

**EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR LOS
ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA.
Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana**

RODRIGO CORNEJO*
JESÚS M. REDONDO**

I. INTRODUCCIÓN

LA ESCUELA SECUNDARIA ES un espacio de convivencia conflictivo en las sociedades capitalistas modernas. Asimismo las características que debe tener la enseñanza media, desde el punto de vista curricular y formativo, son objeto permanente de debate en distintas partes del mundo. Este fenómeno, a nuestro juicio, tiene su origen en las características mismas de la escuela como agente de socialización (y por lo tanto también de reproducción social) y las complejidades de la condición juvenil en las sociedades modernas que han sido analizadas en repetidas ocasiones (cf. Cancino y Cornejo, 2001).

Diversos estudios realizados en Chile, muchos de los cuales sirvieron de fundamento al actual proceso de reforma de la enseñanza media, nos muestran que nuestro país no se escapa a esta realidad. Estos estudios hablan de una pérdida de sentido de la enseñanza media

* Psicólogo del Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile (EPE). Coordinador del Equipo Psicosocial de la Corporación Educacional de Maipú. E-mail: rcornejochavez@hotmail.com.

** Académico de la Universidad de Chile. Ph.D. Coordinador del Área de Psicología Educacional, y del Diplomado en Psicología y Educación. Psicólogo del EPE. E-mail: jredondo@abello.dic.uchile.cl.

(falta de claridad en sus objetivos, desconexión con otras instituciones socializadoras y el mundo del trabajo), una crisis de eficacia (escasos logros en la adquisición de conocimientos y habilidades), crisis de equidad y rechazo de parte de los jóvenes a los marcos en que se da la convivencia escolar (Cancino y Cornejo, 2001; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995; Weinstein, 1994; Edwards y otros, 1993; Etchegaray, 1990).

En el actual escenario de crisis y transformación, la evaluación integral de todos los procesos o factores que intervienen en el aprendizaje de los jóvenes cobra vital importancia.

Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la *instrucción*, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales.

Hoy se sabe que el currículo no sólo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y, en fin, toda la «aportación cultural» que le entrega la escuela a los jóvenes y que forma parte del «currículo oculto».

En el actual momento de cambios en nuestra enseñanza media, la identificación de estos elementos culturales, socio-ambientales, interpersonales y de otra índole que intervienen de manera sustancial en el proceso educativo ayudará a aplicar a los mismos el tratamiento adecuado.

En ese sentido hemos querido explorar la percepción de los jóvenes respecto del «clima escolar» que viven en su institución escolar y su relación otros aspectos de su vivencia en los liceos. A continuación presentamos los principales elementos del estudio «Percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados» realizado entre los años 1998 y 2000 en el Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Para ello dividimos la exposición en las siguientes partes: i) algunas referencias sobre el concepto «clima social escolar»; ii) descripción del estudio; iii) principales resultados y conclusiones del estudio; y, iv) discusión y proyecciones a partir del estudio.

II. FACTORES SOCIO-AMBIENTALES E INTERPERSONALES EN LA ESCUELA. EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

1. La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares

Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje (Reynolds y otros, 1997). Desde entonces sabemos, entre otras cosas que:

- Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.
- Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.
- Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los constructos de *clima escolar* y *tiempo real de aprendizaje*, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas.
- Una vez cubiertas una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Redondo, 1997).

Desde otra mirada, los autores del «modelo interaccionista» (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30) nos entregan los primeros fundamentos del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Ellos examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso

continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin, 1965).

Por otra parte sabemos que el aprendizaje se «construye principalmente en los espacios intersubjetivos», es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.» (Villa y Villar, 1992:17).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso.

Conscientes de que estamos «pecando» de un excesivo simplismo, podemos afirmar que estos procesos o factores *interpersonales* de los que estamos hablando se expresan en varios niveles al interior de la institución escolar, por lo menos en tres:

NIVEL ORGANIZATIVO O INSTITUCIONAL	NIVEL DE AULA	NIVEL INTRAPERSONAL
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como: - Los estilos de gestión. - Las normas de convivencia. - La participación de la comunidad educativa.	Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: - Relaciones profesor-alumno. - Metodologías de enseñanza. - Relaciones entre pares.	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: - Autoconcepto de alumnos y profesores. - Creencias y motivaciones personales. - Expectativas sobre los otros.

El estudio del ambiente o *clima social escolar* es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo.

2. El clima social escolar

a) Orígenes y pertinencia del concepto clima

Como decíamos, los supuestos que fundamentan el estudio del «clima» o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo «interaccionista» desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30 en Estados Unidos (Nielsen y Kirk 1974).

Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977) describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista: i) La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que se encuentra. ii) El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo. iii) Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta. iv) Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Lewin introduce el concepto de «atmósfera psicológica», definiéndolo como «...una propiedad de la situación como un todo» (Lewin, 1965:71) que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia de *la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital*.

Desde entonces son muchos los autores y enfoques que entienden que el ambiente y su interacción con las características personales del individuo son determinantes fundamentales de la conducta humana.

En el campo de la educación y la psicología educacional, las tendencias actuales en el estudio de la calidad educativa se han hecho parte de este deseo de comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas.

Son variados los estudios que se centran en las características de los centros educativos (a nivel organizacional y de aula) y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la ges-

tión, etc. De ahí que el estudio del clima se esté convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

b) *Algunas definiciones básicas para comprender el concepto de clima social escolar*

Si buscamos una definición lo suficientemente general como para ser compatible con la variada gama de enfoques existentes respecto del tema, podemos definir el clima social escolar como «el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (CERE, 1993:30).

Ahora bien, son las personas las que le otorgan un significado personal a estas «características psicosociales del centro», que a su vez, no son otra cosa sino el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la institución y las características mismas de estas relaciones interpersonales. En otras palabras, lo que define el clima social de una institución es la *percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.*

Hecha esta primera definición, habría que introducir una distinción básica y decir que el *clima escolar* o *clima social escolar* puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún «microespacio» al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula), o desde ambas.

Una segunda distinción que podemos hacer sobre el concepto *clima escolar* es que, si éste se define a partir de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, paradocentes o apoderados.

Si bien los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento educacional; es común también que haya una variabi-

lidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de (se construyen desde) *las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución*.

De tal forma que la percepción que tienen los profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula (cf. Cancino y Cornejo, 2001).

c) *Influencia del clima en otras variables escolares*

Ya en 1982 Anderson planteó que el estudio del clima de centro podía considerarse la mejor medida de la eficacia institucional (Anderson, 1982). Los resultados se han obtenido en contextos muy diversos y con diferentes instrumentos.

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: *variables académicas*: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus y otros, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992). Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el *desarrollo emocional y social* de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la *capacidad de retención* de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984).

III. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

Este es un estudio descriptivo y exploratorio con respecto a la *percepción que tienen los jóvenes del clima escolar* en cuatro establecimientos de educación media técnico profesional y científico humanista, de administración municipalizada y particular subvencionada, de cuatro comunas de la Provincia de Santiago. Asimismo, con el

objeto de explorar variables con las cuales se pudiera asociar la percepción del clima escolar, se recoge información respecto de: la capacidad intelectual general de los jóvenes; el autoconcepto de los jóvenes; datos generales de caracterización de los jóvenes; opinión de los jóvenes respecto a diferentes ámbitos de su vivencia escolar; y, percepción de las condiciones de participación en el liceo y actitud hacia la participación.

1. Objetivos

El objetivo general del estudio fue «describir la percepción que tienen respecto del clima en el ámbito educativo, alumnos de la enseñanza media de cuatro centros de diferentes comunas de la Provincia de Santiago». Y a nivel de sus objetivos específicos del estudio, éstos fueron: i) aproximarse a un estudio de validez factorial de la escala de clima escolar en la población de jóvenes de los liceos seleccionados; ii) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con la capacidad intelectual general de los jóvenes; iii) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con el autoconcepto de los jóvenes; iv) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con algunos datos generales de caracterización de los jóvenes; v) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con las opiniones de los jóvenes respecto a su vivencia escolar; y, vi) establecer si la percepción del clima escolar se asocia con la percepción de los jóvenes respecto de las condiciones de participación en el liceo y sus actitudes hacia la participación.

2. Características del universo y la muestra seleccionada

El universo de estudio ha sido definido de acuerdo a los siguientes criterios: que los alumnos pertenezcan a los establecimientos educacionales seleccionados y se encuentren cursando primero, segundo, tercero y cuarto año medio. Los establecimientos seleccionados son: liceo 1: liceo técnico profesional, municipal de la comuna San Joaquín; liceo 2: liceo técnico profesional e industrial, particular subvencionado de la comuna de San Miguel; liceo 3: liceo técnico profesional, municipal de la comuna de El Bosque; y liceo 4: liceo científico humanista municipal de la comuna de Las Condes.

Se realiza un muestreo aleatorio simple, con un 95% de probabilidad y un 4% de error, ajustándose la muestra a 322 jóvenes. La

distribución interna de ésta se hace teniendo en cuenta los criterios de curso y sexo, a fijación proporcional. Para efectos del análisis técnico del comportamiento de la escala SES, se amplía la muestra a 770 alumnos de ambos sexos y pertenecientes a seis colegios de la Región Metropolitana (los 4 establecimientos mencionados, más un liceo particular subvencionado de Santiago y 1 de administración especial, el Instituto Nacional).

3. Definición de variables e instrumentos

a) *clima escolar*

Definición conceptual: según Walberg, consiste en las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen.

Definición operacional: para medir la variable de clima escolar se usa el instrumento «School Environment Scale» (SES) desarrollada originalmente por Kevin Marjoribanks en 1980 y adaptada a España por Aurelio Villa, que llamaremos de aquí en adelante *escala de clima escolar*. Ésta mide la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros en relación a distintos contextos ambientales interrelacionados.

b) *Inteligencia*

Definición conceptual: utilizaremos la definición de inteligencia como la capacidad básica que determina el rendimiento presente y futuro (Coll, 1991). Si bien sabemos que esta capacidad determina la posibilidad de beneficiarse de la experiencia para adaptarse a situaciones nuevas, adecuando el comportamiento o actuando sobre el medio (Feuerstein, 1980).

Definición operacional: para medir esta variable se opta por la Escala 2 del Factor «G» de Cattell, en la adaptación española del Departamento I+D de TEA Ediciones S. A. Por el hecho de no estar estandarizada en Chile, se trabaja sólo con el puntaje directo o bruto total.

c) *Autoconcepto*

Definición conceptual: se entiende por autoconcepto la percepción y valoración que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas (L'Ecuyer, 1985).

Definición operacional: esta variable ha sido medida a través del instrumento «escala de autoconcepto en el ámbito educativo» (EA) diseñado por Aurelio Villa en España. Se trata de un cuestionario compuesto por 26 ítems, a través de los cuales se intenta evaluar dimensiones fundamentales del autoconcepto en el ámbito educativo. Para el presente estudio utilizaremos los factores encontrados en esta misma muestra de adolescentes chilenos (Arias, 2001). Los cuatro factores de la escala son los siguientes.

Factor 1: definido por Arias como «autovalía personal en términos negativos», pues está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones negativas sobre sí mismo. Se trata de la postura de los jóvenes respecto de estas afirmaciones negativas, por lo que nosotros hemos preferido llamar a este factor: *autovalía personal en términos defensivos*.

Factor 2: definido por Arias como «autovalía personal en términos positivos» pues está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones positivas sobre sí mismo. Según nuestro parecer, se trata de la opinión de los jóvenes respecto de afirmaciones positivas sobre sí mismo e implica la capacidad de identificar rasgos positivos en ellos mismos, por lo que hemos preferido denominar a este factor: *autovalía personal en términos asertivos*.

Factor 3: se corresponde con la *dimensión académica* original de la escala.

Factor 4: se corresponde con la *dimensión social* original de la escala.

d) *Datos generales de caracterización de los jóvenes*

Definición conceptual: se trata de datos que nos permiten caracterizar a los jóvenes según colegio, curso, sexo, edad y antecedentes sociofamiliares.

e) *Opinión y actitudes de los jóvenes respecto a su vivencia escolar*

Definición conceptual: se trata de las actitudes personales de los jóvenes hacia su liceo y las opiniones expresadas de los siguientes ámbitos de su vivencia en el liceo: actitud hacia el liceo, pertinencia del currículum académico, percepción de la apertura del liceo hacia sus vivencias juveniles y percepción de las condiciones de infraestructura del liceo.

f) *Percepción de los jóvenes respecto de las condiciones de participación en el liceo y actitudes hacia la participación*

Definición conceptual: entendemos por participación la posibilidad y la acción de ser tomado en cuenta e incidir en el espacio social en el que se convive (Palma, 1998). Por lo tanto, nos interesa conocer la percepción que tienen los jóvenes de las condiciones de participación existentes en el liceo y sus propias actitudes y prácticas de participación.

Estas tres últimas variables son estudiadas a través de una encuesta de datos y opinión diseñada en nuestro equipo y aplicada de manera colectiva a los alumnos de la muestra.

IV. RESULTADOS Y PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Centraremos estos resultados y conclusiones en la percepción del clima escolar de parte de los jóvenes, así como la correlación entre esta percepción y otros factores, dejando de lado un análisis a las respuestas de los jóvenes a la encuesta de datos y opinión y los resultados en las variables de autoconcepto e inteligencia (cf. Cancino y Cornejo, 2001).

1. Análisis técnico de la escala de clima escolar (SES)

a) *La escala SES en Australia y España*

La escala de clima escolar fue diseñada por Kevin Marjoribanks, investigador de la Universidad de Adelaida, Australia en 1980; siendo adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez. Este instrumento pretende medir la percepción que tienen los alumnos res-

pecto de los cuatro contextos que componen el clima escolar según el modelo de Marjoribanks. Estos cuatro contextos son:

Contexto interpersonal: mide la «percepción de los alumnos de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza» (Villa y otros, 1990:94).

Contexto regulativo: mide «las percepciones de los alumnos sobre el «calor» o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente» (Villa y otros, 1990:94).

Contexto instruccional: mide «las percepciones de los alumnos de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades» (Villa y otros, 1990:94).

Contexto imaginativo: mide «la percepción de los alumnos de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones)» (Villa y otros, 1990:94).

La escala original está dividida en cuatro subescalas correspondientes a los cuatro contextos mencionados, cada una representada por 10 ítems, haciendo un total de 40 ítems.

La primera adaptación al contexto español fue realizada por Aurelio Villa en 1985, en una muestra de alumnos de octavo año de enseñanza básica. Este estudio, a partir de un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, confirmó los cuatro factores originales. No obstante, para mejorar el índice de fiabilidad de las subescalas se analizaron cada uno de los ítems a través del método de la correlación entre el total de cada ítem con el total de la subescala, menos el propio ítem. Realizado este análisis se optó por eliminar los tres ítems que correlacionaban menos con cada total de su subescala, elevándose así el índice de fiabilidad los factores. Así, la escala total quedó compuesta por 28 ítems, con cuatro sub-escalas representadas por 7 ítems cada una (Villa y otros, 1992:124-127).

Una segunda aplicación en España del instrumento revisado (28 ítems), esta vez en una muestra de alumnos de enseñanza media arrojó una estructura factorial diferente. En este estudio, se obtuvieron tres factores en lugar de los cuatro originales. El contexto instructivo aparece unido al contexto imaginativo, es decir, «los alumnos perciben conjuntamente en interés que muestran los profesores por el aprendizaje y su entusiasmo por la materia con intentar ensayar métodos nuevos».

Esta escala no está estandarizada en nuestro país, por lo cual realizaremos un análisis factorial experimental de los 28 ítems de la escala revisada, así como pequeñas adaptaciones en el texto de los reactivos para evitar confusiones en los alumnos.

b) Comportamiento de la escala SES en este estudio

A continuación se expondrán las siguientes operaciones estadísticas realizadas en el análisis de la escala: i) análisis factorial de la escala; ii) análisis de la fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach; iii) análisis de la consistencia interna de la escala a través de las correlaciones ítem-test; y, iv) conclusiones.

i) Análisis factorial

Los datos fueron sometidos a un análisis factorial con el método de «componentes principales» y rotación Varimax. En un primer análisis los ítems se agruparon en 5 factores.

Al revisar los enunciados de los ítems, nos percatamos de una inconsistencia significativa en los ítems del factor 5 (ítems 3 y 13) (ver anexos), lo que nos hace pensar que el sentido de estos ítems no fue comprendido por la mayoría de los alumnos, o bien le dieron otra significación. Por esta razón decidimos eliminar estos ítems de la escala para efectos de su análisis en la muestra chilena. Además, la correlación que presentaban ambos ítems respecto del test era relativamente baja (0.33 para el ítem 13 y 0.36 para el ítem 3). Al realizar un segundo análisis factorial, de componentes principales con rotación Varimax, en este caso con los 26 ítems definitivos, obtuvimos 4 factores:

FACTOR	ITEMS
Factor 1	2, 26, 22, 18, 14, 6, 5, 21, 1, 10, 9, 4, 17.
Factor 2	28, 8, 12, 25, 16, 20, 9, 4, 17, 24.
Factor 3	11, 23, 19, 20, 24
Factor 4	15, 7, 27.

Como se puede apreciar, hay varios ítems que se agrupan en más de un factor (ítems 4, 9, 17, 20, 24), no obstante, por el carácter exploratorio de esta investigación hemos preferido mantener esta «dualidad» en los ítems, tanto en esta descripción, como en las correlaciones que se realizan más adelante con el objeto de poder realizar interpretaciones desde la mirada teórica y de los resultados en Chile, dejando la puerta abierta a posteriores afinaciones de este instrumento.

Por otra parte, al analizar los enunciados de los ítems que componen cada factor podemos afirmar lo siguiente:

El *factor 1* (que explica un 30.7% de la varianza de los datos) se compone de los 7 ítems que teóricamente constituyen el contexto *interpersonal*, 5 de los 6 ítems que teóricamente constituyen el contexto *imaginativo* (recordemos que el ítem 13, también de este contexto fue eliminado de la escala) y 1 ítem que teóricamente formaba parte del contexto *instruccional*. Al revisar el enunciado de este ítem «instruccional» (ítem 4) que dice: «la mayoría de los profesores de este liceo pone una gran *energía* y *entusiasmo* en la enseñanza», podemos decir que se trata de una afirmación que se puede asimilar a la *relación interpersonal* que establecen los profesores con los alumnos del liceo. Por lo anterior, hemos denominado a este factor «interpersonal-imaginativo», o *interpersonal* si tomamos en consideración el peso de los ítems al interior de este factor. El *factor 2* (que explica un 8.3% de la varianza de los datos) se compone de los 7 ítems que teóricamente constituyen el contexto *instruccional*, más 3 ítems originalmente del contexto *imaginativo*. Al revisar estos tres ítem «imaginativos», nos damos cuenta que dos de ellos (los ítems 9 y 17) se ubican también, y con mayor peso en el factor 1 (interpersonal), pero los hemos mantenido en este factor por las razones antes expuestas. Por esta razón hemos denominado a este 2° factor como *Instruccional*.

El *factor 3* (que explica un 6.0 % de la varianza de los datos) se compone de 3 ítems que teóricamente forman parte del contexto *regulativo*, más 2 ítems originalmente del contexto *instruccional*. Al revisar estos dos ítems «instruccionales» (ítems 20 y 24) nos damos

cuenta que ambos se encuentran también presentes en el factor 2 (instruccional) y, al interior de este factor 3, tienen menos peso que los tres ítems originalmente del contexto regulativo. Por otra parte al revisar los enunciados de los tres ítems originalmente «regulativos» de este factor (ítems 11, 23 y 19), descubrimos que los tres aluden a la «desconfianza de los profesores hacia los alumnos y la aplicación de castigos arbitrarios». Por lo anterior hemos denominado, originalmente a este factor *regulativo/aplicación de sanciones*.

El *factor 4* (que explica un 4.5 % de la varianza de los datos) se compone de los 3 ítems restantes que teóricamente constituyen el contexto *regulativo* (recordemos que el ítem 3 fue eliminado de la escala). Al revisar los encabezados de estos tres ítems (15, 7 y 27) descubrimos que los tres aluden a la «cantidad y tipo de reglas que deben obedecer los alumnos en el liceo». Por lo anterior, hemos denominado a este factor *regulativo/normativo*.

ITEM	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3 A
Item 1	.58313		
Item 2	.78217		
Item 4	.50534	.41237	
Item 5	.62546		
Item 6	.62653		
Item 7			.61866
Item 8		.63417	
Item 9	.51490	.43915	
Item 10	.58209		
Item 11			.69359
Item 12		.58232	
Item 14	.72609		
Item 15			.75851
Item 16		.47827	
Item 17	.46300	.39592	
Item 18	.72721		
Item 19			.63928
Item 20		.46222	.56396
Item 21	.62084		
Item 22	.75390		
Item 23			.66894
Item 24		.30679	.49398
Item 25		.49633	
Item 26	.76685		
Item 27			.60537
Item 28		.67713	

Al referirse los *factores 3 y 4* al contexto o factor teórico «regulativo», hemos decidido sumar ambos factores en un único factor (compuesto por dos subescalas) que hemos denominado *regulativo/disciplinario*. Aun teniendo en cuenta que estos dos aspectos de «aplicación de sanciones» y «normas» no correlacionan al interior de los liceos chilenos analizados.

De tal forma, al analizar el comportamiento de la escala SES en una muestra de la población de jóvenes del Gran Santiago, el resultado final es el que presentamos en la tabla anterior. Los estadísticos finales son:

FACTOR	AUTOVALOR	PORCENTAJE DE LA VARIABLE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	7.97554	30.7	30.7
2	2.15545	8.3	39.0
3 A	2.74628	10.5	49.5

De tal forma que el factor *interpersonal/imaginativo* explica un 30.7 % de la varianza de los datos y queda compuesto por 13 ítems (1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 14, 17, 18, 21, 22 y 26). El factor *disciplinario* explica un 10.5 % de la varianza de los datos y queda compuesto por 8 ítems (7, 11, 15, 19, 20, 23, 24 y 27). El factor *instruccional* explica un 8.3 % de la varianza de los datos y queda compuesto por 10 ítems (4, 8, 9, 12, 16, 17, 20, 24, 25 y 28).

ii) Análisis de la fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach

Para encontrar este coeficiente de fiabilidad se aplicó la fórmula de Cronbach, obteniéndose los siguientes resultados: factor 1 (interpersonal) α : 0.9081; factor 2 (instruccional) α : 0.8004; factor 3 (disciplinario) α : 0.7012. La fiabilidad de las tres subescalas es estadísticamente aceptable.

iii) Análisis de la consistencia interna de la escala a través de las correlaciones ítem-test

Se analiza la consistencia ítems de los ítems de la escala, aplicando una correlación bivariada de Pearson a cada ítem respecto del test total. Los resultados son los siguientes:

	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	ITEM 8	ITEM 9	ITEM 10
Coefficientes de correlación	.52	.66	.63	.64	.64	.51	.50	.66	.64
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 14	ITEM 15	ITEM 16	ITEM 17	ITEM 18	ITEM 19	ITEM 20
Coefficientes de correlación	.40	.45	.65	.23	.54	.57	.66	.43	.39
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	ITEM 21	ITEM 22	ITEM 23	ITEM 24	ITEM 25	ITEM 26	ITEM 27	ITEM 28
Coefficientes de correlación	.62	.71	.46	.48	.43	.64	.26	.48
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Como se puede observar, todos los ítems correlacionan con el total de la prueba lógicamente son significativos. Los ítems que presentan una menor correlación con el total del test son los ítems 15 y 27, ambos del factor «disciplinarios» (3 A). No obstante, se ha decidido mantenerlos en la escala tomando en cuenta el carácter experimental del estudio.

iv) Conclusiones

En primer lugar podemos destacar el hecho que dos de los cuatro contextos del clima escolar originalmente descritos en la escala se funden en un solo factor. Estos contextos son el «interpersonal» y el «imaginativo».

Tal como ocurre en las aplicaciones españolas del instrumento SES en enseñanza media, la percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto «imaginativo» varía de manera conjunta con la valoración que ellos hacen de otro contexto. Lo interesante es que este otro contexto en España resultó ser el «instruccional», mas en nuestra muestra este contexto es el «interpersonal».

Entonces, tal como en España, la percepción de los jóvenes respecto del contexto «imaginativo» («ambiente creativo que los estimule a recrear y experimentar su mundo») está asociada la percepción del contexto «instruccional» («la orientación académica e interés de los profesores por el aprendizaje»), en Chile la percepción que tienen

los jóvenes respecto del contexto «imaginativo» está asociada a la percepción del contexto «interpersonal» («cercanía, confianza y preocupación de los profesores hacia sus problemas»). *La percepción de un ambiente creativo, para los jóvenes, está asociada a la intimidación, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores, más que con las prácticas instruccionales.*

En segundo lugar, la percepción del contexto «regulativo» de parte de los jóvenes chilenos aparece dividida en dos factores diferenciables que apuntan a «la cantidad y tipo de reglas» y «la aplicación de sanciones». Los jóvenes parecen hacer la diferencia entre el tipo y cantidad de reglas que hay en su institución y la forma de aplicación de las sanciones por parte de los profesores.

Hemos preferido denominar a este factor «disciplinario», pues nos parece que refleja mejor la realidad nuestros liceos, donde el punto crítico en el ámbito de las normas, a nuestro juicio, no pasa por lo que dicen o dejan de decir los reglamentos internos, sino por los intentos que hacen los profesores para mantener un mínimo de disciplina que les permita «hacer las clases». Para ello echan mano a los recursos de que disponen, que son heterogéneos entre los docentes, que muchas veces se aplican de manera particular (no procesada colectivamente) y que, no siempre dicen relación con lo escrito en los reglamentos internos.

Así como la percepción del contexto «imaginativo» está relacionada con la percepción del contexto interpersonal profesor-alumno, también la percepción del contexto regulativo está relacionada con la relación que establecen los profesores con cada uno de sus alumnos o los grupos de alumnos. La cualidad de estas relaciones parece incidir en la aplicación de las normas al interior de los liceos.

En tercer lugar, al observar el porcentaje de la variabilidad total de los datos de la escala que explica cada factor, encontramos que el factor «interpersonal/imaginativo» (compuesto de 13 ítems) explica un 30.7% de la varianza total, lo que es significativamente mayor que el 10.5% que explica el factor «disciplinario» (8 ítems) y el 8.3% que explica el factor «instruccional» (10 ítems).

Podemos afirmar entonces que el peso que tiene el contexto interpersonal e imaginativo en la percepción total del clima escolar por parte de los jóvenes es notoriamente mayor que el peso de los otros dos contextos. Después del factor interpersonal, es el factor disciplinario el que tiene más peso en la percepción del clima escolar total, apareciendo en un tercer lugar el contexto instruccional.

Finalmente, y tomando en cuenta el carácter exploratorio de esta factorización, podemos afirmar que nos parece que la escala de clima escolar (SES) es pertinente para el estudio de la percepción del clima escolar de parte de los jóvenes chilenos. No obstante, hay que tener en consideración para una futura validación del instrumento, que éste no se comporta de la misma manera que en la población española y que algunos ítems requieren ser readecuados para su comprensión en nuestra población. Específicamente observamos una interpretación confusa de los enunciados y el sentido de los mismos en los ítems 3 y 13, que decidimos dejar fuera de este análisis exploratorio.

Sobre las valoraciones que hacen los jóvenes de los distintos contextos del clima escolar, observamos que el contexto del clima escolar que peor perciben los alumnos es el contexto «interpersonal-imaginativo» con una media promedio para sus ítems de 2.869, para un máximo de 5. Le sigue muy de cerca el contexto «disciplinario» con una media promedio para sus ítems de 2.891. El contexto del clima escolar que mejor valoran los alumnos es el contexto «instruccional» con una media promedio para sus ítems de 3.407.

Ahora bien, al analizar las desviaciones típicas promedio para los ítems de cada factor, observamos que, si bien el contexto «interpersonal-imaginativo» es el peor valorado por los jóvenes, sus percepciones sobre este contexto tienden a dispersarse más que en el caso de los demás factores. El caso del contexto «disciplinario» es inverso, si bien es percibido de manera menos negativa por parte de los alumnos, su visión al respecto varía menos (es más homogénea) que en el contexto «interpersonal-imaginativo». Las opiniones respecto del contexto «instruccional», que es el mejor percibido por los alumnos, presentan la menor dispersión entre los jóvenes.

Al ponderar estos resultados nos atrevemos a afirmar que las necesidades más sentidas por los jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, son tener una *relación más íntima y cercana con sus profesores* y mejorar los *contextos normativos* en los liceos (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones), más que mejorar el nivel instruccional de parte de sus profesores.

Por otra parte, las percepciones que tienen los jóvenes respecto de los contextos «interpersonal-imaginativo» y «disciplinario», que son los peor valorados, presentan una diferencia importante.

La percepción del contexto «interpersonal-imaginativo» presenta una mayor dispersión dentro del grupo de jóvenes y, tal como vimos anteriormente, correlaciona significativamente con muchas de

las opiniones de los jóvenes respecto de otros ámbitos de sus vivencias en el liceo, correlaciona significativamente con el liceo de procedencia de los alumnos y con su autoconcepto.

En cambio, la percepción que tienen los jóvenes del contexto «disciplinario» presenta una menor dispersión dentro del grupo de jóvenes y correlaciona significativamente con menos opiniones de los jóvenes respecto de otros ámbitos de sus vivencias en el liceo, además no correlaciona significativamente con el liceo de procedencia de los alumnos, ni con su autoconcepto.

Podemos decir, entonces, que la mala percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto «disciplinario» es más homogénea y más «dura». En cambio la mala percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto «interpersonal-imaginativo» es menos homogénea y parece ser más susceptible de intervenir al modificar otros ámbitos de la convivencia en el liceo.

2. Factores asociados a la percepción del clima escolar de parte de los alumnos

- a) *Las correlaciones entre la percepción del clima escolar y los resultados de la encuesta de datos y opinión*
- i) La percepción del clima escolar y los datos generales de caracterización de los alumnos

Existen correlaciones significativas entre la percepción del clima escolar y el establecimiento donde estudian los jóvenes, excepto en lo que respecta al clima «disciplinario», donde no se observan diferencias significativas por liceo. Los jóvenes del liceo técnico-profesional de la comuna de San Joaquín tienden a tener una mejor percepción del clima escolar total y los contextos «interpersonal/imaginativo» e «instruccional».

El clima «disciplinario» es percibido de manera negativa y común por los alumnos de los cuatro liceos. Por las características de este estudio no es posible aventurar hipótesis respecto a las características que hacen que los jóvenes valoren de mejor manera las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores en un determinado establecimiento. Queda planteada esta interrogante para futuras investigaciones, quizás desde una perspectiva más cualitativa.

Por otra parte, las mujeres tienden a valorar en forma más positiva el contexto «interpersonal/imaginativo» del clima escolar y el clima total, sin embargo estas correlaciones no son estadísticamente significativas. Por lo tanto podemos afirmar que tanto hombres como mujeres perciben el clima escolar de manera homogénea.

Por último, la evolución de las percepciones del clima escolar de parte de los jóvenes, a medida que van pasando de curso, si bien no presenta una correlación estadísticamente significativa, aporta algunos datos interesantes. La valoración del clima escolar va tornándose cada vez más negativa, a medida que los alumnos van subiendo de curso, ocurriendo un leve repunte de las valoraciones del clima en cuarto año medio, cuando los jóvenes están por salir de la institución. Este perfil de respuestas que ya habíamos encontrado en un estudio anterior (Castro, Cornejo y Valdivia, 1999) se contradice con los estudios del clima realizados en otras instituciones (centros de trabajo y cárceles) donde, por un efecto de acostumbamiento, las personas valoran de manera más positiva el clima, a medida que llevan más tiempo en la institución (Moos y Moos, 1983).

ii) La percepción del clima escolar
y los antecedentes sociofamiliares de los jóvenes

Es interesante el hecho de que no existan correlaciones significativas entre la percepción del clima escolar y los datos sociofamiliares entregados por los alumnos. Más allá del hecho que los ítems escogidos para valorar este aspecto son incompletos, estos resultados nos sugieren que las características de las familias de origen de los jóvenes tienen menos influencia en la valoración de la convivencia escolar que las características de la institución escolar misma. No podemos perder de vista, como ya dijimos, que los alumnos encuestados pertenecen a familias de clase media baja y baja.

iii) Sobre las actitudes personales de los jóvenes hacia el liceo

Al revisar las correlaciones significativas entre las valoraciones del clima escolar y las respuestas entregadas por los jóvenes respecto de tres preguntas (¿por qué vas al liceo? ¿cómo te sientes en el liceo? y ¿qué haces cuando el profesor está haciendo una clase «fome»?) podemos concluir los siguientes elementos. Las actitudes expresadas por los alumnos en sus respuestas correlaciona significativa-

mente con las valoraciones que hacen de los distintos contextos del clima escolar.

Los alumnos que tienen una valoración del clima escolar significativamente mejor son aquellos cuya motivación principal para acudir al liceo es para «aprender» y «encontrar trabajo», aquellos que sienten que el liceo es su «segundo hogar» y aquellos que tienen una actitud más pasiva y menos crítica respecto de las clases «fomes».

Por el contrario, los alumnos que tienen una valoración del clima escolar significativamente peor son aquellos que sienten que deben cambiar mucho su forma de ser cuando van al liceo, o se sienten incómodos en él; aquellos que no han construido una motivación intrínseca para asistir al liceo, y lo hacen porque es una obligación y aquellos que, frente a las clases fomes optan por «desenchufarse» o hacer la «cimarra».

Estos resultados nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que tienen para la convivencia escolar aspectos como: i) el fomento de la construcción de una motivación «intrínseca» de parte de los jóvenes hacia el aprendizaje, lo que pasa obviamente por hacer estos aprendizajes más cercanos, pertinentes y relacionados con las experiencias que viven los jóvenes; y, ii) permitir que los jóvenes puedan mantener una coherencia entre sus formas de ser fuera de la institución y las conductas que ésta les exige en su interior. Obviamente no se trata de eliminar la labor normativa o formadora de los liceos, se trata de aceptar la existencia de la cultura juvenil, de las vivencias juveniles e incorporarlas en la labor formativa. Tal como planteábamos, si no se da esta incorporación, el aprendizaje mismo se hace menos significativo y, por lo tanto, menos real.

Por otra parte, estos resultados nos están planteando que los jóvenes que desarrollan actitudes conformistas y pasivas son los que mejor perciben el clima escolar; son en definitiva, los que mejor se sienten en el liceo. De esta manera, la institución escolar está fomentando el desarrollo de estas actitudes pasivas, tal como veíamos más arriba.

- iv) La percepción del clima escolar y el sentimiento de pertenencia hacia el liceo

Las correlaciones obtenidas en este ámbito nos indican que los jóvenes que perciben el clima escolar de manera significativamente mejor son aquellos que han construido un sentido de «identificación»

mínimo con su liceo y que, por lo tanto, se sienten orgullosos de él y no se cambiarían de liceo si pudieran. Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que tiene para la mejora de la percepción del clima escolar en los jóvenes, el desarrollo de iniciativas tendientes a generar procesos de identificación de los jóvenes con su institución escolar.

- v) La percepción del clima escolar y la opinión de los jóvenes acerca de la pertinencia de los contenidos curriculares

Los alumnos que piensan que las materias que les enseñan son pertinentes en su formación, ya sea para el trabajo o la vida en general, perciben el clima interpersonal, instruccional, disciplinario y el clima escolar total, de manera significativamente mejor que aquellos alumnos que consideran que las materias que les enseñan les servirán «nada, poco o algo». La alta significancia de las correlaciones nos lleva a pensar en la importancia que tiene para la vivencia escolar de los jóvenes la «sensación» de pertinencia de las materias que les son enseñadas.

- vi) La percepción del clima escolar y la opinión de los jóvenes acerca de la apertura que muestra el liceo hacia sus vivencias juveniles

La apertura del liceo a sus vivencias juveniles fue explorada a través de dos preguntas generales: ¿sientes que el liceo te ha apoyado para tomar decisiones respecto de los siguientes temas: asumir una sexualidad responsable, decidir en qué trabajar y encontrarle un sentido a la vida? y ¿sientes que las actividades sociales que realizas en tu vida cotidiana puedes llevarlas a cabo en el liceo o conversarlas en las clases y los consejos de curso?

La opiniones que expresan los jóvenes respecto de la apertura que tiene el liceo hacia sus vivencias juveniles correlacionan significativamente con la valoración que tienen de los distintos contextos del clima escolar. Los alumnos que perciben de manera significativamente mejor el clima escolar son aquellos que se sienten apoyados por la institución para resolver problemáticas propias de la condición juvenil, como son «asumir responsablemente su sexualidad», «orientarse laboralmente» y «proyectarse en un sentido de vida» y aquellos que sienten que el liceo les brinda un espacio para llevar a cabo o comentar las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana.

Estos resultados nos plantean la importancia que tienen, para la convivencia escolar aspectos como: la incorporación de la temáticas de interés juvenil en el currículum formal e informal de los alumnos, de manera que ellos puedan conversar y aclarar sus dudas respecto de ellas en un contexto acogedor, orientador y que se abstraiga del «discurso moralizador» de parte de los adultos; y la creación de espacios al interior de la institución, para que los jóvenes puedan llevar a cabo o comentar las actividades sociales que realizan en la vida cotidiana.

Nuevamente los resultados nos muestran que los jóvenes aspiran a romper la brecha que existe entre la dinámica escolar cotidiana (la cultura escolar) y sus vivencias y experiencias juveniles (las culturas juveniles) que construyen fuera del liceo.

Por otra parte, apreciamos que los jóvenes perciben mejor sus relaciones con los profesores cuando piensan que pueden hablar con ellos respecto a temáticas propias de la vivencia juvenil. Es decir, los jóvenes les reconocen a los profesores «autoridad» para dialogar respecto de sus vivencias juveniles y... en alguna medida lo esperan.

- vii) La percepción del clima escolar y la opinión de los jóvenes acerca de las condiciones de infraestructura y financiamiento del liceo

La percepción que tienen los alumnos acerca de las condiciones materiales (de infraestructura) y económicas (financiamiento) con que cuenta el liceo no correlaciona significativamente con la valoración que hacen del clima escolar. Sin embargo, los jóvenes que consideran que en su liceo hay «demasiados» alumnos por aula perciben el clima escolar significativamente peor que aquellos que consideran que hay un número de alumnos por aula «adecuado» o pocos alumnos por aula.

Al analizar estos resultados podemos concluir un elemento que habíamos deslizado: las carencias materiales y económicas de la institución escolar no son un punto crítico en la convivencia que se construye en su interior. No obstante es significativo que los jóvenes que opinan que hay demasiados alumnos por aula perciban de manera peor el clima escolar. Esta necesidad de disminuir la cantidad de alumnos por sala coincide con una reivindicación permanente de parte del magisterio, que la plantea como una condición previa para la mejora educativa.

- viii) La percepción del clima escolar y la opinión de los jóvenes sobre el contexto de participación que se da en el liceo

Existe una significativa correlación entre la opinión que tienen los jóvenes acerca del contexto de participación que existe en el liceo, a nivel de centro y de aula, y las valoraciones que ellos tienen del clima escolar. El contexto de participación del liceo fue estudiado a través de tres tipos de pregunta que apuntaban hacia opinión acerca de la representatividad del centro de alumnos, opinión acerca de la influencia de sus opiniones y la de sus padres sobre las decisiones institucionales y consideración de sus opiniones en las decisiones del aula.

De acuerdo a las correlaciones estudiadas, los alumnos que perciben significativamente mejor los contextos del clima escolar son aquellos que perciben mejores condiciones de participación, en ambos contextos (aula y centro) y aquellos que se sienten representados por su centro de alumnos. Es importante destacar que pareciera que para los jóvenes es tan fundamental que se escuche su voz como la de sus padres y apoderados.

De acuerdo a estos resultados nos atrevemos a inferir que: la generación de espacios de participación y convivencia democrática al interior de la institución escolar, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, resulta de la mayor importancia para mejorar la valoración del clima escolar de parte de los alumnos; y el fortalecimiento de las instancias tradicionales de organización estudiantil, como son los centros de alumnos, permite mejorar la percepción del clima escolar en los alumnos. En resumen, los resultados nos dicen que a mayor participación, mejor percepción del clima escolar de parte de los alumnos.

- ix) La percepción del clima escolar y las prácticas de participación social de los jóvenes

Los alumnos que participan en actividades u organizaciones sociales fuera del liceo perciben significativamente mejor el clima escolar que aquellos alumnos que no participan en actividades u organizaciones sociales. A partir de estos resultados nos atrevemos a plantear que: la participación de los alumnos en actividades u organizaciones sociales fuera de la institución escolar, parece generar hábitos y condiciones en los jóvenes que permiten mejorar el clima escolar; y por lo tanto, la educación cívica o democrática, que se base en la práctica de participar, no solo estará formando a los futuros ciudadanos,

sino que mejorará las relaciones interpersonales al interior de las instituciones escolares.

b) Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y la capacidad intelectual general de los jóvenes

Existe una correlación significativa e inversa entre los puntajes obtenidos por los jóvenes en la prueba de capacidad intelectual general de Cattell y su percepción del clima escolar total y del contexto «interpersonal/imaginativo» del clima escolar.

Tenemos entonces que los alumnos que obtienen peores puntajes en el test de Cattell, tienden a tener una valoración más positiva respecto del contexto «interpersonal/imaginativo» del clima escolar, con una probabilidad de 99%. Asimismo, los alumnos que obtienen peores puntajes en el test de Cattell, tienden a tener una valoración más positiva respecto del clima escolar total, con una probabilidad de 95%. Es decir, que los jóvenes que tienen un mayor desarrollo de su capacidad intelectual, al menos en los aspectos de la inteligencia más valorados por la escuela, tienen una peor valoración del clima escolar, especialmente del contexto «interpersonal/imaginativo».

Tal vez podríamos decir, con lo decepcionante que resulta esta afirmación, que estos jóvenes «más inteligentes» lo pasan peor en el liceo que aquellos jóvenes que no han alcanzado tal desarrollo de su capacidad intelectual. Quizás estos jóvenes necesitan de un ambiente más enriquecedor para sentirse bien. Estos resultados pueden ser interpretados en la línea del «conformismo» fomentado por la institución escolar.

c) Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y el autoconcepto de los jóvenes

Existen correlaciones directas entre algunas dimensiones del autoconcepto de los jóvenes y las valoraciones que ellos hacen del clima escolar total, así como de los contextos «interpersonal/imaginativo» e «instruccional» del clima escolar. La valoración que tienen los jóvenes del contexto «interpersonal/imaginativo» correlaciona, de manera directa, con su autoconcepto académico. Por otra parte, la valoración que tienen los jóvenes del contexto «instruccional» del clima escolar correlaciona de manera directa con su autoconcepto académico, social y total. La valoración que tienen los jóvenes del

clima escolar total correlaciona de manera directa con su autoconcepto académico. Finalmente podemos apreciar que la valoración que tienen los jóvenes del contexto «disciplinario» del clima escolar no correlaciona con ninguna dimensión de su autoconcepto.

En base a estas correlaciones podemos afirmar que los jóvenes que tienen un mayor autoconcepto académico tienden a percibir un mejor clima escolar, excepto el contexto «disciplinario». Es decir que, los alumnos que valoran positivamente su capacidad de aprendizaje y rendimiento tienden a valorar de manera más positiva el clima escolar.

Vemos aquí cómo es posible que los profesores valoren las capacidades de rendimiento y aprendizaje de sus alumnos y tiendan a establecer mejores relaciones interpersonales e instruccionales con estos alumnos de mejor rendimiento. También es significativo que no sea relevante el autoconcepto personal de los alumnos para el establecimiento de relaciones con los profesores. Es decir, los profesores parecen establecer relaciones con los alumnos, no con los jóvenes (Edwards y otros, 1993).

V. DISCUSIÓN Y PROYECCIONES

En este estudio obtuvimos una «radiografía» de la opinión que tienen los jóvenes de los liceos encuestados respecto del clima escolar de sus instituciones (enfocado en este caso desde las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores) y de otros aspectos de sus vivencias en el liceo. La imagen con que nos quedamos, tal como nos ocurrió al revisar otros estudios, no es muy alentadora. Vemos a un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, que perciben a la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser. Al menos para estos jóvenes, la escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. En definitiva no logra involucrarlos como personas integrales en tareas de aprendizaje.

1. Sobre las posibilidades de mejora del clima escolar

A continuación exponemos algunos elementos que hemos podido deducir a partir del presente estudio y que podrían apuntar a mejorar la percepción que tienen los jóvenes respecto del clima escolar,

de las relaciones interpersonales que establecen en sus instituciones y que, por lo tanto, creemos que pueden aumentar su satisfacción en la escuela y mejorar su predisposición hacia la dinámica escolar en general y las tareas educativas en particular. Hemos denominado a estos elementos «ejes» de mejora de la convivencia y son los siguientes.

a) *«Eje 1»: afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad*

Tal como veíamos al analizar el comportamiento de la escala de clima escolar (SES), el aspecto que peor perciben los jóvenes en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad. La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar. Por otra parte, el carácter intersubjetivo de la construcción de los aprendizajes, nos hace pensar que esta necesidad expresada por los alumnos de construir relaciones más cercanas con sus profesores, es también una piedra de tope para la «mejora de la calidad de los aprendizajes» que se plantea como el objetivo central de la reforma educativa desde el MINEDUC.

b) *«Eje 2»: incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar*

En el Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación se reconoce, por primera vez desde el mundo de las políticas públicas, la necesidad de «incorporar la realidad juvenil a los establecimientos como estrategia educativa» y «hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo» (CNME, 1995:102).

El Programa MECE-MEDIA, en alguna medida, intenta recoger estas recomendaciones a través del «Componente ACLE o Jóvenes» que pretendía, entre otras cosas, permitir que «la cultura juvenil permeara el quehacer educativo, convirtiendo el aprendizaje en algo entretenido y con significado» (Pérez y Mecklenburg, 1999:153).

No es algo sencillo saber de qué forma un liceo está incorpo-

rando esta «cultura juvenil» de sus alumnos a la vida institucional. En este estudio planteamos dos tipos de preguntas a los jóvenes que apuntaban a lo que denominamos «apertura del liceo a las vivencias de los jóvenes». Se les preguntó acerca de cómo percibían que se los había apoyado desde el liceo para afrontar temáticas propiamente juveniles (orientación laboral, sexualidad y sentido de vida) y acerca de cuántas de las actividades sociales que realizaban cotidianamente podían realizar o comentar en el liceo.

Desde los resultados obtenidos nos parece que todos los esfuerzos que apunten a incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus «formas de ser» tendrán efectos positivos sobre el clima escolar de los liceos.

Este «eje» nos parece particularmente importante para la mejora educativa debido al cambio de rol de la escuela secundaria moderna que plantan algunos autores, que se desplazaría desde la entrega de conocimientos a la generación de espacios planificados para procesar y resignificar los conocimientos y «pre-concepciones» construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares (Coleman y Husén, 1989; Bacáicoa, 1996; CNME, 1995).

c) *«Eje 3»: sentido de pertenencia con la institución*

Tiene lógica que «sentirse bien» con las relaciones interpersonales que se establecen en una institución, lleve a sentirse orgulloso o identificado con ella. A partir de los resultados obtenidos en este estudio nos parece que iniciativas que apunten a construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes con sus liceos tendrán efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Vemos estas iniciativas muy ligadas al «eje» anterior, pues nos parece difícil fomentar el sentido de pertenencia sin permitir que los jóvenes ocupen el espacio del liceo y lo hagan (y sientan) suyo.

d) *«Eje 4»: participación y convivencia democrática*

En este trabajo se nos confirma la imagen presentada en el marco teórico de la escuela como una institución autoritaria y jerárquica. Vemos además que los jóvenes valoran altamente la participación y la organización social y tienen una práctica de participación social cotidiana importante. De acuerdo a estos resultados, el desarro-

llo de formas de convivencia democrática en los liceos tendrá efectos de mejora en el clima escolar de la institución. El concepto «formas de convivencia democrática» puede resultar demasiado amplio, en este estudio recogimos opiniones de los jóvenes que nos hablaban de varias «demandas»: que se les pida la opinión respecto de el rumbo de la institución y las dinámicas de aula; que esta opinión sea considerada al tomar decisiones en el aula y la institución; que existan formas reales de participación y expresión de las opiniones de ellos como alumnos y de sus padres y apoderados en la gestión escolar.

La democratización de la institución secundaria tiene, desde nuestro punto de vista, un objetivo pedagógico ineludible, al menos en tres aspectos. En primer lugar, es muy difícil que la institución se «abra» a las vivencias juveniles, necesidad que planteábamos en el punto anterior, si no se modifica la convivencia, superando la jerarquización extrema, el discurso «moralizador» de los profesores y la infantilización de los jóvenes. En segundo lugar, cuatro de los objetivos fundamentales transversales de la enseñanza media (el desarrollo del pensamiento, la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal y la relación de la persona con su entorno) pasan por la promoción del «...ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida liceana» (MINEDUC, 1998:25-26). Es decir, la formación «ciudadana» de los alumnos y alumnas pasa por la democratización institucional. Finalmente y en tercer lugar, la autonomía administrativa y pedagógica de las instituciones escolares, un objetivo de procedimiento definido por el MINEDUC no se sustenta, en el caso de la escuela secundaria al menos, solamente sobre la base de modificaciones legales, administrativas y metodológicas. La autonomía y descentralización pedagógica, para que se haga efectiva y perdurable en el tiempo, pasa por la apertura de la institución a la comunidad local y por su propia estructuración como una comunidad educativa autónoma y responsable en la que se integren los diferentes actores educativos (docentes, padres y apoderados, paradocentes, comunidad local y, por supuesto, los jóvenes) en la toma de decisiones y la definición de los marcos de convivencia al interior de la institución.

e) «Eje 5»: *sensación de pertinencia del currículum escolar*

Sabemos que si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y este será más significativo. A partir de los resultados de este estudio, podemos decir que los jóvenes de estos liceos percibirán mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.

f) *«Eje 6»: mejora del autoconcepto académico de los alumnos*

Las relaciones entre clima escolar y autoconcepto de los alumnos se han visto en estudios realizados en otras partes del mundo (Villar y Villa, 1992; Arón y Milicic, 1999). En el caso de este estudio pudimos constatar que la mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores.

2. Sobre las políticas de la actual reforma educativa y la mejora del clima escolar

Es indudable que son varias las posibilidades de mejora de la educación que se abren con el llamado proceso de reforma educativa, actualmente en marcha. En lo que respecta al clima escolar nos gustaría plantear algunas reflexiones nacidas en la realización de este estudio.

Nos parece que las políticas públicas entregan una señal muy positiva al establecer como camino de mejora el fortalecimiento de las instituciones escolares y la autonomía y descentralización pedagógica y de gestión. Se abre la puerta y se fomenta la construcción de proyectos educativos institucionales y reglamentos internos acordes con la realidad social y local de cada institución.

Otra señal positiva fue el intento de operativizar el principio de incorporación de la «cultura juvenil» a la dinámica escolar que significó el Componente «Jóvenes» o ACLE del MECE-MEDIA. Aquí se buscó que la cultura juvenil permeara la institución, así como mejorar la disposición subjetiva de los alumnos con su establecimiento (Pérez

y Mecklenburg, 1999). Igualmente cabe resaltar la reforma curricular de la enseñanza media que intenta acerca los contenidos a la realidad de los jóvenes, especialmente interesantes nos resultan los Objetivos Fundamentales Transversales y las acciones que propone el MINEDUC para llevarlos a la práctica, que implican modificar las formas de convivencia al interior de los establecimientos (MINEDUC, 1998:25-26).

Mas nos parece que estos avances no han logrado permear mayormente nuestra enseñanza media. Hay varias interrogantes que nos surgen al respecto y quisiéramos plantear a continuación.

Muchos autores señalan que la construcción de aprendizajes de calidad pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales, de procesos de mediación adecuados entre los alumnos y sus profesores (Bacáicoa, 1996; Arancibia, 1993; Casassus y otros, 2000; Feuerstein, 1995; Villar y Villa, 1992; Palacios, Marchesi y Coll, 1991). En el presente estudio pudimos ver que la «principal demanda» de los alumnos hacia sus profesores, es establecer relaciones interpersonales de mayor afectividad e intimidad, más que mejorar las relaciones instruccionales o las metodologías de sus profesores.

Siendo así, nos llama la atención que las principales orientaciones ministeriales en el contexto de reforma educativa apunten centralmente al tema de la *reforma curricular*, la *mejora de la infraestructura* y a la *innovación metodológica*. Pero no se entreguen apoyos, claridades, ni orientaciones concretas respecto a la necesidad de enriquecer las *relaciones interpersonales* en la escuela como factor básico de la mejora de los aprendizajes y la convivencia. Más nos extraña este hecho, al constatar en nuestra práctica profesional que el tema de la mejora de las relaciones interpersonales es un tema sentido por la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores) y sobre el cual existen más confusiones que certezas. En el caso del MECE-MEDIA los gastos en los componentes de recursos cubren el 60% del presupuesto, por sobre los componentes de procesos.

Asimismo, al revisar las áreas o temáticas contempladas en programas centrales como los Proyectos de Mejoramiento Educativo, el Proyecto Montegrando, las orientaciones hacia la gestión directiva, las Actividades Curriculares de Libre Elección o el Perfeccionamiento Docente, no se observan líneas claras de apoyo específico y sistemático a la mejora de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos. Lo que sí se pueden encontrar son iniciativas de formación valórica y afectiva hacia los alumnos, que no implican, ni orientan una modificación de las formas de convivencia escolar y que, por lo tanto,

corren el peligro de quedarse en el ámbito del discurso moralizador desde los adultos, el que además resulta ineficaz.

Al escuchar, en nuestro trabajo diario, a docentes y alumnos de escuelas y liceos públicos aparecen recurrentemente una serie de ideas compartidas sobre el tema de la mejora de las relaciones interpersonales, como por ejemplo: i) la imposibilidad del profesor de mejorar los vínculos interpersonales con sus alumnos si no se mejoran sustantivamente sus condiciones de trabajo, específicamente en términos de temas como tiempo no lectivo, remuneraciones acordes a la magnitud de su trabajo, posibilidad económica real de trabajar en un solo centro educativo, disminución de la cantidad de alumnos por aula; ii) la necesidad de contar con equipos de apoyo profesional y redes de derivación para el manejo de situaciones psicosociales de los alumnos y sus familias, tal como ocurre en los establecimientos particulares; iii) la necesidad de los profesores de contar con apoyo para enfrentar el desgaste emocional asociado a su labor docente; iv) de parte de los alumnos aparece claramente la necesidad de modificar las normas y reglamentos que rigen la convivencia escolar; v) de parte de alumnos y profesores aparece la necesidad de generar espacios de convivencia democráticos al interior de las instituciones como forma de mejorar las relaciones interpersonales.

Por otra parte, como planteamos en las conclusiones, la mejora de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar va de la mano de dos procesos que, a su vez, guardan relación entre sí: la incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar y la generación de espacios de participación y convivencia democrática en las instituciones educativas.

Ya planteamos que el Componente Jóvenes o ACLE del Programa MECE-MEDIA constituyó un intento por mejorar la relación subjetiva de los jóvenes con su establecimiento y permitir que la cultura juvenil permee a la institución (Pérez y Mecklenburg, 1999). A nuestro juicio, las áreas o temáticas sobre las cuales se implementaron estas actividades de libre elección y la forma misma de hacerlo, llevaron a que no se produjeran modificaciones de los estilos de convivencia y formas de participación en los liceos.

Las temáticas abordadas en estas ACLES fueron deportes, artes, medio ambiente y comunicaciones. Lo que les imprimió un sentido más de esparcimiento y de desarrollo de habilidades en los jóvenes que de modificación de la dinámica escolar. La forma de implementación de estas actividades, fuera de la jornada normal de estudios y sin

impactar otras áreas del currículum, tampoco ayudó a que realmente el liceo se permeara con las culturas juveniles de sus alumnos.

Por otra parte, echamos de menos en el discurso de la reforma educacional chilena menciones claras y directas respecto a la necesidad de democratizar la institución secundaria, más aún cuando se reconoce desde el MINEDUC que el contexto de transición a la postdictadura es determinante en el tipo de políticas a impulsar (García-Huidobro, 1999).

Se habla de mejorar la gestión directiva, de mejorar los proyectos educativos institucionales, del fortalecimiento de las instituciones como única forma de producir innovación, pero no se profundiza respecto a la importancia pedagógica y de gestión, de generar formas de convivencia más democráticas y participativas. Menos entonces, se entregan apoyos para llevar a cabo un proceso de democratización y apertura de espacios de participación que no puede sino ser complejo.

En este mismo sentido de mejora de la gestión institucional de los establecimientos, nos parece como confusa la señal pública enviada desde el MINEDUC en el año 2000 posterior a la publicación de los resultados en el SIMCE nacional en el sentido de que «ahora hay que llevar la reforma al aula» (*La Tercera*, Santiago, 14 de septiembre del 2000).

Siguiendo el discurso presentada por el MINEDUC, en el sentido de que la reforma educacional actual desplaza el énfasis de las políticas públicas desde la cobertura a la calidad de los aprendizajes, en los momentos actuales y los que vienen en el cambio educativo habrá que trasladar el énfasis hacia los procesos de democratización institucional y mejora de la convivencia escolar como requisito para la construcción de aprendizajes de calidad.

El carácter parcial de la actual reforma hace que peligre el logro de los objetivos propuestos, pudiendo quedarse sólo en mejoramientos de infraestructuras y equipamientos y no en una reforma de prácticas educativas y currículum. Finalmente cabe preguntarse si es posible realizar los desafíos planteados sin redefinir el actual rol subsidiario del Estado chileno en la educación.

SANTIAGO, OCTUBRE DEL 2001

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHOUSSER, L. (1977): *Aparatos ideológicos del Estado*. México: Ediciones Quinto Sol.
- ARANCIBIA, V. ET AL. (1993): *Desarrollo socioafectivo en la enseñanza media*. Santiago: CPU.
- ARANCIBIA, S., V. EDWARDS, C. JARA, M. JELVEZ e I. NÚÑEZ (editores) (1998): *Reforma en marcha. Buena educación para todos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- ARENDT, H. (1974): *La condición humana*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A. Citado en G. SEPÚLVEDA (1993): «Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt». *Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, Año 4, N°1.
- ARIAS, V. (2001): «Autoconcepto en adolescentes, un estudio descriptivo». Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.
- ARÓN, A. M. y N. MILICIC (1999): *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- ASSAEL, C. (1998): «La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein». Apuntes de clase. Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.
- BACÁICOA, F. (1996): *La construcción de conocimientos*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- BELLEI, C. (2000): «Educación media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa». *Última Década* N°12. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- y L. DE TOMASSI (editores) (2000): «La deserción en la educación media. Ciclo de debates: desafíos de la política educacional». Santiago: UNICEF.
- CALVO, F (1990): *Estadística aplicada*. Ediciones Deusto S. A.
- CANCINO, T. y R. CORNEJO (2001): «La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados». Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.
- CARIOLA, L. y C. COX (1990): «La educación de los jóvenes: crisis de relevancia y calidad de la educación media». En GENERACIÓN (editores): *Los jóvenes en Chile hoy*. Santiago: CIDE-CIEPLAN-

SUR.

- CARIOLA, P. y J. SWOPE (1996): «Educación: ¿en qué consiste la reforma?». *Revista Mensaje* N°450, Santiago.
- CASASSUS, J., S. CUSATO, J. E. FROEMEL y J. C. PALAFOX (2000): «Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe)». Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- CASTRO, E. (1992): «La educación media y los retos de la modernidad». *Documento de Trabajo* N°56. Santiago: CPU.
- (1982): *Análisis crítico de la reforma de la educación media chilena*. Santiago: PIIIE.
- CASTRO, P., R. CORNEJO y A. VALDIVIA (2000): «A propósito de una intervención en psicología educacional». En : T. JULIÁ y J. CATALÁN (editores) (2000): *La psicología educacional en tiempos de reforma*. La Serena: Departamento de Publicaciones, Universidad de La Serena.
- , ——— y ——— (1999): «Informe de evaluación. Primera etapa de asesoría al PME Liceo Clelia Clavel Dinator». Archivo, Equipo de Psicología Educacional, Universidad de Chile.
- CATTELL, R. B. y A. K. S. CATTELL (1994): *Test de Factor «g» de Cattell, Escala 2 (Forma A)*. Institute for personality and ability testing. Traducido y adaptado por TEA Ediciones, S.A.
- CERDA, A. M., J. ASSAEL, F. CEBALLOS y R. SEPÚLVEDA (2000) *Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: LOM Ediciones y PIIIE.
- CERE (1993): «Evaluar el contexto educativo». *Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento. Eje de transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL.
- CHADWICK, C. (1997): «La psicología del enfoque constructivista». *Revista de Educación*. Santiago: MINEDUC.
- COLEMAN, J. y T. HUSÉN (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: OCDE/CERI Narcea Ediciones.
- COLL, C. (1993): *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN,

- Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre modernización de la educación chilena (1995): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Ed. Universitaria.
- CORNEJO, R. (2000): «Avances actuales en el entendimiento de la inteligencia». Apuntes de Clase. Equipo de Psicología Educativa. Santiago: Universidad de Chile.
- EDWARDS, V. y COLS. (1993): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Colección de estudios sobre educación media. Santiago: MINEDUC.
- , C. CALVO, A. M. CERDA y OTROS (1993): *Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de educación media*. Colección de estudios sobre enseñanza media. Santiago: PIIIE, U. Católica de Temuco, U. de La Serena y MINEDUC.
- ERICKSON, E. (1985): *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Editorial Taurus.
- ERRÁZURIZ, M., R. GONZÁLEZ, S. MARTINIC, J. SCHARAGER, J. SWOPE y P. URZÚA (1993): *Demandas sociales a la educación media*. Santiago: CPU-CIDE.
- EYZAGUIRRE, B., L. FONTAINE y OTROS (1997): *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Santiago: CEP.
- FERNÁNDEZ, P. y M. A. MELERO (1998): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1980): *Sistema de enseñanza y democracia*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- FERRÁN, M. (1996): *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- FEUERSTEIN, R. (1995): *Don't accept me as I am*. (Traducción: Cecilia Assael). Santiago: Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (editor) (1999): *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- y J. Weinstein (1986): *Conciencia juvenil de estudiantes secundarios*. Santiago: CIDE.
- GIROUX, HENRY (1983): «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico». *Harvard Educational Review* N°3, 1983.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2000a): *Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los 90*. Estudios del INJUV, volumen N°1. Santiago: INJ.
- (2000b): *Juventud, trabajo y educación*. Estudios del INJUV,

- volumen N°2. Santiago: INJ.
- (1994): *Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- JULIÁ, M. T. y J. CATALÁN (editores) (2000): *La psicología educativa en tiempos de reforma*. La Serena: Departamento de Publicaciones, Universidad de La Serena.
- JUSTINIANO, O. (1984): «Cuestionario para medir clima en organizaciones educacionales». Tesis para optar al título de psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.
- L'ECUYER, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones.
- LEMAITRE, M. J. (1994): «La educación de los jóvenes: un problema en busca de solución». *Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- LUTTE, G. (1991): *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Ed. Herder.
- MARJORIBANKS, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press.
- MECE-MEDIA (1999): «Seminario-taller: convivencia y mediación escolar en enseñanza media». Santiago: Programa MECE-MEDIA, MINEDUC.
- (1993): «Conversación nacional sobre la enseñanza media». Santiago: MINEDUC.
- MENA, M., (editora) (1993): *Desarrollo socio-afectivo en la enseñanza media*. Santiago: CPU.
- y S. RITTERHAUSEN (editoras) (1991): *La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver*. Santiago: CPU.
- y C. ROMAGNOLI (editoras) (1993): *Convivencia social en la enseñanza media*. Santiago: CPU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996): *Compendio de información estadística*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago: MINEDUC.
- MOOS, R. H., B. S. MOOS y E. J. TRICKETT (1995): «Escalas de clima social. Manual». Publicaciones de Psicología Aplicada, serie menor 132, Ediciones TEA S.A.
- NÚÑEZ, I. (1985): *El cambio educativo en Chile. Estudio histórico de estrategias y actores: 1920-1973*. Santiago: PIE.
- (1997): «La innovación en la enseñanza media chilena: una perspectiva histórica (1925-1973)». «Innovar en la enseñanza media: un desafío estratégico», Seminario Montegrando.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓ-

- MICO (2000): *Nivel lector en la era de la información. Informe final de la encuesta internacional del nivel lector adulto*. Canadá: OCDE.
- OYARZÚN, A., R. IRRAZABAL, I. GOICOVIC y L. REYES (2000): «Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar». *Estudios del INJUV*, volumen N°2. Santiago: INJ.
- PALAZZOLI, M. (1993): *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.
- PALMA, D. (1998): «La participación y la construcción de ciudadanía». *Documento de Trabajo N°27*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.
- PAREDES, V. y L. I. FRASER (1992). «School climate in AISD». Office of Research and Evaluation, AISD, Austin, Texas. Citado en A. VILLA y L. M. VILLAR (coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- REDONDO, J. (1999): *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- (1994): «Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social». Tesis doctoral. Ediciones microficha. Universidad de Deusto, Bilbao.
- , T. CANCINO y R. CORNEJO (1998): «El mundo de los jóvenes y la reforma de enseñanza media. La necesidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables». *Revista de Psicología*, vol. VII. Santiago: Universidad de Chile.
- REYNOLDS, D. y OTROS (1997): *Las escuelas eficaces*. Colección Aula XXI N°65. Editorial Santillana.
- SALAS, J. (1993): *Evaluación económica de la educación media chilena*. Santiago: USACH y MINEDUC.
- SEPÚLVEDA, G. (1997): «Desarrollo psicológico en la edad juvenil». *Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, Año 8, N°2.
- (1993): «Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt». *Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, Año 4, N°1.
- SCHVARSTEIN, L. (1999): «La mediación social en contexto». «Seminario-taller: convivencia y mediación escolar en enseñanza media». Santiago: Programa MECE-MEDIA, MINEDUC.
- VIGOTSKY, L. (1935): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo*

- cultural de las funciones psíquicas*. Editorial Alfa y Omega (1984).
- VILLA, A. (coordinador) (1992): *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- (coordinador) (1990): *Reforma de las enseñanzas medias. Evaluación del primer ciclo del plan experimental en la Comunidad Autónoma Vasca*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- y L. M. VILLAR (coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- VILLASANTE, T. (1997): «Socio-praxis para la liberación». En J. GOIKOETXEA y J. GRACÍA (editores): *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- WALBERG, H. J. (1982): «Improving Educational Standards and Productivity. The Research Basis for Policy». Berkeley: McCutchan. Citado en A. VILLA y L. M. VILLAR (coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- WEINSTEIN, J. (1994): «Los jóvenes y la educación media». *Primer informe nacional de la juventud*. Santiago: INJ.

ANEXO: ESCALA SES

1. En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar en carreras atrayentes y a menudo poco corrientes.
2. La mayoría de los profesores en este colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos.
3. En general los profesores de este colegio no son muy pacientes con los alumnos.
4. La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.
5. La mayor parte de los profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.
6. Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y alumnos se preocupan unos de otros.
7. En este colegio me siento muy bien. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.
8. En la mayoría de mis ramos creo que he aprendido mucho.
9. En este colegio los profesores siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.
10. Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos.
11. Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga.
12. La mayoría de mis clases están muy bien planificadas por los profesores.
13. En este colegio los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.
14. En este colegio la mayoría de los profesores dedican mucho tiempo a ayudar a los alumnos en su trabajo escolar y en sus problemas personales.
15. En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.
16. La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.
17. La mayor parte de mis profesores motivan mucho a los alumnos a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí solos.
18. En este colegio los profesores están verdaderamente preocupados por los sentimientos de los alumnos.
19. A menudo los profesores de este colegio echan la culpa a los

- alumnos por cosas que hicieron y que no hicieron.
20. La mayoría de mis profesores no parecen estar muy bien preparados para las clases.
 21. Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo.
 22. Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los alumnos.
 23. En este colegio la mayoría de los profesores parecen pensar que los alumnos están siempre intentando engañarlos y los castigan por leseras.
 24. A menudo da la impresión de que los profesores de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.
 25. En este colegio hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar.
 26. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos.
 27. Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.
 28. La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.