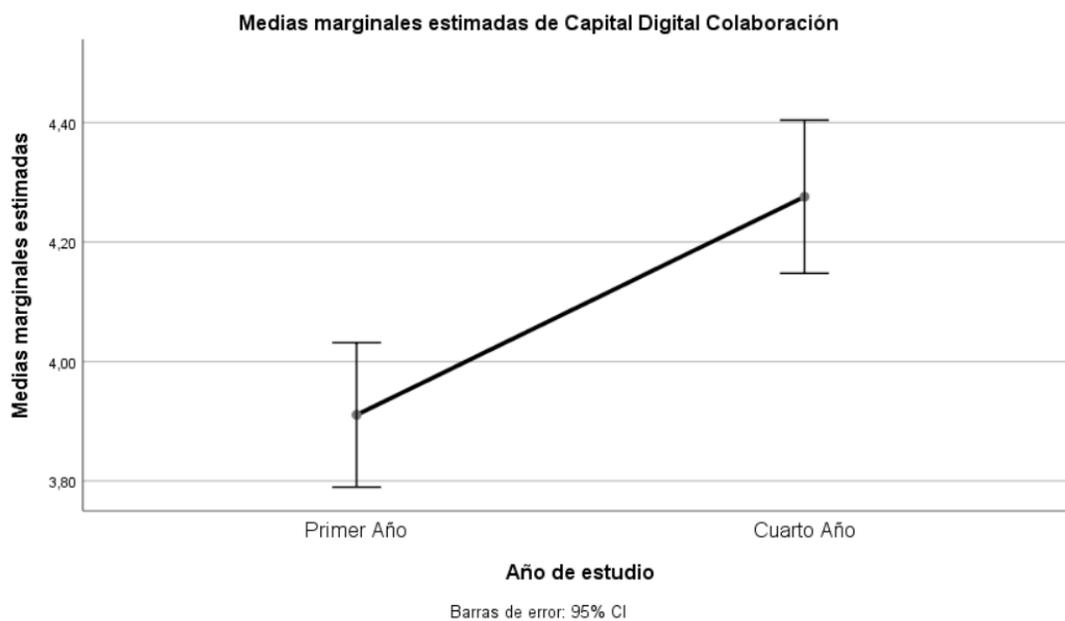


Figura 8. Diferencias en producir información en ambientes digitales según generación

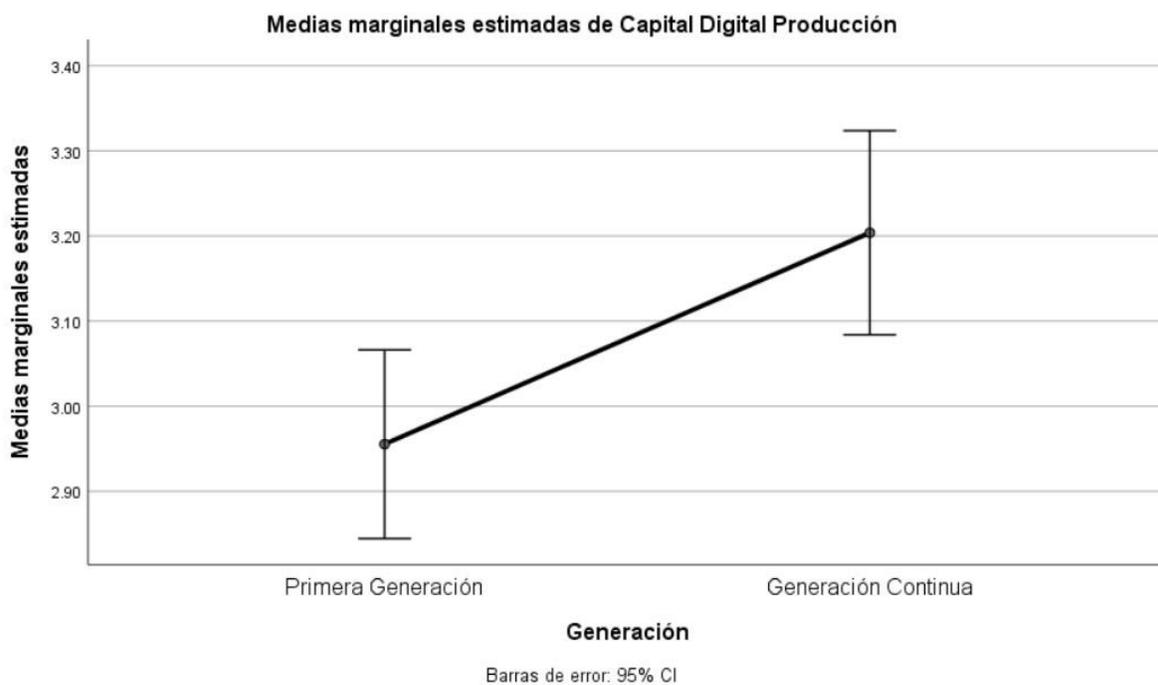


Figura 9. Diferencias en trabajo colaborativo en ambientes digitales según generación

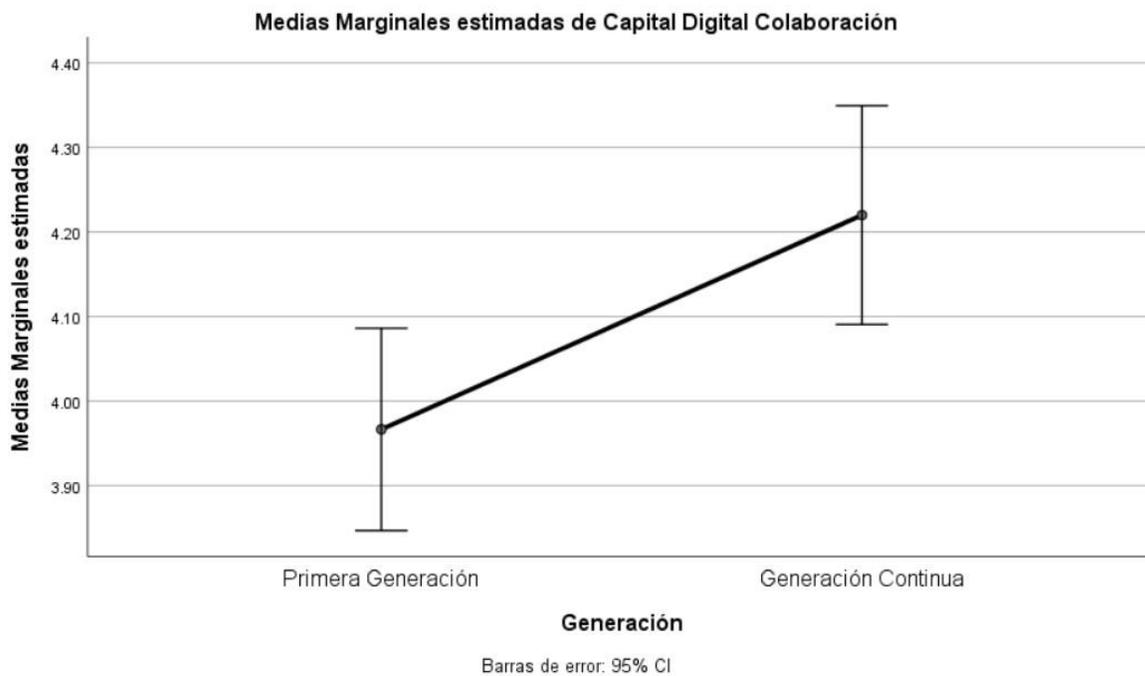


Figura 10. Diferencias en la búsqueda de información en ambientes digitales según sexo

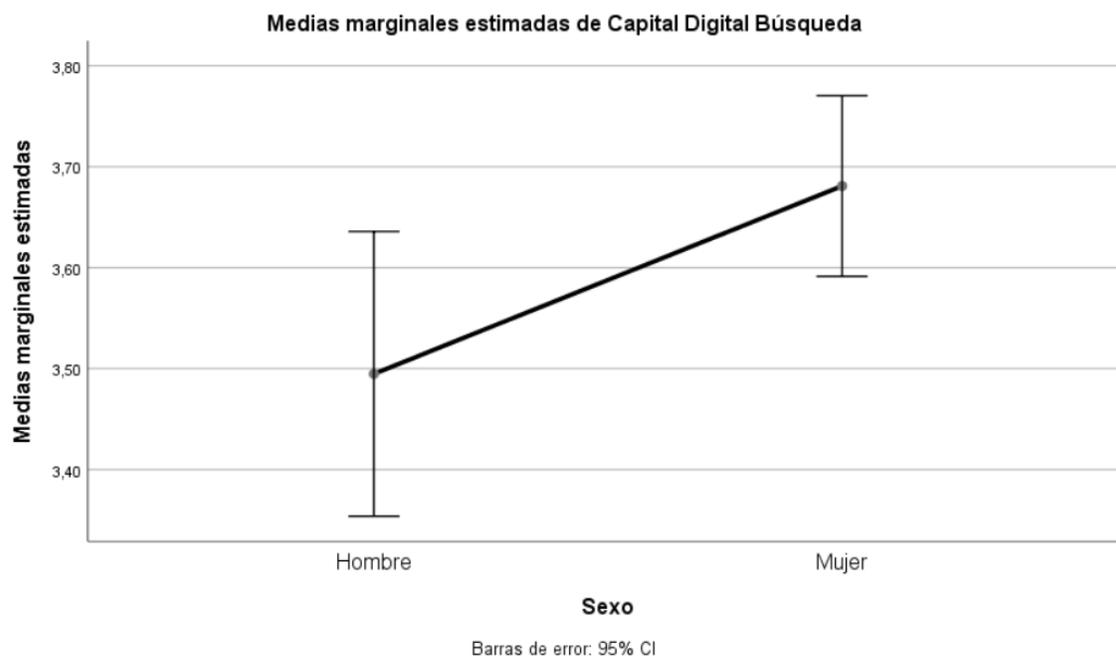


Figura 11. Diferencias en producir información en ambientes digitales según sexo

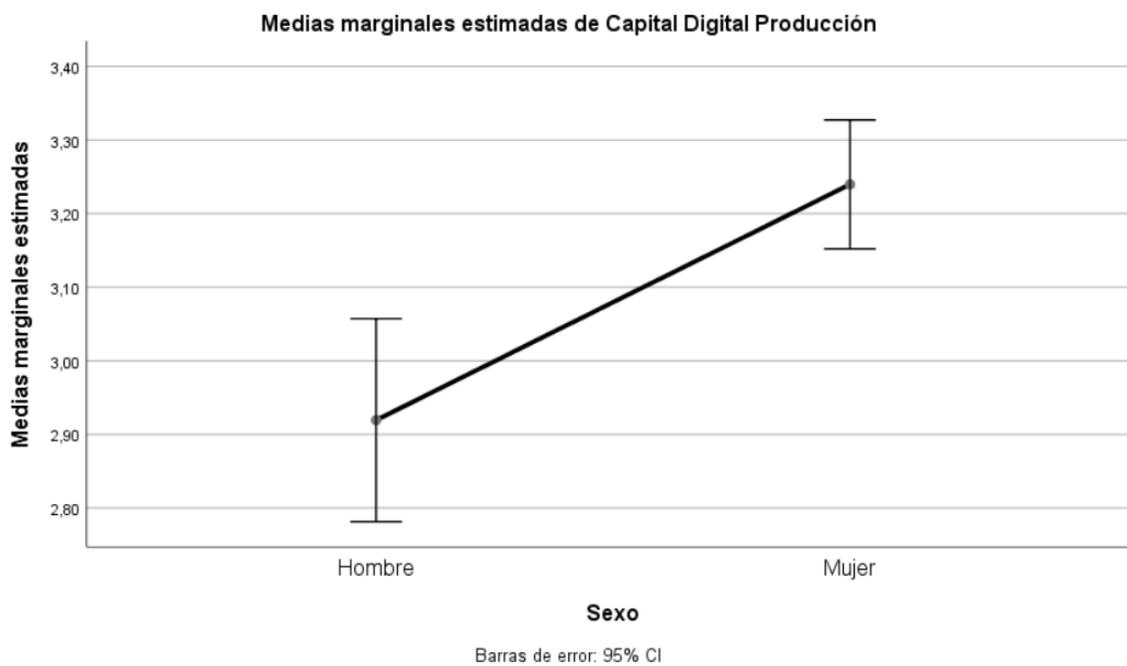
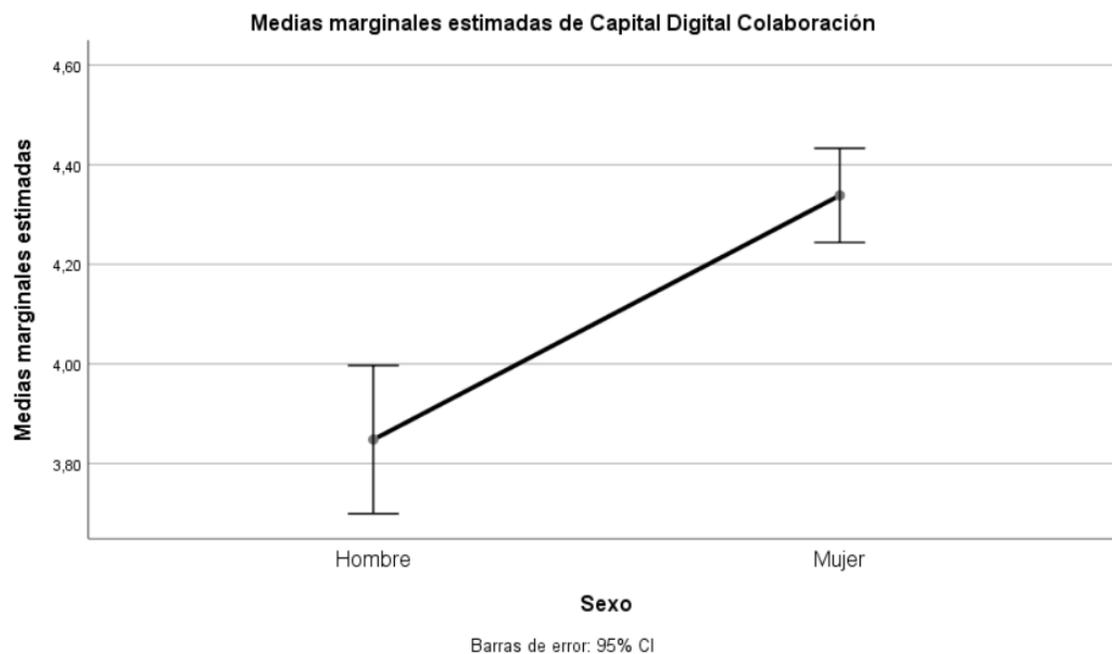


Figura 12. Diferencias en trabajo colaborativo en ambientes digitales según sexo



Con el propósito de controlar el impacto de las disposiciones atencionales, se corrieron dos modelos adicionales. Uno de estos modelos consideró como covariantes a las cinco facetas de atención plena y otro, las dos escalas de divagación plena y la frecuencia de ensoñación. Al respecto, no se encontraron diferencias con los modelos sin covariantes, a excepción de que el efecto multivariado de sexo y generación deja de ser estadísticamente significativo en el factor de colaboración en ambientes digitales. Estos modelos se muestran en los Anexos 1 y 2.

Creatividad

La tabla 12 muestra los promedios obtenidos en las diferentes pruebas de creatividad de la muestra para los diferentes subgrupos participantes en el estudio.

Los resultados del procedimiento MANOVA muestran dos efectos multivariados: año y sexo. (Tabla 13 y 14). Las interacciones no resultaron significativas. Una inspección de los efectos univariados muestra que los años de estudio tienen un impacto en el TUA y el TAR, y sexo en el TUA. Específicamente, los estudiantes de cuarto año tienen puntajes más altos en dos de los tres test de creatividad: el TUA y el TAR (Figuras 13 y 14) y las mujeres un mejor desempeño que los hombres en el primero (Figura 15).

Con el efecto de controlar por el impacto de las disposiciones atencionales, corrimos dos modelos adicionales. Uno de estos modelos consideró como covariantes a las cinco facetas de atención plena y otro las dos escalas de divagación plena y la frecuencia de ensoñación y no se encontraron diferencias con los modelos sin covariantes (ver Anexos 3 y 4).

Tabla 12. Promedios de Creatividad según subgrupos

	Año de estudio	Generación	Sexo	Promedio	Desv. Estándar	N
TUA	Primer Año	Primera	Masculino	5.64	2.567	29
			Femenino	6.17	2.610	75
		Continua	Masculino	6.27	2.048	32
			Femenino	7.02	2.564	60
	Cuarto Año	Primera	Masculino	7.07	2.705	29
			Femenino	7.62	2.684	92
		Continua	Masculino	7.28	3.762	23
			Femenino	8.12	3.049	61
TAR	Primer Año	Primera	Masculino	7.07	2.738	29
			Femenino	6.59	2.722	75
		Continua	Masculino	7.00	3.172	32
			Femenino	7.47	2.534	60
	Cuarto Año	Primera	Masculino	7.83	2.965	29
			Femenino	7.79	2.374	92
		Continua	Masculino	7.52	3.566	23
			Femenino	8.33	2.448	61
Figural	Primer Año	Primera	Masculino	3.71	1.065	29
			Femenino	3.67	.971	75
		Continua	Masculino	4.17	1.012	32
			Femenino	3.85	.889	60
	Cuarto Año	Primera	Masculino	4.10	1.030	29
			Femenino	3.89	1.056	92
		Continua	Masculino	3.98	1.248	23
			Femenino	3.89	1.208	61
N total = 401						

Tabla 13 y 14. Resultados de análisis multivariado (Manova) para factores de Creatividad

13. Testeos Multivariados

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.943	2136.601 ^b	3	391	.000	.943	6409.804	1.000
	Lambda de Wilks	.057	2136.601 ^b	3	391	.000	.943	6409.804	1.000
	Traza de Hotelling	16.393	2136.601 ^b	3	391	.000	.943	6409.804	1.000
	Raíz Mayor de Roy	16.393	2136.601 ^b	3	391	.000	.943	6409.804	1.000
Año	Traza de Pillai	.050	6.876 ^b	3	391	.000	.050	20.629	.978
	Lambda de Wilks	.950	6.876 ^b	3	391	.000	.050	20.629	.978
	Traza de Hotelling	.053	6.876 ^b	3	391	.000	.050	20.629	.978
	Raíz Mayor de Roy	.053	6.876 ^b	3	391	.000	.050	20.629	.978
Generación	Traza de Pillai	.010	1.329 ^b	3	391	.264	.010	3.988	.354
	Lambda de Wilks	.990	1.329 ^b	3	391	.264	.010	3.988	.354
	Traza de Hotelling	.010	1.329 ^b	3	391	.264	.010	3.988	.354
	Raíz Mayor de Roy	.010	1.329 ^b	3	391	.264	.010	3.988	.354
Sexo	Traza de Pillai	.021	2.756 ^b	3	391	.042	.021	8.269	.665
	Lambda de Wilks	.979	2.756 ^b	3	391	.042	.021	8.269	.665
	Traza de Hotelling	.021	2.756 ^b	3	391	.042	.021	8.269	.665
	Raíz Mayor de Roy	.021	2.756 ^b	3	391	.042	.021	8.269	.665
Año * Generación	Traza de Pillai	.007	.906 ^b	3	391	.438	.007	2.717	.249
	Lambda de Wilks	.993	.906 ^b	3	391	.438	.007	2.717	.249
	Traza de Hotelling	.007	.906 ^b	3	391	.438	.007	2.717	.249
	Raíz Mayor de Roy	.007	.906 ^b	3	391	.438	.007	2.717	.249
Año * Sexo	Traza de Pillai	.001	.142 ^b	3	391	.935	.001	.427	.076
	Lambda de Wilks	.999	.142 ^b	3	391	.935	.001	.427	.076
	Traza de Hotelling	.001	.142 ^b	3	391	.935	.001	.427	.076
	Raíz Mayor de Roy	.001	.142 ^b	3	391	.935	.001	.427	.076
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.007	.911 ^b	3	391	.435	.007	2.734	.250
	Lambda de Wilks	.993	.911 ^b	3	391	.435	.007	2.734	.250
	Traza de Hotelling	.007	.911 ^b	3	391	.435	.007	2.734	.250
	Raíz Mayor de Roy	.007	.911 ^b	3	391	.435	.007	2.734	.250
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.002	.299 ^b	3	391	.826	.002	.897	.108
	Lambda de Wilks	.998	.299 ^b	3	391	.826	.002	.897	.108
	Traza de Hotelling	.002	.299 ^b	3	391	.826	.002	.897	.108
	Raíz Mayor de Roy	.002	.299 ^b	3	391	.826	.002	.897	.108

a. Diseño: Intersección+Año+Generación+Sexo+Año*Generación+Año*Sexo+Generación*Sexo+Año*Generación*Sexo

b. Estadístico exacto

c. Computado usando alpha = .05

14. Testeo de efectos inter-sujetos

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	TUA	237.147 ^a	7	33.878	4.534	.000	.075	31.739	.994
	TAR	128.542 ^b	7	18.363	2.535	.015	.043	17.742	.883
	Figural	8.516 ^c	7	1.217	1.104	.360	.019	7.729	.477
Intersección	TUA	15152.215	1	15152.215	2027.947	.000	.838	2027.947	1.000
	TAR	17672.069	1	17672.069	2439.129	.000	.861	2439.129	1.000
	Figural	4863.648	1	4863.648	4414.373	.000	.918	4414.373	1.000
Año	TUA	124.763	1	124.763	16.698	.000	.041	16.698	.983
	TAR	55.791	1	55.791	7.700	.006	.019	7.700	.791
	Figural	1.048	1	1.048	.951	.330	.002	.951	.163
Generación	TUA	23.969	1	23.969	3.208	.074	.008	3.208	.431
	TAR	5.378	1	5.378	.742	.389	.002	.742	.138
	Figural	1.367	1	1.367	1.240	.266	.003	1.240	.199
Sexo	TUA	35.494	1	35.494	4.750	.030	.012	4.750	.585
	TAR	2.847	1	2.847	.393	.531	.001	.393	.096
	Figural	2.153	1	2.153	1.955	.163	.005	1.955	.286
Año * Generación	TUA	2.879	1	2.879	.385	.535	.001	.385	.095
	TAR	1.688	1	1.688	.233	.630	.001	.233	.077
	Figural	2.869	1	2.869	2.604	.107	.007	2.604	.363
Año * Sexo	TUA	.061	1	.061	.008	.928	.000	.008	.051
	TAR	3.087	1	3.087	.426	.514	.001	.426	.100
	Figural	.014	1	.014	.013	.910	.000	.013	.051
Generación * Sexo	TUA	1.305	1	1.305	.175	.676	.000	.175	.070
	TAR	15.930	1	15.930	2.199	.139	.006	2.199	.316
	Figural	.120	1	.120	.109	.741	.000	.109	.063
Año * Generación * Sexo	TUA	.023	1	.023	.003	.956	.000	.003	.050
	TAR	.059	1	.059	.008	.928	.000	.008	.051
	Figural	.882	1	.882	.801	.371	.002	.801	.145
Error	TUA	2936.378	393	7.472					
	TAR	2847.378	393	7.245					
	Figural	432.998	393	1.102					
Total	TUA	22955.750	401						
	TAR	25360.000	401						
	Figural	6456.000	401						
Total Corregido	TUA	3173.525	400						
	TAR	2975.920	400						
	Figural	441.514	400						
a. R ² = .075 (R ² Ajustado = .058) b. R ² = .043 (R ² Ajustado = .026) c. R ² = .019 (R ² Ajustado = .002) d. Computado usando alpha = .05									

Figura 13. Diferencias en Fluidez (TUA) según año

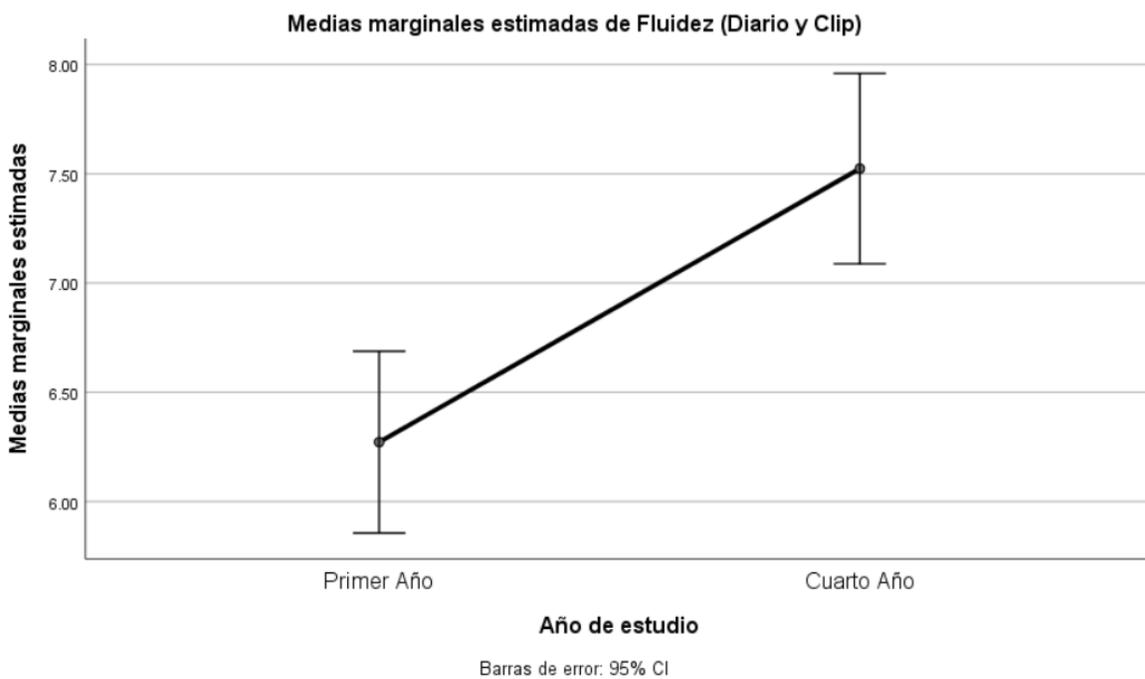


Figura 14. Diferencias en TAR según año

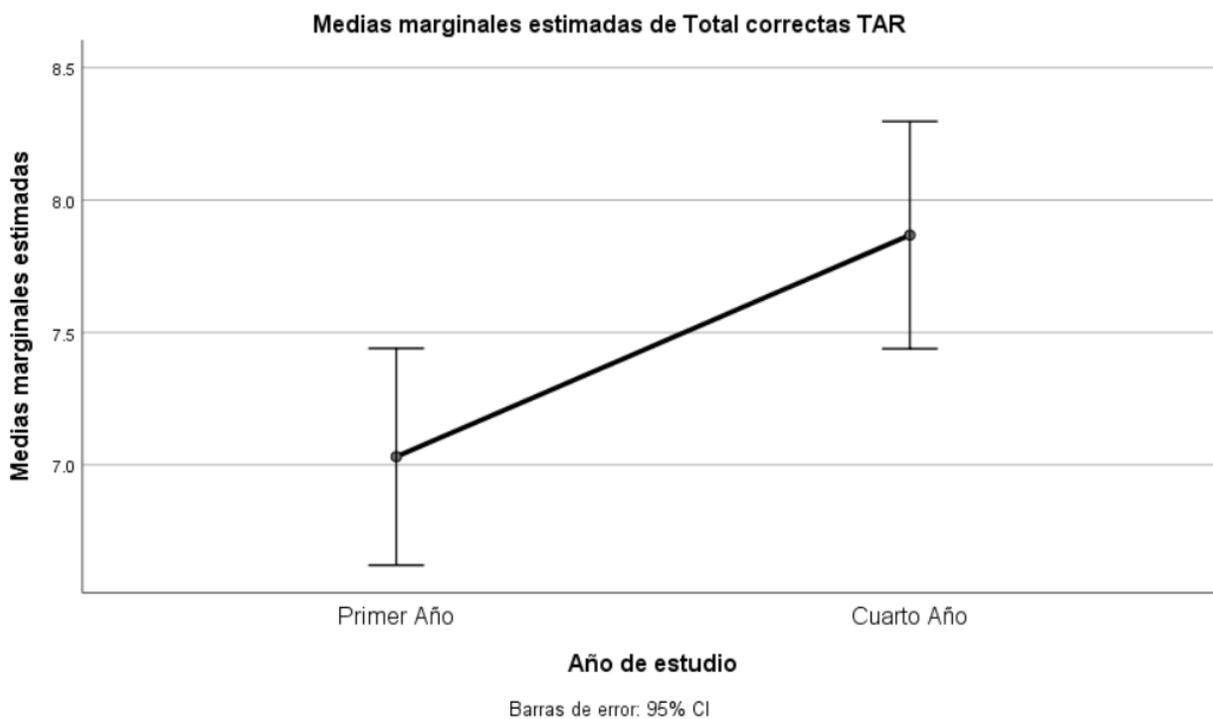
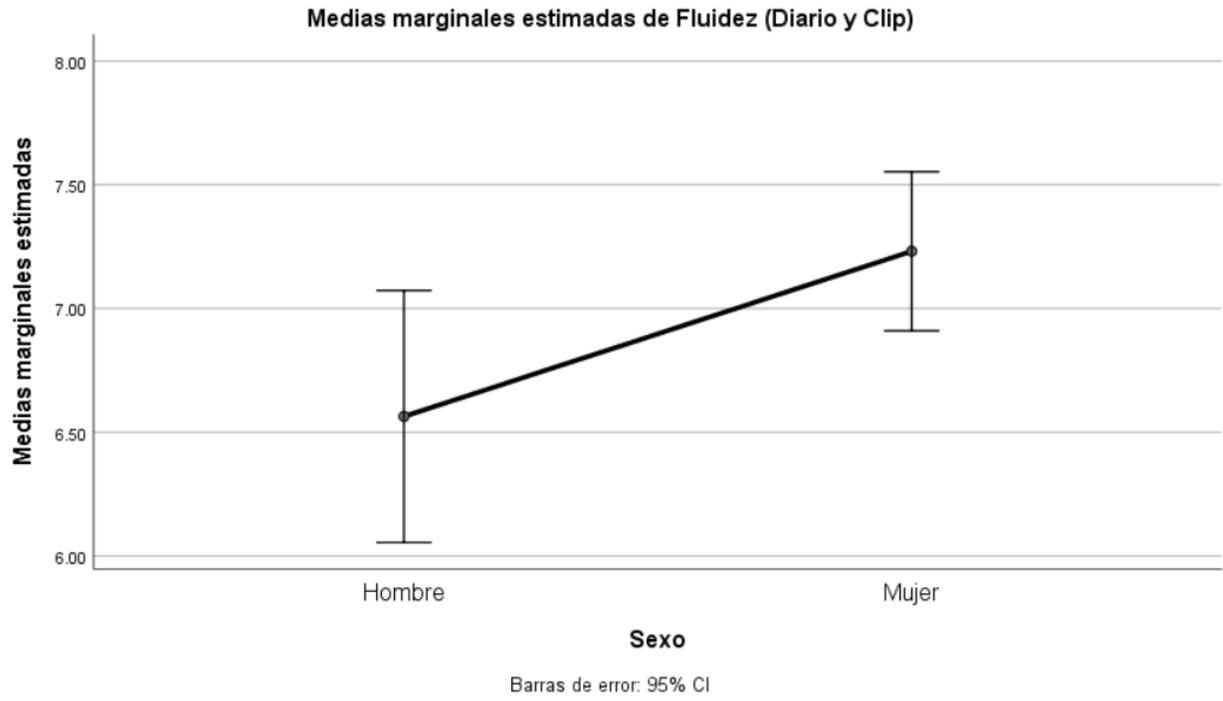


Figura 15. Diferencias en Fluidez (TUA) según sexo



Bienestar Psicológico

La tabla 15 muestra los promedios obtenidos en las escalas de bienestar y regulación emocional de la muestra para los diferentes subgrupos participantes en el estudio.

Tabla 12. Promedios de Bienestar y Regulación emocional según subgrupos

	Año de estudio	Generación	Sexo	Promedio	Desv. Estándar	N
Bienestar Psicológico Ryff	Primer Año	Primera	Masculino	4.02	.874	32
			Femenino	4.25	.691	77
		Continua	Masculino	4.71	.649	32
			Femenino	4.22	.680	62
	Cuarto Año	Primera	Masculino	4.02	.713	29
			Femenino	4.26	.725	92
		Continua	Masculino	4.28	.633	24
			Femenino	4.38	.776	63
Desregulación emocional DERS-E	Primer Año	Primera	Masculino	2.75	.659	32
			Femenino	2.90	.708	77
		Continua	Masculino	2.47	.613	32
			Femenino	3.02	.650	62
	Cuarto Año	Primera	Masculino	2.75	.577	29
			Femenino	2.84	.683	92
		Continua	Masculino	2.85	.654	24
			Femenino	2.88	.685	63
N total = 411						

Los resultados del procedimiento MANOVA, presentados en la Tabla 9, muestran un efecto multivariado de generación y de sexo sobre las variables dependientes.

La inspección de los efectos específicos muestra que el efecto de generación es sobre bienestar psicológico, mas no sobre regulación emocional y el de sexo es sobre regulación emocional, mas no sobre bienestar. Específicamente, los estudiantes de generación continua reportaron más bienestar que sus pares de primera generación, y las mujeres reportaron más dificultades de regulación emocional que los hombres. Adicionalmente, se detectó un efecto de interacción entre año y sexo sobre regulación emocional, que muestra que las diferencias observadas entre hombres y mujeres en primer año no se observan tan nítidamente en cuarto año. Por otro lado, se observó un efecto de interacción entre sexo y generación en bienestar psicológico, que muestra que los hombres de primera generación tienen un nivel menor de bienestar que los de generación continua, mientras que en el caso de las mujeres no se observan diferencias tan pronunciadas.

Controlando por atención plena, el efecto de sexo sobre regulación emocional desaparece y las interacciones también. Controlando por divagación mental y ensoñación, las interacciones y el efecto de sexo sobre regulación emocional desaparecen, aun cuando el efecto de sexo sobre bienestar psicológico se hace significativo y las mujeres muestran medias estimadas de bienestar psicológico superior a las de los hombres. El único efecto que se mantiene significativo en todos los modelos es el de generación sobre bienestar.

Tabla 13 y 14. Resultados de análisis multivariado (Manova) para factores de Bienestar Psicológico

13. Testeos Multi-variados^a

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.989	18885.791 ^b	2	402	.000	.989	37771.582	1.000
	Lambda de Wilks	.011	18885.791 ^b	2	402	.000	.989	37771.582	1.000
	Traza de Hotelling	93.959	18885.791 ^b	2	402	.000	.989	37771.582	1.000
	Raíz Mayor de Roy	93.959	18885.791 ^b	2	402	.000	.989	37771.582	1.000
Año	Traza de Pillai	.002	.330 ^b	2	402	.719	.002	.661	.103
	Lambda de Wilks	.998	.330 ^b	2	402	.719	.002	.661	.103
	Traza de Hotelling	.002	.330 ^b	2	402	.719	.002	.661	.103
	Raíz Mayor de Roy	.002	.330 ^b	2	402	.719	.002	.661	.103
Generación	Traza de Pillai	.035	7.319 ^b	2	402	.001	.035	14.639	.937
	Lambda de Wilks	.965	7.319 ^b	2	402	.001	.035	14.639	.937
	Traza de Hotelling	.036	7.319 ^b	2	402	.001	.035	14.639	.937
	Raíz Mayor de Roy	.036	7.319 ^b	2	402	.001	.035	14.639	.937
Sexo	Traza de Pillai	.030	6.122 ^b	2	402	.002	.030	12.245	.887
	Lambda de Wilks	.970	6.122 ^b	2	402	.002	.030	12.245	.887
	Traza de Hotelling	.030	6.122 ^b	2	402	.002	.030	12.245	.887
	Raíz Mayor de Roy	.030	6.122 ^b	2	402	.002	.030	12.245	.887
Año * Generación	Traza de Pillai	.003	.556 ^b	2	402	.574	.003	1.111	.142
	Lambda de Wilks	.997	.556 ^b	2	402	.574	.003	1.111	.142
	Traza de Hotelling	.003	.556 ^b	2	402	.574	.003	1.111	.142
	Raíz Mayor de Roy	.003	.556 ^b	2	402	.574	.003	1.111	.142
Año * Sexo	Traza de Pillai	.012	2.367 ^b	2	402	.095	.012	4.734	.478
	Lambda de Wilks	.988	2.367 ^b	2	402	.095	.012	4.734	.478
	Traza de Hotelling	.012	2.367 ^b	2	402	.095	.012	4.734	.478
	Raíz Mayor de Roy	.012	2.367 ^b	2	402	.095	.012	4.734	.478
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.018	3.655 ^b	2	402	.027	.018	7.311	.672
	Lambda de Wilks	.982	3.655 ^b	2	402	.027	.018	7.311	.672
	Traza de Hotelling	.018	3.655 ^b	2	402	.027	.018	7.311	.672
	Raíz Mayor de Roy	.018	3.655 ^b	2	402	.027	.018	7.311	.672
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.009	1.785 ^b	2	402	.169	.009	3.570	.373
	Lambda de Wilks	.991	1.785 ^b	2	402	.169	.009	3.570	.373
	Traza de Hotelling	.009	1.785 ^b	2	402	.169	.009	3.570	.373
	Raíz Mayor de Roy	.009	1.785 ^b	2	402	.169	.009	3.570	.373

a. Diseño: Intersección+Año+Generación+Sexo+Año*Generación+Año*Sexo+Generación*Sexo+Año*Generación*Sexo
b. Estadístico exacto
c. Computado usando alpha = .05

14. Testeo de efectos inter-sujetos

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Modelo Corregido	B. Psicológico Ryff	10.728 ^a	7	1.533	2.943	.005	.049	20.604	.931
	D. Regulación Emocional	7.185 ^b	7	1.026	2.302	.026	.038	16.111	.844
Intersección	B. Psicológico Ryff	5988.836	1	5988.836	11502.378	.000	.966	11502.378	1.000
	D. Regulación Emocional	2593.491	1	2593.491	5815.700	.000	.935	5815.700	1.000
Año	B. Psicológico Ryff	.324	1	.324	.622	.431	.002	.622	.123
	D. Regulación Emocional	.162	1	.162	.363	.547	.001	.363	.092
Generación	B. Psicológico Ryff	5.463	1	5.463	10.492	.001	.025	10.492	.898
	D. Regulación Emocional	.003	1	.003	.007	.936	.000	.007	.051
Sexo	B. Psicológico Ryff	.024	1	.024	.047	.829	.000	.047	.055
	D. Regulación Emocional	3.490	1	3.490	7.825	.005	.019	7.825	.797
Año * Generación	B. Psicológico Ryff	.413	1	.413	.794	.373	.002	.794	.144
	D. Regulación Emocional	.414	1	.414	.928	.336	.002	.928	.161
Año * Sexo	B. Psicológico Ryff	1.818	1	1.818	3.491	.062	.009	3.491	.462
	D. Regulación Emocional	1.722	1	1.722	3.861	.050	.009	3.861	.500
Generación * Sexo	B. Psicológico Ryff	3.734	1	3.734	7.171	.008	.017	7.171	.762
	D. Regulación Emocional	.585	1	.585	1.312	.253	.003	1.312	.208
Año * Generación * Sexo	B. Psicológico Ryff	1.655	1	1.655	3.179	.075	.008	3.179	.428
	D. Regulación Emocional	1.018	1	1.018	2.283	.132	.006	2.283	.326
Error	B. Psicológico Ryff	209.826	403	.521					
	D. Regulación Emocional	179.716	403	.446					
Total	B. Psicológico Ryff	7711.905	411						
	D. Regulación Emocional	3509.592	411						
Total Corregido	B. Psicológico Ryff	220.554	410						
	D. Regulación Emocional	186.901	410						

a. R² = .049 (R² Ajustado = .032)

b. R² = .038 (R² Ajustado = .022)

c. Computado usando alpha = .05

Figura 16. Diferencias en Bienestar Psicológico (Ryff) según generación

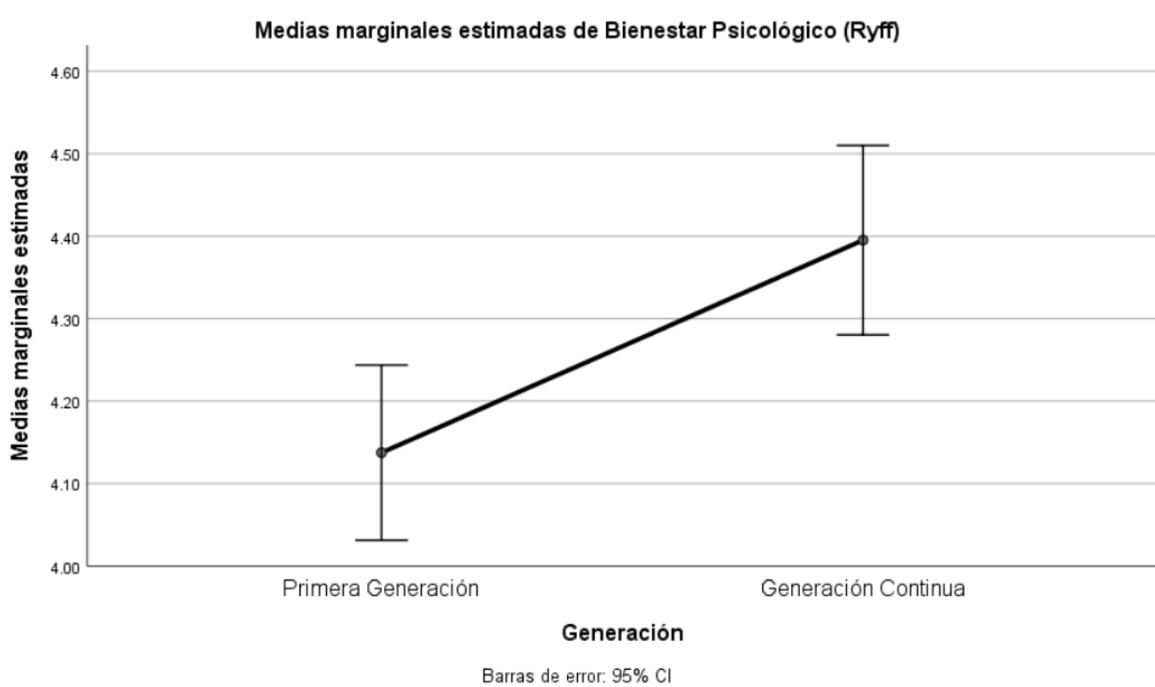


Figura 17. Diferencias en Dificultades en Regulación emocional (DERS) según sexo

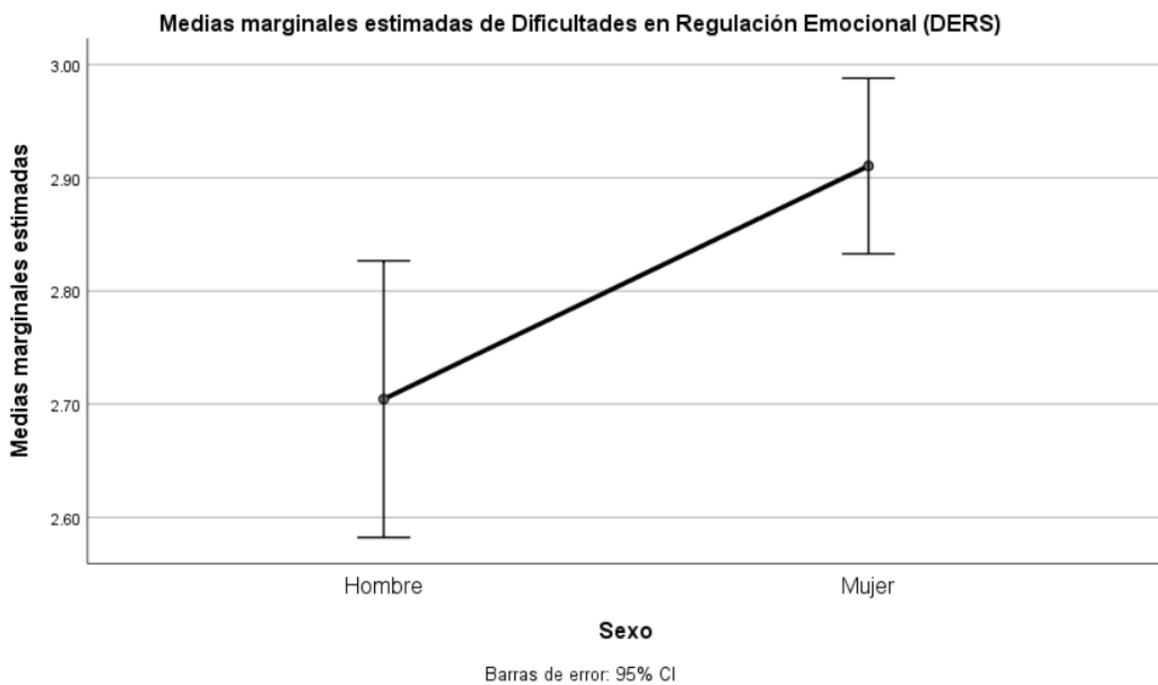


Figura 18. Efecto de interacción de Año*Sexo en Dificultades en Regulación emocional (DERS)

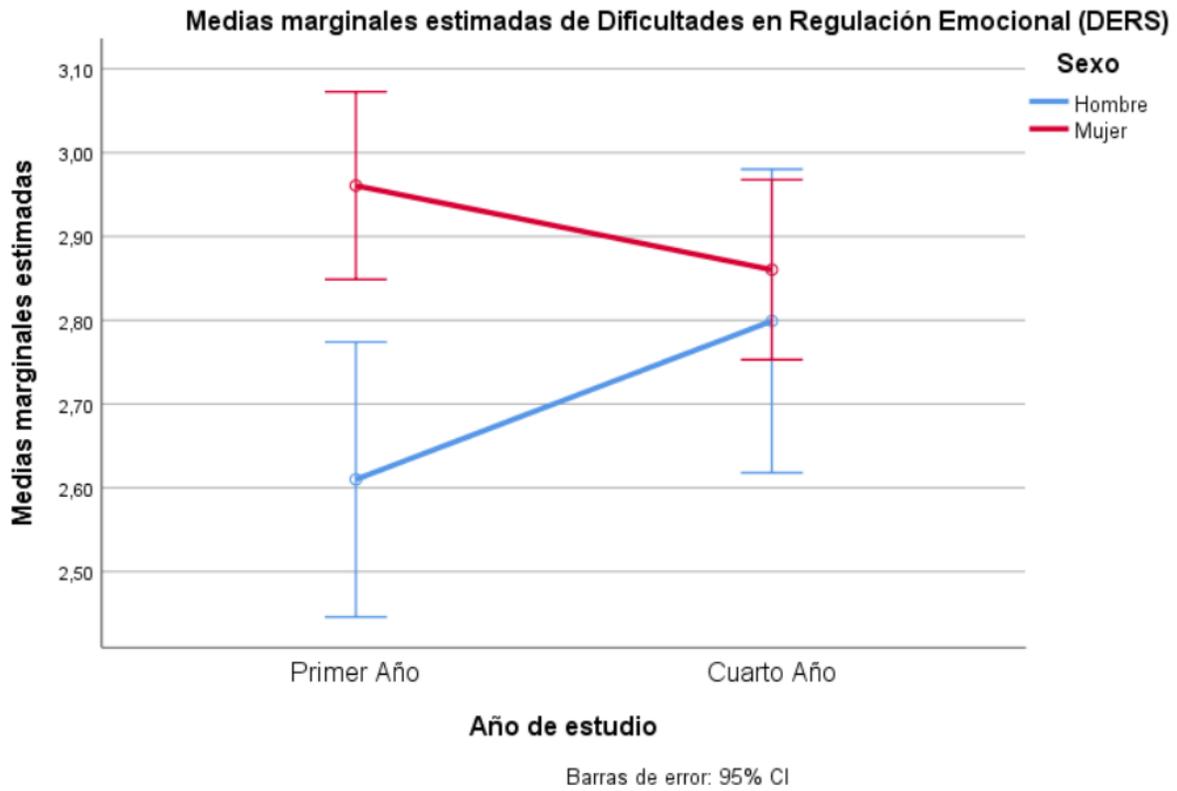
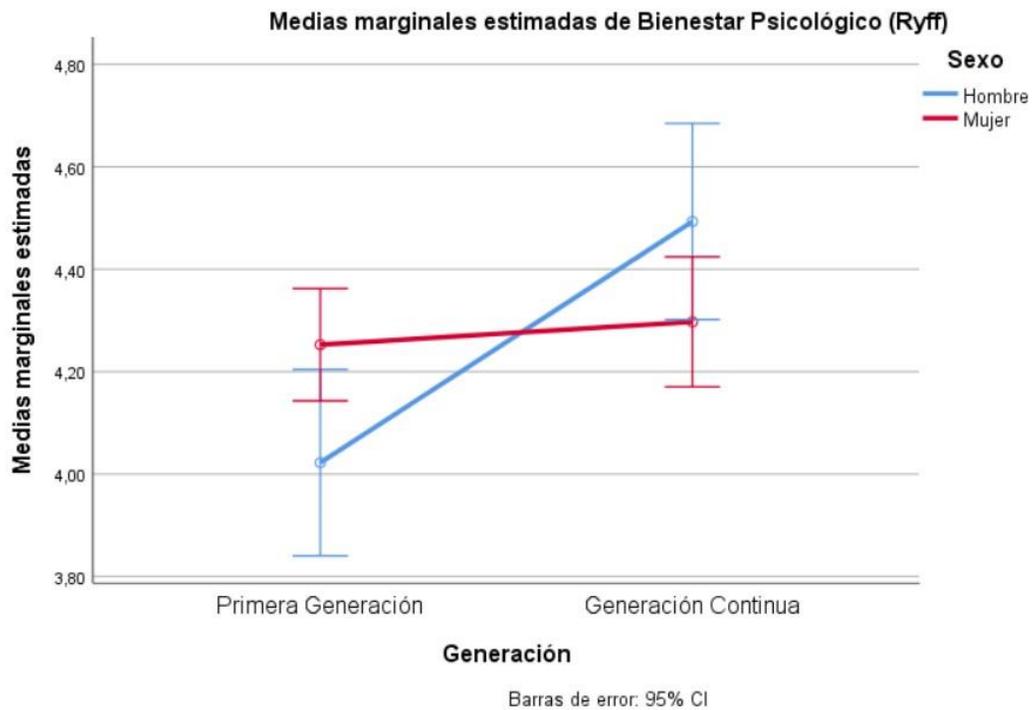


Figura 19. Efecto de interacción de Generación*Sexo en Bienestar Psicológico (Ryff)



8. CONCLUSIONES

Nuestras hipótesis fueron confirmadas parcialmente. Encontramos diferencias significativas en dos dimensiones de capital digital y en bienestar psicológico, mas no en creatividad, entre estudiantes de generación continua y estudiantes de primera generación, controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales. Encontramos diferencias significativas en dos dimensiones en capital digital y en creatividad verbal, entre estudiantes de primer y cuarto año, controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales. No encontramos un efecto de interacción entre generación y año de estudio en capital digital y creatividad. Las medidas de atención plena y divagación mental positiva tuvieron una asociación positiva con el bienestar psicológico y la regulación emocional (es decir, negativa con dificultades en regulación emocional). La divagación mental negativa tuvo una asociación negativa con el bienestar psicológico y la regulación emocional (es decir, positiva con dificultades en regulación emocional). Los test de creatividad no presentaron las relaciones esperadas con las disposiciones atencionales, salvo excepciones. No hubo efectos de interacción sistemáticos en el estudio, aun cuando los resultados llaman la atención sobre el menor nivel de regulación emocional reportado por las mujeres al ingresar a la universidad así como el menor nivel de bienestar de los hombres de primera generación. Estos resultados merecen una mayor exploración, dado que nuestro nivel de conocimiento sobre la salud mental de esta población en particular es muy limitado.

Los estudiantes de generación continua tienen mayores capacidades que sus pares de primera generación en las dimensiones de producción y colaboración digital. Respecto de las diferencias entre estudiantes de primer y cuarto año, encontramos diferencias significativas favorables a la cohorte de cuarto año en creatividad verbal mas no en creatividad figural, y en dos dimensiones del capital digital (buscar información y colaborar), controlando por diferencias individuales en disposiciones atencionales. Estos resultados sugieren que la permanencia en la universidad marca una diferencia en estas habilidades transversales.

Desafortunadamente, el diseño de este estudio no permite controlar por el efecto de la maduración y la deserción, ya que no tenemos medidas de los estudiantes que abandonan sus estudios. Aun así, la presente investigación nos permite obtener una interesante visión panorámica respecto de las diferencias grupales e individuales que existen entre estudiantes universitarios de dos universidades del país.

En cuanto a las brechas de capital digital producto de la “generación de pertenencia” de los estudiantes, los resultados dan cuenta de la necesidad de abordar el desarrollo de estas habilidades durante la formación universitaria, especialmente, en los estudiantes de primera generación, quienes son los que más necesitan compensar sus debilidades de origen. Tal como se ha mostrado, los estudios universitarios parecen contribuir al desarrollo de las habilidades asociadas a buscar y seleccionar información y de colaborar e intercambiar información en la muestra general, mas no se está haciendo cargo del desarrollo de habilidades de producción de información, que es una de las áreas donde existen brechas de entrada. Es interesante recalcar que los resultados están mostrando, además, una inesperada brecha de género en los tres factores de capital digital, ya que las mujeres muestran mejores resultados que los hombres. Este resultado es bastante novedoso dado que generalmente son los hombres quienes han demostrado más literacidad digital que las mujeres. Estos resultados requieren mayor investigación para entender las razones a la base de esta transformación de la brecha digital según sexo.

Respecto de creatividad, los resultados son más promisorios, ya que no se detectaron brechas entre los estudiantes de primera generación y generación continua, aun cuando sí se detectó una brecha de a favor de las mujeres en un test específico. La universidad sí demostró tener una aparente influencia positiva en el desarrollo de la creatividad, particularmente en las tareas creativas de corte verbal, mas no en la figural. Este resultado hace sentido puesto que los estudios universitarios capitalizan más intensamente en el desarrollo de la creatividad verbal que de la figural.

Si bien no teníamos hipótesis firmes en bienestar psicológico, los resultados mostraron que los estudiantes de generaciones continuas reportaban más bienestar que sus pares, lo que es explicable por la situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes de primera generación. Respecto de las medidas de atención disposicional, estas no afectaron los resultados de los efectos principales cuando se consideraban como covariantes, salvo en el caso del impacto del sexo de los estudiantes sobre la regulación emocional y bienestar psicológico, donde hubo cambios en el nivel de significación. Es importante recordar además que estos test fueron realizados en plena crisis

causada por la pandemia de COVID-19. Estos resultados deben ser, por tanto, interpretados con cautela, en virtud del contexto pandémico en que se desarrolló este estudio.

Desde un punto de vista metodológico, es importante destacar que las medidas utilizadas cumplieron los criterios de validez básicos para una investigación como esta. Todas las medidas de auto-reporte psicológico correlacionaron del modo esperado, lo que sugiere que la medición a distancia no afectó los resultados de estos constructos. Las tareas de creatividad verbal también se desempeñaron de acuerdo con lo esperado y de modo similar a otras investigaciones realizadas por el primer autor de este estudio. Desafortunadamente, la tarea figural no resultó muy informativa, si bien esta se relacionó positivamente con las otras tareas de creatividad. La ausencia de relaciones significativas con otras variables puede obedecer a que estas, en el ámbito figural, efectivamente no existen, o a factores relacionados con error de medición que no estamos en condiciones de elucidar con los antecedentes aquí reportados.

9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

En base a los resultados, se recomienda:

1. Desarrollar iniciativas orientadas a relevar la importancia de las brechas de capital digital en el ingreso a la universidad, especialmente en un momento como este en que estas juegan un rol esencial en las actividades de aprendizaje en pandemia. Estas habilidades no solo incluyen la literacidad digital sino que también habilidades complejas involucradas en la búsqueda, producción y selección de información así como habilidades de colaboración digital.
2. Fomentar que las habilidades asociadas al capital digital sean consideradas en las estrategias de nivelación que desarrollan las instituciones de educación superior, especialmente las habilidades para producir y seleccionar información, así como habilidades para colaborar e intercambiar información. En este contexto, se recomienda además incorporar mecanismos de diagnóstico temprano de habilidades de búsqueda, producción y selección de información así como habilidades de colaboración digital.
3. Si bien los años de estudio contribuyen al desarrollo de algunas de las habilidades digitales, hay espacio para que este desarrollo sea más significativo, especialmente si se toman en cuenta las brechas de origen. En este sentido y considerando la relevancia de este tipo de habilidades en la formación profesional se recomienda incorporar de manera transversal el desarrollo explícito de habilidades digitales en los currículos universitarios, habilidades que debieran desarrollarse gradualmente desde el inicio hasta el egreso de las respectivas carreras profesionales.
4. En virtud de la importancia que la creatividad tiene para el desarrollo académico y profesional, y dado que los resultados sugieren que la universidad favorece el desarrollo de esta habilidad, se recomienda desarrollar políticas que valoren y fomenten tanto la innovación en las disciplinas como el conjunto de habilidades que le subyacen.
5. Además y para potenciar el fomento de habilidades creativas, se recomienda desarrollar iniciativas que gatillen procesos creativos o de innovación tanto a nivel general como específico de las carreras.
6. Se recomienda también desarrollar iniciativas de medición de la creatividad y considerar y evaluar su uso en pruebas de admisión universitaria. La ausencia de brechas de ingreso en creatividad sugiere que medidas de creatividad pueden jugar un rol en la reducción de las brechas reportadas en las medidas convencionales de admisión universitaria.
7. Finalmente, creemos que es deseable promover el desarrollo de iniciativas de medición del bienestar estudiantil tomando en consideración una amplitud de evaluaciones que permitan un mejor seguimiento de la salud mental estudiantil y de sus antecedentes. Asociar estas mediciones a iniciativas integradas de promoción de la salud mental estudiantil es completamente necesario, especialmente después de los estragos causados por la pandemia por COVID-19. Especial atención debe darse a los estudiantes de primera generación.

REFERENCIAS

- Akçayır, M., Dündar, H., & Akçayır, G. (2016). What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980? *Computers in Human Behavior*, 60, 435-440. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
- Antrobus, J. S., Singer, J. L., & Greenberg, S. (1966). Studies in the stream of consciousness: experimental enhancement and suppression of spontaneous cognitive processes. *Perceptual and Motor Skills*, 23(2), 399-417. <https://doi.org/10.2466/pms.1966.23.2.399>
- Arch JJ, Craske MG. Mechanisms of mindfulness: emotion regulation following a focused breathing induction. *Behav Res Ther*. 2006 Dec;44(12):1849-58. doi: 10.1016/j.brat.2005.12.007. Epub 2006 Feb 7. PMID: 16460668.
- Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M. D., Kam, J. W. Y., Franklin, M. S., & Schooler, J. W. (2012). Inspired by distraction: Mind wandering facilitates creative incubation. *Psychological Science*, 23(10), 1117-1122. <https://doi.org/10.1177/0956797612446024>
- Banks, J. B., Tartar, J. L., & Welhaf, M. S. (2014). Where's the impairment: An examination of factors that impact sustained attention following a stressor. *Cognition and Emotion*, 28, 856-866. doi: 10.1080/02699931.2013.857643
- Banks, J., Welhaf, M., Hood, A., Boals, A, Tarta, J. (2016). Examining the role of emotional valence of mind wandering: All mind wandering is not equal. *Consciousness and Cognition* 43, 167-176. doi: 10.1016/j.concog.2016.06.003
- Barraza, P., Preiss, D., Pardo, M. (En Prensa). Desarrollo de la creatividad en párvulos y escolares chilenos. [Development of creativity in Chilean pre-school and school students.] *Estudios de Psicología*.
- Bialosiewicz, S., Murphy, K., & Berry, T. (2013). An Introduction to Measurement Invariance Testing: Resource Packet for Participants. American Evaluation Association, 1-37.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Broderick, P.C. Mindfulness and Coping with Dysphoric Mood: Contrasts with Rumination and Distraction. *Cogn Ther Res* 29, 501-510 (2005). <https://doi.org/10.1007/s10608-005-3888-0>
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R., & Schacter, D. L. (2008). The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 1-38. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.011>
- Camerini, A.-L., Schulz, P. J., & Jeannet, A.-M. (2018). The social inequalities of Internet access, its use, and the impact on children's academic performance: Evidence from a longitudinal study in Switzerland. *New Media & Society*, 20(7), 2489-2508. <https://doi.org/10.1177/1461444817725918>
- Cash, M., & Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology? *Mindfulness*, 1(3), 177-182. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0023-4>
- Castells, M. (1999). *Information technology, globalization and Social Development*. Geneva: UNRISD.
- Catena, A., Ramos, M., & Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado*. Madrid: Biblioteca nueva.
- CeaD'Ancona, M. Á. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31, 449-464. doi: 10.1016/j.cpr.2010.11.003
- Chiu, Y.-L., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2016). Exploring the roles of education and Internet search experience in Students' Internet-specific epistemic beliefs. *Computers in Human Behavior*, 62, 286-291. doi: 10.1016/j.chb.2016.03.091

- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J. W. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106, 8719-8724. doi: 10.1073/pnas.0900234106
- Claro, M., Preiss, D. D., San Martín, E., Jara, I., Hinojosa, J. E., Valenzuela, S., Cortes, F. & Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st Century ICT Skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers and Education*, 59, 1042–1053. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>
- Correa, T. (2014). Bottom-Up Technology Transmission Within Families: Exploring How Youths Influence Their Parents' Digital Media Use With Dyadic Data. *Journal of Communication*, 64, 103-124. doi:10.1111/jcom.12067
- Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Sciences*, 19, 515–523. doi: 10.1016/j.tics.2015.07.001
- Darjotis, J. K., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, F., Gould, L. F., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program. *Mindfulness*, 7, 76–89. <http://doi.org/10.1007/s12671-015-0463-y>
- De Bruin, E. I., Topper, M., Muskens, J. G. A. M., Bögels, S. M., & Kamphuis, J. H. (2012). Psychometric properties of the Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in a meditating and a non-meditating sample. *Assessment*, 19(2), 187–197. doi: 10.1177/1073191112446654
- Deutschlander, D. (2017). Academic Undermatch: How General and Specific Cultural Capital Structure Inequality. *Sociological Forum* 32(1), 162-185. doi:10.1111/sof.12322
- Donoso, S., Donoso, G., & Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 30, 141-171.
- Duncan, G., Kalil, A., & Ziol-Guest, K. (2017). Increasing Inequality in Parent Incomes and Children's Schooling. *Demography*, 54(5), 1603-1626. doi:10.1007/s13524-017-0600-4
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D., & Friedman, T. (2019). IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19389-8>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Seville: European Commission.
- Giambra, L. M. (1989). Task-unrelated-thought frequency as a function of age: a laboratory study. *Psychology and Aging*, 4(2), 136–143. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.2.136>
- Guilford, J.P (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa A., Garrido, L. & Leiva, J. (2014). Validez y confiabilidad de la versión adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población chilena. *Terapia psicológica*, 32, 19-29. doi:10.4067/S0718-48082014000100002
- Hale, T., Cotten, S., Drentea, P., & Goldner, M. (2010). Rural-Urban Differences in general and Health- Related Internet Use. *American Behavioral Scientist*, 53(9), 1304-1325. <https://doi.org/10.1177/0002764210361685>
- Hamelink, C. (2000). *The ethics of cyberspace*. London: Sage.
- Hassan, R. (2017). The worldly space: the digital university in network time. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 72-82. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1234364>

- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240-247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. doi:10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008) Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602 - 621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hill, C. L. M., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/a0026355>
- Hofmann SG, Sawyer AT, Witt AA, Oh D. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *J Consult Clin Psychol*. 2010 Apr;78(2):169-83. doi: 10.1037/a0018555. PMID: 20350028; PMCID: PMC2848393.
- Ignatow, G., & Robinson, L. (2017). Pierre Bourdieu: theorizing the digital. *Information, Communication & Society*, 20(7), 950-966. doi:10.1080/1369118X.2017.1301519
- Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., & Singh, V. (2012). Rest Is not idleness: Implications of the brain's default mode for human development and education. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 352–364. <https://doi.org/10.1177/1745691612447308>
- Jankowski, T., and Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28, 64–80. doi: 10.1016/j.concog.2014.06.005
- Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For whom the mind wanders, and when. *Psychological Science*, 18, 614-621. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01948.x
- Kaufman, J. C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Kaufman, J. C. (2010). Using creativity to reduce ethnic bias in college admissions. *Review of General Psychology*, 14, 189–203.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science* 330, 932. doi: [10.1126/science.1192439](https://doi.org/10.1126/science.1192439)
- Lash, S. (2005) *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, K. S., & Chen, W. (2017). A Long Shadow: Cultural Capital, Techno-Capital and Networking Skills of College Students. *Computers in Human Behavior*, 70, 67-73. doi:10.1016/j.chb.2016.12.030
- Lehmann, W. (2007). I just didn't feel like I fit in: The role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110.
- Lembani, R., Gunter, A., Breines, M., Tapiwa, M., & Dalu, B. (2019). The same course, different access: the digital divide between urban and rural distance education students in South Africa. *Journal of Geography in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1694876>
- Lindquist, S. I., & McLean, J. P. (2011). Daydreaming and its correlates in an educational environment. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.006>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. doi:10.6018/analesps.30.3.199361
- Luong, M.T., Gouda, S., Bauer, J. et al. Exploring Mindfulness Benefits for Students and Teachers in Three German High Schools. *Mindfulness* 10, 2682–2702 (2019). <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01231-6>
- Lupton, D. (2015) Digital bodies. En Silk, M., Andrews, D. & Thorpe, H. (Eds.) *Routledge Handbook of Physical Cultural Studies*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2606467>

- Marres, S. (2017) *Digital Sociology: The Reinvention of Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Mason, M. F., Norton, M. I., Van Horn, J. D., Wegner, D. M., Grafton, S. T., & Macrae, C. N. (2007). Wandering minds: The default network and stimulus-independent thought. *Science*, 315(5810), 393–395. <https://doi.org/10.1126/science.1131295>
- McConnell, C., & Straubhaar, J. (2015). Contextualizing Open Wi-Fi Network Use with Multiple Capitals. *Communication and Information Technologies*, 10, 205–232. doi:10.1108/S2050-206020150000010008
- McMillan, R. L., Kaufman, S. B., & Singer, J. L. (2013). Ode to positive constructive daydreaming. *Frontiers in Psychology*, 4(626), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00626>
- McVay, J. C., Kane, M. J., & Kwapil, T. R. (2009). Tracking the train of thought from the laboratory into everyday life: An experience-sampling study of mind wandering across controlled and ecological contexts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(5), 857–863. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.5.857>
- Mehta, S., Newbold, J., & O'Rourke, M. (2011). Why Do First-Generation Students Fail? *College Student Journal*, 45(1), 20–35.
- Mourgues, C. V., Preiss, D. D., & Grigorenko, E. L. (2014). Reading skills, creativity, and insight: Exploring the connections. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1–10. doi: 10.1017/sjp.2014.59.
- Mrazek, M. D., Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2014). Insights from quiet minds: The converging fields of mindfulness and mind-wandering. In Schmidt, S. & Walach, H. (Eds.), *Meditation: Neuroscientific approaches and philosophical implications*, 227–241. New York: Springer.
- Mrazek, M. D., Smallwood, J., Franklin, M. S., Chin, J. M., Baird, B., & Schooler, J. W. (2012). The role of mind-Wandering in measurements of general aptitude. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1–11.
- OECD. (2019). Learning Compass 2030 OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Owens, A. (2017). Income Segregation between School Districts and Inequality in Students' Achievement. *Sociology of Education*, 91(q), 1–27. doi:10.1177/0038040717741180
- Park, S. (2017). Digital Capital doi:10.1057/978-1-137-59332-0
- Preiss, D. D., Castillo, J.C., Flotts, P. & San Martín, E. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.004>
- Preiss, D. D., & Cosmelli, D. (2017). Mind wandering, creative writing, and the self. In *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 301–313). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00017-0>
- Preiss, D. D., Cosmelli, D., Grau, V., & Ortiz, D. (2016). Examining the influence of mind wandering and metacognition on creativity in university and vocational students. *Learning and Individual Differences*, 51, 417–426. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.010>
- Preiss, D. D., Ibaceta, M., Ortiz, D., Carvacho, H., & Grau, V. (2019). An exploratory study on mind wandering, metacognition, and verbal creativity in Chilean high school students. *Frontiers in Psychology*, 10(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01118>
- Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2366–2375. doi:10.1016/j.tele.2018.10.006
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(2), 676–682. <https://doi.org/10.1073/pnas.98.2.676>
- Raichle, M. E., & Snyder, A. Z. (2007). A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea. *NeuroImage*, 37(4), 1083–90. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.02.041>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything: or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Seli, P., Carriere, J. S. A., & Smilek, D. (2015). Not all mind wandering is created equal: dissociating deliberate from spontaneous mind wandering. *Psychological Research*, 79(5), 750–758. <https://doi.org/10.1007/s00426-014-0617-x>
- Seli, P., Risko, E. F., & Smilek, D. (2016). Assessing the associations among trait and state levels of deliberate and spontaneous mind wandering. *Consciousness and Cognition*, 41(C), 50–56.
- Scherer, R., & Siddiq, F. (2019) The relation between students’ socioeconomic status and ICT literacy: Findings from a meta-analysis. *Computers & Education*, 138, 13 - 32. doi: 10.1016/j.compedu.2019.04.011
- Schmidt, C. & Vinet, E. V. (2015). Atención Plena: Validación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia psicológica*, 33, 93-102. doi: 10.4067/S0718-48082015000200004
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E.; Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F. & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *DEVELOP mental Psychology*, 51, 52-66. doi: 10.1037/a0038454
- Schoot, R. v. d., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486-492.
- Seale, J. (2013). When digital capital is not enough: reconsidering the digital lives of disabled university students. *Learning, Media and Technology*, 38(3), 256-269. doi:10.1080/17439884.2012.670644
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. doi:10.1177/1461444804042519
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21, 581–599.
- Sheng, X. (2016). Cultural capital, family background and education: choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 721-737. doi:10.1080/01425692.2016.1158638
- Singer, J. L. (1975). Navigating the stream of consciousness: Research in daydreaming and related inner experience. *American Psychologist*, 30(7), 727–738. <https://doi.org/10.1037/h0076928>
- Sio, U. N., & Ormerod, T. C. (2009). Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135(1), 94–120. <https://doi.org/10.1037/a0014212>
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417
- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14(2), 230–236. <https://doi.org/10.3758/BF03194057>
- Smallwood, J., McSpadden, M., & Schooler, J. W. (2008). When attention matters: The curious incident of the wandering mind. *Memory & Cognition*, 36(6), 1144–1150. <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1144>
- Smallwood, J., Nind, L., & O’Connor, R. C. (2009). When is your head at? An exploration of the factors associated with the temporal focus of the wandering mind. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 118–125. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.11.004>
- Smallwood, J., Ruby, F. J. M., & Singer, T. (2013). Letting go of the present: Mind-wandering is associated with reduced delay discounting. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.10.007>
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 487–518. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>

- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 32-42. doi: 10.1016/j.iheduc.2016.06.001
- Stemler, S. E. (2012). What should university admissions tests predict? *Educational Psychologist*, 47, 5–17.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>.
- Sternberg, R. J. (2004). Theory-based university admissions testing for a new millennium. *Educational Psychologist*, 39, 185–198.
- Sternberg, R. J. (2010). *College admissions for the 21st century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Szpunar, K. K., Moulton, S. T., & Schacter, D. L. (2013). Mind wandering and education: From the classroom to online learning. *Frontiers in Psychology*, 4(495), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00495>
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Sassa, Y., Nagase, T., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2011). Cerebral blood flow during rest associates with general intelligence and creativity. *PLoS ONE*, 6(9), e25532. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025532>
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M.K., Fan, M. & Posner, M. Short-term meditation training improves attention and self-regulation (2007). *PNAS*, 104, 17152-17156. doi:10.1073/pnas.0707678104
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <http://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tate, K., Fouad, N., Marks, L. R., Young, G., Guzman, E., & Williams, E. (2014). Underrepresented First-Generation, Low-Income College Students' Pursuit of a Graduate Education: Investigating the Influence of Self-Efficacy, Coping Efficacy, and Family Influence. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 427-441. doi:10.1177/1069072714547498
- Torres Iribarra, Ibaceta, M. & Preiss, D. D. (2019). Divagación mental positiva y negativa: evaluando su relación con la atención plena y la metacognición en estudiantes universitarios. *Estudios de Psicología*.
- Toyama, K. (2011). Technology as Amplifier in International Development Proceedings of the 2011 iConference, Seattle, Washington.
- Urban, J. & Jellen, H. (1996). *Test for Creative Thinking- Drawing Production*. Frankfurt, Germany: Swets Test Service.
- Uusberg, H., Uusberg, A., Talpsep, T., & Paaver, M. (2016). Mechanisms of mindfulness: The dynamics of affective adaptation during open monitoring. *Biological Psychology*, 118, 94–106. doi: 10.1016/j.biopsycho.2016.05.004
- Van Deursen, A., Helsper, E., & Eynon, R. (2015). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19, 804-823.
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2015) New media and the digital divide. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 787 - 792. 10.1016/B978-0-08-097086-8.95086-4
- Van Dierendonck, D. (2004) The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36, 629-644. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00122-3
- Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide: inequality in the Information Society*. London SAGE.
- Van Dijk, J., & Van Deursen, A. (2014). *Digital Skills, Unlocking the Information Society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2014). Modeling Traditional Literacy, Internet Skills and Internet Usage: An Empirical Study. *interacting with Computers*, 28(1), 13-26.
- Van Deursen, A., & Helsper, E. (2017). Collateral benefits of Internet use: Explaining the diverse outcomes of engaging with the Internet. *New Media & Society*, 20(7), 2333-2351. <https://doi.org/10.1177/1461444817715282>

- Varela-Candamio, L., Novo-Corti, I., & Barreiro-Gen, M. (2014). Do studies level and age matter in learning and social relationship in the assessment of web 3.0? A case study for "digital natives" in Spain. *Computers in Human Behavior*, 30, 595-605. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.048>
- Varela, F. J., Thompson, E. T., & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Véliz Burgos, A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 12. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-196
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Villanueva-Mansilla, E., Nakano, T., & Evaristo, I. (2015). From Divides to Capitals: An Exploration of Digital Divides as Expressions of Social and Cultural Capital. *Communication and Information Technologies Annual.*, 10, 89-117. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010004>
- Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2015). Mind wandering "Ahas" versus mindful reasoning: alternative routes to creative solutions. *Frontiers in Psychology*, 6, 834. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00834
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603

ANEXOS

Anexo 1. Modelos con covariantes de capital digital. Co-variante: Atención plena

Testeos Multivariados

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.371	77.978 ^b	3	396	.000	.371	233.933	1.000
	Lambda de Wilks	.629	77.978 ^b	3	396	.000	.371	233.933	1.000
	Traza de Hotelling	.591	77.978 ^b	3	396	.000	.371	233.933	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.591	77.978 ^b	3	396	.000	.371	233.933	1.000
Observación	Traza de Pillai	.018	2.358 ^b	3	396	.071	.018	7.075	.590
	Lambda de Wilks	.982	2.358 ^b	3	396	.071	.018	7.075	.590
	Traza de Hotelling	.018	2.358 ^b	3	396	.071	.018	7.075	.590
	Raíz Mayor de Roy	.018	2.358 ^b	3	396	.071	.018	7.075	.590
Descripción	Traza de Pillai	.034	4.605 ^b	3	396	.004	.034	13.816	.889
	Lambda de Wilks	.966	4.605 ^b	3	396	.004	.034	13.816	.889
	Traza de Hotelling	.035	4.605 ^b	3	396	.004	.034	13.816	.889
	Raíz Mayor de Roy	.035	4.605 ^b	3	396	.004	.034	13.816	.889
Conciencia	Traza de Pillai	.010	1.334 ^b	3	396	.263	.010	4.003	.356
	Lambda de Wilks	.990	1.334 ^b	3	396	.263	.010	4.003	.356
	Traza de Hotelling	.010	1.334 ^b	3	396	.263	.010	4.003	.356
	Raíz Mayor de Roy	.010	1.334 ^b	3	396	.263	.010	4.003	.356
No-enjuicia	Traza de Pillai	.014	1.883 ^b	3	396	.132	.014	5.648	.487
	Lambda de Wilks	.986	1.883 ^b	3	396	.132	.014	5.648	.487
	Traza de Hotelling	.014	1.883 ^b	3	396	.132	.014	5.648	.487
	Raíz Mayor de Roy	.014	1.883 ^b	3	396	.132	.014	5.648	.487
No-reactividad	Traza de Pillai	.007	.969 ^b	3	396	.407	.007	2.908	.265
	Lambda de Wilks	.993	.969 ^b	3	396	.407	.007	2.908	.265
	Traza de Hotelling	.007	.969 ^b	3	396	.407	.007	2.908	.265
	Raíz Mayor de Roy	.007	.969 ^b	3	396	.407	.007	2.908	.265
Año	Traza de Pillai	.047	6.457 ^b	3	396	.000	.047	19.372	.969
	Lambda de Wilks	.953	6.457 ^b	3	396	.000	.047	19.372	.969
	Traza de Hotelling	.049	6.457 ^b	3	396	.000	.047	19.372	.969
	Raíz Mayor de Roy	.049	6.457 ^b	3	396	.000	.047	19.372	.969
Generación	Traza de Pillai	.033	4.521 ^b	3	396	.004	.033	13.563	.882
	Lambda de Wilks	.967	4.521 ^b	3	396	.004	.033	13.563	.882
	Traza de Hotelling	.034	4.521 ^b	3	396	.004	.033	13.563	.882
	Raíz Mayor de Roy	.034	4.521 ^b	3	396	.004	.033	13.563	.882
Sexo	Traza de Pillai	.086	12.459 ^b	3	396	.000	.086	37.377	1.000
	Lambda de Wilks	.914	12.459 ^b	3	396	.000	.086	37.377	1.000
	Traza de Hotelling	.094	12.459 ^b	3	396	.000	.086	37.377	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.094	12.459 ^b	3	396	.000	.086	37.377	1.000
Año * Generación	Traza de Pillai	.001	.103 ^b	3	396	.958	.001	.309	.069
	Lambda de Wilks	.999	.103 ^b	3	396	.958	.001	.309	.069
	Traza de Hotelling	.001	.103 ^b	3	396	.958	.001	.309	.069
	Raíz Mayor de Roy	.001	.103 ^b	3	396	.958	.001	.309	.069
Año * Sexo	Traza de Pillai	.006	.752 ^b	3	396	.522	.006	2.255	.211
	Lambda de Wilks	.994	.752 ^b	3	396	.522	.006	2.255	.211
	Traza de Hotelling	.006	.752 ^b	3	396	.522	.006	2.255	.211
	Raíz Mayor de Roy	.006	.752 ^b	3	396	.522	.006	2.255	.211
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.012	1.545 ^b	3	396	.202	.012	4.634	.407
	Lambda de Wilks	.988	1.545 ^b	3	396	.202	.012	4.634	.407
	Traza de Hotelling	.012	1.545 ^b	3	396	.202	.012	4.634	.407
	Raíz Mayor de Roy	.012	1.545 ^b	3	396	.202	.012	4.634	.407
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.002	.313 ^b	3	396	.816	.002	.939	.111
	Lambda de Wilks	.998	.313 ^b	3	396	.816	.002	.939	.111
	Traza de Hotelling	.002	.313 ^b	3	396	.816	.002	.939	.111
	Raíz Mayor de Roy	.002	.313 ^b	3	396	.816	.002	.939	.111

a. Diseño: Intersección + Observación + Descripción + Conciencia + No-enjuicia + No-reactividad + Año + Generación + Sexo + Año * Generación + Año * Sexo + Generación * Sexo + Año * Generación * Sexo

b. Estadístico exacto

c. Computado usando alpha = .05

Testeo de efectos inter-sujeto

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	Capital Digital Búsqueda	31.293 ^a	12	2.608	4.686	.000	.124	56.226	1.000
	Capital Digital Producción	28.767 ^b	12	2.397	4.424	.000	.118	53.083	1.000
	Capital Digital Colaboración	52.707 ^c	12	4.392	6.877	.000	.172	82.522	1.000
Intersección	Capital Digital Búsqueda	61.794	1	61.794	111.032	.000	.218	111.032	1.000
	Capital Digital Producción	39.031	1	39.031	72.022	.000	.153	72.022	1.000
	Capital Digital Colaboración	98.831	1	98.831	154.738	.000	.280	154.738	1.000
Observación	Capital Digital Búsqueda	2.492	1	2.492	4.478	.035	.011	4.478	.560
	Capital Digital Producción	1.906	1	1.906	3.517	.061	.009	3.517	.465
	Capital Digital Colaboración	1.471	1	1.471	2.303	.130	.006	2.303	.328
Descripción	Capital Digital Búsqueda	3.030	1	3.030	5.444	.020	.013	5.444	.643
	Capital Digital Producción	3.096	1	3.096	5.713	.017	.014	5.713	.664
	Capital Digital Colaboración	5.791	1	5.791	9.067	.003	.022	9.067	.852
Conciencia	Capital Digital Búsqueda	.222	1	.222	.399	.528	.001	.399	.097
	Capital Digital Producción	.008	1	.008	.015	.903	.000	.015	.052
	Capital Digital Colaboración	1.881	1	1.881	2.945	.087	.007	2.945	.402
No-enjuicia	Capital Digital Búsqueda	2.164	1	2.164	3.888	.049	.010	3.888	.503
	Capital Digital Producción	.001	1	.001	.001	.969	.000	.001	.050
	Capital Digital Colaboración	.483	1	.483	.756	.385	.002	.756	.140
No-reactividad	Capital Digital Búsqueda	1.123	1	1.123	2.019	.156	.005	2.019	.294
	Capital Digital Producción	.742	1	.742	1.369	.243	.003	1.369	.215
	Capital Digital Colaboración	.007	1	.007	.011	.918	.000	.011	.051
Año	Capital Digital Búsqueda	4.361	1	4.361	7.835	.005	.019	7.835	.797
	Capital Digital Producción	1.199	1	1.199	2.212	.138	.006	2.212	.317
	Capital Digital Colaboración	9.892	1	9.892	15.488	.000	.037	15.488	.975
Generación	Capital Digital Búsqueda	.243	1	.243	.437	.509	.001	.437	.101
	Capital Digital Producción	5.071	1	5.071	9.356	.002	.023	9.356	.862
	Capital Digital Colaboración	4.835	1	4.835	7.570	.006	.019	7.570	.784
Sexo	Capital Digital Búsqueda	2.823	1	2.823	5.072	.025	.013	5.072	.613
	Capital Digital Producción	8.660	1	8.660	15.980	.000	.039	15.980	.979
	Capital Digital Colaboración	19.234	1	19.234	30.114	.000	.070	30.114	1.000
Año * Generación	Capital Digital Búsqueda	.101	1	.101	.182	.670	.000	.182	.071
	Capital Digital Producción	.096	1	.096	.177	.674	.000	.177	.070
	Capital Digital Colaboración	.057	1	.057	.089	.765	.000	.089	.060
Año * Sexo	Capital Digital Búsqueda	.240	1	.240	.431	.512	.001	.431	.100
	Capital Digital Producción	.292	1	.292	.538	.464	.001	.538	.113
	Capital Digital Colaboración	.645	1	.645	1.010	.315	.003	1.010	.171
Generación * Sexo	Capital Digital Búsqueda	1.115	1	1.115	2.003	.158	.005	2.003	.292
	Capital Digital Producción	.508	1	.508	.937	.334	.002	.937	.162
	Capital Digital Colaboración	2.230	1	2.230	3.492	.062	.009	3.492	.462
Año * Generación * Sexo	Capital Digital Búsqueda	.122	1	.122	.219	.640	.001	.219	.075
	Capital Digital Producción	.273	1	.273	.504	.478	.001	.504	.109
	Capital Digital Colaboración	.023	1	.023	.036	.851	.000	.036	.054
Error	Capital Digital Búsqueda	221.505	398	.557					
	Capital Digital Producción	215.688	398	.542					
	Capital Digital Colaboración	254.202	398	.639					
Total	Capital Digital Búsqueda	5689.360	411						
	Capital Digital Producción	4296.500	411						
	Capital Digital Colaboración	7532.889	411						
Total Corregido	Capital Digital Búsqueda	252.798	410						
	Capital Digital Producción	244.456	410						
	Capital Digital Colaboración	306.909	410						

a. R² = .124 (R² Ajustado = .097)

b. R² = .118 (R² Ajustado = .091)

c. R² = .172 (R² Ajustado = .147)

d. Computado usando alpha = .05

Anexo 2. Modelo con covariantes de capital digital. Co-variante:
Divagación Menta

Testeos Multivariados

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.177	28.467 ^b	3	397	.000	.177	85.400	1.000
	Lambda de Wilks	.823	28.467 ^b	3	397	.000	.177	85.400	1.000
	Traza de Hotelling	.215	28.467 ^b	3	397	.000	.177	85.400	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.215	28.467 ^b	3	397	.000	.177	85.400	1.000
Frecuencia de Ensoñación	Traza de Pillai	.013	1.713 ^b	3	397	.164	.013	5.140	.448
	Lambda de Wilks	.987	1.713 ^b	3	397	.164	.013	5.140	.448
	Traza de Hotelling	.013	1.713 ^b	3	397	.164	.013	5.140	.448
	Raíz Mayor de Roy	.013	1.713 ^b	3	397	.164	.013	5.140	.448
Divagación Positiva	Traza de Pillai	.042	5.855 ^b	3	397	.001	.042	17.566	.953
	Lambda de Wilks	.958	5.855 ^b	3	397	.001	.042	17.566	.953
	Traza de Hotelling	.044	5.855 ^b	3	397	.001	.042	17.566	.953
	Raíz Mayor de Roy	.044	5.855 ^b	3	397	.001	.042	17.566	.953
Divagación Negativa	Traza de Pillai	.002	.206 ^b	3	397	.892	.002	.618	.089
	Lambda de Wilks	.998	.206 ^b	3	397	.892	.002	.618	.089
	Traza de Hotelling	.002	.206 ^b	3	397	.892	.002	.618	.089
	Raíz Mayor de Roy	.002	.206 ^b	3	397	.892	.002	.618	.089
Año	Traza de Pillai	.046	6.388 ^b	3	397	.000	.046	19.165	.968
	Lambda de Wilks	.954	6.388 ^b	3	397	.000	.046	19.165	.968
	Traza de Hotelling	.048	6.388 ^b	3	397	.000	.046	19.165	.968
	Raíz Mayor de Roy	.048	6.388 ^b	3	397	.000	.046	19.165	.968
Generación	Traza de Pillai	.028	3.837 ^b	3	397	.010	.028	11.512	.819
	Lambda de Wilks	.972	3.837 ^b	3	397	.010	.028	11.512	.819
	Traza de Hotelling	.029	3.837 ^b	3	397	.010	.028	11.512	.819
	Raíz Mayor de Roy	.029	3.837 ^b	3	397	.010	.028	11.512	.819
Sexo	Traza de Pillai	.093	13.571 ^b	3	397	.000	.093	40.713	1.000
	Lambda de Wilks	.907	13.571 ^b	3	397	.000	.093	40.713	1.000
	Traza de Hotelling	.103	13.571 ^b	3	397	.000	.093	40.713	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.103	13.571 ^b	3	397	.000	.093	40.713	1.000
Año * Generación	Traza de Pillai	.000	.036 ^b	3	397	.991	.000	.109	.056
	Lambda de Wilks	1.000	.036 ^b	3	397	.991	.000	.109	.056
	Traza de Hotelling	.000	.036 ^b	3	397	.991	.000	.109	.056
	Raíz Mayor de Ro	.000	.036 ^b	3	397	.991	.000	.109	.056
Año * Sexo	Traza de Pillai	.009	1.162 ^b	3	397	.324	.009	3.486	.313
	Lambda de Wilks	.991	1.162 ^b	3	397	.324	.009	3.486	.313
	Traza de Hotelling	.009	1.162 ^b	3	397	.324	.009	3.486	.313
	Raíz Mayor de Roy	.009	1.162 ^b	3	397	.324	.009	3.486	.313
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.013	1.790 ^b	3	397	.148	.013	5.370	.466
	Lambda de Wilks	.987	1.790 ^b	3	397	.148	.013	5.370	.466
	Traza de Hotelling	.014	1.790 ^b	3	397	.148	.013	5.370	.466
	Raíz Mayor de Roy	.014	1.790 ^b	3	397	.148	.013	5.370	.466
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.003	.451 ^b	3	397	.717	.003	1.353	.141
	Lambda de Wilks	.997	.451 ^b	3	397	.717	.003	1.353	.141
	Traza de Hotelling	.003	.451 ^b	3	397	.717	.003	1.353	.141
	Raíz Mayor de Roy	.003	.451 ^b	3	397	.717	.003	1.353	.141

a. Diseño: Intersección + Frecuencia de Ensoñación + Divagación Positiva + Divagación Negativa + Año + Generación + Sexo + Año * Generación + Año * Sexo + Generación * Sexo + Año * Generación * Sexo
b. Estadístico exacto
c. Computado usando alpha = .05

Testeo de efectos inter-sujeto

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	Capital Digital Búsqueda	17.860 ^a	10	1.786	3.034	.001	.071	30.339	.982
	Capital Digital Producción	27.085 ^b	10	2.708	5.032	.000	.112	50.318	1.000
	Capital Digital Colaboración	49.780 ^c	10	4.978	7.731	.000	.162	77.314	1.000
Intersección	Capital Digital Búsqueda	25.320	1	25.320	43.011	.000	.097	43.011	1.000
	Capital Digital Producción	20.584	1	20.584	38.241	.000	.087	38.241	1.000
	Capital Digital Colaboración	30.869	1	30.869	47.943	.000	.107	47.943	1.000
Frecuencia de Ensoñación	Capital Digital Búsqueda	.108	1	.108	.183	.669	.000	.183	.071
	Capital Digital Producción	1.628	1	1.628	3.025	.083	.008	3.025	.411
	Capital Digital Colaboración	.367	1	.367	.570	.451	.001	.570	.117
Divagación Positiva	Capital Digital Búsqueda	3.662	1	3.662	6.221	.013	.015	6.221	.701
	Capital Digital Producción	5.810	1	5.810	10.795	.001	.026	10.795	.906
	Capital Digital Colaboración	6.074	1	6.074	9.433	.002	.023	9.433	.865
Divagación Negativa	Capital Digital Búsqueda	.326	1	.326	.555	.457	.001	.555	.115
	Capital Digital Producción	.025	1	.025	.047	.828	.000	.047	.055
	Capital Digital Colaboración	.113	1	.113	.175	.676	.000	.175	.070
Año	Capital Digital Búsqueda	3.764	1	3.764	6.394	.012	.016	6.394	.713
	Capital Digital Producción	1.461	1	1.461	2.715	.100	.007	2.715	.376
	Capital Digital Colaboración	10.640	1	10.640	16.525	.000	.040	16.525	.982
Generación	Capital Digital Búsqueda	.037	1	.037	.062	.803	.000	.062	.057
	Capital Digital Producción	4.047	1	4.047	7.519	.006	.018	7.519	.781
	Capital Digital Colaboración	4.023	1	4.023	6.249	.013	.015	6.249	.703
Sexo	Capital Digital Búsqueda	2.717	1	2.717	4.616	.032	.011	4.616	.573
	Capital Digital Producción	11.010	1	11.010	20.454	.000	.049	20.454	.995
	Capital Digital Colaboración	19.953	1	19.953	30.989	.000	.072	30.989	1.000
Año * Generación	Capital Digital Búsqueda	.056	1	.056	.096	.757	.000	.096	.061
	Capital Digital Producción	1.566E-6	1	1.566E-6	.000	.999	.000	.000	.050
	Capital Digital Colaboración	.011	1	.011	.016	.898	.000	.016	.052
Año * Sexo	Capital Digital Búsqueda	.460	1	.460	.782	.377	.002	.782	.143
	Capital Digital Producción	.458	1	.458	.850	.357	.002	.850	.151
	Capital Digital Colaboración	.813	1	.813	1.262	.262	.003	1.262	.202
Generación * Sexo	Capital Digital Búsqueda	1.657	1	1.657	2.816	.094	.007	2.816	.388
	Capital Digital Producción	.446	1	.446	.828	.363	.002	.828	.148
	Capital Digital Colaboración	2.433	1	2.433	3.779	.053	.009	3.779	.492
Año * Generación * Sexo	Capital Digital Búsqueda	.119	1	.119	.202	.654	.001	.202	.073
	Capital Digital Producción	.425	1	.425	.790	.375	.002	.790	.144
	Capital Digital Colaboración	.077	1	.077	.119	.730	.000	.119	.064
Error	Capital Digital Búsqueda	234.882	399	.589					
	Capital Digital Producción	214.772	399	.538					
	Capital Digital Colaboración	256.904	399	.644					
Total	Capital Digital Búsqueda	5677.800	410						
	Capital Digital Producción	4273.938	410						
	Capital Digital Colaboración	7511.111	410						
Total Corregido	Capital Digital Búsqueda	252.742	409						
	Capital Digital Producción	241.857	409						
	Capital Digital Colaboración	306.684	409						
a. R ² = .071 (R ² Ajustado = .047) b. R ² = .112 (R ² Ajustado = .090) c. R ² = .162 (R ² Ajustado = .141) d. Computado usando alpha = .05									

Anexo 3. Modelo con covariantes de Creatividad. Co-variante: Atención plena

Testeos Multivariados

	Efecto	Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.274	48.560 ^b	3	386	.000	.274	145.680	1.000
	Lambda de Wilks	.726	48.560 ^b	3	386	.000	.274	145.680	1.000
	Traza de Hotelling	.377	48.560 ^b	3	386	.000	.274	145.680	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.377	48.560 ^b	3	386	.000	.274	145.680	1.000
Observación	Traza de Pillai	.011	1.454 ^b	3	386	.227	.011	4.362	.385
	Lambda de Wilks	.989	1.454 ^b	3	386	.227	.011	4.362	.385
	Traza de Hotelling	.011	1.454 ^b	3	386	.227	.011	4.362	.385
	Raíz Mayor de Roy	.011	1.454 ^b	3	386	.227	.011	4.362	.385
Descripción	Traza de Pillai	.005	.680 ^b	3	386	.565	.005	2.040	.194
	Lambda de Wilks	.995	.680 ^b	3	386	.565	.005	2.040	.194
	Traza de Hotelling	.005	.680 ^b	3	386	.565	.005	2.040	.194
	Raíz Mayor de Roy	.005	.680 ^b	3	386	.565	.005	2.040	.194
Conciencia	Traza de Pillai	.020	2.566 ^b	3	386	.054	.020	7.699	.631
	Lambda de Wilks	.980	2.566 ^b	3	386	.054	.020	7.699	.631
	Traza de Hotelling	.020	2.566 ^b	3	386	.054	.020	7.699	.631
	Raíz Mayor de Roy	.020	2.566 ^b	3	386	.054	.020	7.699	.631
No-enjuicia	Traza de Pillai	.008	1.021 ^b	3	386	.383	.008	3.063	.277
	Lambda de Wilks	.992	1.021 ^b	3	386	.383	.008	3.063	.277
	Traza de Hotelling	.008	1.021 ^b	3	386	.383	.008	3.063	.277
	Raíz Mayor de Roy	.008	1.021 ^b	3	386	.383	.008	3.063	.277
No-reactividad	Traza de Pillai	.022	2.844 ^b	3	386	.038	.022	8.533	.681
	Lambda de Wilks	.978	2.844 ^b	3	386	.038	.022	8.533	.681
	Traza de Hotelling	.022	2.844 ^b	3	386	.038	.022	8.533	.681
	Raíz Mayor de Roy	.022	2.844 ^b	3	386	.038	.022	8.533	.681
Año	Traza de Pillai	.050	6.765 ^b	3	386	.000	.050	20.295	.976
	Lambda de Wilks	.950	6.765 ^b	3	386	.000	.050	20.295	.976
	Traza de Hotelling	.053	6.765 ^b	3	386	.000	.050	20.295	.976
	Raíz Mayor de Roy	.053	6.765 ^b	3	386	.000	.050	20.295	.976
Generación	Traza de Pillai	.007	.948 ^b	3	386	.418	.007	2.843	.259
	Lambda de Wilks	.993	.948 ^b	3	386	.418	.007	2.843	.259
	Traza de Hotelling	.007	.948 ^b	3	386	.418	.007	2.843	.259
	Raíz Mayor de Roy	.007	.948 ^b	3	386	.418	.007	2.843	.259
Sexo	Traza de Pillai	.022	2.840 ^b	3	386	.038	.022	8.521	.680
	Lambda de Wilks	.978	2.840 ^b	3	386	.038	.022	8.521	.680
	Traza de Hotelling	.022	2.840 ^b	3	386	.038	.022	8.521	.680
	Raíz Mayor de Roy	.022	2.840 ^b	3	386	.038	.022	8.521	.680
Año * Generación	Traza de Pillai	.006	.741 ^b	3	386	.528	.006	2.224	.208
	Lambda de Wilks	.994	.741 ^b	3	386	.528	.006	2.224	.208
	Traza de Hotelling	.006	.741 ^b	3	386	.528	.006	2.224	.208
	Raíz Mayor de Roy	.006	.741 ^b	3	386	.528	.006	2.224	.208
Año * Sexo	Traza de Pillai	.001	.190 ^b	3	386	.903	.001	.571	.085
	Lambda de Wilks	.999	.190 ^b	3	386	.903	.001	.571	.085
	Traza de Hotelling	.001	.190 ^b	3	386	.903	.001	.571	.085
	Raíz Mayor de Roy	.001	.190 ^b	3	386	.903	.001	.571	.085
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.009	1.171 ^b	3	386	.321	.009	3.513	.315
	Lambda de Wilks	.991	1.171 ^b	3	386	.321	.009	3.513	.315
	Traza de Hotelling	.009	1.171 ^b	3	386	.321	.009	3.513	.315
	Raíz Mayor de Roy	.009	1.171 ^b	3	386	.321	.009	3.513	.315
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.002	.253 ^b	3	386	.859	.002	.759	.098
	Lambda de Wilks	.998	.253 ^b	3	386	.859	.002	.759	.098
	Traza de Hotelling	.002	.253 ^b	3	386	.859	.002	.759	.098
	Raíz Mayor de Roy	.002	.253 ^b	3	386	.859	.002	.759	.098

a. Diseño: Intersección + Observación + Descripción + Conciencia + No-enjuicia + No-reactividad + Año + Generación + Sexo + Año * Generación + Año * Sexo + Generación * Sexo + Año * Generación * Sexo
b. Estadístico exacto
c. Computado usando alpha = .05

Testeo de efectos inter-sujeto

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	TUA	343.692 ^a	12	28.641	3.927	.000	.108	47.124	.999
	TAR	211.295 ^b	12	17.608	2.471	.004	.071	29.654	.971
	Figural	14.118 ^c	12	1.176	1.068	.386	.032	12.816	.622
Intersección	TUA	158.019	1	158.019	21.666	.000	.053	21.666	.996
	TAR	479.084	1	479.084	67.237	.000	.148	67.237	1.000
	Figural	118.714	1	118.714	107.772	.000	.217	107.772	1.000
Observación	TUA	9.107	1	9.107	1.249	.265	.003	1.249	.200
	TAR	7.978	1	7.978	1.120	.291	.003	1.120	.184
	Figural	1.731	1	1.731	1.572	.211	.004	1.572	.240
Descripción	TUA	12.788	1	12.788	1.753	.186	.004	1.753	.262
	TAR	.096	1	.096	.013	.908	.000	.013	.052
	Figural	.064	1	.064	.058	.810	.000	.058	.057
Conciencia	TUA	18.005	1	18.005	2.469	.117	.006	2.469	.348
	TAR	30.982	1	30.982	4.348	.038	.011	4.348	.548
	Figural	.524	1	.524	.475	.491	.001	.475	.106
No-enjuicia	TUA	20.090	1	20.090	2.755	.098	.007	2.755	.381
	TAR	.912	1	.912	.128	.721	.000	.128	.065
	Figural	.770	1	.770	.699	.404	.002	.699	.133
No-reactividad	TUA	17.478	1	17.478	2.396	.122	.006	2.396	.339
	TAR	51.751	1	51.751	7.263	.007	.018	7.263	.767
	Figural	1.599	1	1.599	1.452	.229	.004	1.452	.225
Año	TUA	118.429	1	118.429	16.238	.000	.040	16.238	.980
	TAR	54.326	1	54.326	7.624	.006	.019	7.624	.787
	Figural	1.225	1	1.225	1.112	.292	.003	1.112	.183
Generación	TUA	17.241	1	17.241	2.364	.125	.006	2.364	.335
	TAR	1.894	1	1.894	.266	.606	.001	.266	.081
	Figural	.988	1	.988	.897	.344	.002	.897	.157
Sexo	TUA	42.061	1	42.061	5.767	.017	.015	5.767	.668
	TAR	7.989	1	7.989	1.121	.290	.003	1.121	.184
	Figural	1.013	1	1.013	.920	.338	.002	.920	.160
Año * Generación	TUA	2.660	1	2.660	.365	.546	.001	.365	.093
	TAR	1.821	1	1.821	.256	.613	.001	.256	.080
	Figural	2.302	1	2.302	2.090	.149	.005	2.090	.303
Año * Sexo	TUA	.016	1	.016	.002	.962	.000	.002	.050
	TAR	3.416	1	3.416	.479	.489	.001	.479	.106
	Figural	.010	1	.010	.009	.925	.000	.009	.051
Generación * Sexo	TUA	4.782	1	4.782	.656	.419	.002	.656	.127
	TAR	19.976	1	19.976	2.804	.095	.007	2.804	.386
	Figural	.042	1	.042	.038	.846	.000	.038	.054
Año * Generación * Sexo	TUA	.142	1	.142	.019	.889	.000	.019	.052
	TAR	.035	1	.035	.005	.944	.000	.005	.051
	Figural	.697	1	.697	.633	.427	.002	.633	.125
Error	TUA	2829.833	388	7.293					
	TAR	2764.625	388	7.125					
	Figural	427.396	388	1.102					
Total	TUA	22955.750	401						
	TAR	25360.000	401						
	Figural	6456.000	401						
Total Corregido	TUA	3173.525	400						
	TAR	2975.920	400						
	Figural	441.514	400						

a. R² = .108 (R² Ajustado = .081)
b. R² = .071 (R² Ajustado = .042)
c. R² = .032 (R² Ajustado = .002)
d. Computado usando alpha = .05

Anexo 4. Modelo con covariantes de Creatividad. Co-variante: Divagación Mental

Testeos Multivariados

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.176	27.469 ^b	3	387	.000	.176	82.406	1.000
	Lambda de Wilks	.824	27.469 ^b	3	387	.000	.176	82.406	1.000
	Traza de Hotelling	.213	27.469 ^b	3	387	.000	.176	82.406	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.213	27.469 ^b	3	387	.000	.176	82.406	1.000
Frecuencia de Ensoñación	Traza de Pillai	.066	9.100 ^b	3	387	.000	.066	27.300	.996
	Lambda de Wilks	.934	9.100 ^b	3	387	.000	.066	27.300	.996
	Traza de Hotelling	.071	9.100 ^b	3	387	.000	.066	27.300	.996
	Raíz Mayor de Roy	.071	9.100 ^b	3	387	.000	.066	27.300	.996
Divagación Positiva	Traza de Pillai	.009	1.156 ^b	3	387	.326	.009	3.468	.311
	Lambda de Wilks	.991	1.156 ^b	3	387	.326	.009	3.468	.311
	Traza de Hotelling	.009	1.156 ^b	3	387	.326	.009	3.468	.311
	Raíz Mayor de Roy	.009	1.156 ^b	3	387	.326	.009	3.468	.311
Divagación Negativa	Traza de Pillai	.020	2.661 ^b	3	387	.048	.020	7.983	.648
	Lambda de Wilks	.980	2.661 ^b	3	387	.048	.020	7.983	.648
	Traza de Hotelling	.021	2.661 ^b	3	387	.048	.020	7.983	.648
	Raíz Mayor de Roy	.021	2.661 ^b	3	387	.048	.020	7.983	.648
Año	Traza de Pillai	.051	6.904 ^b	3	387	.000	.051	20.712	.978
	Lambda de Wilks	.949	6.904 ^b	3	387	.000	.051	20.712	.978
	Traza de Hotelling	.054	6.904 ^b	3	387	.000	.051	20.712	.978
	Raíz Mayor de Roy	.054	6.904 ^b	3	387	.000	.051	20.712	.978
Generación	Traza de Pillai	.007	.887 ^b	3	387	.448	.007	2.662	.244
	Lambda de Wilks	.993	.887 ^b	3	387	.448	.007	2.662	.244
	Traza de Hotelling	.007	.887 ^b	3	387	.448	.007	2.662	.244
	Raíz Mayor de Roy	.007	.887 ^b	3	387	.448	.007	2.662	.244
Sexo	Traza de Pillai	.019	2.460 ^b	3	387	.062	.019	7.379	.610
	Lambda de Wilks	.981	2.460 ^b	3	387	.062	.019	7.379	.610
	Traza de Hotelling	.019	2.460 ^b	3	387	.062	.019	7.379	.610
	Raíz Mayor de Roy	.019	2.460 ^b	3	387	.062	.019	7.379	.610
Año * Generación	Traza de Pillai	.007	.904 ^b	3	387	.439	.007	2.713	.248
	Lambda de Wilks	.993	.904 ^b	3	387	.439	.007	2.713	.248
	Traza de Hotelling	.007	.904 ^b	3	387	.439	.007	2.713	.248
	Raíz Mayor de Roy	.007	.904 ^b	3	387	.439	.007	2.713	.248
Año * Sexo	Traza de Pillai	.001	.131 ^b	3	387	.942	.001	.393	.074
	Lambda de Wilks	.999	.131 ^b	3	387	.942	.001	.393	.074
	Traza de Hotelling	.001	.131 ^b	3	387	.942	.001	.393	.074
	Raíz Mayor de Roy	.001	.131 ^b	3	387	.942	.001	.393	.074
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.007	.921 ^b	3	387	.430	.007	2.764	.253
	Lambda de Wilks	.993	.921 ^b	3	387	.430	.007	2.764	.253
	Traza de Hotelling	.007	.921 ^b	3	387	.430	.007	2.764	.253
	Raíz Mayor de Roy	.007	.921 ^b	3	387	.430	.007	2.764	.253
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.002	.303 ^b	3	387	.823	.002	.909	.109
	Lambda de Wilks	.998	.303 ^b	3	387	.823	.002	.909	.109
	Traza de Hotelling	.002	.303 ^b	3	387	.823	.002	.909	.109
	Raíz Mayor de Roy	.002	.303 ^b	3	387	.823	.002	.909	.109

a. Diseño: Intersección + Frecuencia de Ensoñación + Divagación Positiva + Divagación Negativa + Año + Generación + Sexo + Año * Generación + Año * Sexo + Generación * Sexo + Año * Generación * Sexo
b. Estadístico exacto
c. Computado usando alpha = .05

Testeo de efectos inter-sujeto

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	TUA	287.307 ^a	10	28.731	3.874	.000	.091	38.736	.997
	TAR	309.756 ^b	10	30.976	4.520	.000	.104	45.198	.999
	Figural	10.799 ^c	10	1.080	.976	.464	.024	9.762	.518
Intersección	TUA	139.006	1	139.006	18.741	.000	.046	18.741	.991
	TAR	203.981	1	203.981	29.764	.000	.071	29.764	1.000
	Figural	69.248	1	69.248	62.599	.000	.139	62.599	1.000
Frecuencia de Ensoñación	TUA	31.284	1	31.284	4.218	.041	.011	4.218	.535
	TAR	177.489	1	177.489	25.898	.000	.062	25.898	.999
	Figural	.909	1	.909	.822	.365	.002	.822	.148
Divagación Positiva	TUA	.307	1	.307	.041	.839	.000	.041	.055
	TAR	19.239	1	19.239	2.807	.095	.007	2.807	.387
	Figural	1.005	1	1.005	.909	.341	.002	.909	.158
Divagación Negativa	TUA	15.265	1	15.265	2.058	.152	.005	2.058	.299
	TAR	44.028	1	44.028	6.424	.012	.016	6.424	.715
	Figural	2.398	1	2.398	2.167	.142	.006	2.167	.312
Año	TUA	123.022	1	123.022	16.586	.000	.041	16.586	.982
	TAR	52.018	1	52.018	7.590	.006	.019	7.590	.785
	Figural	1.167	1	1.167	1.055	.305	.003	1.055	.176
Generación	TUA	15.722	1	15.722	2.120	.146	.005	2.120	.306
	TAR	1.394	1	1.394	.203	.652	.001	.203	.073
	Figural	1.046	1	1.046	.945	.331	.002	.945	.163
Sexo	TUA	33.452	1	33.452	4.510	.034	.011	4.510	.563
	TAR	.103	1	.103	.015	.903	.000	.015	.052
	Figural	1.967	1	1.967	1.778	.183	.005	1.778	.265
Año * Generación	TUA	3.063	1	3.063	.413	.521	.001	.413	.098
	TAR	3.638	1	3.638	.531	.467	.001	.531	.112
	Figural	2.738	1	2.738	2.475	.116	.006	2.475	.348
Año * Sexo	TUA	.146	1	.146	.020	.888	.000	.020	.052
	TAR	2.096	1	2.096	.306	.581	.001	.306	.086
	Figural	.005	1	.005	.005	.946	.000	.005	.051
Generación * Sexo	TUA	2.660	1	2.660	.359	.550	.001	.359	.092
	TAR	15.294	1	15.294	2.232	.136	.006	2.232	.320
	Figural	.065	1	.065	.059	.809	.000	.059	.057
Año * Generación * Sexo	TUA	.069	1	.069	.009	.923	.000	.009	.051
	TAR	.217	1	.217	.032	.859	.000	.032	.054
	Figural	.806	1	.806	.728	.394	.002	.728	.136
Error	TUA	2885.263	389	7.417					
	TAR	2665.941	389	6.853					
	Figural	430.320	389	1.106					
Total	TUA	22891.750	400						
	TAR	25311.000	400						
	Figural	6435.750	400						
Total Corregido	TUA	3172.569	399						
	TAR	2975.698	399						
	Figural	441.119	399						
a. R ² = .091 (R ² Ajustado = .067) b. R ² = .104 (R ² Ajustado = .081) c. R ² = .024 (R ² Ajustado = -.001) d. Computado usando alpha = .05									

Anexo 5. Modelo con covariantes de Bienestar Psicológico y Regulación emocional. Co-variante: Atención plena

Testeos Multivariados

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parametro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.730	535.994 ^b	2	397	.000	.730	1071.988	1.000
	Lambda de Wilks	.270	535.994 ^b	2	397	.000	.730	1071.988	1.000
	Traza de Hotelling	2.700	535.994 ^b	2	397	.000	.730	1071.988	1.000
	Raíz Mayor de Roy	2.700	535.994 ^b	2	397	.000	.730	1071.988	1.000
Observación	Traza de Pillai	.036	7.320 ^b	2	397	.001	.036	14.641	.937
	Lambda de Wilks	.964	7.320 ^b	2	397	.001	.036	14.641	.937
	Traza de Hotelling	.037	7.320 ^b	2	397	.001	.036	14.641	.937
	Raíz Mayor de Roy	.037	7.320 ^b	2	397	.001	.036	14.641	.937
Descripción	Traza de Pillai	.105	23.298 ^b	2	397	.000	.105	46.595	1.000
	Lambda de Wilks	.895	23.298 ^b	2	397	.000	.105	46.595	1.000
	Traza de Hotelling	.117	23.298 ^b	2	397	.000	.105	46.595	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.117	23.298 ^b	2	397	.000	.105	46.595	1.000
Conciencia	Traza de Pillai	.068	14.476 ^b	2	397	.000	.068	28.952	.999
	Lambda de Wilks	.932	14.476 ^b	2	397	.000	.068	28.952	.999
	Traza de Hotelling	.073	14.476 ^b	2	397	.000	.068	28.952	.999
	Raíz Mayor de Roy	.073	14.476 ^b	2	397	.000	.068	28.952	.999
No-enjuicia	Traza de Pillai	.247	65.237 ^b	2	397	.000	.247	130.475	1.000
	Lambda de Wilks	.753	65.237 ^b	2	397	.000	.247	130.475	1.000
	Traza de Hotelling	.329	65.237 ^b	2	397	.000	.247	130.475	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.329	65.237 ^b	2	397	.000	.247	130.475	1.000
No-reactividad	Traza de Pillai	.083	17.859 ^b	2	397	.000	.083	35.718	1.000
	Lambda de Wilks	.917	17.859 ^b	2	397	.000	.083	35.718	1.000
	Traza de Hotelling	.090	17.859 ^b	2	397	.000	.083	35.718	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.090	17.859 ^b	2	397	.000	.083	35.718	1.000
Año	Traza de Pillai	.003	.528 ^b	2	397	.590	.003	1.057	.137
	Lambda de Wilks	.997	.528 ^b	2	397	.590	.003	1.057	.137
	Traza de Hotelling	.003	.528 ^b	2	397	.590	.003	1.057	.137
	Raíz Mayor de Roy	.003	.528 ^b	2	397	.590	.003	1.057	.137
Generación	Traza de Pillai	.049	10.255 ^b	2	397	.000	.049	20.509	.987
	Lambda de Wilks	.951	10.255 ^b	2	397	.000	.049	20.509	.987
	Traza de Hotelling	.052	10.255 ^b	2	397	.000	.049	20.509	.987
	Raíz Mayor de Roy	.052	10.255 ^b	2	397	.000	.049	20.509	.987
Sexo	Traza de Pillai	.018	3.641 ^b	2	397	.027	.018	7.282	.670
	Lambda de Wilks	.982	3.641 ^b	2	397	.027	.018	7.282	.670
	Traza de Hotelling	.018	3.641 ^b	2	397	.027	.018	7.282	.670
	Raíz Mayor de Roy	.018	3.641 ^b	2	397	.027	.018	7.282	.670
Año * Generación	Traza de Pillai	.000	.094 ^b	2	397	.911	.000	.187	.064
	Lambda de Wilks	1.000	.094 ^b	2	397	.911	.000	.187	.064
	Traza de Hotelling	.000	.094 ^b	2	397	.911	.000	.187	.064
	Raíz Mayor de Roy	.000	.094 ^b	2	397	.911	.000	.187	.064
Año * Sexo	Traza de Pillai	.002	.379 ^b	2	397	.685	.002	.757	.111
	Lambda de Wilks	.998	.379 ^b	2	397	.685	.002	.757	.111
	Traza de Hotelling	.002	.379 ^b	2	397	.685	.002	.757	.111
	Raíz Mayor de Roy	.002	.379 ^b	2	397	.685	.002	.757	.111
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.010	1.935 ^b	2	397	.146	.010	3.871	.401
	Lambda de Wilks	.990	1.935 ^b	2	397	.146	.010	3.871	.401
	Traza de Hotelling	.010	1.935 ^b	2	397	.146	.010	3.871	.401
	Raíz Mayor de Roy	.010	1.935 ^b	2	397	.146	.010	3.871	.401
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.003	.629 ^b	2	397	.534	.003	1.257	.155
	Lambda de Wilks	.997	.629 ^b	2	397	.534	.003	1.257	.155
	Traza de Hotelling	.003	.629 ^b	2	397	.534	.003	1.257	.155
	Raíz Mayor de Roy	.003	.629 ^b	2	397	.534	.003	1.257	.155

a. Diseño: Intersección + Observación + Descripción + Conciencia + No-enjuicia + No-reactividad + Año + Generación + Sexo + Año * Generación + Año * Sexo + Generación * Sexo + Año * Generación * Sexo

b. Estadístico exacto

c. Computado usando alpha = .05

Testeo de efectos inter-sujeto

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	B. Psicológico Ryff	108.414 ^a	12	9.035	32.065	.000	.492	384.776	1.000
	D. Regulación Emocional	85.552 ^b	12	7.129	27.997	.000	.458	335.961	1.000
Intersección	B. Psicológico Ryff	20.059	1	20.059	71.190	.000	.152	71.190	1.000
	D. Regulación Emocional	197.420	1	197.420	775.269	.000	.661	775.269	1.000
Observación	B. Psicológico Ryff	1.249	1	1.249	4.433	.036	.011	4.433	.556
	D. Regulación Emocional	1.526	1	1.526	5.993	.015	.015	5.993	.685
Descripción	B. Psicológico Ryff	13.043	1	13.043	46.292	.000	.104	46.292	1.000
	D. Regulación Emocional	.472	1	.472	1.855	.174	.005	1.855	.274
Conciencia	B. Psicológico Ryff	5.510	1	5.510	19.557	.000	.047	19.557	.993
	D. Regulación Emocional	4.561	1	4.561	17.913	.000	.043	17.913	.988
No-enjuicia	B. Psicológico Ryff	13.841	1	13.841	49.124	.000	.110	49.124	1.000
	D. Regulación Emocional	29.089	1	29.089	114.234	.000	.223	114.234	1.000
No-reactividad	B. Psicológico Ryff	3.758	1	3.758	13.339	.000	.032	13.339	.954
	D. Regulación Emocional	7.983	1	7.983	31.347	.000	.073	31.347	1.000
Año	B. Psicológico Ryff	.270	1	.270	.958	.328	.002	.958	.164
	D. Regulación Emocional	.089	1	.089	.349	.555	.001	.349	.091
Generación	B. Psicológico Ryff	4.330	1	4.330	15.369	.000	.037	15.369	.974
	D. Regulación Emocional	.274	1	.274	1.075	.300	.003	1.075	.179
Sexo	B. Psicológico Ryff	.929	1	.929	3.296	.070	.008	3.296	.441
	D. Regulación Emocional	.488	1	.488	1.918	.167	.005	1.918	.282
Año * Generación	B. Psicológico Ryff	.050	1	.050	.176	.675	.000	.176	.070
	D. Regulación Emocional	9.176E-5	1	9.176E-5	.000	.985	.000	.000	.050
Año * Sexo	B. Psicológico Ryff	.096	1	.096	.341	.560	.001	.341	.090
	D. Regulación Emocional	.158	1	.158	.622	.431	.002	.622	.123
Generación * Sexo	B. Psicológico Ryff	1.023	1	1.023	3.629	.057	.009	3.629	.476
	D. Regulación Emocional	.001	1	.001	.006	.940	.000	.006	.051
Año * Generación * Sexo	B. Psicológico Ryff	.317	1	.317	1.126	.289	.003	1.126	.185
	D. Regulación Emocional	.111	1	.111	.435	.510	.001	.435	.101
Error	B. Psicológico Ryff	112.140	398	.282					
	D. Regulación Emocional	101.350	398	.255					
Total	B. Psicológico Ryff	7711.905	411						
	D. Regulación Emocional	3509.592	411						
Total Corregido	B. Psicológico Ryff	220.554	410						
	D. Regulación Emocional	186.901	410						

a. R² = .492 (R² Ajustado = .476)
b. R² = .458 (R² Ajustado = .441)
c. Computado usando alpha = .05

Anexo 6. Modelo con covariantes de Bienestar Psicológico y Regulación emocional. Co-variante: Divagación Mental

Testeos Multivariados

Efecto		Valor	F	gl Hip.	gl Error	Sig.	Eta ² Parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^c
Intersección	Traza de Pillai	.403	134.207 ^b	2	398	.000	.403	268.414	1.000
	Lambda de Wilks	.597	134.207 ^b	2	398	.000	.403	268.414	1.000
	Traza de Hotelling	.674	134.207 ^b	2	398	.000	.403	268.414	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.674	134.207 ^b	2	398	.000	.403	268.414	1.000
Frecuencia de Ensoñación	Traza de Pillai	.047	9.879 ^b	2	398	.000	.047	19.758	.984
	Lambda de Wilks	.953	9.879 ^b	2	398	.000	.047	19.758	.984
	Traza de Hotelling	.050	9.879 ^b	2	398	.000	.047	19.758	.984
	Raíz Mayor de Roy	.050	9.879 ^b	2	398	.000	.047	19.758	.984
Divagación Positiva	Traza de Pillai	.193	47.717 ^b	2	398	.000	.193	95.434	1.000
	Lambda de Wilks	.807	47.717 ^b	2	398	.000	.193	95.434	1.000
	Traza de Hotelling	.240	47.717 ^b	2	398	.000	.193	95.434	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.240	47.717 ^b	2	398	.000	.193	95.434	1.000
Divagación Negativa	Traza de Pillai	.319	93.074 ^b	2	398	.000	.319	186.147	1.000
	Lambda de Wilks	.681	93.074 ^b	2	398	.000	.319	186.147	1.000
	Traza de Hotelling	.468	93.074 ^b	2	398	.000	.319	186.147	1.000
	Raíz Mayor de Roy	.468	93.074 ^b	2	398	.000	.319	186.147	1.000
Año	Traza de Pillai	.002	.495 ^b	2	398	.610	.002	.990	.131
	Lambda de Wilks	.998	.495 ^b	2	398	.610	.002	.990	.131
	Traza de Hotelling	.002	.495 ^b	2	398	.610	.002	.990	.131
	Raíz Mayor de Roy	.002	.495 ^b	2	398	.610	.002	.990	.131
Generación	Traza de Pillai	.035	7.262 ^b	2	398	.001	.035	14.524	.935
	Lambda de Wilks	.965	7.262 ^b	2	398	.001	.035	14.524	.935
	Traza de Hotelling	.036	7.262 ^b	2	398	.001	.035	14.524	.935
	Raíz Mayor de Roy	.036	7.262 ^b	2	398	.001	.035	14.524	.935
Sexo	Traza de Pillai	.030	6.063 ^b	2	398	.003	.030	12.126	.884
	Lambda de Wilks	.970	6.063 ^b	2	398	.003	.030	12.126	.884
	Traza de Hotelling	.030	6.063 ^b	2	398	.003	.030	12.126	.884
	Raíz Mayor de Roy	.030	6.063 ^b	2	398	.003	.030	12.126	.884
Año * Generación	Traza de Pillai	.000	.044 ^b	2	398	.957	.000	.087	.057
	Lambda de Wilks	1.000	.044 ^b	2	398	.957	.000	.087	.057
	Traza de Hotelling	.000	.044 ^b	2	398	.957	.000	.087	.057
	Raíz Mayor de Roy	.000	.044 ^b	2	398	.957	.000	.087	.057
Año * Sexo	Traza de Pillai	.000	.017 ^b	2	398	.983	.000	.034	.053
	Lambda de Wilks	1.000	.017 ^b	2	398	.983	.000	.034	.053
	Traza de Hotelling	.000	.017 ^b	2	398	.983	.000	.034	.053
	Raíz Mayor de Roy	.000	.017 ^b	2	398	.983	.000	.034	.053
Generación * Sexo	Traza de Pillai	.009	1.848 ^b	2	398	.159	.009	3.697	.385
	Lambda de Wilks	.991	1.848 ^b	2	398	.159	.009	3.697	.385
	Traza de Hotelling	.009	1.848 ^b	2	398	.159	.009	3.697	.385
	Raíz Mayor de Roy	.009	1.848 ^b	2	398	.159	.009	3.697	.385
Año * Generación * Sexo	Traza de Pillai	.009	1.878 ^b	2	398	.154	.009	3.755	.390
	Lambda de Wilks	.991	1.878 ^b	2	398	.154	.009	3.755	.390
	Traza de Hotelling	.009	1.878 ^b	2	398	.154	.009	3.755	.390
	Raíz Mayor de Roy	.009	1.878 ^b	2	398	.154	.009	3.755	.390

a. Diseño: Intersección + Frecuencia de Ensoñación + Divagación Positiva + Divagación Negativa + Año + Generación + Sexo + Año * Generación + Año * Sexo + Generación * Sexo + Año * Generación * Sexo

b. Estadístico exacto

c. Computado usando alpha = .05

Testeo de efectos inter-sujeto

Origen	Variable Dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta ² parcial	Parámetro de no-centralidad	Poder Obs. ^d
Modelo Corregido	B. Psicológico Ryff	124.745 ^a	10	12.474	52.379	.000	.568	523.790	1.000
	D. Regulación Emocional	87.722 ^b	10	8.772	35.374	.000	.470	353.744	1.000
Intersección	B. Psicológico Ryff	50.131	1	50.131	210.495	.000	.345	210.495	1.000
	D. Regulación Emocional	4.690	1	4.690	18.913	.000	.045	18.913	.991
Frecuencia de Ensoñación	B. Psicológico Ryff	3.704	1	3.704	15.551	.000	.038	15.551	.976
	D. Regulación Emocional	2.034	1	2.034	8.204	.004	.020	8.204	.815
Divagación Positiva	B. Psicológico Ryff	21.583	1	21.583	90.626	.000	.185	90.626	1.000
	D. Regulación Emocional	.005	1	.005	.020	.887	.000	.020	.052
Divagación Negativa	B. Psicológico Ryff	15.509	1	15.509	65.122	.000	.140	65.122	1.000
	D. Regulación Emocional	38.761	1	38.761	156.306	.000	.281	156.306	1.000
Año	B. Psicológico Ryff	.233	1	.233	.979	.323	.002	.979	.167
	D. Regulación Emocional	.026	1	.026	.106	.745	.000	.106	.062
Generación	B. Psicológico Ryff	2.891	1	2.891	12.141	.001	.030	12.141	.935
	D. Regulación Emocional	.146	1	.146	.590	.443	.001	.590	.120
Sexo	B. Psicológico Ryff	1.881	1	1.881	7.898	.005	.019	7.898	.801
	D. Regulación Emocional	.493	1	.493	1.987	.159	.005	1.987	.290
Año * Generación	B. Psicológico Ryff	.011	1	.011	.046	.830	.000	.046	.055
	D. Regulación Emocional	.015	1	.015	.060	.807	.000	.060	.057
Año * Sexo	B. Psicológico Ryff	.007	1	.007	.028	.868	.000	.028	.053
	D. Regulación Emocional	.003	1	.003	.013	.909	.000	.013	.052
Generación * Sexo	B. Psicológico Ryff	.801	1	.801	3.365	.067	.008	3.365	.448
	D. Regulación Emocional	.008	1	.008	.031	.861	.000	.031	.053
Año * Generación * Sexo	B. Psicológico Ryff	.592	1	.592	2.488	.116	.006	2.488	.350
	D. Regulación Emocional	.517	1	.517	2.083	.150	.005	2.083	.302
Error	B. Psicológico Ryff	95.025	399	.238					
	D. Regulación Emocional	98.945	399	.248					
Total	B. Psicológico Ryff	7685.343	410						
	D. Regulación Emocional	3504.022	410						
Total Corregido	B. Psicológico Ryff	219.770	409						
	D. Regulación Emocional	186.667	409						
a. R ² = .568 (R ² Ajustado = .557) b. R ² = .470 (R ² Ajustado = .457) c. Computado usando alpha = .05									