

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

DESCRIPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO
EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES
DE LICEOS DE LA REGIÓN
METROPOLITANA.

Verónica Arias Saldivia

Memoria presentada para optar al título de Psicólogo

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS SOCIALES
BIBLIOTECA
I, Carrera Pinto 1048
Fono: 6707737

Profesor Patrocinante: Dr. Jesús María Redondo Rojo

Santiago de Chile

Abril, 2002

A mis padres, por haberme apoyado en este largo camino
y enseñarme el valor de la persistencia;

A Roberto, mi compañero, por ayudarme a replantear mis
juicios y entregarme una visión diferente de las cosas;

Finalmente a ti abuela, porque abriste la senda para que yo
pudiera estar aquí hoy, gracias.

ÍNDICE

Introducción	11
Primera Parte: Marco Teórico	
Capítulo I: Adolescencia	13
1. El Nacimiento del Concepto de adolescencia.....	13
2. La adolescencia desde distintas perspectivas teóricas.....	14
3. Principales características de la adolescencia.....	19
3.1. Cambios somáticos.....	19
3.2. Cambios sociales.....	20
3.3. Cambios cognitivos.....	21
Capítulo II: Chile y la Reforma Educacional.....	24
1. Algunos datos del contexto económico y social en Chile.....	24
2. Algunos datos de los jóvenes.....	25
3. Aproximación al contexto educativo en Chile.....	26
4. Algunos datos de la educación en Chile.....	30
4.1. Cobertura.....	30
4.2. Calidad del sistema escolar.....	34
5. Algunos datos de la región Metropolitana.....	38
6. Reformas Educativas.....	41
6.1. Reformas educativas anteriores a los 90.....	41
6.2. Reformas educativas de los 90.....	43
6.2.1. Caracterización del sistema escolar previo a la reforma.....	43
6.2.2. Leyes y Decretos de la reforma.....	43
6.2.3. Principales políticas públicas en educación.....	45
6.2.4. Modificaciones de enseñanza media.....	47
6.2.5. Objetivos Transversales.....	48

Capítulo III: Autoconcepto	50
1. Principales nociones del concepto de sí mismo.....	50
1.1 Corriente de investigación europea y norteamericana.....	50
1.2. Autoconcepto simple o multidimensional.....	52
1.3. Autoconcepto jerárquico o no jerárquico.....	52
2. Enfoques del autoconcepto.....	53
2.1. El Concepto de Sí mismo desde las distintas teorías.....	53
2.2. Enfoque Fenomenológico.....	54
2.2.1. Enfoque social.....	54
2.2.2. Enfoque individualista.....	58
3. Autoconcepto como actitud.....	62
4. Métodos de Exploración.....	64
4.1. Inferencia.....	65
4.1.1. Test Proyectivos.....	66
4.1.2. Análisis de conducta.....	67
4.1.3. Análisis de entrevista.....	67
4.2. Autodescripciones.....	68
4.2.1. Autodescripciones libres.....	68
4.2.2. Escalas autodescriptivas dimensionales.....	68
4.2.3. Los métodos autodescriptivos con mayor estructura.....	70

Segunda parte: Estudio

Capítulo I: Metodología	73
1. Planteamiento del problema.....	73
2. Características del estudio.....	73
3. Diseño metodológico.....	74
4. Objetivos Generales y Específicos.....	75
5. Definición de Hipótesis.....	78
6. Definición de Variables.....	81

7. Descripción de la Muestra.....	84
8. Técnicas de análisis de datos.....	86
8. Definición de instrumentos.....	86
Capítulo II: Resultados.....	91
1. Resultados.....	91
2. Resumen de Resultados.....	.152
Capítulo III: Conclusiones.....	159
1. Conclusiones.....	159
Bibliografía.....	170
Anexos.....	173

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla N° 1: Etapas Psicosociales según Erickson.....	15
Tabla N° 2: Estadios Evolutivos según Piaget.....	18
Tabla N° 3: Cobertura de atención en educación básica y media, según años censales y proyecciones.....	30
Tabla N° 4: Cobertura de educación según nivel de educación y región.....	31
Tabla N° 5: Asistencia a liceos, según tipos de dependencias.....	32
Tabla N° 6: Población que asiste a establecimiento educacional por año según quintil de ingreso autónomo	33
Tabla N° 7: Evaluación positiva en aspectos relativos a la calidad de la educación, según nivel socioeconómico y dependencia administrativa	34
Tabla N° 8: Resultados SIMCE 1999, Lenguaje y Comunicación.....	36
Tabla N° 9: Resultados SIMCE 1999, Matemáticas.....	36
Tabla N° 10: Resultados SIMCE 1999, comprensión del medio.....	36
Tabla N° 11: Comparación resultados SIMCE 1996 y 1999.....	37
Tabla N° 12: Información histórica matrícula de jóvenes de educación media, región metropolitana, según años 1981-1999.....	38
Tabla N° 13: Ingreso promedio de la ocupación por sexo según región y nivel educativo	39
Tabla N° 14: Rendimiento escolar de jóvenes y tasas de retención según nivel de educación, año 1998.....	39
Tabla N° 15: Matrícula de niños por región, según dependencia y nivel de educación, año 1998.....	40
Tabla N° 16: Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo.....	61
Tabla N° 17: Resumen métodos de exploración del autoconcepto.....	65
Tabla N° 18: Población total de enseñanza media de los liceos seleccionados.....	85
Tabla N° 19: Distribución de la muestra.....	86
Tabla N° 20: Fiabilidad Escala Clima Familiar.....	90
Tabla N° 21: Estadística Final de Factores que componen escala de Autoconcepto.....	91
Tabla N° 22: Distribución de Factores Escala de Autoconcepto.....	92
Tabla N° 23: Resultados Alpha de Cronbach.....	95
Tabla N° 24: Resultados análisis ítem-test.....	96
Tabla N° 25: Estadígrafos descriptivos de los puntajes Totales del Autoconcepto.....	97

Tabla N° 26: Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Académica del Autoconcepto.....	98
Tabla N° 27: Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Autovalía Personal Negativo del Autoconcepto.....	98
Tabla N° 28: Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Autovalía Personal Positivo del Autoconcepto.....	99
Tabla N° 29: Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Social del Autoconcepto.....	100
Tabla N° 30: Comparación entre liceos según puntajes totales de escala de Autoconcepto.....	101
Tabla N° 31: Comparación entre liceos según dimensión Social del Autoconcepto.....	101
Tabla N° 32: Comparación entre liceos según dimensión Autovalía Personal en término Negativo del Autoconcepto.....	102
Tabla N° 33: Comparación entre liceos según dimensión Autovalía Personal en término Positivo del Autoconcepto.....	103
Tabla N° 34: Comparación entre liceos según dimensión Académica del Autoconcepto.....	104
Tabla N° 35: Comparación entre cursos según puntajes totales de escala de Autoconcepto.....	104
Tabla N° 36: Comparación entre cursos según dimensión Social del Autoconcepto.....	105
Tabla N° 37: Comparación entre cursos según dimensión Autovalía Personal en término Negativo del Autoconcepto.....	105
Tabla N° 38: Comparación entre cursos según dimensión Autovalía Personal en término Positivo del Autoconcepto.....	106
Tabla N° 39: Comparación entre cursos según dimensión Académica del Autoconcepto.....	106
Tabla N° 40: Comparación entre sexos según puntajes totales de escala de Autoconcepto.....	107
Tabla N° 41: Comparación entre sexos según dimensión Social del Autoconcepto.....	107
Tabla N° 42: Comparación entre sexos según dimensión Autovalía Personal en término Negativo del Autoconcepto.....	108
Tabla N° 43: Comparación entre sexos según dimensión Autovalía Personal en término Positivo del Autoconcepto.....	108
Tabla N° 44: Comparación entre sexos según dimensión Académica del Autoconcepto.....	109
Tabla N° 45: Relación entre inteligencia y las dimensiones del Autoconcepto.....	109
Tabla N° 46: Relación entre promedio de notas y las dimensiones del Autoconcepto.....	110
Tabla N° 47: Relación entre Clima Familiar y las dimensiones del Autoconcepto.....	110
Tabla N° 48: Comparación del Clima Familiar según los liceos	111
Tabla N° 49: Relación entre Clase Social autopercebida y las dimensiones del Autoconcepto.....	111
Tabla N° 50: Puntajes de escala de Autoconcepto según grupos conformados por autopercepción de Clase social	112
Tabla N° 51: Grupos conformados por autopercepción de Clase social según liceos.....	113

Tabla N° 52: Relación entre Clima Escolar y las dimensiones del Autoconcepto.....	114
Tabla N° 53: Comparación entre liceos según Clima Escolar.....	115
Tabla N° 54: Comparación entre alumnos que trabajan y no según las dimensiones del Autoconcepto	116
Tabla N° 55: Comparación entre alumno que han repetido y no según las dimensiones del Autoconcepto.....	116
Tabla N° 56: Comparación entre alumnos que reciben beca y los que no según dimensiones del Autoconcepto.....	117
Tabla N° 57: Frecuencia de respuestas a la pregunta sobre Fecha de pruebas.....	118
Tabla N° 58: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre Forma de hacer pruebas.....	119
Tabla N° 59: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre Materia que se pasa en clases.....	120
Tabla N° 60: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre manera de enseñar.....	120
Tabla N° 61: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre forma de ocupar el tiempo de clase.....	121
Tabla N° 62: Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y los puntajes totales de la escala de Autoconcepto.....	122
Tabla N° 63: Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Académica del Autoconcepto.....	123
Tabla N° 64: Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Autovalía Personal en término Negativo del Autoconcepto.....	123
Tabla N° 65: Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Autovalía Personal en término Positivo del Autoconcepto	124
Tabla N° 66: Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Social del Autoconcepto	125
Tabla N° 67: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre el cambio de liceo.....	125
Tabla N° 68: Comparación entre respuestas sobre cambio de liceo y las dimensiones del Autoconcepto	126
Tabla N° 69: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre utilidad de lo que se enseña para vida presente y futura.....	127
Tabla N° 70: Comparación entre respuestas a la pregunta sobre utilidad de lo que se enseña y las dimensiones del Autoconcepto.....	128
Tabla N° 71: Descripción de grupos de respuesta sobre utilidad de lo que se enseña y la Dimensión Social del Autoconcepto	128
Tabla N° 72: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre apoyo del liceo para asumir Sexualidad.....	129
Tabla N° 73: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre apoyo para decidir en que Trabajar.....	129

Tabla N° 74: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre apoyo para buscarle sentido a la vida.....	130
Tabla N° 75: Comparación entre respuestas a las preguntas sobre el apoyo del liceo y los puntajes totales de la escala del Autoconcepto.....	131
Tabla N° 76: Comparación entre respuestas a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Académica del Autoconcepto	131
Tabla N° 77: Comparación entre respuestas a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Autovalía Personal en término Negativo del Autoconcepto	132
Tabla N° 78: Comparación entre respuestas a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Autovalía Personal en término Positivo del Autoconcepto	133
Tabla N° 79: Comparación entre respuestas a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Social del Autoconcepto.....	133
Tabla N° 80: Frecuencia de respuesta frente a la pregunta sobre razones para asistir al liceo.....	134
Tabla N° 81: Comparación entre las razones para asistir al liceo y las dimensiones del Autoconcepto oconcepto.....	135
Tabla N° 82: Distribución de puntajes en la dimensión Académica según la respuesta a la pregunta sobre motivación para asistir a clases.....	136
Tabla N° 83: Distribución de puntajes en la dimensión Social según la respuesta a la pregunta sobre motivación para asistir a clases.....	136
Tabla N° 84: Frecuencia de respuestas a la pregunta sobre actitud que toman alumnos al no interesarles una clase.....	137
Tabla N° 85: Comparación entre respuesta a pregunta sobre actitud frente a clases que no interesan y las dimensiones del Autoconcepto.....	138
Tabla N° 86: Distribución de puntajes en la dimensión Académica según la respuesta a la actitud que se toma frente a clases que no interesan.....	138
Tabla N° 87: Distribución de puntajes en la dimensión Social según la respuesta a la actitud que se toma frente a clases que no interesan	139
Tabla N° 88: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre confianza en encontrar trabajo.....	139
Tabla N° 89: Comparación entre la respuesta a la pregunta por la confianza en encontrar trabajo y las dimensiones del Autoconcepto.....	140
Tabla N° 90: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre percepción de estar perdiendo el Tiempo	141
Tabla N° 91: Comparación entre respuesta a la pregunta sobre percepción de estar perdiendo el Tiempo y las dimensiones del Autoconcepto.....	142
Tabla N° 92: Distribución de puntajes totales de la escala de Autoconcepto según las respuestas a la pregunta sobre estar perdiendo el tiempo	142

Tabla N° 93: Distribución de puntajes de la dimensión Académica según las respuestas a la pregunta sobre estar perdiendo el tiempo.....	143
Tabla N° 94: Distribución de puntajes de la dimensión Autovalía Personal en términos Negativo según las respuestas a la pregunta sobre estar perdiendo el tiempo.....	143
Tabla N° 95: Distribución de puntajes de la dimensión Social según las respuestas a la pregunta sobre estar perdiendo el tiempo.....	144
Tabla N° 96: Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre influencia de la reforma educacional....	144
Tabla N° 97: Comparación entre respuesta a la pregunta sobre influencia de la reforma Educacional y las dimensiones del Autoconcepto.....	145
Tabla N° 98: Distribución de puntajes de la dimensión Autovalía Personal en términos Positivo según las respuestas a la pregunta sobre influencia de la reforma educacional.....	146
Tabla N° 99: Frecuencia de respuestas a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones.....	146
Tabla N° 100: Comparación entre respuesta a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones y las dimensiones del Autoconcepto.....	147
Tabla N° 101: Distribución de puntajes totales del Autoconcepto según las respuestas a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones.....	148
Tabla N° 102: Distribución de puntajes de la dimensión Social según las respuestas a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones.....	148
Tabla N° 103: Frecuencia de respuestas a la pregunta sobre confianza en instituciones democráticas	149
Tabla N° 104: Comparación entre respuesta a la pregunta sobre confianza en instituciones democráticas y las dimensiones del Autoconcepto.....	150
Tabla N° 105: Distribución de puntajes totales del Autoconcepto según las respuestas a la pregunta sobre confianza en instituciones democráticas.....	150
Tabla N° 106: Distribución de puntajes de la dimensión Académica según las respuestas a la pregunta sobre confianza en instituciones democráticas.....	151
Tabla N° 107: Distribución de puntajes de la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos según las respuestas a la pregunta sobre confianza en instituciones democráticas	151

Gráfico N° 1: Distribución de sueldos según nivel educacional.....	25
Gráfico N° 2: Frecuencia de Puntajes totales Escala Autoconcepto.....	97
Gráfico N° 3: Frecuencia de Puntajes de dimensión Académica del Autoconcepto.....	98
Gráfico N° 4: Frecuencia de Puntajes de dimensión Autovalía Personal Negativo del Autoconcepto.....	99
Gráfico N° 5: Frecuencia de Puntajes de dimensión Autovalía Personal Positivo del Autoconcepto	99
Gráfico N° 6: Frecuencia de Puntajes de dimensión Social del Autoconcepto.....	100
Gráfico N° 7: Distribución de Clase Social según liceos.....	113
Gráfico N° 8: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre Fecha de pruebas.....	118
Gráfico N° 9: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre Forma de hacer las pruebas.....	119
Gráfico N° 10: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre Materia que se pasa en clases.....	120
Gráfico N° 11: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre Manera de enseñar.....	121
Gráfico N° 12: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre Forma de ocupar el tiempo de clases.....	122
Gráfico N° 13: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre cambio de liceo.....	126
Gráfico N° 14: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre utilidad de lo que se enseña.....	127
Gráfico N° 15: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre asumir sexualidad.....	129
Gráfico N° 16: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre decidir en que trabajar.....	130
Gráfico N° 17: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre buscarle sentido a la vida.....	130
Gráfico N° 18: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre razones para asistir al liceo.....	135
Gráfico N° 19: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre actitud que se toma frente a materias que no interesan	137
Gráfico N° 20: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre percepción en encontrar trabajo.....	140
Gráfico N° 21: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre percepción de estar perdiendo el tiempo.....	141
Gráfico N° 22: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre influencia de la reforma educacional.....	145
Gráfico N° 23: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre conocimiento de organizaciones	147
Gráfico N° 24: Porcentaje de respuesta a pregunta sobre confianza en instituciones democráticas.....	149

Introducción

Esta investigación se inserta en una línea de investigación con carácter explicativo que desarrolla el área de Psicología Educacional de esta Universidad tendiente al estudio de las condiciones psicosociales de los jóvenes de Enseñanza Media de los establecimientos de administración municipalizada y particular subvencionada de la Provincia de Santiago, llamado Proyecto DID. 97/2 EO15.

Cuándo nos preguntamos sobre la educación, nacen ciertas dudas como ¿qué es lo que entendemos por educación?, ¿para qué educar?, ¿tenemos una idea común como sociedad respecto de lo que implica educar?. A simple vista pareciera ser que todos entendemos lo mismo y operamos desde las mismas creencias; desde mi perspectiva esto no es cierto, por ello pienso que es importante dejar claro que respuestas doy a estas preguntas a modo de clarificar y especificar la línea que sigue este estudio.

Creo que toda investigación al ser realizada por seres humanos necesariamente estará atravesada por supuestos y decisiones que obedecen al ámbito de las emociones, más que a la pura lógica. Por esto pienso que es necesario explicitar mis creencias respecto de la educación y más particularmente respecto del hombre, pues es en este contexto que analizare las implicancias del autoconcepto en la escuela.

Estoy de acuerdo con lo que “creo” dice Humberto Maturana respecto del hombre. Desde lo que mi estructura cognitiva me permite conocer, entiendo que el hombre esta constituido por una biología que da cuenta de nuestro operar en el mundo; contamos con una estructura que define las relaciones que establezcamos. Dentro de lo que es nuestra biología, el sistema nervioso cumple un papel muy importante, se podría definir como la computadora central que regula nuestras interacciones. Lo curioso es que este sistema sea cerrado al medio, es decir solo obedece a los cambios de estado que se producen dentro de si mismo, es decir hay una oclusión del sistema nervioso. De esto se pueden concluir muchas ideas, pero lo que a mí me importa, es señalar: Primero, que todo lo dicho es subjetivo, no se puede objetivizar el mundo y por lo tanto como dice Maturana: “todo lo dicho es dicho desde un observador”. Segundo, como no podemos objetivar la realidad, tampoco podemos

tener certeza respecto de lo que los demás sujetos entienden de lo que nosotros decimos o hacemos. Tercero, que el ser humano inserto en esta realidad esta obligado a opera en consensos. Cuarto, el lenguaje crea realidad, como indica Maturana: “somos en el lenguaje”. Quinto, el lenguaje crea una realidad en la cual los seres humanos confluimos, entramos a construir realidades a partir de los consensos a los cuales llegamos. Sexto, existen tantas realidades como seres humanos, no existiendo buenos ni malos; por ello surge la necesidad de tolerancia con nuestros congéneres respecto de su modo de estructurar la realidad. Y por último, todo esto nos lleva a meditar respecto de la responsabilidad, respecto de asumir que se define personalmente como bueno, respecto de la necesidad de hacerse cargo de las decisiones por las cuales se opta.

Dentro de este contexto, la educación no es un tema trivial; no creo que deba obedecer exclusivamente a las necesidades económicas de una nación. La educación, para mi, debe respetar las diferentes realidades que cada sujeto construye, transmitir elementos que posibiliten una mejor convivencia entre los seres humanos, que permitan a los jóvenes insertarse en el mundo, que gatillen una imagen positiva que les permita aceptar a los otros. Creo que la escuela debe asegurar la supervivencia de nuestra especie y para ello debe evitar que nos destruyamos. Por ello es importante la imagen que los alumnos tienen respecto de sí mismos, poder mejorar la “comprensión” de como estructuran esta realidad; pues de ello depende como se relacionan con el mundo.

En fin, no pretendo decir la “verdad” respecto del autoconcepto en los jóvenes, solo intentaré hacer una aproximación desde mi humanidad y profesionalidad a lo que creo podría ser la imagen de sí mismo que poseen los jóvenes de esta muestra.

Capítulo I: Adolescencia

La palabra adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa "crecer" o "llegar a la maduración" (Hurlock, 1976). Muy a menudo, con solo nombrar esta palabra vienen a nuestras mentes ideas como crisis, confusión, inestabilidad, conflictos, etc. Para abordar este tema de una manera más positiva es necesario hacer un recorrido por distintos ámbitos del saber e ir un paso más allá de lo puramente biológico.

1. El nacimiento del concepto "adolescencia"

Los descubrimientos científicos y los avances tecnológicos han ido modificando drásticamente la vida del hombre. Es así como la ciencia se relaciona con la aparición de nuevos fenómenos sociales como la adolescencia. Estamos tan acostumbrados a ella, que rara vez nos preguntamos por su origen, asumiéndola como natural, parte del ciclo de vida, cuando en realidad es producto de nuestra cultura.

La adolescencia tendría sus orígenes en la clase burguesa de las últimas décadas del siglo XIX, antes se hablaba de niños y adultos, siendo solo en el siglo XX cuando la adolescencia se extiende a todas las clases sociales.

Esta nueva etapa parece ser producto de la industrialización, la cual modificó la estructura familiar, la escuela y la cultura en general. La familia pasa de ser extensa a nuclear y los niños no abandonan el hogar tempranamente para conseguir trabajo, sino que permanecían en el hogar hasta casarse. El trabajo se mecaniza, con lo cual muchos adolescentes quedan sin empleo. La escuela, por otra parte, comienza a especializarse según distintos grupos de edad, dando énfasis a una formación estilo militar (Lutte, 1991, cita Ariès 1972). Esta situación, sin embargo, sólo se daba en la clase burguesa, ya que los adolescentes más pobres por lo general no asistían a clases y tampoco tenían trabajo, lo que produjo que muchos de ellos se unieran a luchas obreras de los adultos.

Se comienza a perfilar un sistema social que intenta controlar a los jóvenes, ya sea mediante la familia, la escuela, el trabajo o la legislación. De hecho se crean tribunales, cárceles, leyes y centros de reeducación que protegían a los jóvenes. Se creía que la inestabilidad y

emotividad eran características centrales en la personalidad de los adolescentes y a su vez estos rasgos eran atribuidos como causa de la delincuencia, por ello no es raro que las imágenes del delincuente y del adolescente nacieron en la misma época (Lutte, 1991, cit Gillis, 1974). La represión que se ejerce sobre los adolescentes se refleja sobre todo en la sexualidad. Se puede observar, que a partir del siglo XVIII se inicia una campaña del terror en contra de la masturbación y reaparecen los cinturones de castidad. Con todos estos cambios, los jóvenes perdieron independencia y participación, siendo marginados de la sociedad.

2. La adolescencia desde distintas perspectivas teóricas

En 1904, Stanley Hall escribió un tratado sobre la adolescencia propiamente tal, etapa que se extendería desde los 12-13 años hasta los 22-25 años. Él creía que los cambios biológicos en los jóvenes producían los cambios psicológicos. Pensaba que los adolescentes debían adecuarse a sus nuevos cuerpos y ello implicaba un período de "tormenta y estrés", donde se vivían intensas y cambiantes emociones (Papalia, 1992, cita Hall, 1904/1916).

Freud, por su parte afirmaba que la personalidad se estructuraba en la infancia, siendo la adolescencia una recapitulación de las más tempranas experiencias (Lutte, 1991). El conflicto presentado en la adolescencia prepararía al joven para la etapa genital, debiendo ser superados los sentimientos sexuales no resueltos hacia la madre o el padre. Según este autor, los adolescentes al verse liberados de la dependencia sexual hacia el padre del sexo opuesto, circulan por un período homosexual, para dar paso finalmente a relaciones maduras con personas del sexo opuesto. Otras transiciones de la adolescencia se relacionan con el cambio sufrido en la sexualidad. Se debe pasar desde un deseo por puro placer a una conducta madura con fines reproductivos. Las mujeres tendrían que modificar su orgasmo clitoral, producto de la masturbación, por un orgasmo vaginal "maduro", producido por el coito.

Para Anna Freud, la libido reactivada en esta etapa pone en riesgo el delicado balance entre el yo y el subconsciente. La ansiedad resultante pone en marcha ciertos mecanismos de defensa del yo, como son la intelectualización y el ascetismo. La intelectualización se

observaría en las discusiones abstractas sobre religión, política, etc. Estas conversaciones, en los jóvenes, serían un mecanismo defensivo puesto que no pretende resolver problemas reales, sino más bien jugar con las ideas y palabras, dando respuesta a las necesidades instintivas de sus cuerpos cambiantes (Papalia, 1992).

Estas ideas sobre la adolescencia ponen demasiado énfasis sobre los aspectos biológicos, confiriéndole un carácter patológico y crítico, lo que ayuda a racionalizar la subordinación de los jóvenes.

Dentro de las teorías psicoanalíticas, Erick Erickson marca una diferencia al dar un mayor peso a la sociedad en la formación de la personalidad, otorgándole un valor positivo en el modelamiento del sí mismo. Este autor pensaba que a lo largo de la vida se desataban ocho crisis importantes, en las cuales se presentaba un conflicto entre un rasgo positivo y su correspondiente rasgo negativo, siendo la solución adecuada un balance entre estas dos tendencias, con predominio del rasgo positivo. El resultado saludable de cada una de estas crisis se expresa en una virtud. En el caso contrario, el sujeto no logra resolver satisfactoriamente esta crisis, luchando constantemente con este conflicto, lo que le impedirá el desarrollo saludable del yo.

Las etapas psicosociales serían las siguientes:

Tabla Nº 1
Etapas Psicosociales según Erickson

Edad	Rasgos	Virtud
Nacimiento a 12 ó 18 meses	Confianza básica versus Desconfianza	Esperanza
12 ó 18 meses a 3 años	Autonomía versus Vergüenza	Voluntad
3 a 6 años	Iniciativa versus Culpabilidad	Propósito
6 años a la pubertad	Industriosidad versus Inferioridad	Destreza
Pubertad a temprana edad adulta	Identidad versus Confusión de identidad	Fidelidad
Temprana edad adulta	Intimidad versus Aislamiento	Amor
Edad adulta intermedia	Creatividad versus Estancamiento	Preocupación por otros
Vejez	Integridad versus Desesperación	Sabiduría

Siguiendo este esquema, la principal tarea en la adolescencia será definir una identidad. El ideal es conseguir un sentido de unicidad y encontrar un rol que poder desempeñar en la sociedad. Esta búsqueda se puede extender a lo largo de la vida, pero se enfoca durante la adolescencia. Se enfatiza que este esfuerzo por encontrar una identidad es un proceso sano y vital que influye en la fuerza del ego adulto. Por último, a diferencia de Anna Freud, Erickson no creía que el compromiso ideológico fuese un mecanismo de defensa, sino que revelaba el grado de fidelidad desarrollado por los jóvenes, elemento vital para superar esta etapa (Papalia, 1992).

Hubo investigadores que se centraron en el factor cultural, como Margaret Mead. Esta antropóloga concluyó que las características que presenta el desarrollo humano son muy distintas de una cultura a otra, y que incluso existían comunidades donde el paso de la niñez a la edad adulta no era vivenciada como crisis. Desde esta perspectiva, las dificultades que presentan los jóvenes no se debería a los cambios físicos producidos en ellos, sino al estilo incoherente de tratarlos en la sociedad (Lutte, 1991).

Otra teoría interesante es la que propone Ausubel. Este autor intenta explicar el desarrollo humano centrándose en la evolución del yo. A partir de los 6 meses, comienza el desarrollo síquico con la fase de omnipotencia. Esta etapa se termina alrededor de los 2 años y medio, cuando aparece la primera crisis de crecimiento y frente a la cual al niño puede dar diferentes soluciones. Según Ausubel, la solución más frecuente sería satelizarse en torno a los padres, esto implica lograr cierta autoestima y estatuto a través de su aceptación. Para lograr ser adulto, los niños deben lograr desatelizarse, ósea hacerse autónomos. Este proceso sería complicado, pues el joven debe construir una nueva estructura de personalidad a partir de sus realizaciones personales. El adolescente al buscar mayor autonomía choca con los deseos de la sociedad, con lo cual se producen tensiones, por lo cual terminara buscando formas marginales y transitorias de conseguir su estatuto (Lutte, 1991).

La psicología del ciclo vital se basa en la creencia de que es imposible comprender del todo un estadio sin situarlo en la evolución global, cuestionando el concepto tradicional de

desarrollo, derivado de la biología, según la cual los estadios del desarrollo derivan uno del otro y la evolución es unidireccional, irreversible y permite alcanzar un estadio final.

Esta escuela afirma que *"el desarrollo no está condicionado solamente por unos acontecimientos normativos de tipo biológico o social en correlación con la edad sino que depende también de acontecimientos causales y no previsibles como un accidente, un cambio de residencia, etc."* (Lutte, 1991, 54 cita a Gergen 1977), por lo cual existirían un sin fin de trayectorias posibles en el desarrollo.

Desde la perspectiva orgánica, el teórico Jean Piaget desarrolló la Teoría de las etapas cognitivas. Él creía que la gente tiene una tendencia innata a adaptarse a distintas situaciones, tendencia que era la esencia de la conducta inteligente. Desde niños, a partir de las capacidades sensoriales, motrices y reflejas, construiríamos activamente nuestro conocimiento del mundo, creando estructuras mentales que serán más complejas a medida que obtenemos mayor información y experiencia del mundo. Estas estructuras en los niños reciben el nombre de esquemas. Los esquemas son patrones de conducta organizada que utiliza el niño para interactuar con el medio de un modo específico. Estos esquemas llegan a diferenciarse y a ser más coordinados. Más adelante cuando se desarrolla el pensamiento, estos esquemas pasan a ser patrones de pensamiento que corresponderán a conductas determinadas. Estas estructuras serán cognitivas y posibilitan que los niños mayores puedan ejecutar diferentes operaciones mentales, en un principio concretas y más adelante abstractas.

Esta teoría descansa sobre tres supuestos. Primero, todos los seres humanos necesitamos organizar la información que captamos de nuestro medio. Segundo, como somos adaptables, tendríamos la capacidad de ir insertando nuevo conocimiento a nuestras estructuras previamente construidas, a lo que se llama asimilación, por otra parte, cuando la información no puede ser asimilada en alguna estructura, entonces cambiamos la estructura cognoscitiva existente para enfrentarnos con esta nueva información, es decir se produce una acomodación. Y por último, los seres humanos tenderíamos a un cierto grado de armonía o equilibrio.

En la adolescencia propiamente tal, Piaget afirma que debería darse la etapa de las operaciones formales, la más alta de los estadios en el desarrollo intelectual, caracterizado por la habilidad del pensamiento abstracto. Las razones que justifica este cambio son la madurez cerebral y el aumento de las relaciones sociales (Papalia, 1992).

En resumen los estadios serían los siguientes:

Tabla N° 2
Estadios Evolutivos según Piaget

Edad	Etapas	Rasgos
Nacimiento a 2 años	Sensoriomotriz	El infante cambia de un ser que responde a través de reflejos a uno que puede organizar su conducta en relación con el mundo. Aprende a través de sus sentidos y de la actividad motriz.
De los 2 a los 7 años	Preoperacional	El niño desarrolla un sistema representativo y usa símbolos.
De los 7 a los 12 años	Operacional	El niño puede resolver problemas lógicamente si se enfoca en el aquí y ahora.
De los 12 años a la edad adulta	Operaciones Formales	La persona puede pensar en términos abstractos y enfrentar situaciones hipotéticas.

(Papalia, 1992, página 65).

Algunos autores dicen que las soluciones a los problemas planteados por Piaget no prueban la presencia de estructuras formales, solo describen las operaciones efectuadas por el sujeto (Lutte, 1991, cita a Stone y Day, 1980). Además no se puede afirmar este cambio en la estructura sin antes haber controlado la influencia de otras variables como los conocimientos adquiridos, la capacidad mnemónica, comprensión de instrucciones verbales, etc. (Lutte, 1991). Es más, según ciertas investigaciones existen variables que pueden facilitar o hacer más difícil llegar al estadio de operaciones formales. Estas variables serían la clase social y grado de instrucción, el sexo, el tipo de educación y variables personales, la cultura y estructura socioeconómica (Lutte, 1991, cita a Neimark, 1975; Peskin, 1980; Meehan, 1984; Amann-Gainotti, 1977; Dasen, 1972). Se concluye que

el estadio formal no es una fase universal del desarrollo, sino una forma de pensamiento típica de las personas que van a la escuela durante largos años y que están insertos en un razonamiento matemático y científico de las sociedades occidentales.

La adolescencia es una etapa en el ciclo vital que varía su definición según la teoría desde la cual se le describe, pudiendo tomarse en cuenta la orientación biológica, es decir verla como una "*fase natural y universal del desarrollo humano*"; la orientación cultural, ósea como una "*invención necesaria para el pleno desenvolvimiento de la personalidad y la supervivencia de sociedades evolucionadas*", o como orientación histórica y cultural que describe la adolescencia como un "*período de marginación y subordinación que deriva de unas estructuras socioeconómicas basadas en el provecho y el poder de unas minorías privilegiadas*" (Lutte, 1991).

3. Principales características de la adolescencia

Si bien existen distintos modos explicar la adolescencia, existen ciertos consensos a la hora de describir los cambios que se producen en esta etapa, algunas de estas modificaciones son somáticas, cognitivas y sociales.

3.1. Cambios somáticos

Dentro de la adolescencia está la pubertad, que es la constelación de los cambios corporales típicos, relacionados con la maduración sexual. Estos cambios no siempre van vinculados a una edad cronológica determinada, por ello se habla de edad de desarrollo o madurez fisiológica. Se considera la *edad morfológica* (talla, peso y otras medidas), *edad de madurez sexual* (vello pubiano y axilar, testículos y senos), *edad ósea* (mano, pie, cadera, rodilla y codo) y *la edad dental*, para evaluar y determinar la etapa en que se encuentra el adolescente. Según estos indicadores la pubertad ocurriría alrededor de los 10 años. Desde entonces, se activan hormonas que comienzan a modificar al niño tanto en lo morfológico como en lo fisiológico. Se desarrollan las características sexuales primarias (crecimiento del pene, testículos, ovarios, útero, vagina, clítoris y labios genitales mayores y menores); las características sexuales secundarias (cambio de voz, aparición del vello púbico y axilar; en

los varones, la barba y el vello en las piernas, brazos y pecho; en las mujeres, aparición del pezón y desarrollo de los senos); adquisición de la madurez sexual (capacidad reproductiva); desarrollo de las glándulas sudoríparas y sebáceas; cambios de pigmentación; cambios en la talla; cambio en el peso; en las proporciones; en la fuerza y en la coordinación motriz (Montenegro y Guajardo, 1994). Con todos estos cambios, obviamente el esquema corporal se ve drásticamente afectado. Si pensamos lo estrechamente ligado que está el autoconcepto con la imagen corporal no resulta extraño que el adolescente presente ciertas ansiedades, puesto que se producen cambios tan vertiginosos en el cuerpo que se hacen difíciles de incorporar a la definición del sí mismo.

3.2. Cambios sociales

Otro punto central en la adolescencia es el género. Si bien existe un rol determinado biológicamente, la identidad femenina y masculina se va construyendo en la interacción del individuo con su medio desde el momento mismo del nacimiento. Pero, como se producen en la adolescencia cambios tan drásticos y rápidos en el desarrollo sexual, los adolescentes deben asumir nuevos roles, lo que implica una complejidad mayor en la definición de su propio género.

El género femenino y masculino implica un sistema de creencias del individuo así como de lo que socialmente se espera de él, que influye en su modo de relacionarse con los demás y determina como los otros se relacionan con él, es decir, cuando se habla de género se hace referencia al conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómofisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general a la forma de relacionarse entre las personas, en resumen, a las tramas de relaciones sociales que determinan las relaciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas.

El sexo pertenece a una categoría biológica, mientras que el género constituye una categoría básica y metafísica, la cual, en cada sociedad, prescribe una división cultural del mundo en masculino y femenino. En la historia de la cultura, esta división es una constante desde que se comienza a vivir en comunidad, y esta división se basa en asuntos prácticos como

maternidad y división del trabajo, de hecho, probablemente no existe ninguna otra categoría más importante, desde el punto de vista psicológico, que la clasificación de mujer y hombre.

3.3. Cambios cognitivos

En cuanto al desarrollo cognitivo, desde la teoría de Piaget, los jóvenes adquirirían la mayor cantidad de conocimientos, para dar paso a la etapa de operaciones formales. Esta etapa se caracterizaría por la posibilidad de razonar independiente de las propias creencias o situándose en el punto de vista del otro, puede considerar varias alternativas de solución a un problema, puede tomar a su pensamiento como objeto y razonar sobre sí mismo, el adolescente es capaz de imaginar los posibles estados que podrían asumir las cosas. En Chile, un estudio realizado a adolescentes santiaguinos de nivel socioeconómico alto (Alamos y als., 1981) encontró que es en las edades de 14 y 15 años donde se da el mayor aumento en la proporción de respuestas formales, sin embargo, la mitad de los sujetos entre 16 y 17 años funcionan en un nivel predominantemente concreto (47,3%) (Montenegro y Guajardo, 1994).

Pichon y Salvat consideran el progreso intelectual de los jóvenes como una acumulación cultural que permite llegar al pensamiento científico y adulto.

Ausubel, considera que el pensamiento adolescente esta influido por la simbolización y abstracción, afirmando que se hacen juicios más validos apoyados en la causalidad, dada la experiencia y el mayor entrenamiento.

Probablemente los cambios sufridos en lo intelectual y físico marcan el inicio para relaciones sociales diferentes.

En esta etapa la atención se desvía de los padres hacia los grupos de pares. Al parecer los jóvenes en su intento de definir su identidad necesitan desvincularse de sus padres e identificarse con otro jóvenes, poniendo a prueba sus habilidades y capacidades.

Para definir mejor el contexto en el que se insertan los adolescentes, parece necesario tomar en cuenta algunas de las variables que proponen Hernán Montenegro y Humberto Guajardo. Los elementos serían los siguientes:

- (a) Ubicación ecológica: existirán diferencias entre los jóvenes rurales y los jóvenes urbanos. En Chile específicamente, el 80% de los adolescentes viven en la ciudad con predominio de las mujeres.
- (b) Estrato social: las condiciones económicas marcan la vivencia de determinadas experiencias, por ello es importante definir si pertenecen a un nivel socioeconómico alto, medio o bajo.
- (c) En la estructura social vigente, las condiciones económicas también van a definir el acceso a la educación escolar, ya sea a liceos particulares, municipalizados o subvencionados.
- (d) Género: la cultura define pautas distintas de comportamiento según el sexo femenino o masculino.
- (e) Diferencias étnico-raciales: en Chile existen distintas etnias como son la mapuche, la aymará, la rapanui y la gitana.
- (f) Tipo de familia e historia biográfica: cada persona nace en un tipo de familia particular, la cual influye en los jóvenes.

Estas características se entrelazan en la vida de cada ser humano y se deberán tener presente al querer describirlos.

En lo que compete al presente trabajo se entenderá que la adolescencia es una construcción social que se desarrolla en sociedades capitalistas, por ello a la hora de investigar sobre los adolescentes hay que tener en cuenta la perspectiva histórica, en el sentido que no se puede comprender el desarrollo de los individuos sin incluirlo en la historia de la sociedad. Incluso hay investigadores que afirman que los cambios de personalidad en los jóvenes no se deben a la edad, sino a la evolución de la sociedad, instaurándose un término nuevo; el de "cohorte de edad", haciendo referencia a un grupo de personas nacidas en una época histórica determinada (Lutte, 1991, cita Nesselroade y Baltes, 1974).

En Chile la generación joven se ha hecho patente debido a la masificación de la educación secundaria, existiendo un mayor debate social respecto a su rol, acerca de las expectativas presentes y futuras de los jóvenes y una creciente perplejidad e inquietud en los agentes educadores sobre la eficiencia de la práctica educativa, por lo cual resulta lógico revisar las diferentes políticas que se han llevado a cabo en educación, ya que nos permitirá deducir el tipo de joven que han asumido nuestros gobiernos y el tipo ideal de joven al que se pretende formar.

Capítulo II: Chile y la Reforma Educativa

I. Algunos datos del contexto económico y social en Chile

Ya que la presente investigación se desarrolló en la región Metropolitana, parece pertinente describir este contexto para un mejor análisis.

Según el Director Nacional del Instituto Nacional de Estadísticas existe una mejoría en la distribución del ingreso de los hogares y una distribución del gasto total menos desigual.

El Índice de Precios al Consumidor, IPC, elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas, INE, es uno de los principales indicadores de la situación económica del país, ya que representa la variación de precios de los bienes y servicios consumidos por los hogares y por ende, la evolución del costo de la vida de los chilenos, registrando en Agosto de 2000 una variación de 0,3%, un aumento de 2,8 % y un alza anual (variación en doce meses) de 3,9 %.

Durante el mes de Agosto se observan alzas en los grupos Transporte, que aumenta 15,4%, Vivienda un 6,4%, Alimentación un 1,4%, Salud un 4,9%, Educación y Recreación un 4,6%. Mientras que disminuyen los grupos Equipamiento de la Vivienda en un -2,8%, Otros en un -2% y Vestuario en un -6,7%, respecto de los doce meses anteriores.

El grupo Educación y Recreación presentó aumentos de importancia en entrada a teatro (8,8%), clase de danza y música (1,6%), televisión por cable (0,5%) y disminuciones igualmente relevantes en entrada a parque de diversiones (-3,8%), entrada a estadio (-9,1%) (www.ine.cl).

Para el INE, el principal factor que determinó los cambios en la estructura del gasto de los hogares y por consiguiente, en las ponderaciones del IPC, ha sido el aumento del ingreso real de los hogares en esta década que se ha duplicado. Esto generaría cambios en las preferencias de los consumidores y una mayor diversificación del consumo, que ya no busca sólo satisfacer las necesidades básicas. Una segunda razón se le adjudica a una mayor

homogeneización del consumo a través de los diferentes estratos socioeconómicos, y a una diversificación del mismo. (www.ine.cl).

Desde el 2000 estamos en una nueva fase recesiva de la economía por factores externos, pero sobre todo por influencia de la recesión mundial.

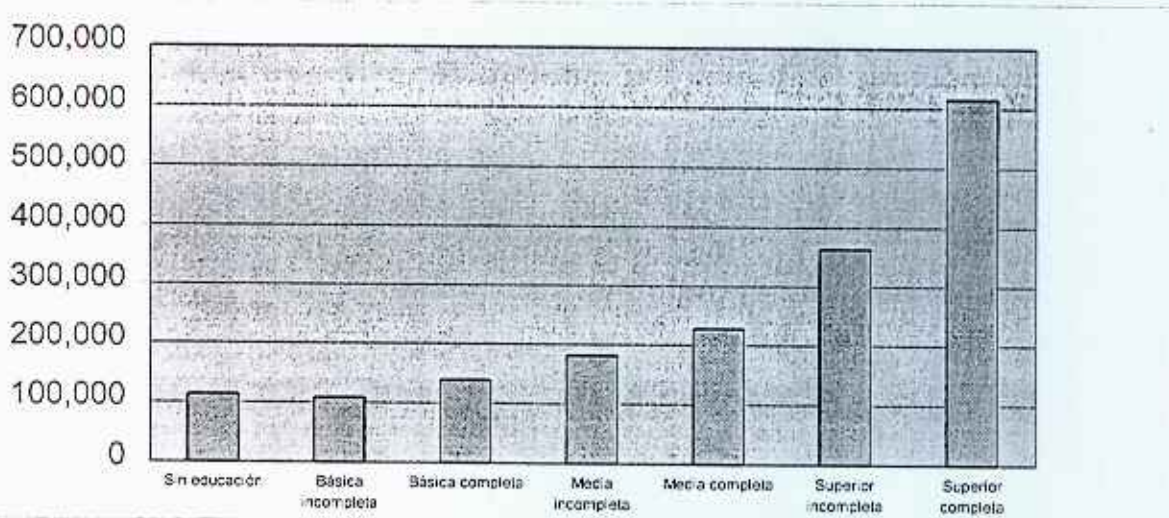
2. Algunos Datos de los jóvenes

Los datos de inserción laboral en los jóvenes, indican que el desempleo afecta mayoritariamente a los de estrato social más bajo, donde la tasa de desempleo en los niveles más bajos es 5,3 veces mayor que la de los niveles más altos (www.mideplan.cl, CASEN 1998).

La tasa de desocupación en jóvenes entre los 15 y 24 años es de un 23,1 % de la desocupación total a Nivel Nacional, entre Mayo y Julio de 2000, registrándose para la región Metropolitana una tasa de desempleo de un 10,5 % en igual fecha. (www.ine.cl).

El ingreso promedio a nivel nacional de la ocupación principal según el nivel educacional se distribuye de la siguiente manera:

Gráfico N° 1
Distribución de sueldos según nivel educacional



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social, Encuesta CASEN 1998.

La población juvenil en Chile ha disminuido en los últimos años. En 1982 llegaba a un 30%, descendiendo a 25,6% en 1996. De este total de jóvenes, el 84,3% viven en las

ciudades y el 15,7% lo hace en zonas rurales (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 1996)).

3. Aproximación al contexto educativo en Chile

En Chile la educación pública es un tema central en un contexto marcado por la esperanza puesta en el progreso, la industrialización y la modernización del país que se esperaba alcanzar a través de las políticas desarrollistas. Desde entonces, hay un amplio consenso social en cifrar en la educación la esperanza de promoción social y de superación de la pobreza. Por otra parte, existe preocupación por los pobres resultados que se recogen de la masificación de la educación secundaria de los últimos 20 años. Lo que se deduce a partir de los bajos promedios de rendimiento en la P.A.A. y en los altos niveles de deserción escolar.

Frente a una dinámica cultural que cambia rápidamente, los jóvenes representan el punto de mayor confluencia de la novedad cultural. Al mismo tiempo, el sistema educativo es intrínsecamente homeostático porque se ubica en el polo del modelamiento cultural. De esta manera la distancia entre la cultura juvenil y la educativa es particularmente importante.

A partir del estudio “Los Códigos Conversacionales Implícitos en la Educación Media de los Sectores Populares” realizado por el Instituto Nacional de la Juventud el año 1997, se desprenden algunas características de los jóvenes insertos en el sistema educacional. Si bien no se puede hacer una generalización a partir de este estudio, sí nos puede orientar en torno a un discurso probable. Algunas observaciones serían las siguientes:

- El ingreso a un grupo curso se constituye en un desafío psicosocial importante para los estudiantes.
- Los estudiantes valoran positivamente la composición mixta de los cursos.
- En el discurso de los estudiantes aparece un reconocimiento tácito de la existencia de un “nosotros”. Es decir, se saben parte de una realidad compartida en experiencias comunes, que les permiten constituirse en una situación y en una historia.

- La homogeneidad e identidad del grupo curso adquiere fuerza principalmente en la representación de sí mismos, frente a los otros cursos.
- Las definiciones que hacen los profesores de los cursos (malos, desordenados, etc.) son incorporadas como imágenes negativas de sí mismo por los jóvenes.
- Los estudiantes viven procesos de diferenciación que llegan a asumir rasgos discriminatorios y estigmatizantes, a partir de los rasgos físicos, la ropa, el lugar donde se vive, la fuerza física y los gustos musicales.
- Las interacciones tipo redes que establecen algunos jóvenes son vividas, por algunos, como una experiencia positiva, ya que relacionarse con todos es signo de una buena integración, lo que es clave para la imagen de sí mismos.
- Es muy importante para los jóvenes marcar lo propio, desde las distinciones y similitudes y poder así defender su derecho a actuar con libertad y autonomía.
- Valoran la creciente libertad que les entregan los adultos, como un signo de confianza y reconocimiento.
- En cuanto a intereses, los hombres se ocupan de jugar fútbol y las mujeres de juntarse con amigas a conversar.
- La popularidad es adjudicada por los que logran desarrollar influencia sobre los demás. Los populares son descritos en base al atrevimiento, a asumir riesgos o simplemente por la capacidad de echar tallas.
- Las niñas son percibidas y se perciben más maduras. También aparecen como más competitivas entre sí.
- Los estudiantes entrevistados se presentaron ansiosos por adquirir las habilidades psicosociales que les permita una mejor relación grupal.
- Los estudiantes de primero y segundo medio expresan sentirse confundidos al aspirar a ser de un modo y no resultarles, siendo el estudio una de estas presiones, les cuesta conciliar sus necesidades de ocio, ensoñación con la necesaria concentración para estudiar.
- Los estudiantes de primero y segundo medio se describen como “dejados”, pero que si se esforzaran más lograrían mejor rendimiento, reclamando a su vez por los modos de enseñanza, los cuales les parecen repetitivos, poco atractivos y sin sentido.

- Los jóvenes de los últimos años de enseñanza media se asumen más autónomos a la hora de definirse, sin tanta necesidad de parecerse o de diferenciarse de los otros.
- Los jóvenes de los últimos años de enseñanza media valoran las diferencias como una posibilidad de enriquecer al grupo.
- Finalmente se observa que los estudiantes recogen del medio un mensaje contradictorio que influye en su autoimagen: sienten que la sociedad desconfía de los jóvenes y al mismo tiempo los hace depositarios de las transformaciones por realizar.

Otro estudio realizado por la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile a petición del INJ el año 1997, propone una caracterización de la Generación juvenil de los 90'. En esta investigación cualitativa se analizaron los discursos de tres grupos, divididos según sus edades, de 14 a 18, de 19 a 23 y de 24 a 29 años. En ella se concluye que los jóvenes, en términos generales, no tienen claridad acerca de lo que son o de lo que quieren. En cierto sentido, el dato central de estos discursos es que se acabaron las ideologías.

Se extrajeron ciertas diferencias entre estos grupos.

Primero, el tono de la discusión acerca de la juventud es más positivo en el grupo de 24 a 29 años que en los otros dos grupos.

Segundo, la caracterización del individualismo aparece, en los grupos de 14 a 18 y de 19 a 23 años, muy ligada a la falta de proyectos colectivos, mientras que en el grupo de 24 a 29 años la conexión entre individualismo y libertad es explícita.

Tercero, para los grupos de 14 a 18 y de 19 a 23 años la situación del mundo, el agobio y el peso que este representa estructura una visión sombría, produciendo una falta de alternativas de solución para ellos mismos, a diferencia de los jóvenes de 24 a 29 años donde existe una ausencia de discurso respecto del mundo. Pero, es en torno a este punto donde se da la mayor diferencia entre los grupos de jóvenes de 14 a 18 años y los de 19 a 23 años. Mientras el grupo de 14 a 18 años desarrolla la noción de búsqueda para entender su propia situación, el grupo de 19 a 23 años no tiene una noción semejante o análoga, es decir, el grupo menor se define por la noción de buscar un ideal, una identidad, mientras que los jóvenes entre 19 y 23 años no tienen una caracterización fuerte acerca de ellos mismos.

Cuarto, en el grupo de 14 a 18 años el discurso acerca de la situación del mundo trata primordialmente de la reducción a la plata y a la productividad, en resumen, que la sociedad pide que nos idioticemos en la producción, ofreciendo una vida limitada y sin valor.

Quinto, para el grupo de 19 a 23 años, la situación del mundo tiene un peso bastante mayor, lo que implica en ellos pensar la situación de la juventud refiriéndola a la situación del mundo en forma muy directa, lo que conlleva a que no exista un espacio para la noción de búsqueda y por lo tanto se vuelve importante analizar en detalle las posibilidades de salida, a diferencia de los jóvenes entre 14 y 18 años, los cuales utilizan el simple recurso del pesimismo y de la resignación. Respecto de los jóvenes entre 24 y 29 años, la situación del mundo es un tema que desaparece casi por completo.

Sexto, las salidas que los jóvenes perciben al problema de la claridad, de la ambigüedad, serían la celebración de sus ventajas, el desarrollo de una rebeldía soterrada y la resignación tranquila.

En resumen, los grupos proyectan una idea de juventud sin claridad, una juventud variada, descreída, individualista y no colectiva, diferenciándose los grupos de edad a partir de la visión y el peso que otorgan a la sociedad en general. Estas diferencias son explicadas en la investigación por el historial generacional. Los investigadores piensan que la pérdida de claridad se acaba junto con las ideologías, situándola entre finales de los 80' y principios de los 90', lo que los lleva a pensar que estos tres grupos estaban en lugares bien diferentes cuando sucede la crisis. Ellos indican que el grupo más joven empieza a preocuparse del mundo público una vez que la crisis ha terminado. Por tanto, la falta de claridad aparece como algo más natural. Y por ello no es extraño que sea el único grupo que ha desarrollado una teoría más trabajada acerca de vivir sin claridad. Al desarrollar una visión de mundo, encuentran los mismos rasgos negativos; pero su actitud es resignada, no alcanzando a desarrollar expectativas de cambio.

Finalmente, los grupos de 14 a 18 y de 19 a 23 años, establecen como características de los jóvenes precisamente aquellas características que evitan que puedan ser pensados como generación, como la necesidad de búsqueda y de diversidad.

4. Algunos datos de la Educación en Chile

Para caracterizar la educación se dividirá el tema en cobertura y calidad.

4.1. Cobertura

La cobertura de educación ha ido aumentando, según los datos del MIDEPLAN que se pueden observar en la tabla siguiente.

Tabla N° 3:

Cobertura de atención en educación básica y media, según años censales y proyecciones.

	Básica	Media
AÑO	%	%
1970	93,30	49,73
1982	95,27	65,01
1992	98,18	79,94
1993	94,45	75,06
1994	93,29	79,72
1995	95,71	79,26
1996	96,05	82,34
1997	96,26	82,45

Fuente: División de Planificación y Presupuesto

Observaciones: Para los años 1970, 1982 y 1992 la población. Cobertura de atención en los niveles de educación Parvularia, básica y media, según región. año 1997.

Podemos observar como la cobertura de educación básica históricamente ha sido alta, y si bien en los últimos treinta años ha aumentado para la enseñanza media, habría que preguntarse como ha influido en las familias el hecho de prolongar la educación de sus hijos y como estos aportan económicamente a sus hogares.

Tabla N°4

Cobertura de educación según nivel de educación y región

REGION	Parvularia	Básica	Media	Total
PAIS	13,81	96,26	82,45	92,00
I	17,83	103,96	92,69	100,00
II	15,13	98,68	82,58	94,00
III	16,67	97,22	81,82	93,00
IV	15,32	100,80	82,54	96,00
V	15,46	98,85	90,40	96,00
VI	14,93	97,92	78,38	92,00
VII	12,19	96,04	770,05	91,00
VIII	12,26	93,41	80,11	90,00
IX	10,34	94,77	77,73	90,00
X	12,47	95,06	72,55	88,84
XI	11,03	96,02	76,62	91,00
XII	13,95	96,68	80,45	92,00
R.M.	14,25	95,47	84,02	92,00

Fuente: División de Planificación y Presupuesto.

Observaciones: La Cobertura de Educación Parvularia no incluye JUNJI ni INTEGRA.

Si bien la Octava región es quien tiene el menor índice de cobertura en enseñanza básica, es la Décima región quien tiene el índice más bajo en enseñanza media. Por otra parte, la cobertura de educación parvularia es muy baja en todo el país, sin superar el 17,83% de cobertura, lógicamente por no ser de carácter obligatorio.

En el país, del total de alumnos que asisten a la escuela, el 89,184% pertenece a la zona urbana y un 11,323% a zona rural. De estos alumnos, un 21,444% se encuentra en Enseñanza Media, repartándose un 12% en establecimientos Humanista - Científico y un 9,320% en establecimientos Técnico - Profesional.

Específicamente en la región Metropolitana se concentra un 37,520% de los alumnos que asisten a la escuela, de ellos, un 7,988% está en educación media, repartiéndose un 4,151% en Educación Media Científico - Humanista y un 3,837% en Educación Media Técnico Profesional.

Para explicitar el modo en que se reparten estos alumnos en los distintos tipos de dependencia a la que asisten, se presenta un cuadro resumen.

Tabla N° 5
Asistencia a liceos, según tipos de dependencias

Enseñanza Media	Municipal			Particular Subvencionado		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
H.C.	1,482	1,397	0,85	1,231	1,216	0,15
T.P.	1,130	1,087	0,430	1,975	1,929	0,46
	Particular No Subvencionado			Corporaciones		
	Total	Urbano	Rural		Urbano	Rural
H.C.	1,438	1,422	0,16	0	0	0
T.P.	1	1	0	0,731	0,731	0

(Fuente: MINEDUC)

Aún cuando la asistencia de los jóvenes a las instituciones de educación ha ido aumentando desde un 80,5% en 1990 hasta 85,9% en el año 1996, se mantiene las diferencias socioeconómicas, es decir, el estrato social más bajo llega al 75,3% de asistencia, el estrato más alto obtiene un 97,2%. Al indagar respecto de la inasistencia en adolescentes entre 14 y 17 años, encontramos que existe un 13,6% de inasistencia el año 1996. Cuando se pregunta por las razones, se encuentran que un 21,4% responde que esta trabajando, un 16,4% alude a dificultades económicas y un 11,5% dice no interesarse en asistir.

En cuanto a la permanencia en los establecimientos de educación, el 20% más pobre llega como promedio a terminar la enseñanza media, en tanto que el 20% más rico termina la enseñanza media y continua más adelante.

En la distribución de jóvenes en las diferentes modalidades de establecimientos educacionales sería la siguiente:

Tabla N° 6

Población que asiste a establecimiento educacional por año según quintil de ingreso autónomo per cápita (*)
(Porcentajes)

Quintil de ingreso	Tipo de Dependencia	1987	1990	1992	1994	1996
I	Municipal	72,7	70,0	67,2	67,2	69,2
	Particular Subvencionado	23,4	21,9	24,0	23,9	23,1
	Particular No Subvencionado	2,6	3,8	4,2	3,1	2,1
II	Municipal	65,8	64,7	61,5	61,4	60,3
	Particular Subvencionado	28,5	27,8	28,6	29,1	29,8
	Particular No Subvencionado	4,1	4,3	5,8	4,7	3,6
III	Municipal	56,8	55,3	52,2	50,0	50,7
	Particular Subvencionado	36,3	33,5	36,9	36,8	35,7
	Particular No Subvencionado	4,8	7,4	6,9	8,4	6,0
IV	Municipal	47,4	46,2	40,7	39,7	37,8
	Particular Subvencionado	39,6	36,3	38,9	39,8	42,7
	Particular No Subvencionado	10,8	11,7	16,2	15,4	11,8
V	Municipal	28,4	26,7	23,2	17,7	17,5
	Particular Subvencionado	26,5	26,3	26,5	26,9	28,3
	Particular No Subvencionado	42,7	40,3	47,2	49,7	43,7
Total	Municipal	58,4	56,9	53,1	51,5	51,9
	Particular Subvencionado	29,8	28,1	30,0	30,9	38
	Particular No Subvencionado	9,9	10,5	12,8	13,0	10,1

CASEN

Podemos observar que en el primer quintil de ingreso, más del 50% asiste a liceo municipalizado, mientras que en el quinto quintil solo un 17,5 % lo hace. Respecto a liceos particulares, en el quinto quintil asiste más del 40% siendo muy alto en comparación al 2%

que lo hace en el primer quintil. Esto nos lleva a pensar que los establecimientos según el tipo de dependencia, se enfocarían a ciertos grupos económicos, siendo los liceos municipalizados quienes mayoritariamente recibirían a alumnos pertenecientes a los primeros quintiles de ingreso y los liceos particulares quienes recibirían mayoritariamente a alumnos pertenecientes al quinto quintil de ingresos.

4.2. Calidad del sistema escolar

A pesar de la valoración del sistema educacional como herramienta para surgir en la vida, surge una fuerte crítica, de hecho, sólo un 54% de los entrevistados en la Segunda Encuesta Nacional de Juventud, manifestó su satisfacción con el establecimiento educacional.

Las áreas más criticadas de la educación fueron el equipamiento de los centros de estudio, factor que sólo un 41,2% evaluó como satisfactorio, y lo relativo a la formación para enfrentar el trabajo que sólo un 43,1% valoró positivamente.

Tabla N° 7

Evaluación positiva en aspectos relativos a la calidad de la educación, según nivel socioeconómico del joven y dependencia administrativa del liceo (1994-1997).

Aspecto	Año	Nivel Socioeconómico			Dependencia Administrativa			Total
		Alto	Medio	Bajo	M	P.S.	P.N.S.	
Formación práctica Para enfrentar la vida	1994	46.8	51.6	55.8	52.7	61.2	67.3	53.0
	1997	55.8	52.2	45.2	42.4	58.0	62.4	49.2
Formación práctica Para enfrentar un trabajo	1994	45.3	45.5	57.7	47.4	59.1	68.7	50.7
	1997	42.3	48.5	38.1	40.0	47.8	51.3	43.1
Equipamiento	1994	63.7	43.5	45.1	39.3	51.6	65.4	45.9
	1997	56.5	47.0	33.0	31.5	51.3	63	41.2

Aspecto	Año	Nivel Socioeconómico			Dependencia Administrativa			Total
		Alto	Medio	Bajo	M	P.S.	P.N.S.	
Satisfacción general con el liceo	1994	63.2	54.6	60.1	53.6	65.7	74.3	57.7
	1997	73.8	57.7	47.1	45.7	65.4	69.3	54.0
Formación para estudios superiores	1994	62.6	51.8	53.7	48.5	62.5	74.1	53.6
	1997	65.9	57.6	45.9	44.9	61.4	71.4	52.7
Nivel de preparación de los profesores	1994	69.2	64.8	65.5	62.4	72.5	75.3	65.5
	1997	69.4	71.1	61.0	63.1	71.4	74.8	66.2
Interés y dedicación de los profesores	1994	65.5	56.6	61.8	54.4	68.1	72.3	59.6
	1997	79.2	59.1	50.0	49.7	64.5	76.2	56.5
Formación de valores	1994	65.8	58.2	58.7	56.6	63.1	70.4	59.1
	1997	66.9	58.6	50.4	48.1	66.9	67.3	55.4
Actividades recreativas	1994	50.3	52.3	58.0	53.2	60.5	97.4	54.6
	1997	62.4	57.1	50.8	51.2	61.9	60.3	53.6

Fuente: Segunda Encuesta Nacional de Juventud 1997

Instituto Nacional de la Juventud (INJUV)

Dentro de lo que es la evaluación a la calidad en la educación, resulta importante destacar los resultados de la prueba SIMCE 1999 tomada a los cuartos básicos. Esta prueba más allá de entregar un puntaje global, entrega el nivel de desempeño que presentan grados crecientes en cada uno de los sectores de aprendizaje evaluados, es decir, cuando un alumno queda clasificado en determinado nivel esto implica que ha demostrado tener las competencias propias de dicho nivel y de los niveles anteriores, pero no ha alcanzado las competencias de niveles superiores. Esta prueba mide Lenguaje y Comunicación Lectora, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.

En Lenguaje y Comunicación Lectora los resultados son los siguientes:

Tabla N° 8
Resultados del SIMCE 1999, Lenguaje y Comunicación

Nivel	Alumnos	
	N°	%
Deficiente	54.080	19
Básico	88.783	31
Intermedio	70.491	25
Alto	70.998	25
Total	284.352	100

En Educación Matemática los resultados son los siguientes:

Tabla N° 9
Resultados del SIMCE 1999, Matemáticas

Nivel	Alumnos	
	N°	%
Deficiente	92.173	32
Básico	88.455	31
Intermedio	71.055	25
Alto	32.380	11
Total	284.063	100

En Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural los resultados son los siguientes:

Tabla N° 10
Resultados del SIMCE 1999, comprensión del medio

Nivel	Alumnos	
	N°	%
Deficiente	76.878	27
Básico	102.162	36
Intermedio	73.455	26
Alto	32.599	11
Total	285.094	100

A través del análisis de estos datos, podemos indicar que en los niveles Deficiente y Básico se encuentra el 50% de los alumnos que rindieron la prueba de Lenguaje y Comunicación, el 63% de los alumnos que dio la prueba de Educación Matemática y el 63% de los niños se contestaron la prueba de Comprensión del Medio Ambiente, Social y Cultural.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos el año 1996, siendo el promedio es de 250 puntos, tenemos:

Tabla N° 11
Comparación resultados SIMCE 1996 y 1999

	Lenguaje		Matemática		Comprensión	
	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Municipalizados	237	238	245	238		238
P. Subvencionados	253	257	258	257		257
P. Pagados	293	297	296	299		299
Promedio Nacional	248	250	254	250		250

El Ministerio de Educación establece que aquellos establecimientos educacionales que desean comparar sus resultados con los años anteriores, deben tener en cuenta el tramo de puntaje en el que se encuentra su establecimiento y verificar si hay variación significativa de puntaje, para ello entregan una tabla de interpretación.

Puntajes	Variación Significativa
225-250	6
250-275	6

Tomando en cuenta esta información, se puede indicar que desde 1996 a 1999 se ha incrementado en 2 puntos Lenguaje y Comunicación y ha disminuido en 4 puntos Matemática, mas, estas variaciones no serían significativas, lo que podría interpretarse como un estancamiento en los resultados. Estos datos a su vez han llevado a diversos sectores nacionales a cuestionar la eficiencia de la Reforma Educacional.

5. Algunos Datos de la Región Metropolitana

Para contextualizar la presente investigación, resulta útil describir algunos parámetros de la Educación Media en la Región Metropolitana, como es la matrícula, cobertura y aprobación-reprobación de los alumnos, dado que es en esta región donde se obtuvieron los datos.

Tabla N° 12

Información histórica matrícula de jóvenes de educación media, región metropolitana, según años 1981-1999

ANOS	Total	R.M.
1981	2.841.726	992.969
1982	2.819.139	954.615
1983	2.869.435	1.026.545
1984	2.886.552	1.043.940
1985	2.963.410	1.107.835
1986	2.967.864	1.120.804
1987	2.962.755	1.120.531
1988	2.989.032	1.142.303
1989	2.976.011	1.137.841
1990	2.963.139	1.134.649
1991	2.938.720	1.117.906
1992	2.983.383	1.135.100
1993	3.007.628	1.139.418
1994	3.047.572	1.150.304
1995	3.111.727	1.152.304
1996	3.270.614	1.264.091
1997	3.306.154	1.273.715
1998	3.337.976	1.274.113
1999	3.429.927	1.316.805

Fuente: División de Planificación y Presupuesto.

Observaciones: Matrícula al 30 de Abril de cada año; según los informes de las Secretarías Regionales

Como se puede observar, la matrícula de educación media ha ido en aumento, aunque en forma moderada.

Tabla N°13

Ingreso promedio de la ocupación por sexo según región y nivel educativo (en pesos de noviembre 1998)

Región Metropolitana	Nivel educativo	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
	Sin educación	163,299	91,627	138,616
	Básica incompleta	153,680	96,059	133,546
	Básica completa	179,179	118,391	157,030
	Media incompleta	210,763	145,859	189,356
	Media completa	282,922	198,120	247,935
	Superior incompleta	439,697	309,578	386,847
	Superior completa	965,117	481,182	747,336
	Sin datos	202,484	120,014	169,100
	Total	371,792	241,798	320,771

Como se desprende a partir del cuadro, los ingresos que se reciben en promedio aumentan a mayor nivel educacional. Además los hombres reciben en promedio más altas remuneraciones que las mujeres, en todos los niveles de educación.

Tabla N° 14

Rendimiento escolar de jóvenes y tasas de retención según nivel de educación, año 1998.

NIVEL Y GRADO	U. Evaluac.	TOTAL	
		Aprob.	Reprob.
TOTAL MEDIA	779.981	87,14	7,91
I	239.378	82,56	10,23
II	209.578	87,08	8,43
III	183.441	87,08	8,45
IV	146.808	94,74	2,72
V	776	92,91	3,61
H.C.	427.955	88,22	7,29
I	132689	84,67	8,99
II	112758	89,30	6,84
III	102274	86,14	9,34
IV	80234	95,21	2,48
T.P.	352.026	85,83	8,67
I	106689	79,93	11,78
II	96820	84,49	10,28
III	81167	88,27	7,32
IV	66574	94,17	3,02
V	776	92,91	3,61

Fuente: División de Planificación y Presupuesto.

A partir de la tabla presentada, se puede indicar que el porcentaje de reprobación en enseñanza media es inferior al 10%, siendo más elevado en la educación Técnico-Profesional que en la Humanista-Científica. También resulta interesante destacar que es en primer año medio, de ambos tipos de educación, donde existe el mayor índice de reprobación. Esta información unida a la progresiva disminución de alumnos a medida que se avanza en los cursos de enseñanza media, puede leerse como una deserción de los estudiantes motivado por el “fracaso escolar”, quedando sólo los jóvenes más motivados y mejor adaptados al sistema educacional.

Tabla N° 15
Matricula de niños por region, segun dependencia y nivel de educacion. año 1998.

Dependencia	T. de Educac.	TOTAL	R. METROPOLITANA
TOTAL	Total	3.127.667	1.274.113
	Parvularia	251.146	108.855
	Especial	38.306	20.620
	Básica	2.114.236	839.591
	Media	723.979	305.047
Municipal	Total	1.703.525	496.239
	Media	356.703	100.071
Subvencionado	Total	1.084.571	584.549
	Media	244.367	137.068
Particular Pagada	Total	289.720	167.616
	Media	73.280	42.421
Corporaciones	Total	49.851	25.709
	Media	49.629	25.487

Fuente: División de Planificación y Presupuesto.

Como se puede observar, los jóvenes de enseñanza media se concentran en instituciones educativas municipalizadas y subvencionadas, concentrándose en Santiago la mayor cantidad de población que asiste a enseñanza media, en todos los tipos de dependencias.

6. Reformas educacionales

6.1. Reformas Educacionales anteriores a los 90

A partir de las reformas efectuadas al sistema educacional chileno, podemos constatar que las une el deseo de movilidad social, queriendo otorgar igualdad de oportunidades, lo que se ha traducido en una ampliación de cobertura o con transformaciones al sistema educacional (J. Redondo, 1998)

La ampliación de la cobertura, dio como resultado una población mayormente alfabetizada. La reforma impulsada en 1880 termina con la noción de "preparatoria", pero continua enfocándose a jóvenes de las clases acomodadas.

Mediante la reforma de 1928 se crea la Dirección General de Educación Secundaria, con lo cual se la independiza de la tutela universitaria. Desde esa fecha hasta 1964 los planes de estudio fueron marcadamente asignaturistas, sin poseer una coherencia curricular, la idea era conseguir un hombre culto. De este modo, la estructura del sistema educativo contaba con una base de Escuela Primaria Común, Escuela Primaria anexa a Liceos y Escuela Primaria anexa a Escuelas Normales. Para poder seguir estudios universitarios, se requería haber aprobado un Bachillerato, para lo cual era necesario haber cursado estudios en un Liceo. (J. Redondo, 1998)

Con la reforma de 1967 son flexibilizados los límites entre la Educación Media Científico-Humanista y Técnico-Profesional, al habilitarse ambas para postular, vía P.A.A., a la Universidad. Con este cambio aumenta la cobertura del sistema educacional, también las matrículas y la permanencia de los estudiantes; pero no se consigue darle una identidad clara a la educación media, lo que mantiene su vinculación exclusiva con la Universidad.

Durante el gobierno militar se realizan varias modificaciones a la educación. Una de ellas se vincula a la ley de rentas municipales, dictada en 1979, que faculta al Presidente de la República para ordenar el traspaso de servicios públicos nacionales a las municipalidades. El Decreto con Fuerza de Ley No. 1-3063, de 1980, autorizó; el traspaso de establecimientos educacionales y otros a las municipalidades. Incluye la transferencia del personal, de la infraestructura, bienes y del financiamiento. Según esta ley, el personal,

incluyendo los docentes, era contratado por las municipalidades como trabajadores sujetos a la ley laboral común. Leyes posteriores, que han sufrido diversas reformas, establecieron un sistema de subvención estatal a los centros municipales y particulares gratuitos. Decreto Ley No. 3166, de 1980, que entregó un número de 70 liceos Técnico-Profesionales estatales a corporaciones privadas creadas por las asociaciones gremiales de empresarios, para su administración. Para ello, el Estado debe aportar una subvención anual equivalente al costo que ellos tenían bajo la gestión estatal, la cual se ha reajustado según el alza del costo de la vida.

La dictadura militar también realiza una reforma el año 1982. Mediante la Constitución Política Aprobada el 11 de Septiembre de 1980 y reformada en noviembre de 1991, se asegura a todas las personas el derecho a la educación y se establece la libertad de enseñanza como principio rector de la organización educativa (art. 19°, N°10 y 11). Se reconoce a los padres de familia el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, obligando al Estado a otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. El Estado, por lo tanto, está obligado además a financiar un sistema gratuito de educación básica y fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles.

Mediante la Ley Orgánica Constitucional se establecen los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y se indican las normas objetivas de general aplicación, que permitirán al Estado velar por su cumplimiento. Esta Ley también establece los requisitos mínimos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Esta reforma, ha llevado a la descentralización y privatización de la educación. Para algunos es un intento por lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos. De hecho los gobiernos democráticos no han revertido dicho proceso. Sin embargo, para otros, esta reforma se "*basó en la protección de la libertad personal frente al adoctrinamiento del gobierno de turno*", obteniendo como resultado que el gasto público en educación disminuyera progresivamente, lo que generó un grave deterioro a la educación pública y subvencionada (J. Redondo, 1998).

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS SOCIALES
BIBLIOTECA
L. Carrera, Fíhlo 1046
Fíhlo: 6747737

6.2. Reforma Educacional de los 90

La educación chilena se está transformando, la reforma implica un cambio cualitativo en la educación de los jóvenes y niños. Las ideas fuerza que fundamentan este cambio dan mayor énfasis al aprendizaje que a la enseñanza, al conocimiento contextualizado, aprender a aprender, a la adquisición de competencias en vez de acumulación de datos, a preparar para la vida antes que para la universidad, capacitar para una vida de trabajo, en lugar de capacitar para un empleo (www.mineduc.cl)

6.2.1 Caracterización del sistema escolar previo a la reforma

La educación en Chile ha sido un tema de primera prioridad para los dos primeros gobiernos de los 90. Según las autoridades de inicio de la década, el sistema escolar subvencionado se podía caracterizar en cuatro rasgos fundamentales. Primero, tenía una cobertura universal en el nivel primario, y cercana al 80% en el nivel secundario. Esto implicaba que el acceso a la educación no podía ser un tema central en la agenda nacional respecto de la educación. Segundo, las escuelas y liceos funcionaban en condiciones de gran precariedad material. Tercero, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), permitía saber que la calidad promedio del sistema en términos de aprendizaje, era inaceptablemente baja, con rendimientos que fluctuaban entre 45 y 50% de los objetivos mínimos, y que no cambiaban entre los años iniciales y terminales de la década. Cuarto, el sistema funcionaba con profesionales docentes que habían visto caer sus remuneraciones en aproximadamente un tercio, siendo muchos de ellos objetos de persecución política, oponiéndose al modelo de administración y financiamiento comenzado en la década de los 80, y que veía la vuelta a la democracia como una oportunidad de mejoramiento material y profesional, esperando una nueva centralización del sistema. (Cristián Cox, La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación.).

6.2.2 Leyes y Decretos de la Reforma

Esta reforma comienza con la Ley N° 18.956 de reestructuración del Ministerio de Educación del 8 de marzo de 1990, le asigna a dicho ministerio las siguientes funciones:

- Evaluación y proposición de políticas educacionales y culturales;
- Estudio y proposición de normas generales para el sector, velando por su aplicación;

- Asignación de recursos necesarios para el desarrollo de actividades educacionales y de extensión cultural;
- Entrega del reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda.

Obviamente, las decisiones gruesas de política o adopción de normas están en manos del Presidente de la República, del cual el Ministerio de Educación es en sí secretaria para este ámbito.

Posteriormente, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 10 de marzo de 1990, fija los objetivos generales de los ciclos educativos. Establece que los establecimientos educativos podrán, como aplicación de la libertad de enseñanza, preparar y proponer sus propios planes y programas de enseñanza, siempre que se atengan a un conjunto de objetivos fundamentales y contenidos mínimos por grado, que elaborará el Ministerio de Educación. Este aprobará las propuestas de los establecimientos y supervigilará su aplicación.

Esta nueva Ley también regula el sistema de educación superior, reconociendo diversos tipos de instituciones –Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica- y fijando normas y requisitos para la fundación y reconocimiento oficial de centros privados de este nivel.

Con la reforma del 90 se busca obtener una educación de alta calidad para todos, lo que implica que los egresados cuenten con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender, y de juzgar y discernir moralmente en forma acorde con la complejidad del mundo. Para ello se combinan criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción pro-activa del estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. (Cristián Cox, La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación.).

6.2.3 Principales políticas públicas en educación

La acción pública en la educación puede ordenarse en términos de cuatro ámbitos fundamentales de políticas: la construcción de consensos políticos respecto a la necesidad y características de los cambios del sector; el financiamiento del sector; la regulación de la profesión docente y la naturaleza de los contextos y procesos educativos.

1. Comisión Nacional de Modernización de la Educación. 1994: El Presidente de la República convocó a un Comité Técnico, a fin de que elaboraran un diagnóstico y una acabada propuesta de políticas en educación. En este "Informe Técnico", conocido como "Informe Brunner" se cuestiona directamente el marco regulador del campo laboral docente establecido por el Estatuto de 1991, así como el nivel de financiamiento del sector, que se propone mejorar a través del establecimiento de un Fondo Nacional para la Educación. Desde la existencia del "Informe Brunner" la Oposición del gobierno, plantea que ha habido una falta de cumplimiento en las propuestas del informe respecto a gestión y financiamiento.

2. Financiamiento

a) Aumento del gasto: El período de 1990-1996 se da un aumento del gasto total del Ministerio de Educación, que pasa de 1.158 a 2.235 millones de dólares. Por otra parte, el gasto en subvenciones experimenta un aumento de un 68,9%, contra un 93% de aumento del presupuesto total. Por último, en 1990, el gasto por alumno fue un 77% del gasto de 1982; recién en 1994 se sobrepasa el nivel de ese año, y en 1996 es un tercio mayor que el año 1982.

a) Financiamiento compartido: En el marco de una reforma tributaria de 1993, se permitió a las escuelas básicas privadas subvencionadas, como a los liceos municipales y privados subvencionados, exigir un pago a las familias, que se agrega a la subvención fiscal, como fórmula de copago. Pasado cierto límite en el cobro a la familia, disminuye la subvención proporcionalmente. En 1994 el financiamiento compartido significó recaudar US.\$35 millones para los establecimientos adscritos al sistema; en 1997, un 25% de la matrícula está adscrita a la fórmula de copago, la que varía entre \$1.000 y \$34.000 mensuales.

3. Regulación de la profesión docente:
 - a) Estatuto Docente 1 (Ley 19.070). 1991: Esta medida traslada a los profesores desde el código del trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo.
 - b) Estatuto Docente 2 (Ley 19.410). 1995: Esta ley permite, desde 1997 reducir las plantas docentes. Por otra parte, establece un Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), lo que permite evaluar a las escuelas y otorgar incentivos y premios a los equipos docentes. También, la reforma al estatuto docente establece un nuevo aumento en las remuneraciones docentes.

4. Programas de mejoramiento: Política referidas al quehacer educativo.
 - a) Programa de las 900 escuelas: Consiste en atención focalizada para el 10% de las escuelas básicas con más pobres resultados de aprendizaje, entregándoseles apoyo material y técnico.
 - b) Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Preescolar y Básica (MECE-Básica) 1992: Este programa estaba orientado a intervenir sobre el conjunto de la matrícula preescolar y básica del país, buscando afectar significativamente la calidad de las condiciones, procesos y resultados de jardines infantiles y escuelas.
 - c) Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media) 1995: La idea es cubrir a 1.350 liceos otorgando insumos, intervención directa en el currículum, establecimiento de un espacio de discusión con los profesores respecto de su metodología de trabajo y redefinir la relación que tienen los jóvenes con su liceo.
 - c) Nuevo Marco Curricular en Educación Básica. 1996: El gobierno otorga a los establecimientos educacionales grandes grados de libertad para definir sus propios planes y programas de estudio. Cumpliendo con el ordenamiento establecido por la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, las escuelas pueden definir contenidos complementarios propios.

- d) Extensión de Jornada Escolar, Fortalecimiento Profesión Docente y Programa Montegrande. 1996: En Mayo de 1996, el Presidente de la República anuncia la inversión de US.\$1.500 millones de dólares adicionales en educación. Las inversiones son para un cambio en el régimen de la jornada escolar, extendiendo sustancialmente el tiempo de trabajo de los alumnos; el fortalecimiento de la profesión docente (perfeccionamiento académico); y la conformación de una red de establecimientos secundarios con características especiales en términos de calidad, capacidad de innovar y atención a jóvenes de grupos de menores ingresos.

6.2.4 Modificación de Enseñanza Media

Los nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Media (OFCMO) modifican la organización curricular de Educación Media. Se organizan los OFCMO en dos grandes conjuntos: formación común y formación diferenciada. Esta última se divide en dos modalidades: científico humanista y Técnico-Profesional. Se agrega a ello la existencia de un tiempo de Libre Disposición, que se refuerza por la ampliación que implica la Jornada Escolar Completa. Se piensa que la extensión y calidad del tiempo de trabajo escolar es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos, afirmando que las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje, tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar. Se muestra como evidencia la investigación internacional comparada sobre los factores que impartan positivamente en el aprendizaje, destacando el tiempo de trabajo escolar como uno de los más decisivos.

Por otra parte, la creación de los OF-CMO de la educación media se realizó en función de los siguientes criterios de articulación y secuencia curricular.

- a) Conocimiento contextualizado; conocimiento significativo.
- b) Conocimiento historizado; conocimiento que se construye; conocimiento relativo.

6.2.5 Objetivos Transversales

Los objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media se inscriben en las orientaciones plasmadas en la propuesta de una formación general de calidad para todos, formulada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Esta explicito que la Educación Media debía orientarse prioritariamente a:

- “La adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que los alumnos, al egresa, puedan seguir distintos cursos de acción y no se vean limitados a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales”.
- “La formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo”.
- “El desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permitan enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismos en la vida”.

Los principios orientadores de las políticas educacionales de los 90 en Chile, se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Políticas centradas en la calidad, lo que implica el paso desde centrarse en los insumos de la educación a centrarse en los procesos y resultados del aprendizaje.
2. De equidad como provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables, en vez de equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales.
3. Énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación, en oposición a regulaciones burocráticas-administrativas del sistema.
4. Instituciones abiertas a las demandas de su sociedad e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
5. Estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no una receta metodológica o curricular determinada.
6. Políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

En resumen, los conceptos orientadores del cambio son el aprendizaje de actores y organizaciones, y la construcción institucional, tanto desde la cúspide como de la base. Lo que está en juego es un cambio en las prácticas de enseñar y aprender, y un cambio en la cultura organizacional del sector. En función de ello se han articulado las orientaciones estratégicas o principios de cambio en la cultura escolar que a continuación se describen:

- De centro en cumplimiento de reglas a centro en responsabilidad por resultados.
- De trabajo individual y organización piramidal a trabajo en equipo y organización de redes.
- De cultura de la compartimentación y la autoreferencia a cultura de la comunicación
- De la novedad y el cambio como interrupción y ruido a la novedad y el cambio como oportunidad de mejoramiento.
- Del cambio como implementación de una receta o panacea a sistemas abiertos de búsqueda diferenciada, ensayo y mejoramiento incremental.
- De la evaluación como amenaza y riesgo a evitar a la evaluación como elemento necesario y permanente de un accionar efectivo en un medio con cambios rápidos.

Al describir la reforma educacional del 90, resulta coherente indagar en torno a los alumnos y sus características personales, dado que el énfasis está dado en la adquisición, por parte de los jóvenes, de ciertas habilidades o capacidades y no en la adquisición de contenidos. Ya no importara tanto lo que se aprenda, sino el “como” se aprende, la idea es inculcar autonomía en nuestros jóvenes, con lo cual puedan desenvolverse mejor en un futuro rápidamente cambiante. El autoconcepto podría ser un constructo adecuado para explicar ciertas diferencias individuales en la adquisición de las destrezas que propone la reforma educacional.

Capítulo III: Autoconcepto

1. Principales nociones del concepto de sí mismo

Probablemente el interés por el autoconcepto nace con la obra de Williams James (Albizuri et al., 1992; cita a William James, 1890) titulada "Principles of Psychology". En este libro James describe el sí mismo como todo aquello que puede ser llamado MIO o que forma parte de Mi. Desde entonces hasta nuestros días no se ha logrado dar una única definición al concepto de sí mismo o autoconcepto. Se han hecho muchas investigaciones y trabajos relacionados con este término, lo que nos ha llevado a una amplia gama de acepciones y diferentes distinciones, dependiendo del autor y su obra.

1.1. Para comenzar, la primera distinción se puede realizar entre las tendencias de investigación europeas y las norteamericanas.

a) Visión norteamericana:

Si consideramos la definición de James, podríamos afirmar que los términos ego y self, conjuntamente, hacen referencia al autoconcepto; aunque no todos los investigadores los considerarían sinónimos. Precisamente, uno de los problemas que ha centrado la atención de los estudiosos en esas latitudes es la distinción entre ego y self.

A fin de clasificar las distintas posturas teóricas desarrolladas, es útil trabajar con la clasificación que propone René L'écuyer en su libro "El concepto de sí mismo". En él se sugiere dividir las principales tendencias en tres grupos: i) ego distinto a self, ii) ego igual a self y iii) sentidos invertidos.

i) Generalmente se habla de ego y self como conceptos distintos. La distinción más ocupada denomina ego a aquello relacionado con el dominio de la acción tendiente a mantener adaptado al sujeto, como son los mecanismos de defensa, el pensamiento, entre otros, siendo equivalente por lo tanto al término "Yo" del psicoanálisis; mientras que self se vincula a lo que la persona piensa de sí misma, volviéndose objeto de conocimiento para sí.

ii)A menudo, sin embargo, se encuentran autores que consideran al sí mismo como contenedor de aspectos tanto perceptuales como activos; por lo tanto objeto de conocimiento y al mismo tiempo guardián de su propia integridad mediante control de la acción.

iii)A veces se observa que el ego implica aspectos perceptuales y el self a funciones activas.

Una explicación para que surja esta controversia la indica Gardener Murphy. Remontándose a la terminología alemana usada por Freud, se encuentra con el término *das ich* que indica un conjunto de procesos dinámicos. Por circunstancias culturales este término será traducido al latín como ego, haciendo referencia solamente a la dimensión de acción, siendo los procesos perceptuales completamente obviados. De este modo cuando lo perceptual cobra relevancia, se inventa otra entidad para distinguirlo, surgiendo así el término self.

Sin deseo de entrar en este debate, puesto que no es el objetivo del presente trabajo, se hablara de "concepto de sí mismo" como un término que incorpora el ego y el self.

b) Visión europea:

A diferencia de los norteamericanos, los europeos usan términos como: "imagen de sí mismo", "conciencia de sí mismo", "imagen del yo" en vez de "concepto de sí mismo" o "sí mismo". Esta diferencia no es solo de palabras. Las investigaciones y sus consecuentes conocimientos se apoyan sobre la base del estudio en infantes, de ahí deriva todo un enfoque evolucionista que intenta describir el proceso de la conciencia de sí mismo. Por otra parte, parece ser que a los investigadores europeos les incomoda el término "concepto" pues piensan que para tener un concepto se requiere un nivel de organización mucho más complejo, que solo puede darse durante la adolescencia.

El enfoque evolucionista habla de una serie de etapas en la formación de la conciencia de sí mismo, que parte con el nacimiento de los bebés, donde se originaría una conciencia

embrionaria de sí mismos y de los otros, en comparación con el estado previo, en el cual los pequeños, alojados en el útero no tendrían tal distinción.

Las sensaciones que experimentan los bebés les ayudarían a establecer los límites de su cuerpo. Al jugar constantemente con sus pies, brazos y distintas partes del cuerpo, del mismo modo como tratan con objetos, comienzan a darse cuenta que partes son de sus cuerpos y cuales no. El bebé puede morder y chupar todo lo que encuentre a su paso, pero cuando experimenta con su cuerpo, percibe sensaciones que no siente con otros objetos.

Luego vendrían las primeras imágenes de sí mismo, que se van construyendo a partir de la interacción del niño con su medio ambiente, posibilitando una mejor noción de los límites y localizaciones de las diferentes partes de su cuerpo.

La representación de sí mismo, seguiría después, y aquí se va articulando de mejor manera la imagen corporal.

Finalmente se llega a la concepción de sí mismo, que sería la unión de representaciones globales y vinculadas a un mayor número de elementos, lo que permitiría una sensación de identidad más profunda. (L'Ecuyer, 1985)

1.2. Otra diferencia que se ha hecho en las definiciones de autoconcepto, es a la hora de concebirlo como Simple o Multidimensional.

Al parecer esta dicotomía surge del énfasis que los autores den a un estudio determinado. Por una parte, hay teorías que en esencia apuntan hacia el sentido de coherencia y unidad interna, lo que conlleva a un concepto de sí mismo "simple", o más bien único. En cambio aquellas teorías que a la base suponen variaciones y cambios del autoconcepto según el tiempo o la situación, hacen referencia al concepto de sí mismo "múltiple".

1.3. A partir de esta distinción, entre definiciones del autoconcepto únicas o multidimensionales existirán conceptos de sí mismo jerárquicos para las definiciones "multidimensionales" y no jerárquicas para las definiciones "únicas".

El concepto de sí mismo podría entenderse, por lo tanto, como un contenido y una estructura, donde el modelo jerárquico pretende describir la estructura de una definición

multidimensional del autoconcepto y por ello el contenido de la estructura jerárquica dependerá de la teoría a la cual se adscriba el autor de la investigación (L'Ecuyer, 1985).

2. Enfoques del Autoconcepto:

El autoconcepto es un concepto que se tiene de sí mismo. Esto hace referencia a la forma en que opera el ser humano. De algún modo la utilización de conceptos nos permite clasificar y ordenar los estímulos, posibilitando la comparación para diferenciar lo igual de lo diferente y poder dar respuesta constante a grupos determinados de estímulos. Este mecanismo nos permite evitar la inundación de nuestros sistemas sensoriales por los numerosos estímulos existentes, lo que nos posibilita una mejor adaptación al medio. Respecto del autoconcepto, este constructo facilita la interacción social porque el individuo puede anticipar las reacciones de los otros; permitiéndole realizar las autoevaluaciones sobre la misma base en que se apoyará la conducta futura (Burns, 1990).

Pero aún cuando el nombre "autoconcepto" se relaciona con el término concepto, no todas las teorías psicológicas lo perciben del mismo modo.

2.1 El Concepto de Si Mismo desde las distintas Teorías:

Se han estudiado las diferentes definiciones del autoconcepto poniendo atención en los distintos modelos teóricos y separando los enfoques individualista de los más sociales.

Desde el Psicoanálisis no existe un autoconcepto. Solo encontramos tres instancias psíquicas, el Yo, Superyo y Ello. Si analizamos las funciones que desempeña el Yo, como mediador entre las fuerzas del Ello y el Superyo, percibiendo la realidad y supervisando la conducta para conseguir una adecuada satisfacción, podemos indicar que su rol se asemeja a la definición clásica de autoconcepto; aunque para ser más precisos se debe indicar que el Yo posee elementos inconscientes, lo que difiere de la concepción consciente del autoconcepto adoptada en este trabajo.

En la concepción Conductista, obviamente el tema del autoconcepto no fue muy desarrollado, al centrarse en toda conducta observable y medible, el constructo

“autoconcepto” quedaba fuera de la rigurosidad científica. Se debe reconocer, en todo caso, que este modelo incitó a realizar esfuerzos por definir operacionalmente el autoconcepto y las variables relacionadas.

La perspectiva Cognitiva reconoce el compromiso de la estructura social y los motivos del sí mismo en el funcionamiento del autoconcepto. Este modelo ha centrado sus esfuerzos en ligar las metas con componentes del autoconcepto, de este modo al delimitar metas se podría mejorar el autoconcepto y lograr mayores niveles de motivación. Esta teoría destaca tres funciones básicas del autoconcepto: regular el afecto, mediar en el proceso de la información social y fuente motivacional (Albizuri et al., 1992).

La psicología Humanista es una de las teorías que más se ha acercado al trabajo en autoconcepto. Se cree que cada persona tiene una definición de sí misma a partir de la interacción social, este concepto de sí mismo guía la conducta, para ajustar al individuo a su medio. El objetivo de cada ser humano sería aceptarse a sí mismo, lo que lo llevaría a una mayor madurez emocional. (Burns, 1990).

2.2. Enfoque Fenomenológico:

La fenomenología existencial basa sus criterios en las vivencias experienciales del individuo. La conducta, por tanto, esta influida por las percepciones presentes, pasadas y por la interpretación subjetiva que realiza el sujeto respecto de lo que esta aconteciendo. Es decir, lo que importa es la interpretación que el sujeto realiza respecto de su experiencia en la realidad, más que esa realidad misma.

Dentro de la Fenomenología existirían enfoques más centrados en lo social y otros más centrados en lo individual.

2.2.1. Enfoque social

En este enfoque los modelos priorizan lo social en la construcción del concepto de sí mismo. Los representantes más directos de este enfoque serían Mead, Sarbin y Wallón.

Mead y Wallon enfatizan la comunicación interpersonal, la reacción de las personas significativas y el aprendizaje de papeles en la formación del autoconcepto.

Sarbin relaciona la emergencia de sí mismo con los papeles desempeñados por los sujetos en la sociedad. Él dice que las definiciones que hacemos de nosotros mismos dependerán del papel que tomemos en cuenta y por lo tanto estos papeles van dando forma al autoconcepto (L'Ecuyer 1985).

Los modelos más actuales en este mismo enfoque son de Gordon, Rodríguez Tomé y Ziller, los que ponen la relevancia sobre el concepto de sí mismo en interacción con el prójimo.

Chard Gordon, "La configuración del sí mismo":

Este autor desarrolla un concepto de sí mismo multidimensional, donde se articularían estructuras de significaciones en constante cambio, ordenadas de modo jerárquico. Estas estructuras se comienzan a formar desde que el individuo es pequeño, a partir de la socialización y sobre todo por el contacto con personas significativas. La relevancia que tienen ciertas estructuras dependerá de la fuerza de las interacciones sociales y las identificaciones en el origen. Entonces, es el individuo quien construye y jerarquiza, pero a partir de lo social.

El autoconcepto quedaría organizado en ocho apartados principales y dentro de cada uno habría categorías que aluden a elementos más específicos.

- (a) *Entre las características atributivas*, que son aquellos rasgos determinados independientemente del sujeto, se encontrarían las categorías sexo, edad, nombre, herencia racial o nacional, y la categorización dentro de una religión concreta.
- (b) *Papeles y pertenencias* tienen que ver con roles más bien elegidos. Se encontrarían los papeles familiares, papeles ocupacionales, papeles de estudiantes, afiliaciones políticas, estatuto social, referencia a la ciudadanía o a la territorialidad y la pertenencia a un grupo en interacción.
- (c) *Identificaciones abstractas* hace referencia a la individualidad de la persona. Esta formada por referencias existenciales, pertenencia a una categoría abstracta, referencia a una ideología.

- (d) *Interés y actividades*; está constituida por los juicios y gustos, preocupaciones intelectuales, actividades artísticas, otras actividades.
- (e) *Las Referencias materiales* reúnen dos categorías, las concernientes a posesiones y recursos materiales y el sí mismo físico e imagen corporal.
- (f) *Las cuatro sensaciones sistémicas* tienen que ver con la adaptación y funcionamiento del individuo en lo referente a la acción y evaluación del sí mismo. Son sensaciones de competencia, determinación del sí mismo, de unidad y valor moral.
- (g) *Características personales* tienen relación con la descripción general de la persona, con su funcionamiento psíquico. Las categorías son estilo personal y personalidad.
- (h) *Significaciones externas* son las impresiones que el sujeto desca dejar en los demás; la conformarían los juicios imputados, referencias situacionales y respuestas no codificables.

El método autodescriptivo sería el más adecuado para operar con todos estos elementos.

Para analizar estas concepciones, teniendo en cuenta la organización jerárquica, se pone atención sobre las verbalizaciones. Primero se considera que los verbos y nombres aluden al modo de funcionamiento, mientras que los adjetivos hablan sobre los atributos del sí mismo. Segundo, se ve en que tiempo se expresan las percepciones (pasado, presente o futuro); lo cual nos indica las tensiones del sí mismo. Finalmente cada enunciado se clasifica en una gradiente de valor o estima de sí mismo, yendo desde el polo positivo al negativo (L'Ecuyer 1985).

Héctor Rodríguez Tomé: "El yo y el prójimo"

En este modelo existe un análisis en torno al rol que cumple lo social en la toma de conciencia del sí mismo. Se divide la representación global diferenciándose en concepto de sí mismo en el transcurso de sus relaciones con el prójimo quedando diferenciadas la imagen propia y la social.

Rodríguez tiene dos fuentes para desarrollar su modelo. Por una parte el autoconcepto se piensa como producto social, desvinculándolo del sujeto, centrándose en como el ambiente percibe al individuo y la importancia de la sociedad en la formación de los sujetos. Por otra parte hay un énfasis constante en los procesos ontogenéticos que intervienen en la

formación del autoconcepto; aunque el papel de los otros no es olvidado. El autor no puede dejar de lado la complementariedad del sí mismo y el prójimo, indicando que no puede existir autoconcepto sin referencia a otro.

La comunicación y los distintos papeles del individuo en la sociedad posibilitan un intercambio de percepciones y significados que modelaran el autoconcepto; instaurándose para siempre el "otro" como interlocutor del yo en la vida psíquica.

Por otra parte, se divide la representación global del sí mismo en dos tipos de representaciones. La imagen propia que es conciencia de sí mismo por sí mismo; y la imagen social, que es la imagen que tiene el individuo de cómo es percibido por el prójimo (L'Ecuyer 1985).

Robert Ziller: "Teoría de la orientación de sí mismo-prójimo":

En este modelo el autoconcepto tiene relación indisoluble con lo social, perdiéndose lo subjetivo e individual.

Se indica que el sí mismo sería como "aprendido" a partir de lo que dicta el otro significativo. Se producirían ciertos cambios en el autoconcepto a partir de los requerimientos o presiones exteriores. Lo que importa son las percepciones que tiene el sujeto respecto del como lo ven los otros. De este modo el autoconcepto es "respuesta social".

Este modelo de *facetas múltiples* como lo llama su autor, está compuesto por:

- (a) *Estima*, que se desarrolla a través de un proceso de comparación de actitudes y habilidades con el otro;
- (b) *Interés social*, tiene que ver con el sentido de inclusión en un grupo;
- (c) *Marginalidad*, se relaciona a la percepción del individuo al estar situado entre dos grupos, sin pertenecer a ninguno en particular;
- (d) *Centraje* se refiere al punto de vista personal;
- (e) *Complejidad* es el número de facetas que la persona identifica en sí misma,
- (f) *Identificación con la mayoría* se refiere a la percepción de similitud entre el sujeto y los otros;
- (g) *Identificación* tiene que ver con sentirse parecido a otros significativos;

- (h) *Poder* es la percepción de superioridad o inferioridad respecto a otros;
 - (i) *Apertura* es la orientación hacia el prójimo;
 - (j) *Inclusión* habla de uno de los elementos que definen la identificación con la mayoría.
- (L'Ecuyer, 1985).

2.2.2 Enfoque individual

Los autores de este enfoque no descartan toda influencia social sino que más bien la limitan. Basan sus ideas en que las percepciones son siempre internas, alegando un equilibrio entre lo que piensan los otros y lo que piensa el sujeto respecto de sí mismo en la conformación del autoconcepto.

Los precursores de este enfoque serían Combs y Snygg; siendo su postulado básico el predominio de la percepción individual como realidad primaria. Estos autores han explicitado la significación que adquieren las cosas percibidas para el individuo y lo trascendente que es la significación de las cosas en la organización del comportamiento. Por lo tanto, la conducta sería función de las percepciones del individuo.

Se habla de un ámbito fenomenal o experiencial donde estarían incluidas el conjunto de percepciones del universo entero, incluyendo al sujeto mismo. En este ámbito fenomenal, el concepto de sí mismo hace referencia a las percepciones más centrales o importantes, siendo analizado el contenido a partir de las leyes de la Gestalt (figura-fondo, estabilidad, fluidez, etc.) en función de la variación de los valores y necesidades del sujeto en un momento determinado.

Alguno de los autores actuales de este enfoque serían Bugental, Super y L'Ecuyer.

James Bugental. "Matriz Conceptual y Concepto de Sí Mismo":

El concepto de sí mismo consistiría en un sistema perceptual aprendido que funciona como objeto dentro del campo perceptual. La matriz conceptual estaría formada por el *sí mismo fenomenal*, que es lo que el sujeto dice forma parte de sí, el *no - sí mismo fenomenal*, que es aquello que el sujeto percibe como no formando parte de sí, y *las interacciones entre ambos* en el interior del ámbito perceptual.

Los contenidos perceptuales se dividen en seis categorías, con el fin de analizar el proceso de diferenciación entre sí mismo y no – sí mismo. Los elementos se relacionan con el “sí mismo polar” que es el modo como el individuo se percibe; “sí mismo- sobre - sí mismo” tiene que ver con la relación entre elementos pertenecientes al sí mismo que se afectan mutuamente; “no- sí mismo- sobre- sí mismo” son aquellos elementos que aún cuando no son parte del sí mismo afectan ciertas partes del sí mismo; “sí mismo-sobre-no-sí mismo” que hace referencia a aquellos aspectos que perteneciendo al sí mismo afectan partes que no lo componen; “ no-sí mismo-sobre- no- sí mismo” es la influencia mutua de elementos que no son parte del sí mismo; “no-sí mismo polar” se refiere a todos aquellos elementos perceptuales simples que no son reconocidos como pertenecientes al sí mismo.

Este análisis de los contenidos perceptuales, es completado a través de una escala actitudinal. Serían cuatro actitudes consideradas, la actitud positiva, la actitud negativa, la actitud ambivalente, mezcla de aprobación – desaprobación y la descriptiva, que se refiere a una actitud falta de tonalidad afectiva.

Este proceso, finalmente concluye con la identificación de unas dimensiones de base del autoconcepto. Estas dimensiones son once y tienen que ver con la *referencia al nombre* de la persona, *la referencia a pronombres personales*, *las referencias no individualizadas*, *edad*, *sexo*, *ocupación*, *estatuto familiar*, *estatuto social*, *las referencias descriptivas neutras*, *las referencias poseedoras de una tonalidad afectiva* y *la categoría diversos* (L'Ecuyer, 1985).

Donald Super. “Dimensiones y Metadimensiones del Concepto de Sí mismo”:

Existirían *conceptos de sí mismo* que serían percepciones de sí mismo con niveles importantes de significación y *sistemas de conceptos de sí mismo* que es la organización de los diferentes autoconceptos. Los conceptos de sí mismo se relacionan con las experiencias adquiridas y por ello habrían distintos autoconceptos. Donal Super vincula estas dimensiones internas a rasgos de personalidad, lo cual a su juicio es de poca ganancia para el análisis del sí mismo, por esta razón describe otras dimensiones que pretenden ser categorías más generales que engloben la enumeración de características de personalidad, hablando entonces de *metadimensiones de los conceptos de sí mismo*”, obteniéndose siete

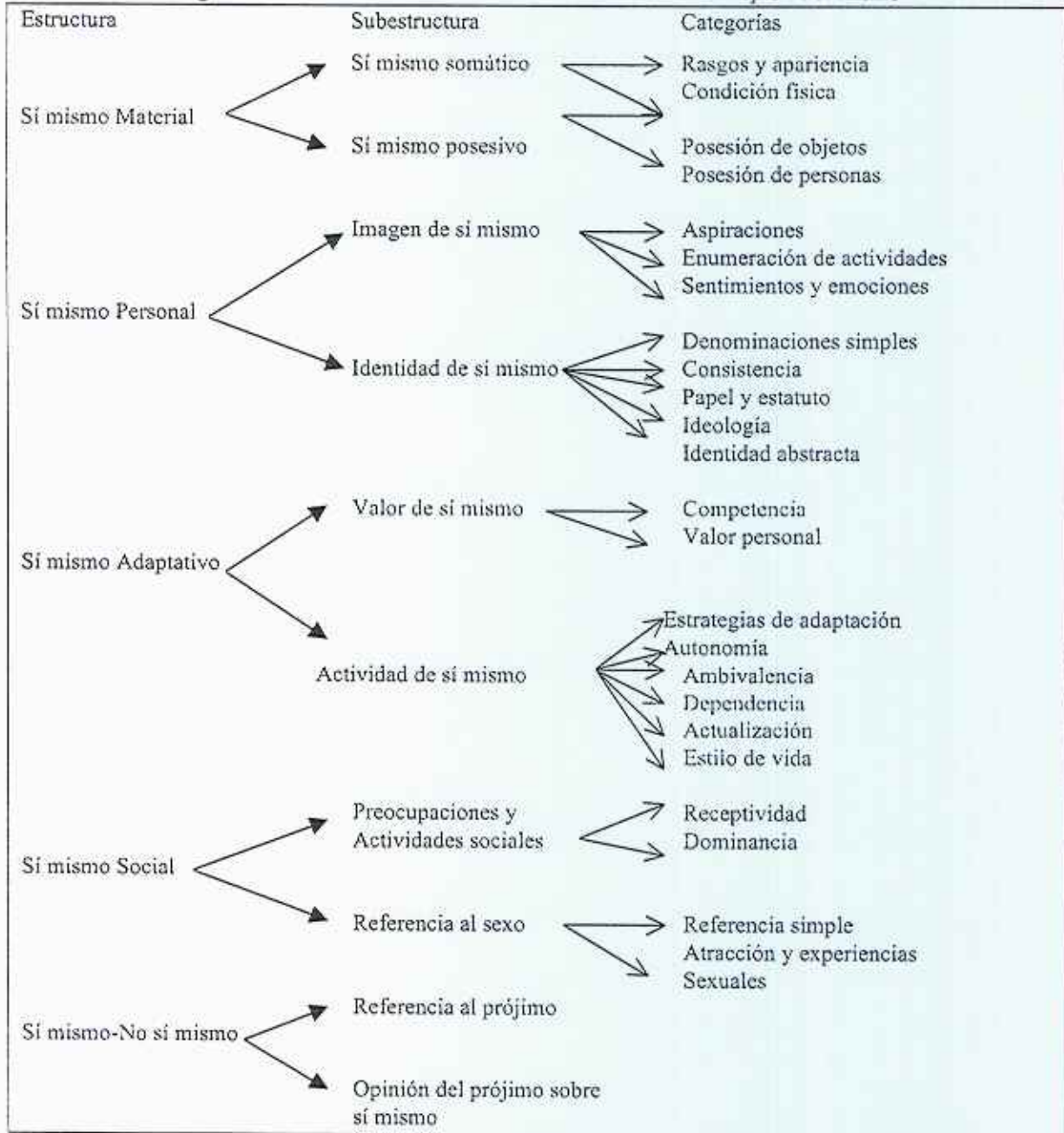
metadimensiones, "estima de sí mismo" que es la aceptación de sí mismo, "claridad" que es la conciencia en el sujeto de las características utilizadas para describirse, "abstracción" que consiste en la capacidad para utilizar términos generales más que concretos en la autodescripción, "refinamiento" es el grado de elaboración en la descripción del sí mismo, "certeza" que tiene que ver con la seguridad con que el sujeto se atribuye ciertos rasgos, "estabilidad" es la consistencia en el tiempo de las características enumeradas y "realismo" que tiene que ver con el grado de concordancia entre la autodescripción y otros criterios externos. En cuanto a *las metadimensiones del sistema de conceptos de sí mismo* son las propiedades del sistema global, existiendo seis, la "estructura" se refiere al grado de diferenciación entre las distintas características del sí mismo, la "extensión" es la variedad, cantidad y complejidad de los rasgos percibidos por el sujeto, la "flexibilidad" tiene que ver con la capacidad del sujeto para asimilar fácilmente nuevos rasgos en su autoconcepto y la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones, la "idiosincracia" es el grado según el cual las referencias que hace el individuo respecto de sí mismo correspondan a lo que él piensa de sí y no a los demás, la "soberanía" se relacionan con el grado de influencia de los diversos autoconceptos sobre la conducta y la "armonía" es el grado de consistencia interna entre los distintos rasgos que conforman los conceptos de sí mismo (L'Ecuyer 1985).

René L'Ecuyer, El concepto de sí mismo, concepto multidimensional y jerárquico:

Este modelo deriva de un análisis a distintos modelos y nociones teóricas. Se define al autoconcepto como "un sistema multidimensional compuesto de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo, cada una de estas comprende unas porciones más limitadas del sí mismo- las subestructuras- las cuales se fraccionan a su vez en un conjunto de elementos mucho más específicos – las categorías- que caracterizan las múltiples facetas del concepto de sí mismo y que proceden del propio seno de la experiencia vivida, luego percibida y finalmente simbolizada o conceptualizada por el individuo".

Tabla N° 16

Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo



(L'Ecuyer 1985, página 76).

3. Autoconcepto como Actitud

Este enfoque, que tratamos especialmente, se refiere al concepto de sí mismo como a una organización de actitudes hacia uno mismo.

La definición de actitud habla de un “sistema permanente de evaluaciones positivas y negativas, de sentimientos emocionales y de tendencias en pro y en contra de la acción respecto al objeto social” (Kretch, Crutchfield y Ballachey, 1962, p177).

Por lo tanto una actitud estaría compuesta por:

- (a) Un componente cognitivo.
- (b) Un componente emocional.
- (c) Una evaluación.
- (d) Una predisposición a responder.

El “componente cognitivo” es una proposición de un objeto sin tomar en cuenta si este conocimiento sea cierto o falso.

El “componente afectivo” es que se siente frente a ciertas proposiciones hechas hacia el objeto.

El “componente evaluativo” se relaciona con el feedback que se recibe desde los valores y normas sociales, estos patrones van siendo aprendidos y por lo tanto se hace difícil su modificación. Como el individuo puede cambiar de contexto y trasladarse a distintos grupos de referencia, la evaluación estará ligada al ambiente y a la etapa evolutiva.

El “componente actitudinal” no va ligado casualmente; es decir ciertos factores en el autoconcepto influirán sobre la conducta, haciéndola más predecible. Por ejemplo una persona con un autoconcepto positivo tenderá a preservarlo y por ello su actuar será coherente, mientras que un autoconcepto negativo el sujeto con menor probabilidad se ajustará al medio y por ello su proceder será menos predecible.

Dentro de esta misma línea, Estevez y Riveros realizaron una descripción de las conductas asociadas a una buena imagen personal y las asociadas a una mala imagen personal. Dicha descripción posibilita una concreción del autoconcepto.

La persona que posee una buena imagen de sí misma, frecuentemente:

- Se valora, respeta y acepta a sí misma,
- Muestra mayor autoconfianza,
- Tiende hacia una visión positiva de las personas y el mundo en general,
- Se siente contento y se comporta en forma amable,
- Reconoce sus capacidades y limitaciones, esperando mejorar,
- Se siente altamente motivado por el aprendizaje,
- Se acerca a las tareas con expectativas de éxito,
- Atribuye sus éxitos a sus capacidades y/o esfuerzo y sus fracasos a poco esfuerzo o a errores en la estrategia utilizada,
- Cuando se equivoca suele reconocerlo y corregirlo,
- Puede aceptar las críticas sin sentirse abrumado,
- Muestra mayor creatividad,
- Se acerca a los demás con la expectativa de que será bien recibido, lo que lo lleva a entenderse bien con los otros y a establecer amistades fácilmente,
- Muestra conductas asertivas y seguras,
- En grupo, muestra habilidad para expresar sus opiniones abiertamente, aún cuando éstas puedan no ser bien recibidas,
- No le es difícil reconocer y aceptar en sí mismo y en los demás la posibilidad de tener una variedad de sentimientos, impulsos y deseos tales como rabia, tristeza, rechazo, entre otros,
- Muestra mayor independencia y autonomía frente a los demás.

Por otra parte, la persona que posee una mala imagen de sí mismo, frecuentemente:

- Se siente insatisfecho y descontento consigo mismo,
- Tiende a menospreciar sus propias potencialidades y realizaciones,
- Atribuye sus logros a la suerte y sus fracasos a incapacidad personal,
- Tiene bajo nivel de expectativas respecto de sí mismo, convencido de que no puede tener éxito no se esfuerza demasiado en lograrlo, su falta de esfuerzo es casi una garantía continua de fracaso que resulta en un espiral descendente de falta de confianza y falta de éxito,

- Sus habilidades sociales están disminuidas, por lo general tienden a evitar el contacto con otros, sus interacciones sociales son limitadas,
- Se preocupa mucho de la opinión que los otros tienen de él y de saber si está actuando “bien”, con frecuencia intenta complacer a los demás,
- Tiene una notable conciencia de sí mismo y excesiva preocupación por sus propios problemas, tiende a centrarse en sí mismo lo que le dificulta considerar cuestiones externas a él,
- En grupo tiende a comportarse de manera pasiva, en las discusiones suele oír más que participar,
- Prefiere ser dirigido en lugar de ocupar una posición de líder,
- Muestra más desconfianza y ansiedad,
- Tiende a sentirse avergonzado, enojado, culpable y/o triste,
- Se muestra muy vulnerable a la crítica y al rechazo de los demás.

(Espina J. y Luza D; 1995, página 85)

Se debe tener en cuenta que el autoconcepto es dinámico, pero con fines de medición se pretende hacerlo estático.

La actitud hacia uno mismo difiere de la actitud hacia un objeto porque el primero no tiene parámetro de referencia, existe motivación hacia una actitud positiva, el objeto es importante para todos, el sí mismo es objeto y sujeto al igual tiempo, está vinculado a un gran compromiso emocional, la fuente de influencia principal es la comunicación interpersonal (Burns 1990).

4. Métodos de Exploración:

Como la definición de autoconcepto no es única, su medición tampoco lo es.

Se presenta ciertas dificultades al tratar de medir una variable sin un criterio externo. Por esta razón la investigación sobre autoconcepto utiliza básicamente diseños correlacionales.

Algunos autores afirman que los estímulos son constructos de respuesta inferida en muchas teorías.

Los principales métodos de exploración serían la inferencia y las autodescripciones.

Los niveles obtenidos por los métodos de exploración del concepto de sí mismo podrían resumirse de la siguiente forma:

Tabla N° 17
Resumen métodos de exploración del autoconcepto

Tipo de instrumento	Concepto obtenido	Particularidades
1. Métodos autodescriptivos		
a) Autodescripción libre	Sí mismo fenomenal (auto o endoconcepto de sí mismo).	Manera según la cual el individuo se percibe.
b) Autodescripción tipo cuestionario	Sí mismo fenomenal (auto o endoconcepto de sí mismo).	Manera según la cual el sujeto se percibe pero limitada al universo de ítems aportado por el examinador.
2. Técnicas de inferencia		
a) Test proyectivos	Sí mismo no fenomenal.	Percepciones inconscientes que el sujeto tiene de sí mismo.
b) Sí mismo inferido (observación de conducta, análisis de material de entrevista, etc.)	Heteroconcepto de sí mismo.	Manera según la cual el sujeto aparece ante el prójimo. Percepciones que el examinador tiene del sujeto. Percepciones que el examinador supone que el sujeto tiene de sí mismo.

(L'Ecuyer, 1985, página 94)

4.1. Inferencia:

Esta metodología basa su proceder en el supuesto que los sujetos no se presentan tal cual se perciben, influidos por sus mecanismos de defensa y por lo tanto es necesario reconstituir el autoconcepto a partir de la interpretación de test proyectivos, analizando el comportamiento o del análisis de entrevistas. La idea es obtener cierta objetividad a través del examinador.

Los instrumentos utilizados más corrientemente son el T.A.T, D.A.P. y Rorschach.

4.1.1. Test Proyectivos:

a) Test de Percepción Temática (T.A.T).

El T.A.T es utilizado para descubrir algunos aspectos inconscientes del "Ello" sobre sí mismo. Estas inferencias se realizan por medio del análisis de los héroes que aparecen en cada relato. Los elementos revisados son la positividad o negatividad del autoconcepto, los cambios en las percepciones sobre sí mismo y la agresividad.

b) Test del dibujo de la persona (D.A.P).

El D.A.P se vincula fuertemente a la percepción de la propia imagen o imagen corporal, aunque frecuentemente se le utiliza en medición de autoconcepto. Esta prueba parece contar con evidencia más bien lógica que validez científica.

c) Test Rorschach

Se utiliza para revisar componentes inconscientes del autoconcepto. La imagen corporal es uno de los elementos mas estudiados, donde se ha desarrollado un sistema de cotación que permite estudiar las fluctuaciones en la imagen corporal.

Otro de los instrumentos para inferir el autoconcepto es la "tarea de símbolos referentes al yo social", aunque no es de aplicación masiva.

d) Tarea de símbolos referentes al otro

Esta es una prueba desarrollada por Ziller y colaboradores. Su gran relevancia es que trata de responder a la pregunta "¿quién soy yo en relación con el prójimo?" , de un modo no verbal.

El autor de este instrumento presenta dudas frente a los contenidos verbales expresados por los individuos, ya que estarían influidos por los mecanismos de defensa y distorsiones que afectarían el contenido. En esta prueba el sujeto debe elegir y ordenar símbolos que lo representan con relación a otras personas significativas, sobre el supuesto de que las personas son capaces de comunicar varios aspectos de sus autoconceptos y sus interacciones sociales a partir de la representación topológica. Los aspectos del sí mismo que mide son autoestima, poder, individuación, identificación, dependencia social, centralidad, complejidad.

Una crítica a este ingenioso instrumento consiste en la falta de base teórica a la hora de fundamentar sus tareas (B. Burns 1990).

4.1.2. Análisis de la conducta.

En el análisis de la conducta se cree que la conducta es función de las percepciones del sujeto, y que por lo tanto observando el comportamiento se pueden inferir las características de las percepciones que provocan la conducta. La idea es que la conducta mostraría un marco más amplio de investigación que una lista de afirmaciones determinadas por el investigador.

Este método se hace necesario que el observador sea experto, en término de destreza, exactitud y sensibilidad respecto de las descripciones.

4.1.3. Análisis de Entrevistas.

Al igual que en la observación de la conducta, es un observador externo quien describe el autoconcepto a partir de inferencias realizadas previamente. A partir de conversaciones el experto podrá describir a la persona, dado ciertos comentarios o relatos de experiencias.

Una de las críticas que se realizan a estos modelos tiene relación con la objetividad. Se parte del supuesto que el sujeto al describirse no lo hace de forma fidedigna, por ello se requiere cierta objetividad externa, como lo es un observador. Pero ¿quién controla al observador de su propia subjetividad, por muy experto que este sea?

Por otra parte, cuando se utilizan test proyectivos no se toma en cuenta que los mecanismos de defensa y el inconsciente pueden seguir operando sobre el material proyectado.

Finalmente, si entendemos por autoconcepto la definición o percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo, encontramos que las técnicas de inferencia pueden mostrar dimensiones del sujeto que no están insertas en su autoconcepto y que por lo tanto estas metodológicas medirían otras variables distintas a las que pretenden medir, con lo cual podríamos dudar de su validez (L'Ecuyer 1985).

4.2. Autodescripciones

En esta metodología tendremos técnicas que apuntan hacia descripciones libres y otras a descripciones estructuradas previamente. Existiría también la distinción entre las mediciones al autoconcepto global y mediciones a las dimensiones del autoconcepto.

4.2.1 Autodescripciones libres

Son aquellas donde se le pide al sujeto describirse, sin limitarlo a un número determinado de ítems. Esta técnica ha ido evolucionando desde el WAY original de Bugental y Zelen al GPS de L'Ecuyer.

a) El WAY original consistía en pedir a los sujetos que dieran tres respuestas a la pregunta "¿Quién eres tú?", los resultados obtenidos eran clasificados en 17 categorías. Desde entonces el número de respuestas permitidas ha ido variando; siendo actualmente el modo más usado el TST de Kuhn y McPartland, en el cual se solicitan 20 respuestas.

b) El GPS consiste en conceder al sujeto una amplitud de respuesta mucho mayor, ya que se le permite al individuo describirse tanto tiempo como vaya recordando eventos relacionados consigo mismo, ordenándolos y dándole el matiz que desee (L'Ecuyer 1985). A esta técnicas se les critica principalmente la elección en el sistema de cotación.

4.2.2. Las escalas autodescriptivas dimensionales

Se trata de instrumentos que tiene a la base una definición de autoconcepto múltiple. Algunas de estas escalas son: escala de Tennessee, escala de catexis corporal y SDQ.

a) La escala de Tennessee de concepto de sí mismo

Fue creada por Fitts. Esta escala evalúa cinco regiones del concepto de sí mismo. Las cinco regiones son: sí mismo físico, sí mismo moral-ético, sí mismo personal, sí mismo familiar y sí mismo social. Estas regiones son exploradas con relación a la identidad (como el sujeto se percibe), estima de sí mismo (la manera en que el sujeto se acepta) y el comportamiento (la forma de reaccionar en cada uno de los niveles).

Este instrumento se compone de 100 ítems, de los cuales 45 ítems están formulados positivamente y otros 45 en forma negativa, los 10 restantes fueron sacados del MMPI y constituyen la crítica de sí mismo (L'Ecuyer 1985).

b) La escala de catexis corporal

Fue creada por Secord y Jourard. Esta prueba intenta medir la aceptación del sí mismo por medio del estudio del grado de satisfacción o de insatisfacción experimentada respecto a las distintas partes del cuerpo.

c) La escala de autoconcepto SDQ

Fue creada por Herbert W. Marsh. Actualmente existen las versiones SDQ-1, SDQ-2 y SDQ-3.

Presenta una fiabilidad de 0.87 y presenta una adecuada validez de constructo.

Esta prueba está compuesta por subescalas de habilidad física, apariencia física, relaciones con compañeros, relaciones con los padres, lectura, matemática y asignaturas escolares en general, junto con tres medidas globales como autoconcepto general, académico y no académico.

Respecto de estas técnicas, se les critica, en primer lugar, que se requiere de cierta claridad de consciencia para obtener un adecuado grado de autoconocimiento, lo que posibilitara un informe del autoconcepto menos relacionado con el contexto.

Tampoco se puede negar el papel que cumple el lenguaje de los sujetos a la hora de describirse. Por otra parte, es necesario detenerse a reflexionar respecto de los significados personales que adquieren cada uno de los conceptos con que se definen los sujetos, es decir, una palabra puede no tener el mismo significado para una persona que para otra.

Además la exactitud de los autoinformes dependerá de la colaboración y motivación del sujeto. En general, los sujetos son propensos a presentar ciertas tendencias de respuesta como la aquiescencia o la tendencia del sujeto a mostrar su acuerdo con los ítems sin importar su contenido, y la deseabilidad social que es la tendencia a atribuirse rasgos que el consenso social tildaría como socialmente aceptables (L'Ecuyer 1985).

4.2.3 Los métodos autodescriptivos que tienen una mayor estructura

Estos instrumentos implican una concepción global del autoconcepto. Algunos de ellos son los siguientes: técnica diferencial semántica y técnica Q-sort, por otra parte algunas escalas utilizadas serían: inventario de la estima de sí mismo, escala de autoestima de Rosenberg y escala de Lipsitt.

a) La técnica diferencial semántica

Fue creada por Osgood, Suci y Tannenbaum. Éste instrumento intenta observar y medir el significado psicológico de los conceptos, mediante un par de adjetivos antagónicos se le pide al sujeto que se defina respecto de cierto estímulo, decidiendo la intensidad y dirección de su respuesta en una escala de 5 a 7 puntos, como por ejemplo se puede pedir que manifieste su actitud hacia los indígenas, para ello se le dan pares de palabras como interesante - aburrido, fiable - no fiable, cercano - lejano, etc.

b) La técnica Q-sort

Fue desarrollada inicialmente por William Stephenson. Los ítems están constituidos por diferentes características de personalidad. El individuo frente a estas acepciones debe clasificarse en un continuo o clasificaciones que pueden ir desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo" o "lo más parecido a mí" hasta "lo menos parecido a mí" (L'Ecuyer 1985).

c) El Inventario de la estima de sí mismo

Pertenece a Coopersmith y se deriva de la técnica Q de Butler y Haigh. Esta escala se compone por 58 ítems que contienen frases por medio de las cuales la persona debe indicar si se siente o no identificado con ellas. Estas frases fueron elegidas por jueces expertos como indicativos de baja o alta autoestima. Los ítems están escritos en forma positiva y negativa para evitar la aquiescencia en la respuesta. El inventario tiene una fiabilidad de 0.88 (test-retest).

d) La escala de autoconcepto de Lipsitt

Fue construida en 1958. Esta escala esta compuesta por 22 adjetivos descriptivos, siendo precedido cada uno por la palabra "soy" y a continuación cinco opciones: absolutamente nada, no muy a menudo, algunas veces, la mayoría de las veces y todas las veces. Con esta escala se puede obtener el autoconcepto ideal, al anteponer a cada adjetivo la frase "me gustaría ser".

Esta prueba tiene una fiabilidad que oscila entre 0.73 y 0.91, dependiendo del sexo y la edad (B. Burns 1990).

e) La escala de autoestima de Rosemberg

Esta basado en el modelo de Guttman, donde cada ítem podría indicar en mayor o menor grado la fuerza o intensidad que representa una actitud. Se construye en base afirmaciones y garantiza que lo que se mide es una dimensión única, siendo una escala de tipo acumulativo.

La escala de autoestima de Rosemberg es una prueba de administración colectiva, estandarizada, cuya forma de corrección es objetiva. Según el tiempo de administración podría clasificarse en una prueba de potencia. Los estímulos son verbales y su forma de respuesta es del tipo papel y lápiz. Desde el punto de vista de los contenidos es una prueba de comportamiento típico. Específicamente, consiste en una lista de 10 frases, cinco presentadas en términos positivos y las otras cinco presentadas en términos negativos. Los resultados permiten clasificara a los sujetos en un continuum que va desde una alta autoestima a una baja autoestima. Los ítems proceden todos de un mismo universo de contenidos, lográndose una fiabilidad de 0.83. En cuanto a su validez se mencionan algunos estudios de validez de constructo relacionando autoestima con depresión, autoestima con la actitud de los padres, entre otros, siendo los resultados prometedores (L'Ecuyer 1985).

Finalmente esta la Escala de medición del autoconcepto de Aurelio Villa, dicha prueba es el instrumento utilizado en la presente investigación.

Se trata de tres subescalas de Lickert, que contiene en total 26 afirmaciones, teniendo 17 ítems una dirección hacia el polo positivo y 9 hacia el polo negativo.

Esta prueba fue elaborada en España en 1990, aplicándose este instrumento a una muestra de 2.999 alumnos seleccionados al azar, su objetivo era medir autoconcepto en alumnos de enseñanza media, relacionar el autoconcepto con los deseos familiares y relacionar autoconcepto con rendimiento académico.

Los resultados de la aplicación determinaron que en esta prueba se miden tres facetas del autoconcepto, estas serian: la autoestima, la dimensión social y autoconcepto académico. La fiabilidad o consistencia interna se obtuvo a través de la Theta de Armor, resultando un índice de 0,96. Para la consistencia interna de cada subescala se uso el Alpha de Cronbach en cada una de las tres dimensiones resultantes del análisis factorial, obteniéndose los siguientes índices: Autoestima $\alpha=.92$, Dimensión social $\alpha=.91$, Autoconcepto académico $\alpha=.81$. (Albizuri, 1992).

Aspectos Metodológicos

1. Planteamiento del Problema

La educación en Chile ha sido durante varios gobiernos un tema fundamental, dado que se espera a través de ella, una mejora en poder lograr cierta equidad. Para muchos la educación representa el único medio para obtener una situación socioeconómica distinta. Actualmente, en nuestro país se lleva a cabo una reforma educacional, dentro de este contexto es necesario preguntarse que aspectos del ser humano son importantes a la hora de aprender, de tal modo que permitan centrar la atención en ellos y obtener mejores resultados en esta reforma. Un aspecto relevante parece ser el concepto que el alumno tenga de sí mismo, el modo como se ve puede influir en como aprende y a que cosas le presta mayor atención. Intentar describir el autoconcepto, determinar con que aspectos se relaciona y de que modo, puede ser utilizado para planificar como entregar los aspectos más formales en la educación.

2. Tipo y Características del Estudio

Esta memoria se inserta dentro de las investigaciones cuantitativas y su alcance no va más allá del grupo estudiado. Es un estudio descriptivo y exploratorio con respecto al autoconcepto que presentan los jóvenes de cuatro establecimientos de educación media técnico profesional y científico humanista, de administración Municipalizada y Particular Subvencionada de cuatro comunas de Santiago.

Así, con el objetivo de explorar variables con las cuales se pudiera asociar el autoconcepto, se recoge información respecto de: Clima Escolar, Capacidad Intelectual General, Datos Generales de Caracterización de los jóvenes y opinión de los jóvenes respecto a su vivencia escolar.

Este trabajo es de tipo descriptivo, pues se pretende caracterizar el autoconcepto que tiene los jóvenes en la presente muestra, y es exploratorio, pues su propósito es descubrir qué variables se asocian con el autoconcepto visto por los jóvenes de Enseñanza Media.

La selección de los instrumentos usados como acercamiento a la muestra se hizo con el fin de tratar de obtener información sobre una amplia gama de variables que se consideran relevantes y atingentes al tema elegido.

La elección del modelo de investigación concuerda con el tema que trata, con los objetivos del estudio y la factibilidad por parte de los investigadores de llegar y obtener información de la muestra con pocos recursos.¹

1. Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo no-experimental, pues no hay control de variables ni del ambiente en que se efectúa la aplicación de los instrumentos.

Las técnicas para recolectar información son las encuestas y la aplicación de test psicométricos que no están validados, ni normalizados en Chile; pero que podrían llegar a serlo, dependiendo de los resultados de esta investigación.

Para conseguir un mejor aprovechamiento del tiempo y de otros recursos se comparte el procedimiento del diseño con otros memoristas de psicología. Con ellos se acuerda la muestra, los tiempos, materiales e instrucciones para la recolección de la información.

Procedimiento:

I. Definición del Universo:

Establecimientos que cumplan con los requisitos indicados como necesarios, así como también que contaran con la autorización de los respectivos directores.

Son establecimientos particulares subvencionados o municipalizados de 4 comunas de la provincia de Santiago.

II. Acercamiento al Universo:

Con ayuda del metodólogo se contacta al supervisor del Mineduc para que indique liceos con las características para el estudio.

• ¹ Esta investigación se realizó junto a otros memoristas, los cuales indagaron en profundidad el Clima Escolar (Cancino, M. y Comejo, R. (2001). La Percepción del Clima Escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Universidad de Chile.)

Se decide por alumnos de cuatro establecimientos, uno particular subvencionado ubicado en la comuna de San Miguel y los demás municipales de la comuna de Las Condes, El Bosque y San Joaquín. Cabe destacar que el único liceo científico-humanista es el liceo de Las Condes, todos los demás son técnico-profesionales.

Se planean los contactos con los directores y se acuerdan las reuniones para desarrollar sin obstáculos las acciones de investigación dentro de los establecimientos.

III. Establecimiento de la muestra:

La determinación de la muestra se detalla más adelante.

IV. Aplicación de Instrumentos:

Esta etapa se desarrolla en dos salas de clase de cada liceo y en horarios de clases. Los alumnos son convocados por sus profesores o inspectores, siendo llevados a la sala donde se les aplicara los instrumentos. En la sala se les dan las instrucciones generales del estudio y específicas de cada prueba.

Durante tres días seguidos, los alumnos son llamados a responder honestamente y a resolver en forma personal los instrumentos dados, indicándoseles que sus respuestas son confidenciales y que la elección de cada uno de ellos es totalmente azarosa. Cada sesión dura aproximadamente una hora y media.

La visita a los establecimientos se prepara para cuatro semanas consecutivas, de martes a jueves, dejando el viernes para administrar las pruebas a los estudiantes que faltaron.

4. Objetivos

Objetivos Generales

La investigación tuvo como objetivos generales los siguientes:

- I. Describir, conocer y comparar el Autoconcepto y sus dimensiones en jóvenes de diferentes liceos, sexos y cursos de Educación Media.
- II. Determinar si existe relación entre la Inteligencia, notas de enseñanza media, Clima Familiar, Clima Escolar, diversas opiniones sobre el liceo y el Autoconcepto y sus dimensiones.

Objetivos Específicos

- I.1. Aproximarse a un estudio de validez factorial de la escala de Autoconcepto de Aureliano Villa, en la población de jóvenes de los liceos seleccionados.
- I.2. Describir la variable de Autoconcepto General y sus dimensiones en jóvenes que cursan la Enseñanza Media.
- I.3. Describir y establecer si existen diferencias significativas en las variables de Autoconcepto General y sus dimensiones en jóvenes de distinto sexo, que cursan la Enseñanza Media.
- I.4. Describir y establecer si existen diferencias significativas en las variables de Autoconcepto General y sus dimensiones en jóvenes de distintos liceos, que cursan la Enseñanza Media.
- I.5. Describir y establecer si existen diferencias significativas en las variables de Autoconcepto General y sus dimensiones en jóvenes de distintos cursos, que cursan la Enseñanza Media.
- II.1. Establecer la relación e intensidad de la relación entre la Inteligencia y el Autoconcepto General y sus dimensiones.
- II.2. Establecer la relación e intensidad entre las notas de enseñanza media y el Autoconcepto General y sus dimensiones.
- II.3. Establecer la relación e intensidad entre el Clima Familiar y el Autoconcepto General y sus dimensiones.
- II.4. Establecer la relación e intensidad entre el Clima Escolar y el Autoconcepto General y sus dimensiones.
- II.5. Establecer si existen diferencias significativas entre la autoasignación de Clases Sociales y el Autoconcepto General y sus dimensiones.
- II.6. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que han repetido de curso y los que no han repetido de curso, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.7. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que han trabajado durante el año y quienes no han trabajado, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.

- II.8. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que reciben beca y los que no reciben, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.9. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta en diversos temas del liceo y los que consideran que no es tomada en cuenta, en la escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.10. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que se cambiarían de liceo y los que no se cambiarían, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.11. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que opinan que lo que se les enseña, en el liceo, les sirve de para la vida presente y futura y lo que no opinan que les sirva, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.12. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo en distintos temas y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.13. Determinar si existen diferencias significativas entre alumnos que asisten al liceo por distintas razones, en la escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.14. Determinar si existen diferencias significativas entre las diferentes actitudes que toman los alumnos frente a los contenidos curriculares entregados en la sala de clase, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.15. Determinar si existen diferencias significativas entre los alumnos que confían en encontrar trabajo una vez terminados sus estudios y los que no confían en encontrar trabajo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.16. Determinar si existen diferencias significativas entre los alumnos que perciben estar perdiendo el tiempo, en el liceo, y los que no perciben el liceo como una pérdida de tiempo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.17. Determinar si existen diferencias significativas entre los alumnos que perciben una influencia de la reforma en su formación y los que no perciben influencia, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
- II.18. Determinar si existen diferencias significativas entre el grado de conocimiento de los alumnos de las distintas organizaciones ubicadas en el barrio donde se encuentra su liceo, y la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.

- II.19. Determinar si existen diferencias significativas entre los grados de confianza de los alumnos en las instituciones democráticas, y la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.

Hipótesis

Las Hipótesis a confirmar y/o a rechazar fueron las siguientes:

1. La escala de medición de Autoconcepto de Aureliano Villa es confiable y valida en nuestro país.
2. El Autoconcepto General en jóvenes que cursan la Enseñanza Media se distribuye en forma normal.
3. Las dimensiones del Autoconcepto en jóvenes que cursan la Enseñanza Media se distribuye en forma normal.
4. Existen diferencias significativas en el Autoconcepto General y en sus dimensiones, en jóvenes de distinto sexo, que cursan la Enseñanza Media.
5. Existen diferencias significativas en el Autoconcepto General y en sus dimensiones, en jóvenes de distintos liceos, que cursan la Enseñanza Media.
6. Existen diferencias significativas en el Autoconcepto General y en sus dimensiones, en jóvenes de distintos cursos, que cursan la Enseñanza Media.
7. Existe una relación directamente proporcional entre los puntajes de la prueba Cattell de Inteligencia General y los puntajes de las escalas de Autoconcepto.
8. Existe una relación directamente proporcional entre las notas y los puntajes de las escalas de Autoconcepto.
9. Existe una relación directamente proporcional entre los puntajes obtenidos en la escala de Clima Familiar y los puntajes de las escalas de Autoconcepto.
10. Existen diferencias significativas entre los distintos liceos en los puntajes obtenidos en la escala de Clima Familiar.
11. Existe una relación directamente proporcional entre los puntajes de la escala de Clima Escolar y las escalas de Autoconcepto.
12. Existen diferencias significativas entre la autoasignación de Clases Sociales y el Autoconcepto General y sus dimensiones.

13. Existen diferencias significativas entre alumnos que han repetido de curso y los que no han repetido de curso, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
14. Existen diferencias significativas entre alumnos que han trabajado durante el año y quienes no han trabajado, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
15. Existen diferencias significativas entre alumnos que reciben beca y los que no reciben, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
16. Existen diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la fecha de pruebas y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
17. Existen diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la forma de hacer las pruebas, y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
18. Existen diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la materia que se pasa en clases y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
19. Existen diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la manera de enseñar y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
20. Existen diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la forma de ocupar el tiempo en la clase y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
21. Existen diferencias significativas entre alumnos que se cambiarían de liceo y los que se cambiarían , en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.

22. Existen diferencias significativas entre alumnos que opinan que lo que se les enseña, en el liceo, les sirve de para la vida presente y futura y lo que no opinan que les sirva, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
23. Existen diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para asumir decisiones respecto de la sexualidad y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
24. Existen diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para asumir decisiones respecto del trabajo y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
25. Existen diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para buscarle un sentido a la vida y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
26. Existen diferencias significativas entre alumnos que asisten al liceo por obligación, para aprender, para encontrar trabajo y para mejorar situación económica, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
27. Existen diferencias significativas entre las diferentes actitudes que toman los alumnos frente a los contenidos curriculares entregados en la sala de clase, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
28. Existen diferencias significativas entre los alumnos que confían en encontrar trabajo una vez terminados sus estudios y los que no confían en encontrar trabajo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
29. Existen diferencias significativas entre los alumnos que perciben estar perdiendo el tiempo, en el liceo, y los que no perciben el liceo como una pérdida de tiempo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
30. Existen diferencias significativas entre los alumnos que perciben una influencia de la reforma en su formación y los que no perciben influencia, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.
31. Existen diferencias significativas entre el grado de conocimiento de los alumnos de las distintas organizaciones ubicadas en el barrio donde se encuentra su liceo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.

32. Existen diferencias significativas entre los grados de confianza de los alumnos en las instituciones democráticas, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones.

5. Definición de Variables

5.1. AUTOCONCEPTO GENERAL

Definición Teórica

Se define Autoconcepto como a una organización de actitudes hacia uno mismo, entendiéndose por actitud a un sistema permanente de evaluaciones positivas y negativas, de sentimientos emocionales y de tendencias en pro y en contra de la acción respecto al objeto social. (Kretch, Crutchfield y Ballachey, 1962).

Definición Operacional

Corresponde al puntaje total obtenido por cada sujeto en la Escala de medición del autoconcepto de Aurelio Villa. Esta variable se considerará en un nivel de medición intervalar.

5.2. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Definición Teórica

Se define como el reflejo de la imagen y valoración que las personas tienen de sí mismas en cuanto a alumnos, es decir, en relación a su capacidad intelectual, su capacidad de estudio, y al mismo tiempo la percepción que las personas tienen de cómo son percibidos por sus profesores.

Definición Operacional

Corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número 26, 16, 21, 19 y 7.

Esta variable se considerará en un nivel de medición intervalar.

5.3. AUTOCONCEPTO SOCIAL

Definición Teórica

Se define la Dimensión Social como el sentimiento de eficacia para establecer relaciones con los demás, siendo aceptado tal como se es, teniendo amigos, sintiéndose capaz de desarrollar esta habilidad sin dificultades ni problemas.

Definición Operacional

Corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número 12, 20, 23, 5, 11, 24, 7, 15, 13 y 17.

Esta variable se considerará en un nivel de medición intervalar.

5.4. AUTOVALÍA PERSONAL

Definición Teórica

Se define como la valoración que la persona realiza sobre sí misma, su aceptación y la propia visión que manifiesta sobre su valía como persona.

Definición Operacional

Corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número 3, 2, 25, 14, 1, 6, 9, 18, 10 y 22.

Esta variable se considerará en un nivel de medición intervalar.

5.5 CLIMA FAMILIAR

Definición Teórica

Se define como las percepciones por parte de los jóvenes de diversas relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.

Definición Operacional

Corresponde al puntaje obtenido en la escala de Clima Familiar (FES) desarrollada por Moss M., Ediciones TEA. Por el hecho de no estar estandarizada en Chile, se trabaja sólo con el puntaje directo o bruto total.

5.6. CLIMA ESCOLAR

Definición Teórica

Se define como las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje.

Definición Operacional

Se considera el puntaje obtenido en el instrumento "School Environment Scale" (S.E.S.) desarrollada por Kevin Marjoribanks en 1980 y adaptada a España por Aurelio Villa.

5.7. INTELIGENCIA

Definición Teórica

La dificultad para lograr un acuerdo respecto de esta variable, lleva a interpretarla con los tres conceptos que más se repitan en las definiciones de ésta, es decir, es la capacidad para manejarse eficazmente con tareas que incluyen abstracciones, para aprender y para manejarse en situaciones nuevas.

Definición Operacional

Se considera el puntaje obtenido en 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 con el puntaje directo o bruto.

5.8. DATOS GENERALES DE CARACTERIZACIÓN DE LOS JOVENES

Definición Teórica

Se trata de datos que permiten caracterizar a los jóvenes según Colegio, Curso y Sexo.

Definición Operacional

Estas variables serán medidas a través de los siguientes ítems de la “Encuesta de Datos Generales y opinión”:

Colegio : Código de Identificación

Curso : Código de Identificación

Sexo : Código de Identificación

5.9. OPINION Y ACTITUDES DE LOS JOVENES RESPECTO A SU VIVENCIA ESCOLAR Y OTROS TEMAS

Definición Teórica

Se trata de diversas opiniones personales de los jóvenes hacia su liceo, la comunidad y el país y las opiniones expresadas de diferentes ámbitos de su vivencia en su liceo.

Definición Operacional

Se considera la respuesta entregada, por medio de dos encuestas aplicadas, a las siguientes preguntas:

Encuesta I (did) Preguntas 6, 7, 8, 14, 17, 23, 26 y 45.

Encuesta II (oit) Preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 46 y 47.

2

6. Características del Universo

El universo del estudio fue definido de acuerdo a los siguientes criterios:

Que los alumnos pertenezcan a los establecimientos educacionales seleccionados y se encuentren cursando 1º, 2º, 3º y 4º año medio.

² Estas encuestas se encuentran completas en los anexos.

Los establecimientos seleccionados son los siguientes:

Liceo 1: liceo técnico-profesional, municipal de la comuna de 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.

Liceo 4: liceo científico-humanista municipal de la comuna de Las Condes.

En el siguiente cuadro se muestra la población total de enseñanza media de los liceos seleccionados:

Tabla N° 18
Población total de enseñanza media de los liceos seleccionados

	1° medio		2° medio		3° medio		4° medio		Totales		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Liceo 1	70	70	70	77	70	84	70	70	280	301	581
Liceo 2	63	63	63	56	63	42	77	70	266	231	497
Liceo 3	105	84	189	42	154	35	49	0	497	161	658
Liceo 4	105	126	84	105	42	14	35	7	266	252	518
Total	686		686		504		378		1309	945	2254

Conformación de la muestra o procedimiento

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 esta se hace teniendo en cuentas los criterios de curso y sexo, a fijación proporcional.

La distribución de la muestra se observa a continuación:

Tabla N° 19
Distribución de la muestra

	1° medio		2° medio		3° medio		4° medio		Totales		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Liceo 1	10	10	10	11	10	12	10	10	40	43	83
Liceo 2	9	9	9	8	9	6	11	10	38	33	71
Liceo 3	15	12	27	6	22	5	7	0	71	23	94
Liceo 4	15	18	12	15	6	2	5	1	38	36	74
Total	98		98		72		54		187	135	322

7. Técnicas de Análisis de Datos

Para los objetivos de tipo descriptivo los resultados se analizaron a través de estadígrafos descriptivos (media, mediana y moda) y de gráficos.

Las variables de sexo, curso y liceo fueron considerados a un nivel de medición nominal, por lo cual se comparo medias a través de la Prueba T para muestras independientes y de ANOVA.

Las variables de autoconcepto total, dimensión social, dimensión académica, dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos y dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos fueron consideradas a un nivel de medición intervalar, por lo cual se utilizó la prueba de Barlett, ANOVA de un factor, prueba de Kruskall -Wallis y prueba de Scheffé, según correspondiera a cada distribución.

8. Definición de Instrumentos Utilizados

8.1. Escala de medición del autoconcepto de Aurelio Villa

Esta prueba consta de tres subescalas de Lickert, estas serian: Autoestima, Dimensión Social y Dimensión Académica. En total contiene 26 afirmaciones, teniendo 17 ítems una dirección hacia el polo positivo y 9 hacia el polo negativo.

La Dimensión Académica es la valoración e imagen que las personas tienen de sí mismas en cuanto a alumnos, es decir, en relación a su capacidad intelectual, su capacidad de estudio, y al mismo tiempo la percepción que las personas tienen de cómo son percibidos por sus profesores. La Dimensión Social se refiere al sentimiento de eficacia para establecer relaciones con los demás, la capacidad de tener amigos. La Autovalía Personal se relaciona como la valoración que la persona realiza sobre sí misma, su aceptación y la propia visión que manifiesta sobre su valía como persona.

La fiabilidad o consistencia interna se obtuvo a través de la Theta de Armor, resultando un índice de 0,96. Para la consistencia interna de cada subescala se usó el Alpha de Cronbach en cada una de las tres dimensiones resultantes del análisis factorial, obteniéndose los siguientes índices: Autoestima $\alpha=.92$, Dimensión social $\alpha=.91$, Autoconcepto académico $\alpha=.81$. (Villa, 1992).

8.2. Escala de Clima Escolar SES

Esta prueba es una adaptación del instrumento "School Environment Scale", del autor Kevin Marjoribanks, realizada en España por Aurelio Villa Sánchez.

La escala se basa en el modelo conceptual diseñado por Berstein (1977), utilizado para examinar el modelo familiar. En esta escala se propone que la socialización del joven en la familia procede dentro de un ambiente crítico de contextos interrelacionados.

El SES es una escala Lickert compuesta de 28 frases, que se dividen en 4 subescalas de 7 ítems cada una. Cuenta con cinco opciones de elección, desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo". Este instrumento intenta obtener las percepciones que los alumnos tienen de sus maestros en relación a las cuatro dimensiones o contextos, que se describen a continuación:

- 1) Contexto interpersonal: mide la percepción de los alumnos en cuanto a la cercanía o preocupación por parte de los profesores de sus problemas, es decir, un clima o contexto de "calidad interepersonal", de amistad y confianza.
- 2) Contexto regulativo: mide las percepciones de los alumnos respecto de la severidad de las relaciones autoritarias en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias de los profesores en las relaciones y en el ambiente.
- 3) Contexto instruccional: mide las percepciones de los jóvenes en relación la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje. Perciben el clima en donde ellos aprenden sobre la naturaleza de los objetivos, los objetivos y personas y adquieren habilidades de diferentes tipos.

- 4) 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 contrariamente perciben un clima rutinario, rígido y sin innovaciones. (Villa, A. Y otros, 1990)

Para el presente estudio se utilizara los factores encontrados en una muestra de adolescentes chilenos por Cancino y Cornejo en su tesis para optar al título de Psicólogo “La Percepción de Clima Escolar en Jóvenes Estudiantes de Liceos Municipales y Particulares Subvencionados de Santiago” (Cancino y Cornejo, 2001).

En esa investigación, y a través de un análisis factorial de componentes principales y rotación Varimax se obtiene cuatro factores que explican un 49,5% de la varianza de los datos, estos tres factores son:

Factor 1: explica un 30,7% de la varianza, se compone de 7 ítems que teóricamente constituyen el factor Interpersonal.

Factor 2: explica un 8,3% de la varianza, se compone de 7 ítems y corresponde teóricamente al factor Instruccional.

Factor 3: explica un 6,0% de la varianza, se compone de 3 ítems que teóricamente forman parte del contexto Regulatorio, aunque relacionado con aplicación de sanciones.

Factor 4: explica un 4,5% de la varianza, se compone de 3 ítems y teóricamente corresponde al factor Regulatorio, aunque referido a la cantidad y tipo de reglas que se deben obedecer , por lo cual se le denomino normativo.

Finalmente se decidió unir el factor 3 y 4 en el factor denominado regulatorio/disciplinario.

8.3. Test de Factor “G” de Inteligencia de Cattell. Escala 2. Forma A.

Prueba destinada a medir la inteligencia que consta de 3 subescalas. La primera fue elaborada para niños de 4 a 8 años, la segunda para escolares de edades comprendidas entre 8 y 14 años, así como adultos con escasa formación académica y una tercera escala, cuyo rango de aplicación va desde estudiantes en últimos cursos de enseñanza media y universitarios y, en general, adultos que se consideran de nivel relativamente elevado.

Esta prueba es un instrumento de medición de inteligencia general, no verbal, de potencia y de aplicación colectiva.

Esta compuesta por 4 subtest, que son los siguientes: Series, Clasificación, Matrices y Condiciones.

La fiabilidad de este instrumento es de 0,86. Su validez se realizó a través de validez concurrente, siendo su correlación de 0,68 con el Test de Dominos aplicado a una muestra de universitarios de primer año.

Esta prueba entrega un coeficiente intelectual obtenido de la transformación de los puntajes brutos a puntajes estándar, a partir de normas españolas.

8.4.Escala de Clima Familiar

Esta escala pertenece a una serie de escalas que miden el clima social en diversos contextos (escuela, familia, trabajo, etc.). Fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo dirección de R. H. Moss.

La escala de clima social en la familia (FES) evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica.

La primera versión fue aplicada a una muestra de familias de diversos tipos y ambientes y se realizaron análisis de los resultados para asegurar que la escala resultante fuese aplicable a la más amplia variedad de familias.

Esta escala esta constituida por 90 elementos, agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales, Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.

- 1) La dimensión Relaciones es la dimensión que evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres subescalas: cohesión, expresividad y conflicto.
- 2) La dimensión Desarrollo evalúa la importancia que tiene dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. Esta dimensión comprende las subescalas de: autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativa y moralidad-religiosidad.

3) La dimensión Estabilidad proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. La constituyen dos subescalas: organización y control.

La fiabilidad de la prueba se obtuvo mediante el procedimiento de test-retest (rtt) y consistencia interna (rxx), en una muestra de 47 familias, con un total de 1.067 miembros. Los resultados entregados fueron los siguientes:

Tabla Nº 20
Fiabilidad Escala Clima Familiar

Subescalas	FES	
	Rtt	rxx
1	0,86	0,78
2	0,73	0,69
3	0,85	0,75
4	0,68	0,61
5	0,74	0,64
6	0,82	0,78
7	0,77	0,67
8	0,80	0,78
9	0,76	0,76
10	0,77	0,67

8.5. Encuesta de datos generales y opinión

Se crearon estos cuestionarios en el marco de la línea de investigación que desarrolla el Equipo de Psicología Educacional de nuestro departamento. Se trata de dos encuesta que se componen de preguntas estructuradas que se presentan de diversas formas tales como alternativas dicotómicas, tricotómicas o elecciones múltiples, dependiendo del objetivo de cada pregunta y cuentan, la primera de 46 preguntas, la segunda de 53 preguntas.

Resultados

I. Análisis Técnico de la Escala de medición de Autoconcepto de Aureliano Villa.

Se verifica que el instrumento opere de igual forma que en España, su país de origen. Para ello se efectúa un análisis factorial con el método de Componentes Principales y rotación Varimax, lo que permite chequear la existencia de las tres subescalas.

Los resultados se presenta a continuación:

Tabla N° 21
Estadística Final de Factores que componen escala de Autoconcepto

Factor	Autovalor	Porcentaje de Variable	Porcentaje Acumulado
1	5,64390	23,5	23,5
2	1,97046	8,2	31,7
3	1,62644	6,8	38,5
4	1,31694	5,5	44,0
5	1,12537	4,7	48,7
6	1,08287	4,5	53,2

Se observa que un 53,2 de la varianza queda explicada por estos 6 factores, siendo de mucho peso el primer factor.

En esta primera fase se eliminan los ítems 4 y 7 porque cada uno de ellos obedece en forma independiente a un factor.

Los factores se distribuyeron de la siguiente manera con Rotación Varimax:

Tabla N° 22
Distribución de Factores Escala de Autoconcepto

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Item 1		,44449				
Item 2		,68413				
Item 3		,55611				
Item 5						,76128
Item 6	,73245					
Item 8	,71664					
Item 9	,72490					
Item 10		,37731				
Item 11					,77296	
Item 12						,44757
Item 13	,66103					
Item 14		,58226				
Item 15				,58258		
Item 16			,78925			
Item 17	,51155					
Item 18		,46373				
Item 19			,44146			
Item 20					,76990	
Item 21			,66974			
Item 22	,62354					
Item 23				,68248		
Item 24				,71723		
Item 25		,67743				
Item 26			,75221			

Se obtienen que los ítems se agrupan en 6 factores, en la aplicación de la escala en Chile.

Los ítems se distribuirían de la siguiente manera:

Factor 1

Items 9, 6, 8, 13, 22 y 17.

Factor 2

Items 2, 25, 14, 1, 3, 10 y 18.

Factor 3

Items 16, 26, 21 y 19.

Factor 4

Items 23, 24 y 15.

Factor 5

Items 11 y 20.

Factor 6

Item 5 y 12.

Si bien en nuestro datos existirían más factores, a través de la revisión de las frases que definen los ítems, podemos afirmar que el factor 1 y 2 responderían, teóricamente, a la escala de Autovalía Personal.

Al respecto se puede hacer notar que la diferencia en las afirmaciones que componen el factor 1 y 2 esta dado por la dirección que toman los enunciados, siendo los ítems del factor 1 formulados en términos de afirmaciones de aspectos negativos de la autovalía personal o autoestima y los ítems del factor 2 en términos de afirmaciones de aspectos positivos de la autovalía personal o autoestima, como se presenta en los siguientes cuadros:

Factor 1	
Item	Enunciado
6	No sirvo para nada.
8	Nadie me valora.
9	Soy una persona de poco valor.
13	Nadie demuestra interés por mí.
17	Tengo más aspectos negativos que positivos.
22	Soy un cero a la izquierda.

Factor 2	
Item	Enunciado
1	Tengo mucha confianza en mi mismo.
2	Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy.
3	Estoy descontento de mí mismo.
10	Cuando tengo problemas casi siempre encuentro maneras de salir de ellos.
14	No me gustaría ser distinto de cómo soy.
18	Estoy satisfecho con mi físico.
25	Considerando todos los aspectos estoy contento conmigo mismo.

Al observar los enunciados que componen el primer factor, se puede indicar que aparte de ser afirmaciones en términos negativos, son bastante radicales; en cambio, los enunciados del segundo factor están puestos en términos más positivos y menos radicales.

Los factores 4, 5 y 6 se referirían, teóricamente, al factor social. El factor 5 hace énfasis en la imagen corporal ligada a la relación con el sexo opuesto. El factor 6 se relaciona con la percepción de aceptación por parte de los otros. El factor 4 podría definirse como la Dimensión Social propiamente tal.

Adicionalmente, descrito como se unen los factores del análisis factorial en nuevas categorías o nuevos factores, se calcula el Alfa de Cronbach para estos nuevos factores y los resultados son los siguientes:

- Dimensión Negativo (6 Items)
Alpha = ,7965
- Dimensión Positivo (7 Items)
Alpha = ,6924
- Dimensión Académico (4 Items)
Alpha = ,6453

➤ Dimensión Social (7 Items)

Alpha = ,6829

Luego de realizarse estos procedimientos, las dimensiones, que se utilizaron en esta investigación, quedaron constituidos de la siguiente manera:

- La dimensión Académica corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número 16, 26, 21 y 19.
- La dimensión Social corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número Items 23, 24, 15, 11, 20, 5 y 12.
- La dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número 2, 25, 14, 1, 3, 10 y 18.
- La dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos corresponde al puntaje alcanzado por cada sujeto en la suma de los ítems número Items 9, 6, 8, 13, 22 y 17.

Por otra parte, se estima el peso de cada ítem en los factores eliminando uno a la vez y calculando el Alpha de Cronbach, los resultados son los siguientes:

Tabla N° 23
Resultados Alpha de Cronbach

Factor Negativo	Sin ítem 6	Sin ítem 8	Sin ítem 9	Sin ítem 13	Sin ítem 17	Sin ítem 22
Alpha de Cronbach	,7491	,7641	,7603	,7616	,7892	,7670

Factor Positivo	Sin ítem 1	Sin ítem 2	Sin ítem 3	Sin ítem 10	Sin ítem 14	Sin ítem 18	Sin ítem 25
Alpha de Cronbach	,6662	,6302	,6746	,6665	,6937	,6610	,6149

Factor Social	Sin ítem 23	Sin ítem 24	Sin ítem 15	Sin ítem 11	Sin ítem 20	Sin ítem 5	Sin ítem 12
Alpha de Cronbach	,6833	,6457	,6191	,6436	,6350	,6710	,6346

Factor Académico	Sin ítem 19	Sin ítem 16	Sin ítem 26	Sin ítem 21
Alpha de Cronbach	,7222	,4776	,4996	,5779

Todos los ítems aportan a los factores, haciendo que baje el Alpha de Cronbach si se les elimina, con excepción del ítem 19, el cual lo eleva.

Para verificar la fiabilidad se utiliza consistencia interna, a través de un análisis ítem-test, los resultados son los siguientes:

Tabla N° 24
Resultados análisis ítem-test

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 5	Item 6
Coefficiente de correlación	,4216	,4737	,3029	,3272	,4968
P	,000	,000	,000	,000	,000

	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
Coefficientes de Correlación	,4408	,4846	,4635	,4150	,3989	,5435	,1891
P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21
Coefficientes de Correlación	,4215	,4767	,4741	,4464	,1750	,4063	,3927
P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26
Coefficientes de Correlación	,4851	,2114	,4022	,5680	,4884
P	,000	,000	,000	,000	,000

Todos los ítems correlacionan con el total de la prueba y además son significativos.

Una vez realizados todos estos análisis, se concluye que se puede trabajar con esta Escala de Autoconcepto en Chile, aunque, se debe tener en cuenta que este instrumento no opera de igual manera que en España.

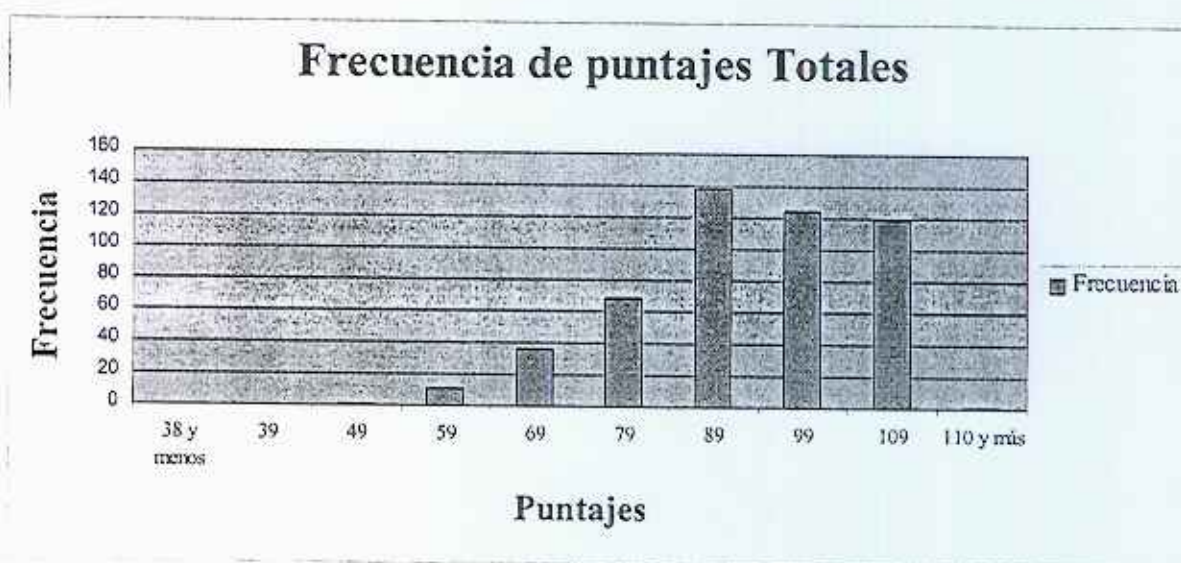
II. Descripción del Autoconcepto según sus dimensiones.

En los jóvenes del presente estudio, la variable de Autoconcepto presentó las siguientes características:

Tabla N° 25
Estadígrafos descriptivos de los puntajes Totales del Autoconcepto

Total						
Promedio	Mediana	Moda	Desviación Standard	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes de la Dimensión
94,602	96	98	11,806	0,237	-,518	26-130

Gráfico N° 2

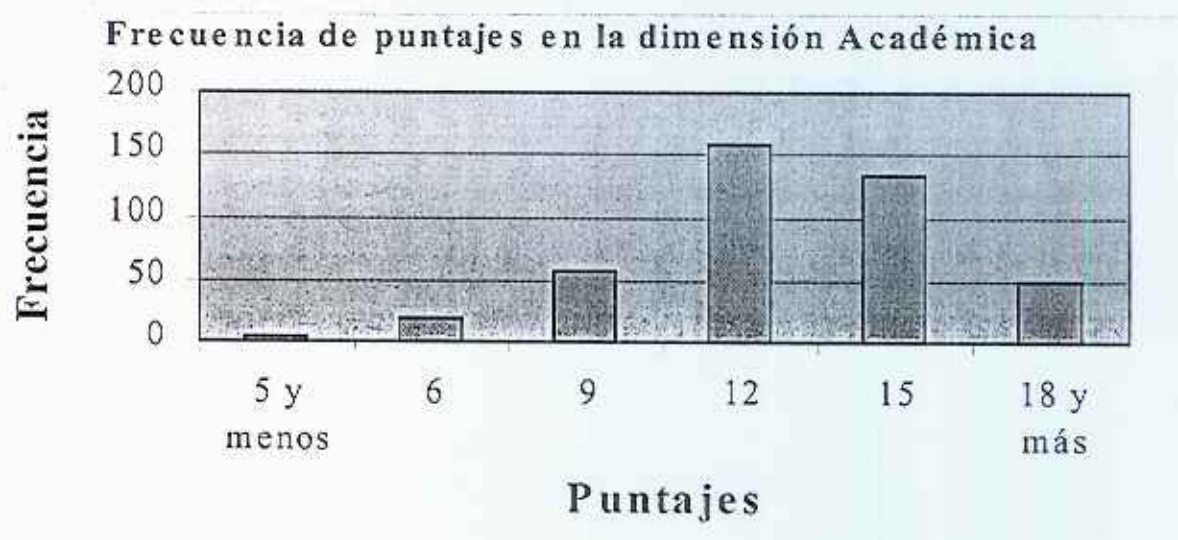


Según los datos y el gráfico, los puntajes totales tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.

Tabla N° 26
 Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Académica del Autoconcepto

Dimensión Académica						
Promedio	Mediana	Moda	Desviación Standard	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes de la Dimensión
13,981	14	14	3,078	,116	-.337	4-20

Gráfico N° 3

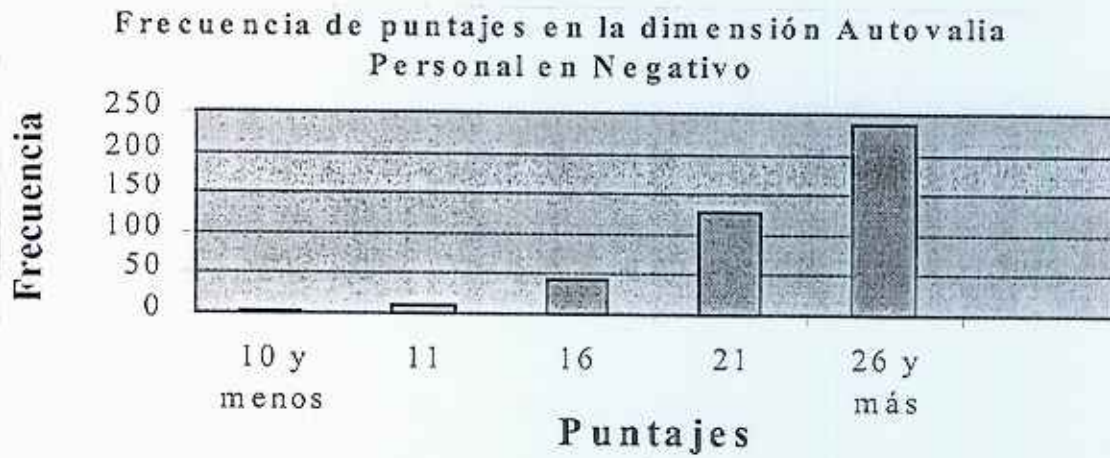


Según los datos y el gráfico, los puntajes en la dimensión Académica tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.

Tabla N° 27
 Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Autovalía Personal Negativo del Autoconcepto

Dimensión de Autovalía Personal en Negativo						
Promedio	Mediana	Moda	Desviación Standard	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes de la Dimensión
25,156	26	30	4,225	1,272	-1,165	6-30

Gráfico N° 4

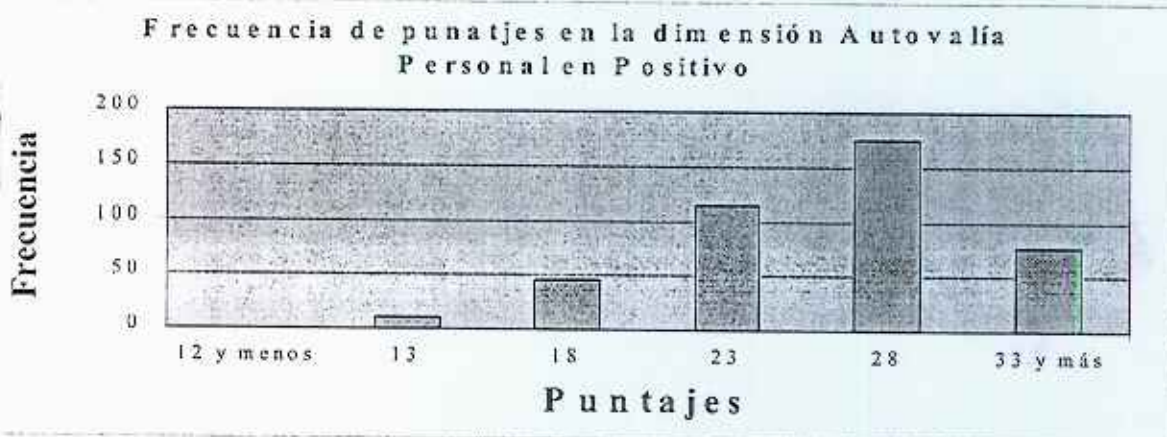


Según los datos y el gráfico, la distribución de los puntajes en la dimensión de la Autovalía Personal en términos Negativos comparadas con una curva normal, tiende a tener una proporción mayor de casos en la cola izquierda o de puntajes altos.

Tabla N° 28
Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Autovalía Personal Positivo del Autoconcepto

Dimensión de Autovalía Personal en Positivo						
Promedio	Mediana	Moda	Desviación Standard	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes de la Dimensión
27.927	28	28	4.663	-.148	-.592	7-35

Gráfico N° 5

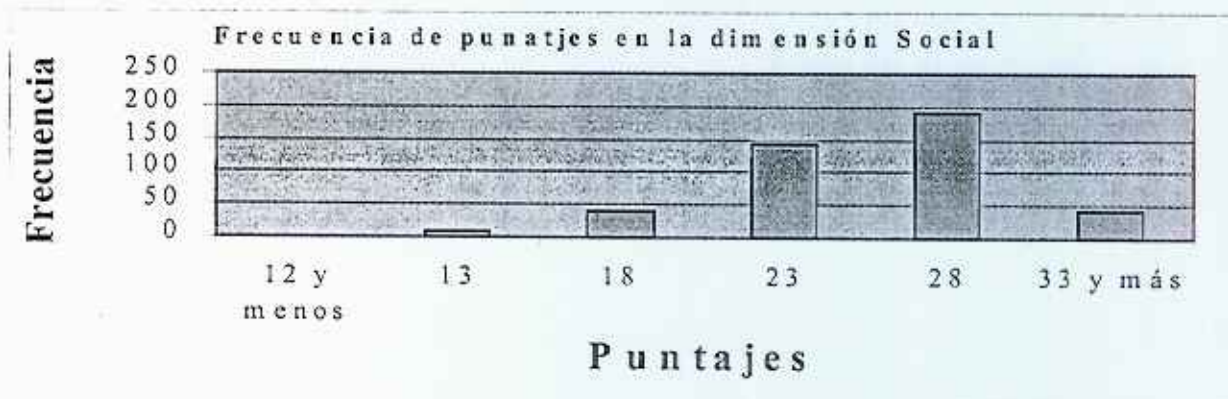


Según los datos y el gráfico, los puntajes en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.

Tabla N° 29
Estadígrafos descriptivos de la Dimensión Social del Autoconcepto

Social						
Promedio	Mediana	Moda	Desviación Standard	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes de la Dimensión
27,538	28	29	4,117	,200	-,561	7-35

Gráfico N° 6



Según los datos y el gráfico, los puntajes en la dimensión Social tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.

II. Descripción y comparación del Autoconcepto según los liceos, cursos y sexo.

1. Descripción y comparación del Autoconcepto según los liceos.

En la presente investigación, a fin de realizar las comparaciones a través de las diferentes dimensiones del Autoconcepto, se utilizó el test de Barlett para determinar la igualdad en las varianzas, ANOVA, Kruskal-Wallis o prueba T (para muestras independientes) para detectar la existencia de diferencias significativas en las muestras, la prueba de Scheffé y Kruskal-Wallis² para determinar entre que grupos existían diferencias, los resultados son los siguientes:

Tabla N° 30
Comparación entre liceos según puntajes totales de escala de Autoconcepto

Total				
Liceo	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	92,3373	94,4648	95,1494	96,7838
Desviación estándar	12,9467	10,2634	11,9937	10,7745
F	1,99			
Significancia	0,1156			
No significativo				

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia entre los puntajes totales en los liceos.

Tabla N° 31
Comparación entre liceos según puntajes de la dimensión Social del Autoconcepto

Dimensión Social				
Liceo	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	27,2289	27,2535	27,8276	28,0135
Desviación estándar	4,3289	3,7634	4,4204	3,7617
F	0,73			
Significancia	0,5333			
No significativo				

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia en la dimensión Social del Autoconcepto.

Tabla N° 32
Comparación entre liceos según puntajes de la dimensión Autovalía Personal Negativo del Autoconcepto

Negativo				
Liceo	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	23,9156	25,3239	24,7701	26,2027
Desviación estándar	4,5188	4,1015	4,4085	3,5921
F	4,11			
Significancia	0,007			
	Significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que existe diferencia entre los liceos en los puntajes de la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos. Además, según la prueba de Scheffé a un nivel de significancia de 0,05 existe diferencia entre el liceo de San Joaquín y el liceo de Las Condes, es decir, los alumnos del liceo de San Joaquín presentan puntajes más bajos en la dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos que los alumnos del liceo en Las Condes. Si a esta información le agregamos la percepción de pertenencia de los alumnos a una clase social evaluada a través de sus respuestas a una encuesta, se observa lo siguiente³:

Enunciado: "¿a qué clase social dirías que pertenece tu familia?" ⁴	F	Significancia
Negativo	3,5766	0,0595

Como se constata, no llega a existir diferencia significativa entre los grupos en la dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos y la percepción de pertenencia a una determinada clase social.

³ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "baja y media-baja", el grupo 2 quienes responden "media-alta y alta".

⁴ Una descripción más detallada a esta pregunta puede encontrarse en la página N° 89 y 90.

Tabla N° 33
Comparación entre liceos según puntajes de la dimensión Autovalía Personal Positivo del Autoconcepto

Positivo				
Liceo	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	26,9398	27,9437	28,6666	28,8243
Desviación estándar	4,7890	4,3190	4,1949	4,3991
F	3,06			
Significancia	0,0287			
	Significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que existen diferencias en los puntajes que componen la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos. Además, según la prueba de Scheffé a un nivel de significancia de 0,05 existe diferencia entre el liceo de San Joaquín y el liceo de Las Condes, es decir, los alumnos del liceo de San Joaquín presentan puntajes más bajos en la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos que los alumnos del liceo en Las Condes. Al comparar la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos con la percepción de pertenencia de los alumnos a una clase social, se observa lo siguiente:

Enunciado: "¿a qué clase social dirías que pertenece tu familia?"	F	Significancia
Positivo	7,2735	,0074

Como se puede ver, existe diferencia entre los grupos en la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos y la percepción de pertenencia a una determinada clase social, ósea, los alumnos que afirman pertenecer a una clase social alta o media-alta tienden a obtener puntajes más elevados en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos que los alumnos que dicen pertenecer a una clase social baja o media-baja.

Tabla Nº 34
Comparación entre liceos según puntajes de la dimensión Académica del Autoconcepto

Académico				
Liceo	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	14,1429	14,1702	13,9845	13,6759
Desviación estándar	3,118	2,816	3,184	3,150
F	,554			
Significancia	,645			
	No significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia entre los puntajes de la dimensión Académica.

2. Descripción y comparación de las dimensiones del Autoconcepto según el curso.

Tabla Nº 35
Comparación entre cursos según puntajes totales de la escala de Autoconcepto

Total				
Curso	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Número de casos	98	98	72	54
Promedio	92,6	94,4666	96,7547	97,0313
Desviación estándar	13,1684	10,9836	11,9726	9,6436
F	1,87			
Significancia	0,1347			
	No significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia en los puntajes Totales del Autoconcepto según el curso.

Tabla N° 36
Comparación entre cursos según puntajes dimensión Social del Autoconcepto

Social				
Curso	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Número de casos	98	98	72	54
Promedio	27,5375	27,2	28,3773	28,1875
Desviación estándar	4,4945	4,1060	3,6386	3,6589
F	1,34			
Significancia	0,2617			
	No significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia en la dimensión Social del Autoconcepto según el curso.

Tabla N° 37
Comparación entre cursos según puntajes dimensión Autovalía Personal Negativo del Autoconcepto

Negativo				
Curso	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Número de casos	98	98	72	54
Promedio	23,975	25,1267	25,5660	26,0938
Desviación estándar	4,7520	3,9752	4,4571	3,4488
F	2,65			
Significancia	0,0488			
	Significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que existe diferencia en la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos del Autoconcepto según el curso. La prueba de Scheffé y Kruskal-Wallis² no logran determinar entre que cursos se darían estas diferencias.

Tabla N° 38
Comparación entre cursos según puntajes dimensión Autovalía Personal Positivo del Autoconcepto

Positivo				
Curso	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Número de casos	98	98	72	54
Promedio	27,45	28,1867	28,4340	28,625
Desviación estándar	4,7518	4,4229	4,5256	3,9329
F	0,82			
Significancia	0,4817			
	No significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos del Autoconcepto según el curso.

Tabla N° 39
Comparación entre cursos según puntajes dimensión Académica del Autoconcepto

Académico				
Curso	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Número de casos	98	98	72	54
Promedio	13,6375	13,9533	14,3773	14,125
Desviación estándar	3,2384	2,996	3,3468	30,0559
F	0,63			
Significancia	0,5973			
	No significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que no existe diferencia en la dimensión Académica del Autoconcepto según el curso.

3. Descripción y comparación de las dimensiones del Autoconcepto según el sexo.

Tabla N° 40
Comparación entre sexos según puntajes Totales de la escala de Autoconcepto

Total		
Sexo	Varón	Mujer
Número de casos	187	135
Promedio	94,9917	94,0778
Desviación estándar	11,798	11,829
T	0,3131	
Significancia	0,7544	
	No significativo	

La diferencia entre las desviaciones estándar de las muestras no es significativa, por lo cual se utiliza la prueba T. Según esta prueba, no existe diferencia en los puntajes Totales del Autoconcepto según el sexo.

Tabla N° 41
Comparación entre sexos según puntajes de dimensión Social del Autoconcepto

Social		
Sexo	Varón	Mujer
Número de casos	187	135
Promedio	27,4380	27,6722
Desviación estándar	4,116	4,126
F	,333	
Significancia	,564	
	No significativo	

La diferencia entre las desviaciones estándar de las muestras no es significativa, por lo cual se utiliza la prueba T. Según esta prueba, no existen diferencias en la dimensión Social del Autoconcepto según el sexo.

Tabla N° 42
Comparación entre sexos según puntajes de dimensión Autovalía Personal Negativo del Autoconcepto

Negativo		
Sexo	Varón	Mujer
Número de casos	187	135
Promedio	25,2851	24,9833
Desviación estándar	4,303	4,123
F	,526	
Significancia	,469	
No significativo		

La diferencia entre las desviaciones estándar de las muestras no es significativa, por lo cual se utiliza la prueba T. Según esta prueba, no existe diferencia en la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos del Autoconcepto según el sexo.

Tabla N° 43
Comparación entre sexos según puntajes de dimensión Autovalía Personal Positivo del Autoconcepto

Positivo		
Sexo	Varón	Mujer
Número de casos	187	135
Promedio	28,3554	27,35
Desviación estándar	4,507	4,817
F	4,843	
Significancia	,028	
No significativo		

La diferencia entre las desviaciones estándar de las muestras no es significativa, por lo cual se utiliza la prueba T. Según esta prueba, no existe diferencia en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos del Autoconcepto según el sexo.

Tabla N° 44
Comparación entre sexos según puntajes de dimensión Académica del Autoconcepto

Académico		
Curso	Varón	Mujer
Número de casos	187	135
Promedio	13,9132	14,0722
Desviación estándar	2,997	3,189
F	,275	
Significancia	,600	
	No significativo	

La diferencia entre las desviaciones estándar de las muestras no es significativa, por lo cual se utiliza la prueba T. Según esta prueba, no existe diferencia en la dimensión Académica del Autoconcepto según el sexo.

IV. Resultados de las correlaciones.

1. Relación entre Inteligencia y las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de las correlaciones de Pearson entre los puntajes de las dimensiones del Autoconcepto y los puntajes totales de la prueba de Cattell de Inteligencia General no Cultural fueron los siguientes:

Tabla N° 45
Relación entre Inteligencia y las dimensiones del Autoconcepto

	Dimensión Académica	Dimensión Negativa	Dimensión Positiva	Dimensión Social	Autoconcepto Total
Puntaje Total Cattell (IG)	0,0283	0,1336	0,1118	0,0356	0,1117
Significancia	0,617	0,018	0,047	0,529	0,048

Se observa que hay relación entre los puntajes totales obtenidos en la prueba de Cattell y los puntajes totales en la Escala de Autoconcepto junto a las dimensiones de Autovalía Personal en términos Positivos y Negativos, siendo más relevante este último.

2. Relación entre los promedios de notas y las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de las correlaciones de Pearson entre las dimensiones del Autoconcepto y los promedios de notas fueron los siguientes:

Tabla N° 46
Relación entre las notas y las dimensiones del Autoconcepto

	Dimensión Académica	Dimensión Negativa	Dimensión Positiva	Dimensión Social	Autoconcepto Total
Promedio de notas	0,3730	0,1518	0,1659	0,0431	0,2339
Significancia	0,000	0,007	0,003	0,446	0,000

Se observa que hay relación entre las notas y todas las dimensiones del Autoconcepto con excepción de la dimensión social, siendo la relación con la dimensión académica la más significativa.

3. Relación entre Clima Familiar y las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de las correlaciones de Pearson entre los puntajes de las dimensiones del Autoconcepto y los puntajes totales de la Escala de Clima Familiar fueron los siguientes:

Tabla N° 47
Relación entre Clima Familiar y las Dimensiones del Autoconcepto

	Dimensión Académica	Dimensión Negativa	Dimensión Positiva	Dimensión Social	Autoconcepto Total
Escala de Clima Familiar	0,0081	0,0800	0,0561	0,0344	0,0649
Significancia	0,886	0,157	0,321	0,543	0,251

Se observa, curiosamente, que no hay relación entre los puntajes totales de la Escala de Clima Familiar y las dimensiones del Autoconcepto.

A fin de obtener una mayor claridad, se describirá la forma en que se distribuyen los puntajes de la Escala de Clima Familiar según los liceos.

Tabla N° 48
Relación entre liceos según Escala de Clima Familiar

Escala de Clima Familiar	Liceo			
	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	14,6265	14,7606	17,6667	17,7963
Desviación estándar	4,8833	5,1449	5,0501	5,7074
F	9,0065			
Significancia	0,0000			
	Significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que existen diferencias significativas en el Clima Familiar a partir de los liceos. Según la prueba de Scheffé a un nivel de significancia de 0,05, esta distinción se presentaría entre los liceos de San Joaquín y San Miguel con los liceos de El Bosque y Las Condes. Estos últimos tenderían a presentar un Clima Familiar más favorable.

4. Relación entre Clase Social autopercibida y las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de la relación entre Clase Social autopercibida y las distintas dimensiones del Autoconcepto fueron los siguientes:

Tabla N° 49
Relación entre Clase social autopercibida y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿a qué clase social dirías que pertenece tu familia?" ⁵	F	Significancia
Total	8,1078	0,0047
Académico	1,2897	0,2570

⁵ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "baja" o "media-baja" y el grupo 2 quienes responden "media-alta" o "alta".

Enunciado: "¿a qué clase social dirías que pertenece tu familia?" ⁶	F	Significancia
Negativo	3,5766	0,0595
Positivo	7,2735	0,0074
Social	5,2734	0,0223

En los puntajes Totales del Autoconcepto, en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos y en la dimensión Social se observan diferencias significativas entre los grupos conformados según la autopercepción de clase social, distribuyéndose los puntajes en los grupos de la siguiente manera:

Tabla N° 50
Puntajes de escala de Autoconcepto según grupos conformados por autopercepción de Clase social

Dimensión	Opciones					
	Baja-Media Baja			Alta- Media Alta		
	Número de casos	Promedio	Desviación Estándar	Número de casos	Promedio	Desviación Estándar
Puntajes Totales	183 (58%)	93,0656	11,8945	132 (41%)	96,8182	11,0307
Dimensión Positiva		27,5137	4,5656		28,8788	4,2409
Dimensión Social		27,1366	4,1876		28,2045	3,9068

Es decir, aquellos alumnos que dicen pertenecer a la clase social "media-alta" o "alta", tienen en promedio puntajes mas altos en los puntajes totales de la escala de Autoconcepto, en la dimensión Social y en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos, mientras que los alumnos que dicen pertenecer a la clase social "baja" o "media baja", tienen en promedio puntajes menores en las mismas dimensiones y en la Escala de Autoconcepto, en general.

Por otra parte resulta interesante mostrar como se distribuyeron las respuestas a esta pregunta en los distintos liceos.

⁶ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "baja" o "media-baja" y el grupo 2 quienes responden "media-alta" o "alta".

Tabla N° 51
Grupos conformados por autopercepción de Clase social según liceos

Clase Social	Liceos							
	San Joaquín		San Miguel		El Bosque		Las Condes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Baja o Media Baja	53	63,9%	51	71,8%	62	71,3%	17	23,0%
Alta o Media Alta	30	36,1%	20	28,2%	25	28,7%	57	77,0%
Total	83	100%	71	100%	87	100%	74	100%

Gráfico N° 7



En el liceo de Las Condes hay un mayor porcentaje de alumnos que se autoperciben como de clase "media alta" o "alta". Si tomamos en cuenta que, según los datos descritos anteriormente, los alumnos de esta muestra que indican pertenecer a la clase social "alta" o "media-alta" tienden a tener puntajes más elevados que los alumnos que indican pertenecer a la clase social "media-baja" o "baja" en las dimensiones Social, de Autovalía Personal en términos Positivos y en los puntajes Totales. Entonces se podría esperar que al comparar los liceos existan diferencias significativas entre ellos, pero esto no ocurre así. Cuando se describen las dimensiones según los liceos, se observa que existen diferencias solo en la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos y Negativos del Autoconcepto.

5. Relación entre Clima Escolar y las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de las correlaciones de Pearson entre los puntajes de las dimensiones del Autoconcepto y los puntajes de las dimensiones de la Escala de Clima Escolar fueron los siguientes:

Tabla N° 52
Relación entre Clima Escolar y las dimensiones del Autoconcepto

	Dimensión Académica	Dimensión Negativa	Dimensión Positiva	Dimensión Social	Autoconcepto Total
SES Total	0,21	-0,02	0,02	0,08	0,09
Significancia	0,00**	0,67	0,67	0,14	0,13
Dimensión Instruccional	0,22	0,04	0,07	0,11	0,14
Significancia	0,00**	0,45	0,22	0,05	0,01
Dimensión Imaginativo-Interpersonal	0,18	-0,08	0,00	0,07	0,05
Significancia	0,00**	0,17	0,95	0,20	0,41
Dimensión Disciplinario	0,10	0,05	0,04	0,06	0,09
Significancia	0,07	0,33	0,44	0,26	0,12

** Significancia al 0,01

La dimensión Académica del Autoconcepto se relaciona significativa y positivamente con el puntaje Total de la Escala de Clima Escolar, la dimensión Instruccional, Interpersonal-Imaginativa. Por otra parte, la dimensión Instruccional de la Escala de Clima Escolar se relaciona positiva y significativamente con la dimensión Social y el puntaje Total del Autoconcepto.

Además, para ampliar la comprensión del fenómeno, se describe Clima Escolar según los liceos:

Tabla N° 53
Relación entre liceos y Clima Escolar

Liceo				
Clima Escolar Total	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	83	71	94	74
Promedio	82,7349	77,7324	74,8617	73,2297
Desviación estándar	14,2436	15,1318	15,8756	16,6623
F	5,8884			
Significancia	0,0006			
	Significativo			

Según la prueba de Barlett, no existe diferencia significativa en las varianzas de las muestras, por lo cual se emplea ANOVA para comparar los grupos. A partir del análisis de varianza, se determina que existen diferencias significativas entre los liceos en la percepción del Clima Escolar. A partir de la prueba de Scheffé, estas distinciones se darían entre el liceo de San Joaquín con los liceos de El Bosque y Las Condes, es decir, estos últimos tenderían a presentar una visión más negativa del clima en sus liceos.

V. Comparación entre las dimensiones del Autoconcepto y diferentes temas.

1. Comparación entre alumnos que trabajan y no con las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de la comparación entre grupos de estudiantes que trabajaron y no trabajaron y las distintas dimensiones del Autoconcepto fueron los siguientes ⁷:

⁷ Los grupos se formaron con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "sí" y el grupo 2 quienes responden "no".

Tabla N° 54
Comparación entre grupos de estudiantes que trabajaron y no trabajaron y las distintas dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿has trabajado en algo este año?"	F	Significancia
Académico	2,5518	0,1112
Negativo	0,2367	0,6270
Positivo	0,0106	0,9182
Social	0,9249	0,3369
Total	0,9624	0,3273

No existen diferencias significativas entre los alumnos que trabajaron y los que no, en ninguna de las dimensiones del Autoconcepto.

2. Comparación entre alumnos que han repetido y los que no con las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de la comparación entre los jóvenes que han repetido curso y los que no y las distintas dimensiones del Autoconcepto son los siguientes:

Tabla N° 55
Comparación entre los jóvenes que han repetido curso y los que no y las distintas dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿has repetido curso?"	F	Significancia
Académico	7,2186	0,0076
Negativo	0,3266	0,5681
Positivo	1,9909	0,1592
Social	0,2955	0,5871
Total	0,9834	0,3221

Existen diferencias significativas entre los grupos en la dimensión Académica del Autoconcepto.

Los puntajes son los siguientes:

Grupo	Opción	Promedio de la dimensión Académica	Desviación Estándar	Número de casos
1	Repitió	13,3363	2,8897	113
2	No repitió	14,3119	3,1978	202

Es decir, aquellos alumnos que repiten de curso tienden a presentar una imagen más negativa de sí mismos como estudiantes.

3. Comparación entre los alumnos que reciben beca y los que no reciben con las dimensiones del Autoconcepto.

Los resultados de la comparación entre los jóvenes que reciben y lo que no reciben beca para estudiar y las distintas dimensiones del Autoconcepto son los siguientes:

Tabla N° 56

Comparación entre los alumnos que reciben beca y los que no reciben con las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿recibes algún tipo de beca para estudiar?"	F	Significancia
Académico	3,0778	0,0803
Negativo	0,1747	0,6763
Positivo	0,0123	0,9118
Social	0,4293	0,5128
Total	0,3447	0,5575

No existen diferencias significativas entre los alumnos que reciben y los que no reciben beca para estudiar, en ninguna de las dimensiones del Autoconcepto.

VI. Relación entre las dimensiones del Autoconcepto y opiniones de los alumnos respecto a temas diversos.

Las opiniones de los alumnos se recogieron a través de dos encuestas. Los resultados se describirán utilizando análisis de varianza y prueba Scheffé. Para analizar las diferencias en las dimensiones a partir de las distintas preguntas, se formaron los grupos con las opciones de respuestas de la encuesta.

1. Aspectos del Liceo

a) Comparación de las diferentes dimensiones del Autoconcepto y la percepción de los jóvenes respecto del grado en que es tomada en cuenta su opinión y la de sus compañeros en las actividades de sus liceos.

Primero se describirán las respuestas a los diferentes enunciados.

¿En qué grado consideras que tu opinión y la de tus compañeros es tomada en cuenta?

i) Fecha de pruebas:

Tabla N° 57

Frecuencia de respuestas a pregunta sobre fecha de pruebas

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada (1)	58	18,4	18,4
Casi Nada (2)	58	18,4	36,8
Algo (3)	145	46	82,9
Mucho (4)	54	17,1	100
Total	315	100	

Media: 2,619

Desviación Estándar: ,975

Mediana: 3,00

Moda: 3,00

Gráfico N° 8

Porcentaje de respuesta a pregunta sobre fecha de pruebas



A partir del gráfico y la tabla de distribución de frecuencia, se puede afirmar que la mayoría de los alumnos siente que su opinión es tomada en cuenta para fijar las fechas de las pruebas.

ii) Forma de hacer las pruebas:

Tabla N° 58

Frecuencia de respuestas a pregunta sobre forma de hacer pruebas

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada (1)	98	31,1	31,1
Casi Nada (2)	81	25,7	56,8
Algo (3)	112	35,6	92,4
Mucho (4)	24	7,6	100
Total	315	100	

Media: 2,197

Desviación Estándar: ,967

Mediana: 2,00

Moda: 3,00

Gráfico N° 9

Porcentaje de respuesta a pregunta sobre forma de hacer pruebas



Como se puede deducir del gráfico y la distribución de frecuencia, los alumnos sienten que su opinión no es tomada en cuenta en la forma de hacer las clases.

iii) Materia que se pasa en clases:

Tabla N° 59

Frecuencia de respuestas a pregunta sobre Materia que se pasan en clases

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada (1)	94	29,8	29,8
Casi Nada (2)	72	22,9	52,7
Algo (3)	106	33,7	86,3
Mucho (4)	43	13,7	100
Total	315	100	

Media: 2,311
 Desviación Estándar: 1,043
 Mediana: 2,00
 Moda: 3,00

Gráfico N° 10

Porcentaje de respuesta a la pregunta materia que se pasa en clases



Parece ser que frente a la pregunta por la materia que se pasa en clases no hay acuerdo.

iv) Manera de enseñar:

Tabla N° 60

Frecuencia de respuestas a pregunta sobre manera de enseñar

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada (1)	93	29,5	29,5
Casi Nada (2)	67	21,3	50,8
Algo (3)	112	35,6	86,3
Mucho (4)	43	13,7	100
Total	315	100	

Media: 2,333
 Desviación Estándar: 1,044
 Mediana: 2,00
 Moda: 3,00

Gráfico N° 11
 Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre manera de enseñar



En esta pregunta, referente a la manera de enseñar, tampoco se percibe acuerdo.

v) Forma de ocupar el tiempo de la clase:

Tabla N° 61

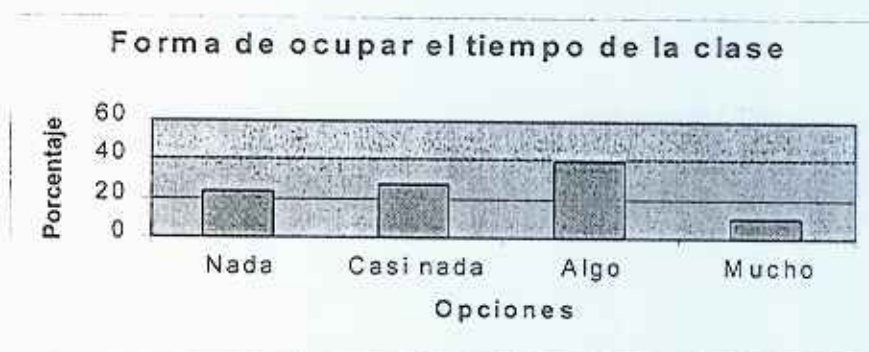
Frecuencia de respuestas a pregunta sobre forma de ocupar el tiempo en clases

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada (1)	74	23,5	23,5
Casi Nada (2)	85	27	50,5
Algo (3)	123	39	89,5
Mucho (4)	33	10,5	100
Total	315	100	

Media: 2,365
 Desviación Estándar: ,956
 Mediana: 2,00
 Moda: 3,00

Gráfico N° 12

Porcentaje de respuesta a pregunta sobre forma de ocupar el tiempo en clases



No se percibe acuerdo frente a esta pregunta.

A continuación se comparan las respuestas a estas preguntas con las distintas dimensiones del Autoconcepto.⁸

Tabla N° 62

Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y los puntajes totales de la escala de Autoconcepto

Total		
	F	Significancia
Fecha de las pruebas	1,5687	0,2113
Forma de hacer las pruebas	0,3857	0,5350
Materia que se pasa en clases	0,8991	0,3438
Manera de enseñar	0,0414	0,8390
Forma de ocupar el tiempo en la clase	1,2010	0,2740

No existe diferencia significativa entre los puntajes totales del Autoconcepto y los distintos enunciados.

⁸ Los grupos se formaron, posteriormente, con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "nada" o "casi nada", el grupo 2 quienes responden "algo" o "mucho".

Tabla N° 63

Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Académica del Autoconcepto

Académico		
	F	Significancia
Fecha de las pruebas	180,0553	0,000
Forma de hacer las pruebas	2,6054	0,105
Materia que se pasa en clases	0,0093	0,9231
Manera de enseñar	2,4104	0,1215
Forma de ocupar el tiempo en la clase	3,8267	0,0513

Se observa que existen diferencias significativas entre los grupos sólo en la pregunta referente a la fecha de pruebas, obteniéndose:

Grupo	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada (1)	116	13,0086	3,1054
Mucho (2)	199	14,5176	3,0014

Esto quiere decir que quienes perciben que su opinión es tomada en cuenta para determinar las fechas de las pruebas tienden a obtener más altos puntajes en la dimensión Académica del Autoconcepto.

Tabla N° 64

Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Autovalía personal en término Negativo

Negativo		
	F	Significancia
Fecha de las pruebas	0,6220	0,4309
Forma de hacer las pruebas	2,4049	0,1220
Materia que se pasa en clases	7,0225	0,0085
Manera de enseñar	1,1226	0,2902
Forma de ocupar el tiempo en la clase	0,0449	0,8324

Se observa que existen diferencias significativas entre los grupos sólo en la pregunta referente a la materia que se pasa en clases, obteniéndose:

Negativo			
Grupo	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada (1)	166	25,6024	4,1089
Mucho (2)	149	24,3423	4,3423

Esto quiere decir que quienes perciben que su opinión no es tomada en cuenta para determinar las materias que se pasan en clases tienden a obtener puntajes más altos en la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos del Autoconcepto.

Tabla N° 65

Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Autovalía personal en término Positivo

Positivo		
	F	Significancia
Fecha de las pruebas	0,0557	0,8136
Forma de hacer las pruebas	0,6061	0,4369
Materia que se pasa en clases	0,2002	0,6549
Manera de enseñar	0,0596	0,8072
Forma de ocupar el tiempo en la clase	0,0182	0,8927

No se observa diferencia significativa entre los grupos en ningún enunciado en la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos.

Tabla N° 66
Comparación entre respuestas sobre Aspectos del liceo y la dimensión Social del Autoconcepto

Social		
	F	Significancia
Fecha de las pruebas	0,0222	0,8816
Forma de hacer las pruebas	0,2903	0,5904
Materia que se pasa en clases	0,1926	0,6611
Manera de enseñar	0,0539	0,8165
Forma de ocupar el tiempo en la clase	2,4551	0,1182

No existe diferencia significativa entre los grupos en ningún enunciado en la dimensión Social del Autoconcepto.

b) Comparación respecto del deseo de cambiarse de liceo y las distintas dimensiones del Autoconcepto.*

Primero se describirán las respuestas al enunciado: *¿Te cambiarías de liceo?*

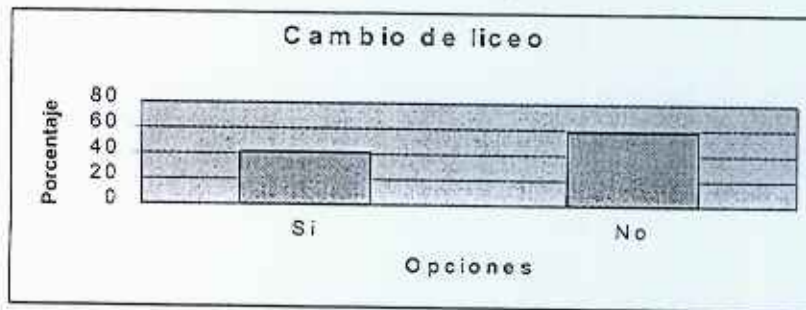
Tabla N° 67
Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre cambiarse de liceo

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Sí (1)	131	41,6
No (2)	284	58,4
Total	315	100

* Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "sí" y el grupo 2 quienes responden "no".

Gráfico N° 13

Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre cambiarse de liceo



La mayoría de los alumnos no se cambiaría de liceo. A fin de obtener mayor información de esta muestra se compararon los diferentes liceos, a través de análisis de varianza, en relación con esta pregunta, los resultados fueron:

Liceos		
	F	Significancia
Cambio de liceo	2,5152	0,0512

Por lo tanto, no se encuentran diferencias significativas entre los distintos liceos y la pregunta por el cambio de liceo.

Se compararon la respuesta a esta pregunta con las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Tabla N° 68

Comparación entre respuesta a pregunta sobre cambio de liceo y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿te cambiarías a otro liceo?"	F	Significancia
Académico	2,1548	0,1431
Negativo	0,0442	0,8337
Positivo	0,9529	0,3297
Social	0,4666	0,4951
Total	1,1741	0,2794

No existe diferencia significativa entre los grupos y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

c) Comparación respecto de la percepción de la utilidad de lo que se enseña en el liceo para la vida presente y futura y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Primero se describirá la respuesta al enunciado.

¿Crees que lo que te enseñan en el liceo te sirve para la vida presente y futura?

Tabla N° 69

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre la utilidad de lo que se enseña para vida presente y futura

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada (1)	8	2,5	2,5
Casi Nada (2)	18	5,7	8,3
Algo (3)	135	42,9	51,1
Mucho (4)	154	48,9	100
Total	315	100	

Media: 3,381

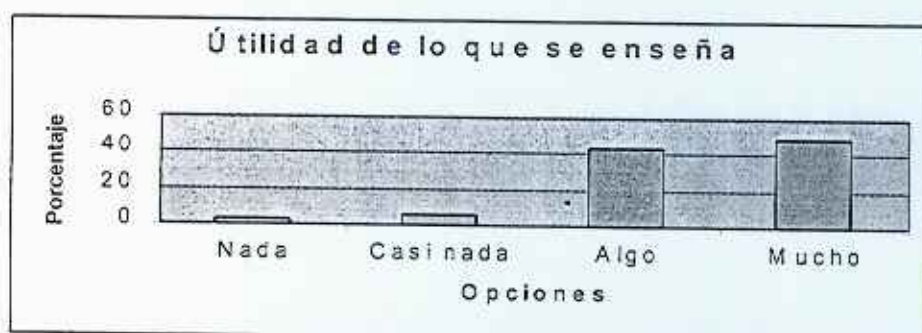
Desviación Estándar: ,710

Mediana: 3,00

Moda: 4,00

Gráfico N° 14

Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre utilidad de lo que se enseña para vida presente y futura



En general, los alumnos piensan que lo que se les enseña en el liceo les sirve en su vida presente y futura. Se compararon la respuesta a esta pregunta con las distintas dimensiones del Autoconcepto.¹⁰

¹⁰ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "nada", el grupo 2 quienes responden "casi nada", el grupo 3 quienes responden "algo" y el grupo 4 quienes responden "mucho".

Tabla N° 70

Comparación entre respuesta sobre utilidad de lo que se enseña y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿crees que lo que te enseñan en el liceo te sirve para la vida presente y futura?"	F	Significancia
Académico	3,7697	0,0241
Negativo	0,8541	0,4267
Positivo	0,6329	0,5317
Social	10,0508	0,3509
Total	0,9083	0,4043

Existen diferencias entre los grupos en la dimensión Académica del Autoconcepto.

Los grupos presentaron las siguientes características:

Tabla N° 71

Descripción de grupos de respuesta sobre utilidad de lo que se enseña y la dimensión Social del Autoconcepto

Académica			
Grupo	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada o casi nada (1)	26	12,3846	2,8295
Algo (2)	135	14,222	2,9409
Mucho (3)	154	14,1753	3,2622

Se observan diferencias entre los grupos 1 con el 2 y el 3. Es decir los alumnos que dicen que lo que el liceo les enseña no les sirve de nada o casi nada para la vida presente y futura presentan puntajes más bajos en la dimensión Académica del Autoconcepto en comparación a los alumnos que indican que el liceo les sirve para la vida presente y futura en "algo" y los que dicen que les sirve "mucho".

d) Comparación respecto de la percepción del grado de apoyo por parte del liceo en la toma de decisiones importantes y las distintas dimensiones del Autoconcepto.ⁱ

En primer lugar se describirá la respuesta a este enunciado.

A medida que uno va creciendo tiene que tomar decisiones y asumir responsabilidades. ¿En qué grado te has sentido apoyado en el liceo para asumir decisiones en los siguientes temas?

i) Asumir una sexualidad

Tabla N° 72

Frecuencia de respuesta a pregunta sobre apoyo en asumir sexualidad

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Nada (1)	108	34,4
Mucho (2)	207	65,7
Total	315	100

La mayoría de los alumnos indica que el liceo los ha apoyado en el tema de la sexualidad.

Gráfico N° 15

Porcentaje de respuesta a pregunta sobre apoyo en asumir sexualidad



ii) Decidir en que trabajar

Tabla N° 73

Frecuencia de respuesta a pregunta sobre apoyo en decidir en que trabajar

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Nada (1)	124	39,4
Mucho (2)	191	60,6
Total	315	100

Gráfico N° 16

Porcentaje de respuesta a pregunta sobre apoyo en decidir en que trabajar



Un gran número de alumnos siente que el liceo los ha ayudado, de algún modo, a decidir en que trabajar.

iii) Buscarle un sentido a la vida

Tabla N° 74

Frecuencia de respuesta a pregunta sobre apoyo en buscarle sentido a la vida

Opción	Frecuencia	Porcentaje
Nada (1)	110	34,9
Mucho (2)	205	65,1
Total	315	100

Gráfico N° 17

Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre apoyo para buscarle sentido a la vida



Los alumnos afirman que el liceo si ha contribuido a que le encuentren un sentido a la vida.

Se compararon la respuesta a esta pregunta con las distintas dimensiones del Autoconcepto.¹¹

Tabla N° 75

Comparación entre respuesta a las preguntas sobre el apoyo del liceo y los puntajes totales del Autoconcepto

Total		
	F	Significancia
Asumir sexualidad	0,2082	0,6485
Decidir en que trabajar	0,0466	0,8292
Buscarle un sentido a la vida	4,8067	0,0291

Existe una diferencia significativa entre los puntajes totales de los alumnos que dicen que el liceo los ha apoyado en buscarle un sentido a la vida y los que no. Los puntajes de estos jóvenes fueron los siguientes:

Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada (1)	110	92,6818	12,7567
Mucho (2)	205	95,6878	10,9330
Total	315		

Los estudiantes que sienten que el liceo los ha apoyado en este tema, tienden a tener puntajes Totales del Autoconcepto más altos que los alumnos que no se sienten apoyados.

Tabla N° 76

Comparación entre respuestas a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Académica

Académico		
	F	Significancia
Asumir sexualidad	1,6639	0,1980
Decidir en que trabajar	4,2133	0,0409
Buscarle un sentido a la vida	3,1629	0,0763

¹¹ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "nada" o "casi nada" y el grupo 2 quienes responden "algo" o "mucho".

Existe una diferencia significativa entre los alumnos que dicen que el liceo los ha apoyado en decidir en que trabajar y los que no se han sentido apoyados. Los puntajes de estos jóvenes fueron los siguientes:

Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada (1)	124	13,5161	3,0242
Mucho (2)	191	14,2513	3,1572
Total	315		

Los estudiantes que sienten que el liceo los ha apoyado en decidirse en que trabajar tienden a tener puntajes más altos en la dimensión Académica del Autoconcepto que los alumnos que no se sienten apoyados.

Tabla N° 77

Comparación entre respuesta a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Autovalía Personal en término Negativo

Negativo		
	F	Significancia
Asumir sexualidad	0,5802	0,4468
Decidir en que trabajar	1,2494	0,2645
Buscarle un sentido a la vida	2,6740	0,1030

No existen diferencias significativas entre los grupos en la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos del Autoconcepto.

Tabla N° 78

Comparación entre respuesta a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Autovalía Personal en término Positivo

Positivo		
	F	Significancia
Asumir sexualidad	1,5388	0,2157
Decidir en que trabajar	0,3618	0,5480
Buscarle un sentido a la vida	0,0205	0,8863

No existen diferencias significativas entre los grupos en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos del Autoconcepto.

Tabla N° 79

Comparación entre respuesta a las preguntas sobre el apoyo del liceo y la dimensión Social

Social		
	F	Significancia
Asumir sexualidad	6,1679	0,0135
Decidir en que trabajar	0,1246	0,7243
Buscarle un sentido a la vida	9,2695	0,0025

Existe una diferencia significativa entre los alumnos que dicen que el liceo los ha apoyado en asumir su sexualidad y buscarle sentido a la vida y los que no se han sentido apoyados.

Los puntajes de estos jóvenes fueron los siguientes:

Asumir sexualidad			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada (1)	108	26,7963	4,2355
Mucho (2)	207	27,9952	3,9763
Total		315	

Por lo tanto, los alumnos que indican una falta de apoyo en asumir su sexualidad presentan puntajes más bajos en la dimensión Social del Autoconcepto que los alumnos que se sienten apoyados.

Buscarle sentido a la vida			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
Nada (1)	110	26,6364	4,5770
Mucho (2)	205	28,0927	3,7333
Total	315		

Es decir, los alumnos que creen que el liceo los ha apoyado en la búsqueda de sentido a la vida presentan puntajes más elevados en la dimensión Social del Autoconcepto que los alumnos que no sienten este apoyo.

9. Comparación respecto de las razones para asistir al liceo y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Primero se describirá las respuestas a este enunciado: *¿Por qué vas al liceo?*

Tabla N° 80

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre motivos para asistir a clases

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Obligación (1)	25	7,9	7,9
Aprender (2)	79	25,1	33,0
Encontrar trabajo (3)	102	32,4	65,4
Mejorar situación económica (4)	109	34,6	100
Total	315	100	

Media: 2,937

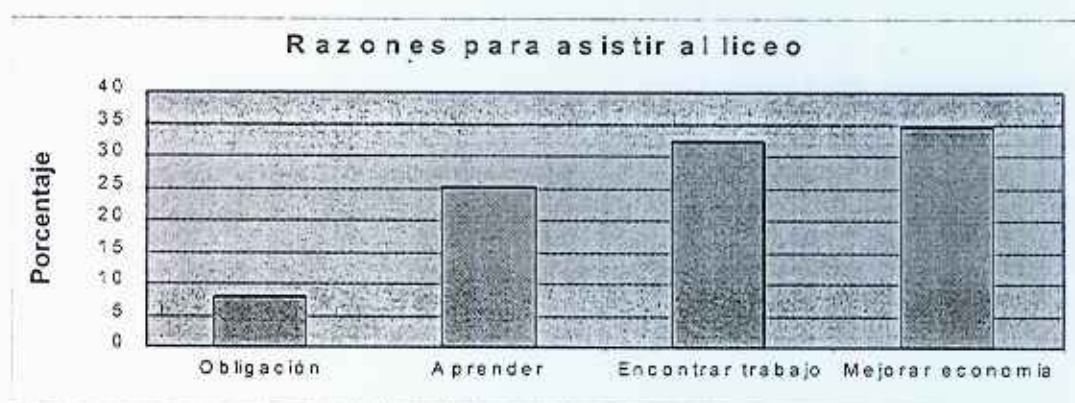
Desviación Estándar: .956

Mediana: 3,00

Moda: 4,00

Gráfico N° 18

Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre motivos para asistir a clases



A continuación se describirán las comparaciones entre los grupos.¹²

Tabla N° 81

Comparación entre las respuestas a la pregunta sobre motivos para asistir a clases y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿por qué vas al liceo?"	F	Significancia
Académico	3,2860	0,0211
Negativo	2,3743	0,0702
Positivo	2,2735	0,0800
Social	3,1504	0,0253
Total	2,6813	0,0470

En la dimensión Académica, Social y en los puntajes Totales es probable encontrar diferencias significativas entre los grupos. Para determinar entre que grupos se darían estas diferencias se aplica la prueba Scheffé a un nivel de significancia de 0,05. A partir de esta prueba se determina que existen diferencias entre los grupos en la dimensión Académica y Social del Autoconcepto, distribuyéndose los puntajes de la siguiente manera:

¹² Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "porque es una obligación", el grupo 2 quienes responden "para aprender más", el grupo 3 quienes responden "para encontrar trabajo en el futuro" y el grupo 4 quienes responden "para tener una mejor situación que mis padres".

Tabla N° 82

Distribución de puntajes en la dimensión Académica según la respuesta a la pregunta sobre motivación para asistir a clases

Académica		
Opción	Promedio	Desviación estándar
(1) Porque es una obligación	12,4	2,7080
(2) Para aprender más	14,4810	3,3925
(3) Para encontrar trabajo en el futuro	14,1961	2,8251
(4) Para tener una mejor situación que mis padres	13,7248	3,1707

Las diferencias significativas se dieron entre el grupo 1 con el 3 y el 2. Es decir, aquellos alumnos que asisten al liceo para aprender más o para encontrar trabajo en el futuro, tienen más altos puntajes en la dimensión Académica del Autoconcepto que los alumnos que asisten porque es una obligación.

Tabla N° 83

Distribución de puntajes en la dimensión Social según la respuesta a la pregunta sobre motivación para asistir a clases

Social		
Opción	Promedio	Desviación estándar
(1) Porque es una obligación	29,56	4,2237
(2) Para aprender más	28,08	3,9197
(3) Para encontrar trabajo en el futuro	27,13	4,1807
(4) Para tener una mejor situación que mis padres	27,19	4,0034

Las diferencias significativas se dieron entre el grupo 1 con el 3 y el 4. Es decir, aquellos alumnos que asisten al liceo para encontrar trabajo en el futuro o para tener una mejor situación económica que sus padres, tienen más bajos puntajes en la dimensión Social del Autoconcepto que los alumnos que asisten porque es una obligación.

10. Comparación respecto de las actitudes tomadas por los alumnos frente a los contenidos curriculares entregados en la sala de clases y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Primero se describirán las respuestas a esta pregunta.

A veces los profesores pasan materias que no interesan a los alumnos. Cuando esto te ocurre a ti, ¿qué haces?

Tabla N° 84

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre actitud frente a clases que no interesan

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
(1) Le digo al profesor para que cambie.	67	21,3	21,3
(2) Me quedo callado y presto atención de todas maneras.	206	65,4	86,7
(3) Me "desenchufo" de la clase o hago la "cimarra".	42	13,3	100
Total	315	100	

Media: 1,921
 Desviación Estándar: ,584
 Mediana: 2,00
 Moda: 2,00

Gráfico N° 19

Porcentaje de respuesta a pregunta sobre actitud frente a clases que no interesan



En general, los alumnos presentan una actitud poco asertiva frente al profesor cuando éste pasa materias que no les interesan, ya que indican quedarse callados y poner atención.

Siguiendo con esta pregunta, se describirán las comparaciones efectuadas a partir de las dimensiones del Autoconcepto.¹³

Tabla N° 85

Comparación entre respuesta a pregunta sobre actitud frente a clases que no interesan y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "A veces los profesores pasan materias que no interesan a los alumnos. Cuando esto te ocurre a ti, ¿qué haces?"	F	Significancia
Académico	4,6781	0,010
Negativo	0,1968	0,8215
Positivo	2,0015	0,1369
Social	3,1440	0,0445
Total	2,5015	0,0836

Es probable que existan diferencias entre los grupos en las dimensiones Académica y Social del Autoconcepto. Posteriormente, a través de la prueba de Scheffé se determina la existencia de diferencias en las dimensiones descritas anteriormente, por lo cual se procede a indicar los grupos y sus distribuciones.

Tabla N° 86

Distribución de puntajes en dimensión Académica según respuesta a pregunta sobre motivos para asistir a clases

Académico			
Grupo	Opción	Promedio	Desviación estándar
1	Me desenchufo de la clase o hago la cimarra	12,9403	3,0145
2	Me quedo callado y presto atención de todas maneras	14,2233	3,1045
3	Le digo al profesor para que cambie	14,3095	3,1038

¹³ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "me desenchufo de la clase o hago la cimarra", el grupo 2 quienes responden "me quedo callado y presto atención de todas maneras" y el grupo 3 quienes responden "le digo al profesor para que cambie".

Las diferencias se encuentran entre el grupo 1 y el grupo 3. Es decir, aquellos alumnos que se desenchufan o hacen la cimarra tienen en puntajes menores que los alumnos que le dicen al profesor para que cambie.

También, en la dimensión Social, se observan diferencias significativas entre los grupos, distribuyéndose los puntajes en los grupos de la siguiente manera:

Tabla N° 87

Distribución de puntajes en dimensión Social según respuesta a pregunta sobre motivos para asistir a clases

Social			
Grupo	Opción	Promedio	Desviación estándar
1	Me desenchufo de la clase o hago la cimarra	27,4328	4,5401
2	Me quedo callado y presto atención de todas maneras	27,3350	4,0424
3	Le digo al profesor para que cambie	29,0476	3,3637

Las diferencias significativas se dan entre el grupo 3 y el grupo 2. Es decir, aquellos alumnos que le indican verbalmente al profesor su opinión presentan puntajes mas altos en la dimensión Social del Autoconcepto que aquellos que se quedan callados.

11. Comparación respecto de la confianza en encontrar trabajo una vez terminados los estudios y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Primero se presenta la descripción de las respuestas a esta enunciado.

Cuando termines tus estudios y busques un trabajo más permanente, crees que encontrarlo va a ser...

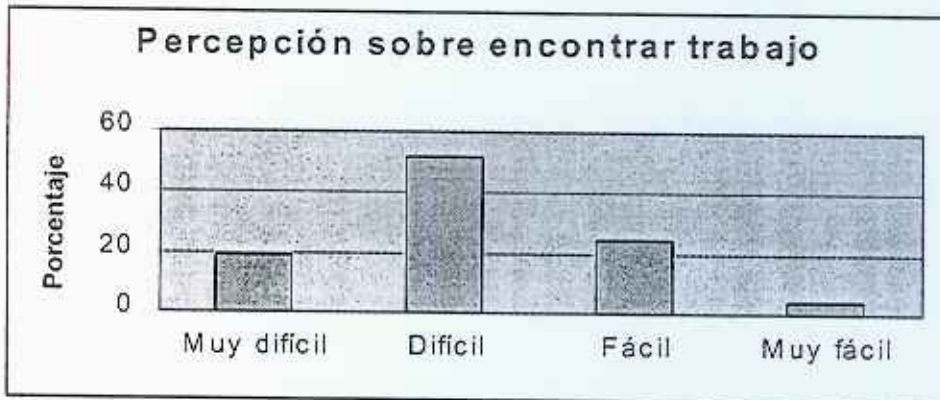
Tabla N° 88

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre confianza en encontrar trabajo

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy difícil (1)	61	19,4	19,4
Difícil (2)	164	52,1	71,4
Fácil (3)	78	24,8	96,2
Muy fácil (4)	12	3,8	100
Total	315	100	

Media: 2,130
 Desviación Estándar: ,761
 Mediana: 2,00
 Moda: 2,00

Gráfico N° 20
 Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre confianza en encontrar trabajo



Se desprende de estos resultados una visión más bien pesimista de los alumnos en relación a encontrar trabajo.

A continuación se describirán las comparaciones efectuadas con las dimensiones del Autoconcepto.¹⁴

Tabla N° 89
 Comparaciones entre respuesta a pregunta sobre confianza en encontrar trabajo y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "cuando termines tus estudios y busques un trabajo más permanente, crees que encontrarlo va a ser..."	F	Significancia
Académico	0,8228	0,4821
Negativo	1,1096	0,3454
Positivo	0,5583	0,6430
Social	1,2780	0,2819
Total	1,1234	0,3397

¹⁴ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "muy difícil", el grupo 2 quienes responden "difícil", el grupo 3 quienes responden "fácil" y el grupo 4 quienes responden "muy fácil".

No existen diferencias significativas entre los grupos respecto de la percepción de facilidad o dificultad para encontrar trabajo, en las distintas dimensiones del Autoconcepto.

12. Comparación entre la percepción de estar y no estar perdiendo el tiempo y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Se describe las respuestas al enunciado.

Indica en que grado te sientes representado, respecto a tus estudios, con las siguientes frases...

i) Estoy perdiendo el tiempo.

Tabla N° 90

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre la aseveración estar perdiendo el tiempo

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En desacuerdo (1)	7	2,2	2,2
No sé (2)	53	16,8	19,0
De acuerdo (3)	255	81,0	100
Total	315	100	

Media: 2,787

Desviación Estándar: ,461

Mediana: 3,00

Moda: 3,00

Gráfico N° 21

Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre la identificación con la aseveración perder el tiempo



La gran mayoría de los alumnos sienten que los estudios no son una pérdida de tiempo.

Las comparaciones con las dimensiones del Autoconcepto se describen a continuación.¹⁵

Tabla N° 91

Comparaciones entre las respuestas a la pregunta sobre identificación con aseveración estar perdiendo el tiempo y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "Indica en que grado te sientes representado, respecto a tus estudios, con las siguientes frases...Estoy perdiendo el tiempo"	F	Significancia
Académico	7,0471	0,0010
Negativo	7,4569	0,0007
Positivo	2,4248	0,0902
Social	5,0785	0,0068
Total	9,1974	0,0001

Existen diferencias significativas entre los grupos, excepto en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos, lo cual se determina por medio de la prueba Scheffé a un nivel de significancia de 0,05, distribuyéndose los puntajes en los grupos de la siguiente manera:

Tabla N° 92

Descripción de puntajes totales de escala de Autoconcepto y las respuestas a aseveración de identificación con estar perdiendo el tiempo

Total			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) De acuerdo	7	79,7143	4,2298
(2) No sé	53	91,4717	1,5943
(3) En desacuerdo	255	95,7059	,7098

En concordancia con estos resultados, se puede indicar que las diferencias se presentan entre el grupo 1 y el grupo 2, entre el grupo 1 y el grupo 3 y entre el grupo 2 y el grupo 3. Por esto, los jóvenes que perciben estar perdiendo el tiempo presentan puntajes Totales más

¹⁵ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "de acuerdo", el grupo 2 quienes responden "no sé" y el grupo 3 quienes responden "en desacuerdo".

bajos en la escala del Autoconcepto que los jóvenes que no sienten que están perdiendo el tiempo o que no contestan esta pregunta. Los alumnos que no contestan esta pregunta obtienen puntajes Totales, en la escala de Autoconcepto, más bajos que los que sienten que no pierden el tiempo.

Tabla N° 93

Descripción de puntajes totales de dimensión Académica y las respuestas a aseveración de identificación con estar perdiendo el tiempo

Académica			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) De acuerdo	7	10,7143	,9512
(2) No sé	53	13,0943	3,1395
(3) En desacuerdo	255	14,2314	3,0799

Las diferencias significativas se dieron entre los grupos 1 y 3, pudiendo indicarse que los jóvenes que perciben estar perdiendo el tiempo presentan puntajes más bajos en la dimensión Académica del Autoconcepto que los jóvenes que no sienten estar perdiendo el tiempo.

Tabla N° 94

Descripción de puntajes totales de dimensión Autovalía Personal en término Negativo y las respuestas a aseveración de identificación con estar perdiendo el tiempo

Negativo			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) De acuerdo	7	21,2857	4,9570
(2) No sé	53	23,5094	4,8857
(3) En desacuerdo	255	25,4196	3,9853

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre los grupos 1 y 3. En concordancia con estos resultados, se puede indicar que los jóvenes que perciben estar perdiendo el tiempo presentan puntajes más bajos en la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos del Autoconcepto que los jóvenes que no sienten que están perdiendo el tiempo.

Tabla N° 95

Descripción de puntajes totales de dimensión Social y las respuestas a aseveración de identificación con estar perdiendo el tiempo

Social			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) De acuerdo	7	23	5,1962
(2) No sé	53	27,1887	3,6005
(3) En desacuerdo	255	27,7922	4,1030

A partir de la prueba de Scheffé se establece que existen diferencias significativas entre el grupo 1 con el grupo 2 y el 3. Se puede indicar, por lo tanto, que los jóvenes que perciben estar perdiendo el tiempo presentan puntajes más bajos en la dimensión Social del Autoconcepto que los jóvenes que no sienten que están perdiendo el tiempo o que no saben.

13. Comparación entre la percepción de influencia que tendrá la reforma Educacional en la formación de los jóvenes y las distintas dimensiones del Autoconcepto.

Las respuestas a este enunciado se describen a continuación.

¿Crees que la reforma en la enseñanza media influirá en tu formación?

Tabla N° 96

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre influencia de la reforma educacional

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
(1) No influirá	110	34,9	34,9
(2) A corto plazo	88	27,9	62,9
(3) A largo plazo	117	37,1	100
Total	315	100	

Media: 2,022
 Desviación Estándar: ,850
 Mediana: 2,00
 Moda: 3,00

Gráfico N° 22

Porcentaje de respuesta frente a la pregunta sobre influencia de la reforma educacional



La percepción de los alumnos frente a la influencia de la reforma está bastante dividida, no se podría hablar de una mayoría.

Se describirán las distintas comparaciones de esta pregunta con las dimensiones del Autoconcepto.¹⁶

Tabla N° 97

Comparaciones entre respuestas sobre influencia de reforma educacional y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿crees que la reforma en la enseñanza media influirá en tu formación?"	F	Significancia
Académico	0,4547	0,6351
Negativo	2,8439	0,0597
Positivo	5,4411	0,0048
Social	0,3403	0,7118
Total	2,4534	0,0877

Es probable encontrar diferencias significativas entre los grupos en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos, lo cual se determina por medio de la prueba Scheffé a un nivel de significancia de 0,05, distribuyéndose los puntajes en los grupos de la siguiente manera:

¹⁶ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "no influirá", el grupo 2 quienes responden "a corto plazo" y el grupo 3 quienes responden "a largo plazo".

Tabla N° 98

Distribución de puntajes de dimensión Autovalía personal en término Positivo según respuesta a pregunta sobre influencia de la reforma educacional

Positivo			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) No influirá	110	29	4,3219
(2) A corto plazo	88	28,2727	4,5327
(3) A largo plazo	117	27,0855	4,4111

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede indicar que existen diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 3. Los jóvenes que creen que la reforma educacional influirá a largo plazo presentan puntajes más bajos en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos del Autoconcepto que los jóvenes que piensan que la reforma no influirá.

2. Aspectos de la sociedad.

- a) Comparación respecto del grado de conocimiento de las distintas organizaciones ubicadas en el barrio donde se encuentra el liceo y las distintas dimensiones del Autoconcepto. Primero se describen las respuestas a este enunciado.

En el barrio donde está ubicado tu liceo existen diversas organizaciones o agrupaciones, ¿en qué medida las conoces y sabes a que se dedican?

Tabla N° 99

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones sociales

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
(1) Nada	138	43,8	43,8
(2) Casi nada	70	22,2	66,0
(3) Algo	87	25,4	91,4
(4) Mucho	27	8,6	100
Total	315	100	

Media:	1,987
Desviación Estándar:	1,019
Mediana:	2,00
Moda:	1,00

Gráfico N° 23

Porcentaje de respuesta a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones sociales



La mayoría de los alumnos conoce muy poco sobre las organizaciones que existen en el barrio donde se ubica su liceo.

En segundo lugar se describen las comparaciones de este enunciado y las distintas dimensiones del Autoconcepto.¹⁷

Tala N° 100

Comparaciones entre respuesta a la pregunta sobre conocimiento de organizaciones sociales y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "en el barrio donde está ubicado tu liceo existen diversas organizaciones o agrupaciones, ¿en qué medida las conoces y sabes a que se dedican?"	F	Significancia
Académico	2,2267	0,1367
Negativo	1,6096	0,2055
Positivo	0,7606	0,3838
Social	6,4079	0,0119
Total	4,3588	0,0376

Se observen diferencias significativas entre los grupos en la dimensión Social y los puntajes Totales del Autoconcepto, distribuyéndose en los grupos de la siguiente manera:

Tabla N° 101

Distribución de puntajes totales del Autoconcepto según respuesta a pregunta sobre conocimiento de organizaciones sociales

Total			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) Nada o Casi nada	208	93,6587	11,9327
(2) Algo o Mucho	107	96,5421	10,9487

Los alumnos que tienen bajo conocimiento de las organizaciones presentan puntajes Totales del Autoconcepto que los estudiantes que conocen las organizaciones.

Tabla N° 102

Distribución de puntajes de la dimensión Social según respuesta a pregunta sobre conocimiento de organizaciones sociales

Social			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) Nada o Casi nada	208	27,1683	4,1161
(2) Algo o Mucho	107	28,3925	3,9639

Los estudiantes que conocen las organizaciones presentan puntajes más altos en la dimensión Social del Autoconcepto en comparación a quienes desconocen las organizaciones.

b) Comparación entre los distintos grados de confianza de los jóvenes en las instituciones democráticas y las diferentes dimensiones del Autoconcepto.

Se describen las respuestas a este enunciado.

¹⁷ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "nada" o "casi nada" y el grupo 2 quienes responden "algo" o responden "mucho".

¿En qué grado confías en las instituciones democráticas que hay en este momento?

Tabla N° 103

Frecuencia de respuesta a la pregunta sobre grado de confianza en las instituciones democráticas

Opción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
(1) Ninguna confianza	100	31,7	31,7
(2) Poca confianza	122	38,7	70,4
(3) Mediana confianza	78	24,76	95,16
(4) Mucha confianza	15	4,76	100

Media: 2,025

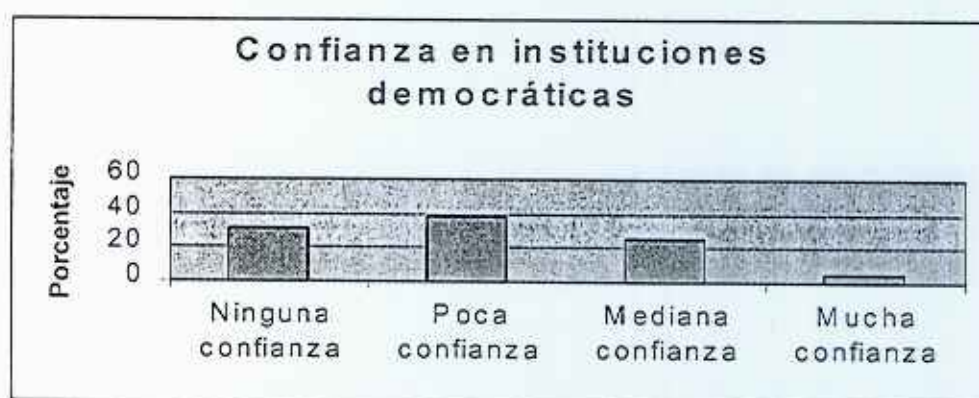
Desviación Estándar: ,0870

Mediana: 2,00

Moda: 2,00

Gráfico N° 24

Porcentaje de respuesta frente a la pregunta sobre grado de confianza en las instituciones democráticas



A continuación se describen las comparaciones entre este enunciado y las distintas dimensiones del Autoconcepto.¹⁸

¹⁸ Los grupos fueron formados con las opciones de respuestas de la encuesta, siendo el grupo 1 quienes responden "ninguna confianza", el grupo 2 quienes responden "poca confianza", el grupo 3 quienes responden "mediana confianza" y el grupo 4 quienes responden "muchu confianza".

Tabla N° 104

Comparaciones entre las respuestas a la pregunta sobre grado de confianza en las instituciones democráticas y las dimensiones del Autoconcepto

Enunciado: "¿en qué grado confías en las instituciones democráticas que hay en este momento?"	F	Significancia
Académico	14,2811	0,0002
Negativo	0,5436	0,4615
Positivo	11,5256	0,0008
Social	0,4659	0,4954
Total	7,8976	0,0053

Existen diferencias significativas entre los grupos en los puntajes totales y en las dimensiones Académica y de Autovalía Personal en términos Positivos, distribuyéndose los puntajes en los grupos de la siguiente manera:

Tabla N° 105

Descripción de puntajes totales de escala de Autoconcepto según respuesta a pregunta sobre grado de confianza en las instituciones democráticas

Total			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1) No confía	222	93,4550	11,7383
(2) Confía	93	97,4624	11,0656

Los alumnos que indican tener algún grado de confianza en las instituciones democráticas obtienen mayores puntajes Totales que los alumnos que no confían.

Tabla N° 106

Descripción de puntajes de la dimensión Académica según respuesta a pregunta sobre grado de confianza en las instituciones democráticas

Académica			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1)No confía	222	13,5405	3,1574
(2) Confía	93	14,9677	2,8031

Los estudiantes que no tienen confianza en las instituciones democráticas obtiene más bajos puntajes en la dimensión Académica en comparación a los estudiantes que confían.

Tabla N° 107

Descripción de puntajes de la dimensión Autovalía Personal en término Positivo según respuesta a pregunta sobre grado de confianza en las instituciones democráticas

Positivo			
Opción	Número de casos	Promedio	Desviación estándar
(1)No confía	222	27,5405	4,6200
(2) Confía	93	29,3871	3,8336

Los jóvenes que tienen confianza en las instituciones democráticas obtienen más altos puntajes en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos que los jóvenes que no confían.

Resumen de resultados

A continuación se presentarán los resultados que sirven para avalar o rechazar las hipótesis planteadas en esta investigación.

1. Frente a la hipótesis que afirma la confianza y validez de la escala de medición de Autoconcepto de Aureliano Villa en nuestro país, se acepta la hipótesis. La escala de autoconcepto de Aurelio Villa puede ser utilizada en Chile, aunque se debe tener en cuenta que las dimensiones que componen dicha escala son diferentes a las dimensiones que componen la escala en España (ver página 77).
2. Frente a la hipótesis que afirma la distribución normal de la escala general de Autoconcepto, se acepta la hipótesis.
3. Frente a la hipótesis que afirma la distribución normal de cada una de las dimensiones que componen la escala de Autoconcepto, se acepta la hipótesis excepto para la escala de Autovalía Personal en términos Negativos. En general los puntajes totales de la escala de autoconcepto y las dimensiones Social, Académica, Autovalía Personal en término Positivo mostraron una distribución normal, con una leve tendencia hacia los puntajes altos, más, en la escala de Autovalía Personal en términos Negativos se observó una distribución asimétrica con tendencia a los puntajes altos.
4. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas en el Autoconcepto General y en sus dimensiones, en jóvenes de distintos liceos, que cursan la Enseñanza Media, se acepta la hipótesis parcialmente. Las diferencias significativas se registraron entre los liceos de San Joaquín y Las Condes en las dimensiones de Autovalía Personal en términos Positivos y Negativos.

5. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas en el Autoconcepto General y en sus dimensiones, en jóvenes de distintos cursos, que cursan la Enseñanza Media, se acepta la hipótesis parcialmente. Se registran diferencias significativas en la dimensión Autovalía Personal en términos Negativo.
6. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas en el Autoconcepto General y en sus dimensiones, en jóvenes de distinto sexo, que cursan la Enseñanza Media, se rechaza la hipótesis.
7. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de una relación directamente proporcional entre los puntajes de la prueba Cattell de Inteligencia General y los puntajes de las dimensiones de la escala de Autoconcepto, se acepta hipótesis parcialmente. Se determina que existe relación entre los puntajes obtenidos en la prueba Cattell que mide inteligencia general y los puntajes totales del autoconcepto, la dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos y Autovalía Personal en términos Positivos.
8. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de una relación directamente proporcional entre las notas y los puntajes de las dimensiones de la escala de Autoconcepto, se acepta la hipótesis parcialmente. Se determina que existe relación entre las notas y todas las dimensiones del autoconcepto con excepción de la dimensión social.
9. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de una relación directamente proporcional entre los puntajes obtenidos en la escala de Clima Familiar y los puntajes de las dimensiones que componen la escala de Autoconcepto, se rechaza la hipótesis.
10. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre los distintos liceos en los puntajes obtenidos en la escala de Clima Familiar, se acepta

la hipótesis parcialmente. Las diferencias significativas se presentaron entre los liceos de San Joaquín y San Miguel con los del Bosque y Las Condes.

11. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de una relación directamente proporcional entre los puntajes de la escala de Clima Escolar y las dimensiones de la escala de Autoconcepto, se acepta la hipótesis parcialmente. Se encontró que existía relación entre la dimensión Académica del Autoconcepto y el puntaje Total de la Escala de Clima Escolar, la dimensión Instruccional, Interpersonal e Imaginativa. Además la dimensión Instruccional de la Escala de Clima Escolar se relaciona con la dimensión Social y el puntaje Total del Autoconcepto.
12. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre la autoasignación de Clase Social y el Autoconcepto General y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Las diferencias significativas se encontraron en puntajes totales de la escala de Autoconcepto, en la dimensión Social y en la dimensión Autovalía Personal en términos Positivos.
13. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que han repetido de curso y los que no han repetido de curso, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observen diferencias significativas en la dimensión académica del Autoconcepto.
14. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que han trabajado durante el año y quienes no han trabajado, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.
15. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que reciben beca y los que no reciben, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.

16. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la fecha de pruebas y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observa que existen diferencias significativas en la dimensión Académica del Autoconcepto.
17. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la forma de hacer las pruebas, y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.
18. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la materia que se pasa en clases y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observaron diferencias significativas en la dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos.
19. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la manera de enseñar y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.
20. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta, en el liceo, respecto de la forma de ocupar el tiempo en la clase y los que consideran que su opinión no es tomada en cuenta, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.

21. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que se cambiarían de liceo y los que se cambiarían, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.
22. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que opinan que lo que se les enseña, en el liceo, les sirve para la vida presente y futura y lo que opinan que no les sirva, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observan diferencias en la dimensión Académica del Autoconcepto.
23. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para asumir decisiones respecto de la sexualidad y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observan las diferencias en la dimensión Social del Autoconcepto.
24. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para asumir decisiones respecto del trabajo y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observan diferencias en la dimensión Académica del Autoconcepto.
25. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para buscarle un sentido a la vida y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observan diferencias significativas en los puntajes totales del Autoconcepto.
26. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre alumnos que asisten al liceo por obligación, para aprender, para encontrar trabajo y

para mejorar situación económica, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Las diferencias se observan en la dimensión Académica del Autoconcepto.

27. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre las diferentes actitudes que toman los alumnos frente a los contenidos curriculares entregados en la sala de clase, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observan diferencias significativas en la dimensión Académica del Autoconcepto.
28. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre los alumnos que confían en encontrar trabajo una vez terminados sus estudios y los que no confían en encontrar trabajo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se rechaza la hipótesis.
29. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre los alumnos que perciben estar perdiendo el tiempo, en el liceo, y los que no perciben el liceo como una pérdida de tiempo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Estas diferencias se observan en los puntajes totales del Autoconcepto y las dimensiones Social, Académica y Autovalía Personal en términos Negativos.
30. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre los alumnos que perciben una influencia de la reforma en su formación y los que no perciben influencia, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Las diferencias observadas se encontraron en la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos.
31. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre el grado de conocimiento de los alumnos de las distintas organizaciones ubicadas en el

barrio donde se encuentra su liceo, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Se observan diferencias significativas en los puntajes totales y en la dimensión Social del Autoconcepto.

32. Frente a la hipótesis que afirma la existencia de diferencias significativas entre los grados de confianza de los alumnos en las instituciones democráticas, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, se acepta la hipótesis parcialmente. Las diferencias se observaron en los puntajes totales, las dimensiones Académica y Autovalía Personal en términos Positivos.

Conclusiones

En la presente investigación, los resultados obtenidos permiten concluir lo siguiente: la escala de Autoconcepto de Aurelio Villa es un instrumento confiable y válido para ser utilizado en nuestro país.

Durante el proceso de verificación de los factores que componían la escala se encontraron 6 factores, los cuales dieron lugar a 4 dimensiones: la dimensión social, la dimensión académica, la dimensión de Autovalía Personal en términos Negativos y la dimensión de Autovalía Personal en términos Positivos. Estas dos últimas dimensiones, sorprendentemente, estarían referidas a la dimensión de autoestima en la escala española, ya que los alumnos que rechazaban una imagen negativa, no necesariamente afirmaban una imagen positiva, lo cual llevo a separar en dos factores la dimensión de Autovalía Personal. Esta diferencia respecto de España (País Vasco), podría indicar que el autoconcepto en los adolescentes de Chile tiende a ser más complejo, o bien, existiría un cambio de generación. Dicha diferencia podría ser explicada de modos diversos, tal vez no excluyentes. Primero, según el estudio del INJ "Los Códigos Conversacionales de los Jóvenes de Sectores Populares, 1992" (INJ 1992), los alumnos se ven enfrentados constantemente a una "guerra" con sus profesores dentro de la sala de clases, donde las descalificaciones mutuas se han vuelto bastante comunes, existiendo una rotulación tanto de individuos como de cursos completos, siendo tildados de flojos, burros, tontos, etc. Frente a esta realidad, podríamos pensar que los alumnos han aprendido a defenderse de este tipo de discurso, oponiéndose a las descalificaciones, con lo cual se ha ido conformando un autoconcepto centrado en rechazar o aceptar aspectos extremos (negativos), pero sin énfasis en resaltar los aspectos asertivos (positivos). Esto de alguna manera demandaría un mayor estudio, ya que si bien esta estrategia para escapar de un autoconcepto negativo les ha resultado útil, el defenderse por medio del oposicionismo de manera constante podría llevar a los jóvenes a una falta de autocrítica, que unida a una imagen deficiente de los aspectos positivos los pondría en riesgo de tomar decisiones arriesgada en diferentes ámbitos de su vida, ya sea frente a su sexualidad, drogas, alcohol, etc.

Segundo, tal vez el hecho de no responder de igual modo a aspectos positivos y negativos del autoconcepto, también refleja un modo de ser en lo social. En el estudio "Jóvenes de los 90, 94" del INJ (INJ 94), los jóvenes indicaban la búsqueda como una forma de no definirse, una forma de no dar características concretas, tal vez el definirse en términos positivos los estructura de un modo más limitado que oponerse a lo negativo, en términos lógicos, es decir, cuando un sujeto indica "yo no soy de este modo" no implica que sea de muchos otros modos alternativos, en cambio cuando se afirma "yo soy de este modo", se hace una distinción que excluye a otras definiciones.

Tercero, se puede pensar que los alumnos presentan en su discurso una falta de asertividad, en el sentido de reconocer frente a otros aspectos positivos o negativos de sí mismo.

Por otra parte, si los alumnos de esta muestra tienden a reaccionar de un modo distinto ante frases que reflejan afirmaciones asertivas (positiva) de la autovalía, de otra que muestra unas afirmaciones extremas (negativa), resultará importante poder contrastar estos resultados con información adicional que pudiera indicarnos que variables están implicadas o se relacionan de alguna manera. En todo caso, este fenómeno podría ser motivo de una investigación a futuro, respecto a su generalización y génesis.

En cuanto al modo en que se presentó el Autoconcepto en esta muestra se puede afirmar que los jóvenes mostraron diversidad en el autoconcepto, siendo algunos más positivos y otros más negativos, lo que es esperable en cualquier medición de características psicológicas. Se hace necesario especificar, eso sí, que esta situación se presentó en las dimensiones académica, sociales y de Autovalía personal en términos positivos, o sea, en la imagen y valoración en cuanto a alumnos, en el sentimiento de eficacia para establecer relaciones con los demás y en la aceptación de su valía como persona.

En la dimensión Autovalía personal en términos negativos se encontró una marcada tendencia de los jóvenes hacia los puntajes altos, lo que implica un fuerte rechazo hacia las imágenes negativas de sí mismo. Esto lleva a pensar que existiría una variable que afecta a esta muestra, dado que no presenta una distribución normal, que sería lo esperable. Esta característica podría explicarse de dos maneras. Primero, los jóvenes de la muestra pertenecen a un mismo "cohorte de edad", es decir, son un grupo de gente nacidas en una

época histórica determinada. Precisamente nacen en un país profundamente desilusionado de las ideologías, donde se pierde la definición de las personas por medio de los partidos políticos, en esta suerte de “no definición”, los jóvenes tiene algo claro, no son “malos”. Por otra parte, este rechazo a imágenes negativas podría hacernos pensar que los jóvenes adoptan esta defensa frente a un contexto que pone énfasis en resaltar aspectos negativos, ya sea en la escuela, en la casa o en el país en general, reflejándose en las políticas una preocupación por la prevención del uso de drogas en los jóvenes, en el embarazo adolescente y un continuo debate frente a la descenso de inscripciones electorales.

La prueba utilizada permite obtener resultados en los cuales no incide el sexo, aunque sería interesante en futuras investigaciones determinar si el autoconcepto se construye de un modo diferente en hombres y mujeres, y de ser así, cuáles son los tópicos centrales en la conformación de ellos.

Resulta de mucha relevancia que el Clima Familiar percibido por estos jóvenes no se relacione con el autoconcepto. Probablemente, casi por sentido común, se tiende a pensar que aquellos estudiantes que perciben un Clima Familiar desfavorable tienden a tener autoconceptos negativos, que la relación familiar influye de manera indiscutible en los jóvenes, más según la presente investigación esto no sería en la misma dirección. Al parecer, por lo menos en la presente muestra, el Clima que se percibe en el liceo es más importante que el Clima Familiar, a la hora de evaluar autoconceptos. Habría que pensar en el modo en que está evolucionando nuestra sociedad, tal vez el liceo, por ser una institución formal que se relaciona con los jóvenes una cantidad de tiempo mayor que los mismos padres, comienza a tener mayor peso en su formación. Por otro lado, no se puede dejar de pensar en la influencia del grupo de pares como referente en la construcción de autoconceptos. Por ello, el liceo tiene un inmenso potencial de cambio cultural, el cual utilizado de modo sensato puede conseguir los cambios que el país requiere.

Analizando más acuciosamente el Clima en los liceos, se observa una relación entre la dimensión académica del autoconcepto y la dimensión instruccional, interpersonal e

imaginativa del Clima en los liceos, es decir, los alumnos que sienten que se les está enseñando algo, valoran las relaciones que se establecen y sienten que se le da importancia a la creatividad en sus liceos, a su vez tienen un mejor concepto de sí mismo como estudiantes. Esta situación nos indica que el alumno que evalúa a su liceo de modo positivo, es capaz de valorarse a sí mismo de manera positiva.

Por otro lado, también resulta interesante la relación que existe entre la dimensión social, los puntajes totales del autoconcepto y la dimensión instruccional del Clima Escolar, lo que implica que quienes muestran un mejor autoconcepto en lo social y en general obtienen mejores puntajes en la escala del autoconcepto, creen que el liceo al que pertenecen les está entregando conocimientos. Podría pensarse que los contenidos que se pretenden entregar están, de algún modo, relacionados con lo afectivo, con lo exitoso que me siento al establecer relaciones sociales en el liceo. Por lo tanto, al parecer si deseamos transmitir conocimientos en nuestros liceos, no sólo hay que preocuparse de que la metodología sea llamativa, innovadora y atrayente sino que debemos poner mucho énfasis en las relaciones que se establezcan, ya sea entre los alumnos y entre el cuerpo docente y los estudiantes, a fin de conseguir los objetivos propuestos.

Los alumnos del liceo de Las Condes tienden a rechazar más fuertemente una imagen negativa de sí mismos que los alumnos de San Joaquín. Esta información hace pensar que las diferencias que se registran entre los liceos podrían deberse a factores en los liceos mismos y en ese caso, se refuerza la idea que las instituciones educativas fomenten el rechazo o aceptación de autoconceptos negativos.

Los alumnos del liceo de La Condes presentan una mayor tendencia a aceptar una imagen positiva de sí mismos que los alumnos del liceo de San Joaquín. Al parecer la adscripción a una determinada clase social influiría en los autoconceptos, es decir, no da lo mismo para los jóvenes, asistir a un liceo en una comuna de escasos recursos que a una comuna de mayores recursos económicos, dado que al preguntar a los alumnos a que clase social dirían que pertenecen, en general, aquellos jóvenes que dicen pertenecer a la clase social alta y

media obtienen puntajes más altos en la dimensión autovalía personal en términos positivos, que los jóvenes que indican pertenecer a una clase social media-baja, en este sentido, son los alumnos del liceo de Las Condes quienes afirman pertenecer a una clase media-alta y por ende obtiene mejores puntajes en el autovalía personal en términos positivos. Este hallazgo puede ser el reflejo de una sociedad profundamente materialista, donde el tener dinero implica ser mejor. Probablemente en la década de los 70 la adscripción a imágenes positivas tenía más que ver con la creencia en ideologías, hoy en cambio, nuestros jóvenes construyen su Autovalía Personal en términos positivos a partir de algo tan frágil como el hecho de poseer o no poseer dinero, más triste aún, ni siquiera en función del dinero, pues todos son jóvenes de liceos no pagados, sino en relación a la ubicación geográfica del liceo, a la asociación que se tiene entre ciertas comunas y ciertos grupos sociales, como si asistir a determinado liceo en tal comuna diera algún estatus especial. Entre las soluciones posibles, descartando el traslado de todos los liceos a la comuna de Las Condes, podría estar la explotación del rechazo a imágenes negativas, ya que es un factor que identifica y une a los jóvenes. Tal vez se pueda transformar en imágenes positivas el hecho de defenderse, de cuidarse, ir dando vuelta las imágenes negativas y transformarlas en cualidades. También resulta necesario que aquellos valores que se buscan conseguir por medio de la reforma educacional, como son la creatividad, la independencia, entre otros, sean fomentados de un modo más explícito en los liceos y en el contexto general. Otra variable que podría estar influyendo es el tipo de establecimiento al que se pertenece, curiosamente el liceo de Las Condes es donde se obtiene una mayor aceptación a imágenes positivas, la mayoría de los jóvenes de la muestra indica pertenecer a la clase social media-alta y alta, y es el único establecimiento de tipo científico-humanista, en comparación con los otros tres liceos restantes que son técnico-profesionales.

Resulta muy interesante que los alumnos que obtienen los puntajes más altos en las dimensiones Social, Académica, Autovalía Personal en términos Negativos y los escala total, afirman que los estudios no son una pérdida de tiempo, lo cual reafirma nuevamente la importancia que tiene para los jóvenes la instancia del liceo.

El hecho que Autovalía Personal en términos Positivos no este relacionado con la opinión de utilidad respecto de los estudios podría implicar que los alumnos no ven alguna ganancia en el liceo respecto de esta característica, pero en otros aspectos diferentes si, el liceo al entregar calificaciones beneficia o refuerza al joven que tiene un elevado autoconcepto académico. al alumno que presenta un elevado autoconcepto social el liceo le sirve para desarrollar relaciones interpersonales, al estudiante que rechaza imágenes negativas, el liceo puede entregarle la oportunidad de oponerse, más para quienes obtienen una alta aceptación de imágenes positivas, el liceo no les entrega un espacio útil, donde se fomente o refuerce estos aspectos.

En cuanto a las capacidades de análisis y síntesis, los alumnos que las presentan más desarrolladas tienden a presentar un mejor autoconcepto general, rechazando imágenes negativas y adscribiéndose a imágenes positivas. Esta situación lleva a afirmar que el autoconcepto se relaciona con variables cognitivas y no puramente afectivas. Por otra parte, es posible pensar que como los jóvenes han resultado caracterizados por un fuerte rechazo a imágenes negativas, esta actitud no sea producto de un análisis y síntesis adecuados, sino más bien obedecería a un opocisionismo vacío y por esto mismo desvinculado a la aceptación de imágenes positivas de sí mismo.

Resulta de mucha relevancia el hecho de encontrar relación entre las notas y todas las dimensiones del autoconcepto con excepción de la dimensión social, por que ello implica que los alumnos de altas y bajas calificaciones no necesariamente se perciben como más populares, lo que indica que la percepción de sí mismo en lo social está influido por variables desligadas de las calificaciones. Es más, si tomamos en cuenta que los jóvenes que obtuvieron mejores autoconceptos sociales indicaron una mejor valoración del Clima Escolar en relación a su dimensión Instruccional, entonces resulta obvio que la entrega de conocimientos no debe basarse en las calificaciones.

Se destaca que la relación más significativa se da entre tener una buena imagen como alumno y obtener buenas notas. En este punto hay que tener cautela, ya que si los alumnos creen que son mejores alumnos sólo por el reflejo de sus notas, sin incorporar la

importancia de la crítica, el interés, la persistencia, la motivación, la investigación, superarse a través de los errores, entre otras, los jóvenes pueden aprender a evaluar su conducta a través de la apreciación externa, quedando fuera la autoevaluación de sus procesos, temas centrales en la reforma que se lleva a cabo. En otras palabras, estos resultados podrían estar revelando que los alumnos, hasta ahora, llevan muy vinculado el “ser buen alumno” con “sacarse buenas notas”, si la reforma apunta a lograr autonomía en los alumnos respecto de su proceso de aprendizaje, que aprendan a aprender, entonces debe trabajarse esta imagen de “buen alumno”, se tiene que lograr un nuevo reflejo del estereotipo “buen alumno”, incorporando los aspectos que son objetivo de esta reforma.

Respecto de la valoración del liceo, que hacen los jóvenes, se encuentra una imagen más bien positiva, señalándose a la institución como un lugar donde se les enseñan cosas útiles y mediante la cual se puede encontrar un trabajo y mejorar la situación económica. Eso sí, se percibe una falta de asertividad en la mayoría de los alumnos, en términos de indicar a sus profesores las materias que resultan aburridas o poco útiles. Esta situación afecta el proceso, puesto que los docentes no reciben retroalimentación, por parte de sus alumnos, de lo que están haciendo mal y tampoco de lo que hacen bien. Probablemente esta dificultad en la comunicación de aspectos positivos y negativos no solo se da en los jóvenes, sino también en sus profesores. Ellos no fomentan una sana crítica o el elogio de conductas y los alumnos tampoco lo aplican en la evaluación de la clase. Es más, si se piensa en los objetivos de la reforma, nos damos cuenta que se persigue que el alumno autoevalúe sus procesos, de tal forma que le permitan asumir con mayor responsabilidad y autonomía sus proyectos, pero, ¿no sería útil que los jóvenes aprendieran a evaluar a otros, para luego, paulatinamente irse haciendo cargo de la evaluación de sus propias acciones?, en este sentido, vemos como algunas instituciones de educación hacen constantemente una evaluación docente, por parte de los alumnos, que persigue mejorar la planta de profesores, ¿acaso esta actividad no beneficiaría a los jóvenes?, ¿no les entregaría control en su proceso de aprendizaje?. Creo que sería inmensamente favorable para los jóvenes poder partir evaluando lo que hacen sus profesores, a su vez integrar la autoevaluación, de tal forma que

se entregue una imagen circular del proceso de enseñanza, donde hay responsabilidades compartidas tanto de los profesores como de los alumnos.

Otro aspecto en que es evaluado el liceo tiene relación con el grado en que son tomados en cuenta los alumnos para determinar la materia que se pasa en clases. Frente a este punto, no existe acuerdo entre los jóvenes, siendo los alumnos que rechazan más fuertemente una imagen negativa quienes afirman que su opinión no es tomada en cuenta, esta situación podría deberse a que los alumnos que más rechazan imágenes negativas son aquellos que se sienten más fuertemente atacados y necesitan defenderse mediante este rechazo, por otra parte, los profesores que llaman la atención o intentan disciplinar a estos alumnos terminan tomando menos en cuenta su opinión.

En cuanto a la valoración de lo que se enseña en el liceo para la vida presente y futura, los alumnos que menos sentido ven en lo que se enseña tienden a mostrar un puntaje en el autoconcepto académico más bajo que quienes ven algún sentido, esto implica que los jóvenes que de alguna manera sacan provecho al liceo también lo hacen en su imagen como estudiantes. Del mismo modo, los alumnos que sienten que son tomados en cuenta para fijar las fechas de las pruebas, también presentan un autoconcepto académico más elevado. Esto muestra que el autoconcepto académico si bien tiene que ver con aspectos formales o administrativos del liceo, es decir, al cumplir las normas que el liceo impone en forma explícita existe una mejor imagen como estudiante, también se relaciona con aspectos formativos, lo que implica, en términos de diagnóstico, que no se están haciendo las cosas tan mal en los liceos y que habría que rescatar estos temas. Desde esta perspectiva, parece importante poder evaluar que otros puntos han sido bien tratados o han dado resultados favorables desde el punto de vista de los alumnos para empezar desde esta base a perfeccionar el sistema educacional.

En cuanto al apoyo que los alumnos sienten en asumir una sexualidad y buscarle sentido a la vida, se observa que son los jóvenes con un autoconcepto social más elevado sienten este apoyo, lo que significaría que estos temas se relacionan con lo adecuado o inadecuado que

Los alumnos se sienten a la hora de establecer relaciones, ósea, la sexualidad y el sentido de vida son vistos por los jóvenes en un contexto social, de participación con otras personas.

Al observar si existían diferencias entre los alumnos que obtenían becas y los que no, se encontró, extrañamente, que ni siquiera hay diferencias en el Autoconcepto Académico, puesto que, mayoritariamente, las becas se otorgan por las calificaciones. Podría explicarse este fenómeno porque, adicionalmente a las notas, la situación económica deficiente es otro factor central en la adjudicación de una beca, pudiendo ser que esta precariedad sea motivo de vergüenza para los jóvenes y por ello no afecte la imagen que tiene de sí mismos.

Al igual que en las becas, la inserción laboral tampoco marca diferencia en la imagen que los alumnos tienen de sí mismo. Se podría pensar que los alumnos asumen el trabajo como algo natural que no implica, por lo tanto, una mejor imagen de sí mismo.

En cuanto a la repitencia, los alumnos que repiten presentan un autoconcepto académico menor que los que no han repetido, por ello se hace importantísimo que se refuerce la imagen de estos jóvenes como alumnos capaces de salir bien en los distintos ramos de modo que se evite la profecía autocumplida de "soy mal alumno por lo cual se espera que me vaya mal en las materias".

Frente a la pregunta por influencia de la reforma educacional, los alumnos que obtuvieron puntajes más altos en la Autovalía personal en términos positivos tienden a afirmar que no influirá. Si pensamos que estos alumnos son más asertivos, puesto que son capaces de indicar los aspectos positivos de su persona, probablemente la gran mayoría de los alumnos piensan lo mismo, es decir que habría poca confianza, por parte de los alumnos, en la influencia que tendrá la reforma educacional. Este aspecto tal vez es grave, pues si existe poca confianza en las nuevas implementaciones que se están haciendo en los liceos, ¿se tomarán en serio las iniciativas?, es decir, cada vez que un profesor intenta implementar alguna metodología y no funciona, ¿será porque estuvo mal pensada la reforma o por la falta de confianza en lo que se hace?.

La mayoría de los alumnos de la muestra desconocen las organizaciones o agrupaciones que existen en el barrio en que se encuentra ubicado su liceo, muy probablemente las organizaciones que están cerca de sus hogares también son desconocidas, lo que implica una falta de redes institucionales que podrían ayudarlos en momentos difíciles ya sea porque tienen que tomar decisiones o porque se encuentren en alguna dificultad. A su vez, esta falta de conocimiento otorga una mayor responsabilidad al liceo, siendo este la única institución formal a la que muchos jóvenes tiene acceso, tal vez sería bueno potenciar a través de el liceo el conocimiento de las organizaciones y sus funciones.

Por otra parte, los alumnos que obtienen puntajes más altos en el total y en la dimensión social afirman conocer las agrupaciones existentes. Al parecer los alumnos que tienen un autoconcepto general y social elevado presentarían una mejor integración social, en términos de mejor conocimiento de posibles redes a las cuales acudir, es decir aquellos que sienten que tienen habilidades para relacionarse con la gente, probablemente se acercan de un modo más fluido a otras instituciones, esto podría estar indicándonos el modo en que se puede fomentar la inserción a organizaciones formales desde el liceo, ósea, en la medida que enseñemos a los jóvenes a desenvolverse fluidamente en lo social, a tener habilidades para acercarse a otros y buscar lo que necesiten, fomentaremos la participación en distintas organizaciones.

Finalmente, se observa una falta de confianza en las instituciones democráticas por parte de los alumnos, apreciándose una mayor confianza en aquellos jóvenes de mayor autoconcepto Académico y de Autovalía Personal en términos Positivos. En relación al autoconcepto académico, resulta natural que aquellos que confían en sus destrezas dentro de una institución formal como es el liceo, afirmen tener confianza en otras instituciones, por otro lado los alumnos que poseen una imagen positiva de sí mismos probablemente tienden a ser más equilibrados a la hora de evaluar a las instituciones. Ahora bien, ¿qué ocurre con el resto de los alumnos?, a mi parecer es, en parte, el reflejo de la apatía existente en distintos ámbitos sociales frente a la mantención de la democracia. Parece ser que no existe una preocupación porque nuestras instituciones operen en forma correcta y esto explicado desde la falta de educación cívica, año a año vemos como los jóvenes son los principales

marginados en las votaciones y este fenómeno queda bastante explicado a partir de la falta de confianza en las instituciones democráticas, ¿para qué votar si no creo en lo que se va a elegir?. Tal vez, una de las posibles soluciones pase por rescatar lo que funciona en los liceos, es decir, si los alumnos que poseen un mayor autoconcepto Académico y de Autovalía Personal en términos Positivos poseen mayor confianza, se podría intentar fomentar estas actitudes a fin de incidir en la confianza en las instituciones democráticas. En la medida que los alumnos empiecen por confiar en sus liceos, quizás este aprendizaje pueda hacerse extensivo a otras instancias, del mismo modo, si los jóvenes aprenden a evaluar de forma más equilibrada los procesos, fijándose por supuesto en lo negativo pero salvando aquello que funciona, es decir, enseñándoles a trabajar con críticas constructivas, se estaría transmitiendo un modo de juzgar menos destructivo, que posibilitara la participación, pues lo que ocurre hoy en día es una crítica tan destructiva, tan centrada en lo defectuoso, que resulta obvio que después de este juicio nadie quiera integrarse o participar en las instancias democráticas.

Bibliografía

- Briones, G. (1985): Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales, Editorial Trillas, Méjico.
- Cancino, M.y Cornejo, R. (2001): La Percepción del Clima Escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago". Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile. Chile.
- Cox C. (1997): La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. Editorial Santiago. Chile.
- Departamento de Planificación y estudios del Instituto Nacional de la Juventud (1997): Los códigos conversacionales implícitos en la educación media en los sectores populares. Editado por Instituto Nacional de la Juventud. Chile.
- Elexpuru I.; Garma Ana M°.; Villa A. (1992): Autoconcepto y Educación, Teoría, medida y práctica pedagógica. Ediciones Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco. España.
- Espina J. y Luza D.. (1995): Estudio Descriptivo del Nivel de Autoestima Y Autoconcepto en niños con S.D.A. Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile. Chile.

- Escuela de Sociología de la Universidad de Chile.(1984): Jóvenes de los 90. Editado por Instituto Nacional de la Juventud. Chile.
- Garret H.(1966): Estadística en psicología y educación. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Glass G y Stanley J..(1974): Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales. Editorial Englewood Cliffs.
- Guilford J. y Fruchter B.(1984): Estadística Aplicada a la psicología y la educación. Editorial Mc Graw-Hill. México.
- Krauskopf D. (1982): Adolescencia y educación. Editorial EUNED. Costa Rica.
- L'écuyer R. (1985): El Concepto de sí mismo. Editorial Oikos-tau. España.
- Lutte G. (1991): Liberar la adolescencia. Editorial Herder. España.
- Montenegro H.; Guajardo H. (1994): Psiquiatría del niño y del adolescente. Editorial Salvador. Chile.
- Moss, R., Moss, B. y Trickett, E. (2000): Escalas de Clima Social. Editorial TEA. España.
- Papalia, D., Wendkos, S. (1992): Desarrollo Humano. Editorial Mc Graw-Hill. Bogotá.
- Redondo J.; Cancino T.; Cornejo R. (1998): El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. La necesidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables. Revista de Psicología, vol. VII, 1998. Universidad de Chile.

- Villa, A. Y Villar, L.M. (coordinadores) (1992): Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.

ANEXOS

INSTRUMENTOS

INSTRUCCIONES

El cuestionario que vas a realizar a continuación incluye preguntas o afirmaciones que se refieren a la forma en que los alumnos **ven y sienten respecto a su Liceo.**

Lee despacio y con atención las afirmaciones y trata de responder a todas ellas indicando lo que tú sientes y piensas sobre tu Liceo.

La forma de responder es muy simple. Cada una de las preguntas o afirmaciones tiene cinco posibles opciones, de las cuales debes escoger una. **Las opciones son:**

Muy de acuerdo	MA
De acuerdo	DA
Indeciso	I
En desacuerdo	ED
Muy en desacuerdo	MD

Para contestar basta que marques las iniciales de la opción elegida (MA, DA, I, ED, MD) en la hoja de respuestas.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO, RECUERDA QUE LAS RESPUESTAS HAY QUE ESCRIBIRLAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.



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 leerlos.
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.



INSTRUCCIONES

El cuestionario que vas a realizar a continuación incluye preguntas que se refieren a las diferentes **maneras de ser de las personas**. Algunas posiblemente se adapten bien a tu forma de ser. Otras quizás no. No te preocupes. Lee despacio y con atención los enunciados de las preguntas y trata de responder a todas ellas, tratando de escoger aquellas opciones que tú creas que responden mejor al **modo como te ves a ti mismo y a como te sientes**. La forma de responder a este cuestionario es muy simple. Cada una de las preguntas tiene cinco posibles opciones, que son:

Muy de acuerdo	MA
De acuerdo	DA
Indeciso	I
En desacuerdo	ED
Muy en desacuerdo	MD

Para contestar basta con que marques con una cruz las iniciales de la opción en la hoja de respuestas (no podrá ser más que MA, DA, I, ED o MD).



1. Tengo mucha confianza en mí mismo.
2. Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy
3. Estoy descontento de mí mismo
4. Algunas veces me siento como "el forro"
5. Mis compañeros me aprecian
6. No sirvo para nada
7. Generalmente caigo bien a los profesores
8. Nadie me valora
9. Soy una persona de poco valor
10. Cuando tengo problemas casi siempre encuentro maneras de salir de ellos
11. Soy una persona atractiva
12. A la gente le gusta estar conmigo
13. Nadie demuestra interés por mí
14. No me gusta ser distinto de como soy
15. Tengo muchos amigos
16. Soy un buen alumno
17. Tengo más aspectos negativos que positivos
18. Estoy satisfecho con mi físico
19. Los profesores "la agarran" conmigo
20. Creo que les gusta a las personas del otro sexo
21. No me resulta difícil estudiar
22. Soy un cero a la izquierda (soy torpe)
23. Me gusta andar muy bien vestido
24. Me resulta fácil hacer amigos
25. Considerando todos los aspectos estoy contento conmigo mismo
26. Suelo sacar buenas notas

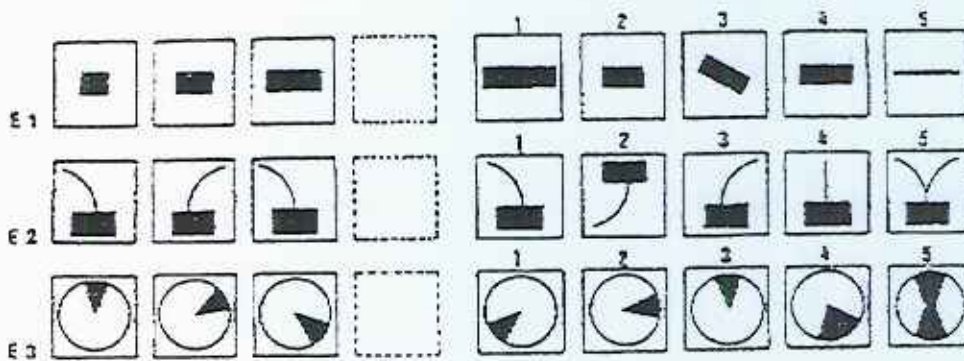


Tests de factor «g» de Cattell

ESCALA 2, FORMA A

Cuadernillo

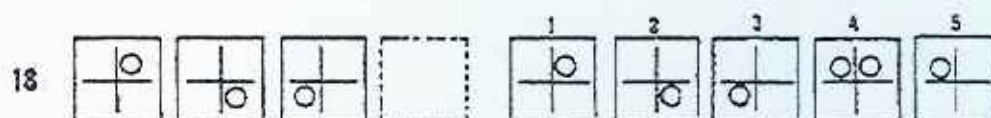
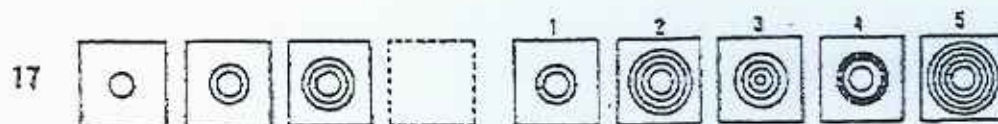
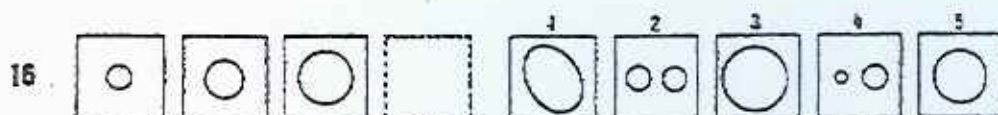
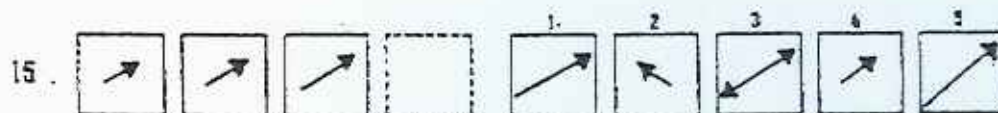
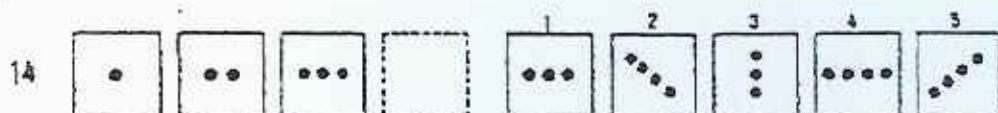
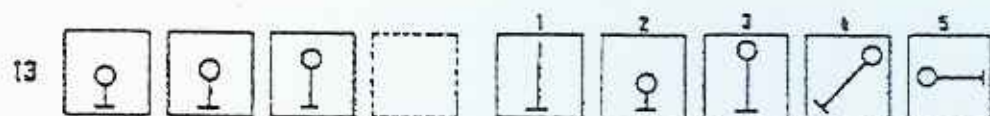
Ejemplos del Test 1



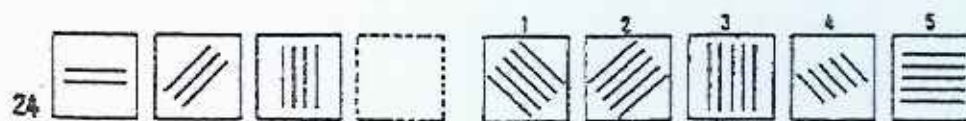
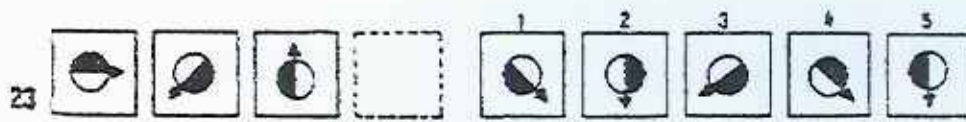
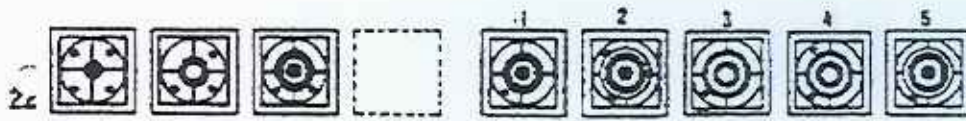
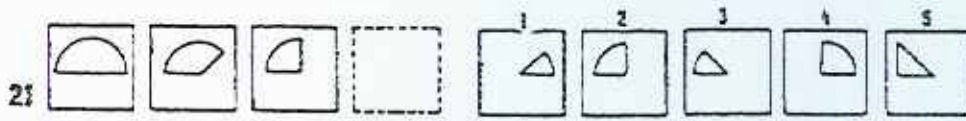
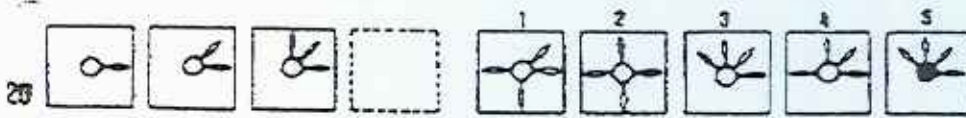
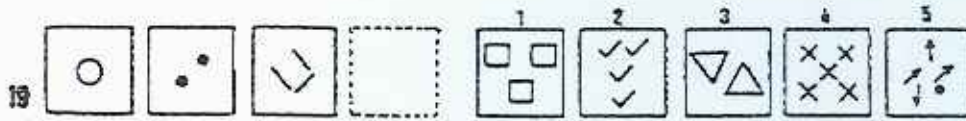
NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO

Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 1

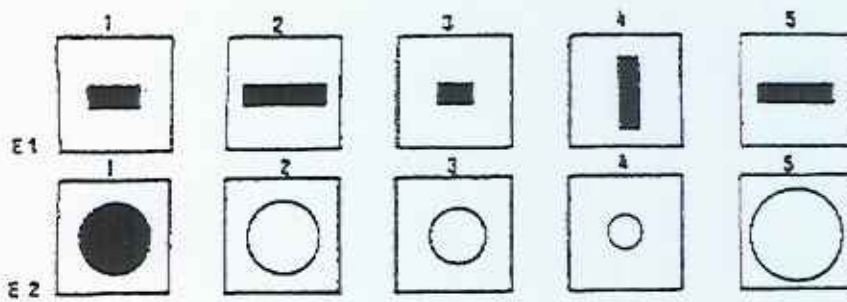


No se detenga. Pase a la página siguiente.



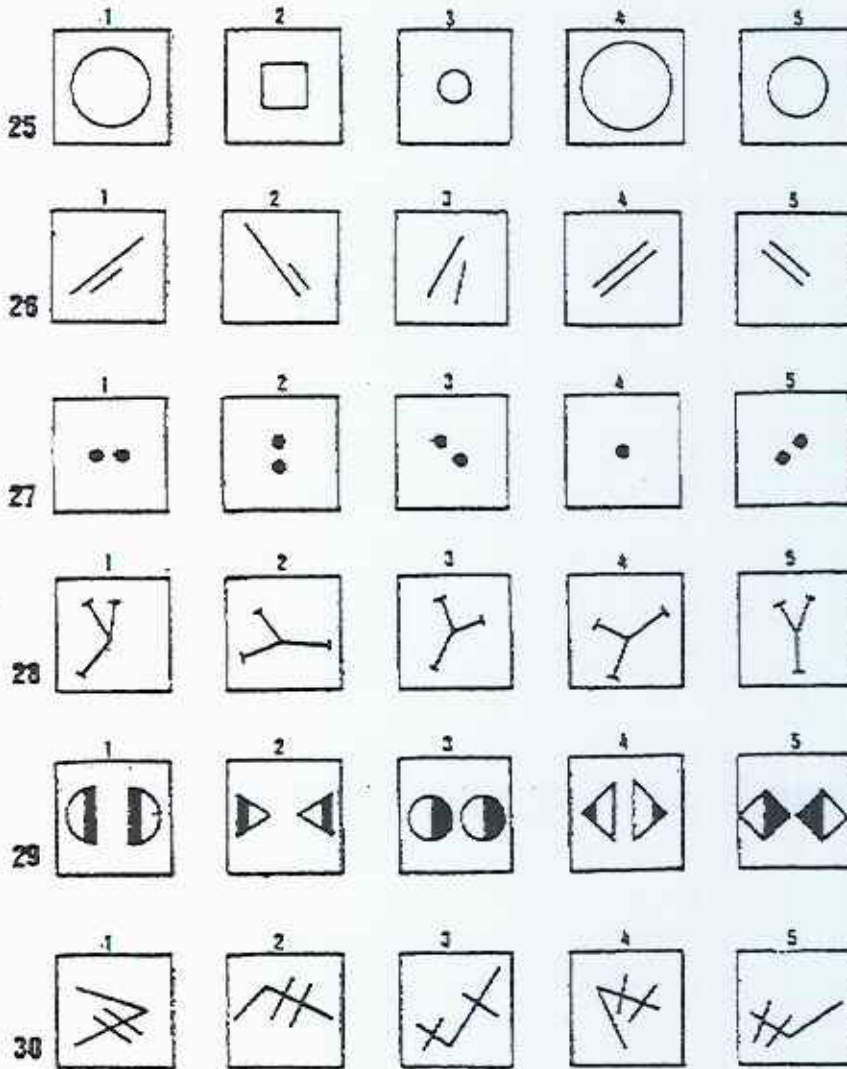
Espere. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

Ejemplos del Test 2



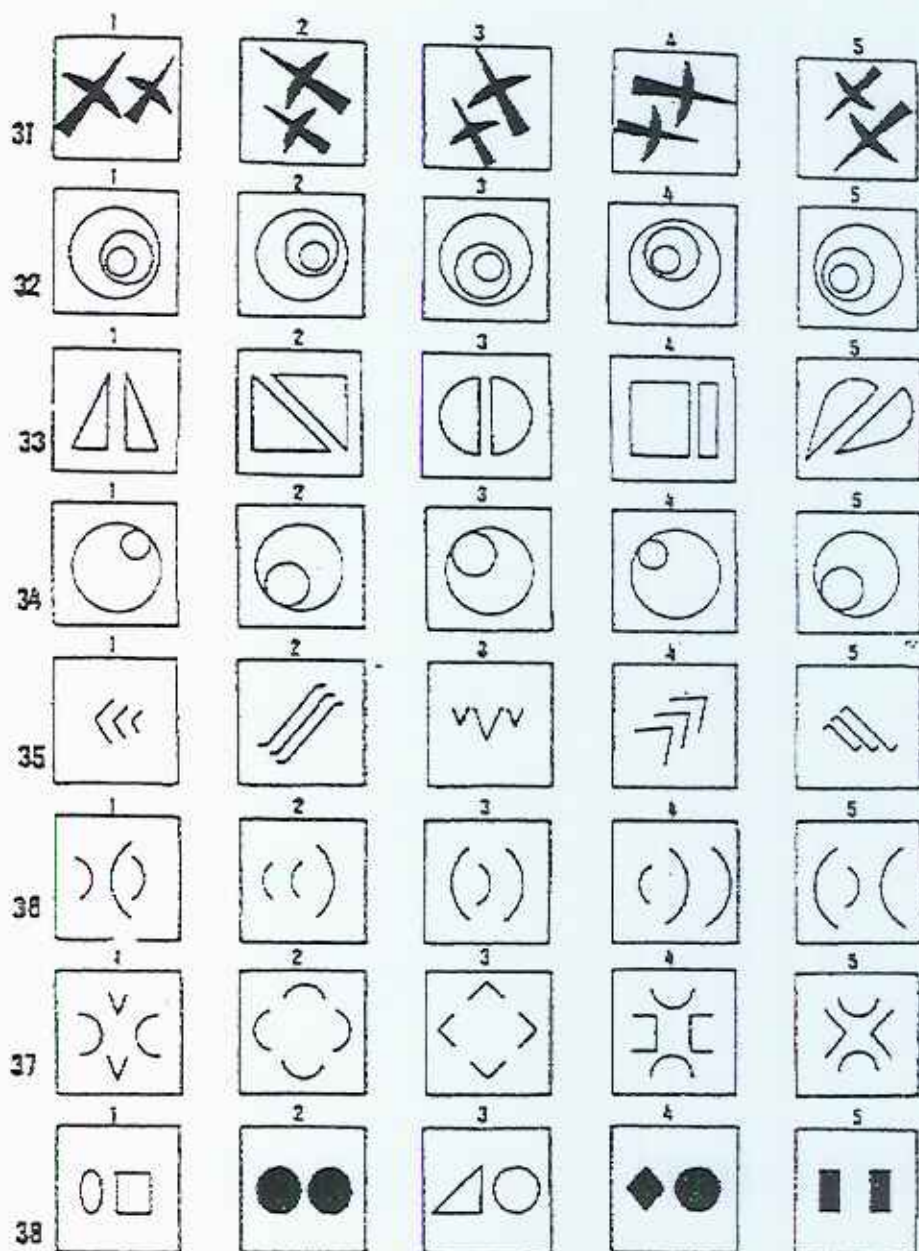
Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 2



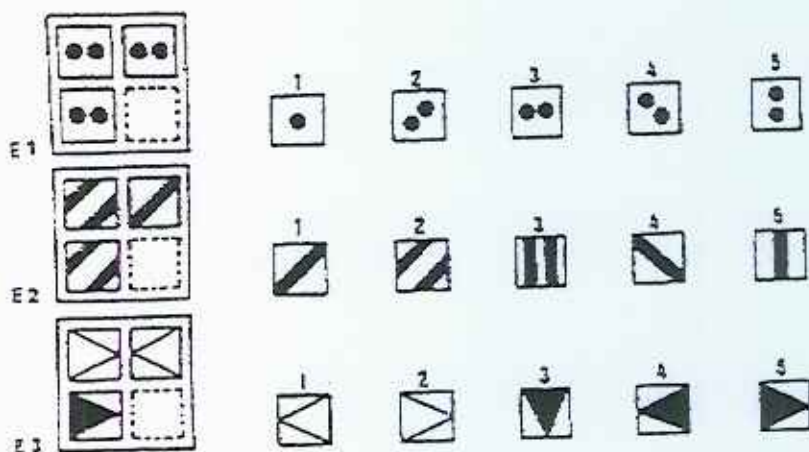
No se detenga. Pase a la página siguiente.

6



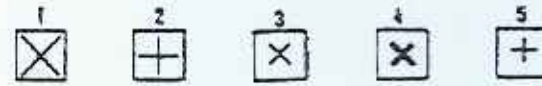
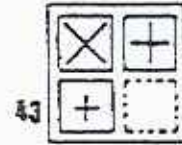
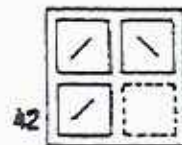
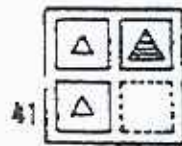
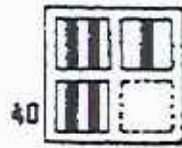
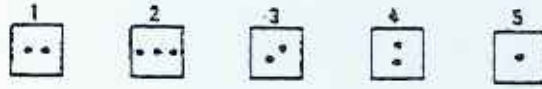
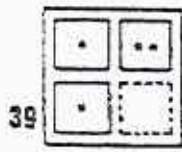
Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

Ejemplos del Test 3

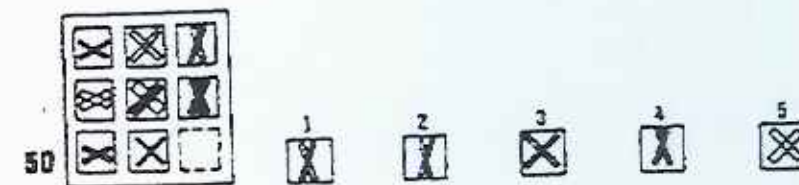
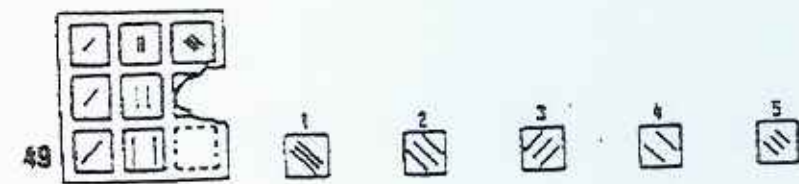
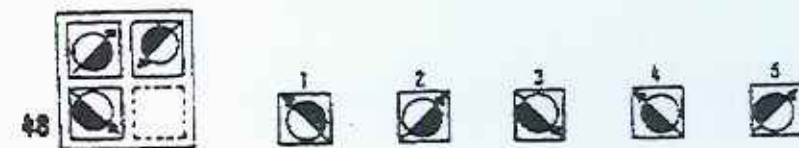
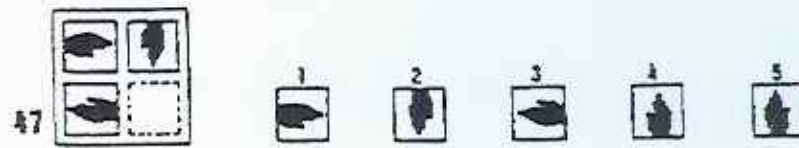
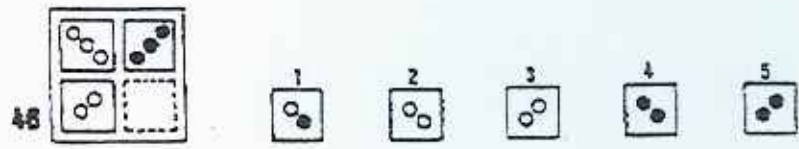


Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 3

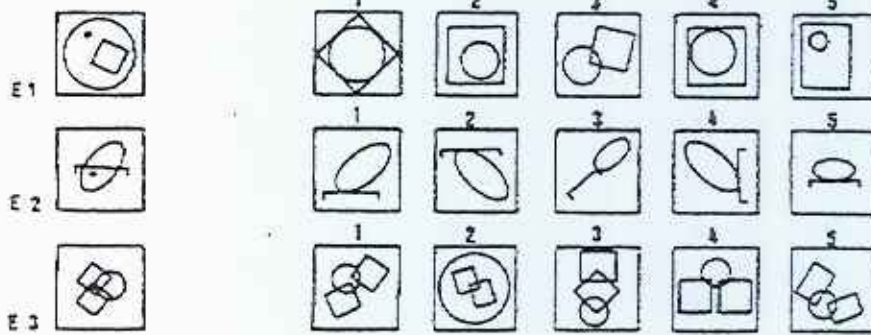


No se detenga. Pase a la página siguiente.



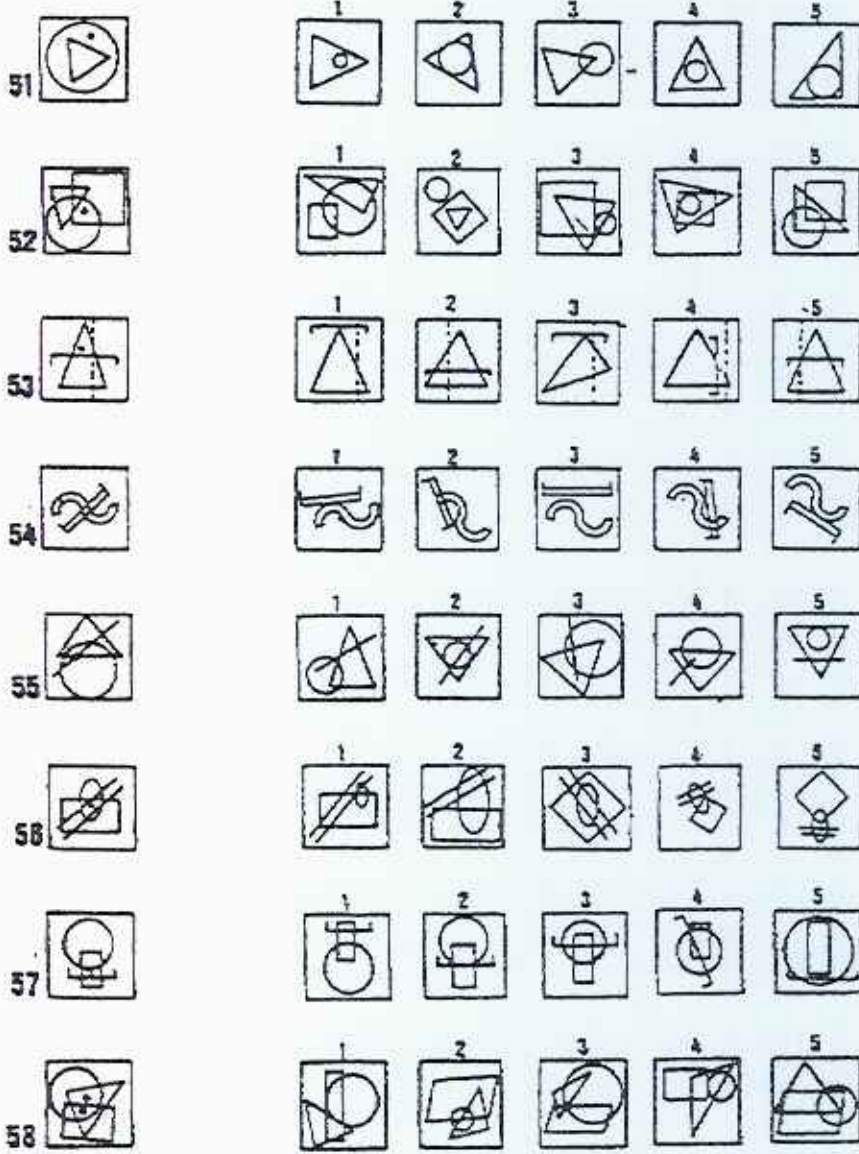
Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

Ejemplos del Test 4

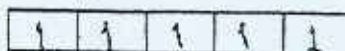


Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 4



Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.



Contesta las siguientes preguntas:

1. Edad:

mes	año

2. Comuna de Residencia:
 - a) misma comuna del colegio
 - b) otra comuna

3. Número de hermanos, incluyéndote:

--	--

4. Número de personas que viven en tu casa, incluyéndote:

--	--

5. Cuántos trabajan:

--

6. Tipo de trabajo (del jefe de hogar): _____

7. Sin considerar a tus hermanos, actualmente vives con:
 - a) ambos padres
 - b) solo madre
 - c) sólo padre
 - d) otro pariente
 - e) otra persona

8. ¿Has trabajado en algo este año?

Sí No

9. ¿Recibes algún tipo de beca para estudiar?

Sí No

10. ¿A qué clase social dirías que pertenece tu familia?
 - a) alta
 - b) media - alta
 - c) media - baja
 - d) baja

11. Tú sientes que eres un:
 - a) buen estudiante
 - b) estudiante regular
 - c) mal estudiante

12. Tu familia piensa que tu eres un:
 - a) buen estudiante
 - b) estudiante regular
 - c) mal estudiante

13. ¿Tus padres están satisfechos con los estudios que estás haciendo?
- a) Sí, están satisfechos
 - b) Les da lo mismo
 - c) No, prefieren el científico humanista
 - d) No, prefieren que trabaje.
14. Indica en qué grado te sientes representado, respecto a tus estudios, con cada una de las siguientes frases.
- De acuerdo = 1
No sé = 2
En desacuerdo = 3
- a) Quiero terminar pronto y como sea
 - b) Estoy decepcionado de lo que estudio
 - c) Estoy perdiendo el tiempo
 - d) Es importante para mí estudiar una carrera técnica
15. ¿Participas en actividades extraescolares dentro de tu colegio?
- Sí No
16. ¿Has repetido curso?
- Sí No
- Número de veces: Básica Media
17. ¿Has cambiado de colegio?
- Sí No
- Número de veces: Básica Media
18. Aproximadamente, cuál es tu promedio de notas del año anterior:
19. ¿En qué medida te sientes representado (a) por el Centro de Alumnos de tu colegio?
- a) completamente
 - b) medianamente
 - c) poco
 - d) nada
20. ¿Crees que tu colegio cuenta con los medios materiales para una buena formación?
- Sí No
21. ¿Crees que la reforma en la Enseñanza Media influirá en tu formación?
- a) a corto plazo
 - b) a largo plazo
 - c) no influirá

22. De las siguientes relaciones, ¿en cuál crees tu podrías influir positivamente la reforma?
 Selecciona tres en orden de importancia (1°, 2°, 3°).

- Relación dirección - alumno
- Relación dirección - profesor
- Relación alumno - profesor
- Relación apoderado - profesor
- Relación apoderado - alumno
- En ninguna

23. Para cada uno de los siguientes pares de adjetivos con significado opuesto, marca la línea que más se acerque a lo que tu piensas. La pregunta es: ¿Cómo es para ti la democracia?

- | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| • Cómoda | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Incómoda |
| • Pacífica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Belicosa |
| • Clara | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Oscura |
| • Fuerte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Débil |
| • Interesante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Aburrida |
| • Util | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Inútil |
| • Libre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Manipulada |
| • Bonita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Fea |
| • Rápida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Lenta |
| • Ordenada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Caótica |
| • Buena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mala |
| • Posible | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Imposible |

24. ¿En qué grado confías en las Instituciones Democráticas que hay en este momento (Gobierno, Congreso, etc.)?

- a) ninguna confianza
- b) poca confianza
- c) mediana confianza
- d) mucha confianza

25. ¿En qué grado confías en las Instituciones Municipales (Consultorios, Consejo Municipal, Colegios, etc.)?

- a) ninguna confianza
- b) poca confianza
- c) mediana confianza
- d) mucha confianza

Contesta las siguientes preguntas :

26) De la siguiente lista de actividades del Liceo, ¿En qué grado consideras que tu opinión y la de tus compañeros es tomada en cuenta? :

	Mucho	Algo	Casi nada	Nada	No sé
a) Fecha de las pruebas	1	2	3	4	5
b) Forma de hacer las pruebas.....	1	2	3	4	5
c) Materia que se pase en clase.....	1	2	3	4	5
d) Manera de enseñar.....	1	2	3	4	5
e) Forma de ocupar el tiempo de la clase.....	1	2	3	4	5

27) ¿ Dirías que la opinión del Centro de Alumnos es tomada en cuenta en las decisiones del Liceo?

Mucho Algo Casi nada Nada No sé

28) ¿ Dirías que en las decisiones del Liceo se toma en cuenta la opinión de tus padres o apoderados?

Mucho Algo Casi nada Nada No sé
1 2 3 4 5

29) Respecto a las decisiones más importantes del Liceo, dirías que las toma: (marca sólo una alternativa; aquella con la que estés más de acuerdo)

- _____ El director sólo.
- _____ El director con el resto de los directivos.
- _____ El director con algunos profesores de mayor confianza.
- _____ El director, consultándole al conjunto de los profesores.

30) Respecto a las actividades que se realizan en los consejos de curso, dirías que: (marca sólo una alternativa; aquella con la que estés más de acuerdo)

- _____ Son elegidas por el profesor jefe.
- _____ Son elegidas por los alumnos.
- _____ Son elegidas entre el profesor y los alumnos.

31) ¿ Crees que tu liceo cuenta con las comodidades necesarias para tu educación (espacios, salas adecuadas, etc.)?

_____ Sí

_____ No

32) Respecto al número de alumnos por curso, dirías que en tu sala de clases hay: (marca sólo una alternativa; aquella con la que estés más de acuerdo)

_____ Demasiados alumnos para poder aprender bien.

_____ El número adecuado de alumnos.

_____ Muy pocos alumnos.

33) ¿ Crees que tu liceo cuenta con el financiamiento necesario para funcionar bien?

_____ Sí

_____ No

34) ¿ Crees que lo que te enseñan en el Liceo te sirve para la vida presente y futura? :

Mucho

1

Algo

2

Casi nada

3

Nada

4

No sé

5

35) ¿ Crees que lo que te enseñan en el liceo te servirá para la vida en el trabajo?

Mucho

1

1

Algo

Casi nada

2

Nada

3

No sé

4

36) Respecto a los contenidos que te enseñan, preferirías recibir: (marca una preferencia en la escala donde 1 es Más conocimientos técnicos y 7 Una formación más integral)

1

(Más conocimiento técnico)

2

3

4

5

6

7

(Una formación más integral)

37) ¿Te sientes orgullosos de tu liceo?

Siempre

1

A veces

2

Casi nada

3

Nada

4

No sé

5

38) Si pudieras, ¿ te cambiarías a otro liceo?
_____ Sí _____ No

39) A medida que uno va creciendo tiene que tomar decisiones y asumir responsabilidades. ¿En qué grado te has sentido apoyado en el liceo para asumir decisiones en los siguientes temas? :

	Mucho	Algo	Casi nada	Nada	No sé
a) Asumir una sexualidad responsable.....	1	2	3	4	5
b) Decidir en qué trabajar...	1	2	3	4	5
c) Buscarle un sentido a la vida.....	1	2	3	4	5

40) ¿ Por qué vas al liceo? (Marca sólo una alternativa; aquella con la que estés más de acuerdo):

- _____ Porque es una obligación.
- _____ Para aprender más.
- _____ Para encontrar trabajo en el futuro.
- _____ Para tener una mejor situación que mis padres.

41) A veces los profesores pasan materias que no le interesan a los alumnos. Cuando esto te ocurre a ti, ¿qué es lo que haces? (Marca sólo una alternativa; aquella que más te pase):

- _____ Le digo al profesor para que cambie.
- _____ Me quedo callado y presto atención de todas maneras.
- _____ Me "desenchufo" de la clase o hago la "cimarra".

Muchas sé	Algunas	Casi ninguna	Ninguna	No
1	2	3	4	5

47) ¿ Cuántas de ellas las conversas en tus consejos de curso ?

Muchas sé	Algunas	Casi ninguna	Ninguna	No
1	2	3	4	5

48) Haciendo una comparación entre las horas que estás en el liceo y las horas que estas fuera de él, dirías que (marca sólo una alternativa ; aquella con la que estés más de acuerdo) :

- _____ Cuando estoy en el liceo tengo que cambiar mi manera de ser.
- _____ El liceo es mi segundo hogar.
- _____ Me siento incómodo en el liceo.
- _____ Los días que no vengo al liceo no encuentro qué hacer.

49) Muchas veces las personas se organizan con distintos objetivos que les son comunes (pedir cosas, protestar, defenderse, cambiar algo, etc.). Lee las frases que vienen a continuación e indica, en cada una de ellas, si estás totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo :

	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé
a) Es necesario que las personas se organicen.....	1	2	3	4	5	6
b) Lo único que se consigue al organizarse es producir desorden y caos.....	1	2	3	4	5	6
c) No vale la pena organizarse. Las personas no son confiables, las cosas no van a cambiar.....	1	2	3	4	5	6
d) Siempre será bueno organizarse. Si no , uno se convierte en un ser individualista.....	1	2	3	4	5	6

50) En relación a tu barrio, ¿dirías que la gente está organizada ?

Mucho	Algo	Casi nada	Nada	No sé
1	2	3	4	5

51) En el barrio donde está ubicado tu liceo existen diversas organizaciones o agrupaciones (como juntas de vecinos, clubes deportivos, grupos juveniles, etc.). ¿ En qué medida las conoces y sabes a que se dedican ? :

Mucho	Algo	Casi Nada	Nada	No sé
1	2	3	4	5

52) Cuando termines tus estudios y busques un trabajo más permanente, crees que encontrarlo va a ser :

Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil	No sé
1	2	3	4	5

53) Sabes que habrá una reforma de Educación Media. ¿ Crees que te va a dar mayores oportunidades en tu vida ?

_____ Sí _____ No

54) ¿ Qué cosas cambiarías de tu liceo ?

Resumen

Esta investigación intenta describir el autoconcepto en una muestra de adolescentes de enseñanza media de la región Metropolitana, entendiéndose por autoconcepto a una organización de actitudes hacia uno mismo, donde la actitud se define como un sistema permanente de evaluaciones positivas y negativas, de sentimientos emocionales y de tendencias en pro y en contra de la acción respecto al objeto social. Aún cuando se entiende al autoconcepto como dinámico, para su medición se hace estático. Para esta investigación se ocupó la escala de Autoconcepto de Aureliano Villa, por lo cuál, en primer lugar, se somete a análisis la pertinencia de dicha prueba.

Además se incluye en esta descripción una comparación entre cuatro liceos, entre cuatro cursos de educación media, entre sexos y se describen relaciones entre autoconcepto y sus dimensiones, con promedio de notas, inteligencia, clima familiar, clima escolar, y respuesta a preguntas sobre la sociedad y su vivencia escolar.

Los resultados indicaron que la escala de medición de Autoconcepto de Aureliano Villa en nuestro país puede ser utilizada en Chile, aunque se debe tener en cuenta que las dimensiones que componen dicha escala son diferentes a las dimensiones que componen la escala en España.

Se obtuvo una distribución normal de los puntajes totales de la escala de Autoconcepto y sus dimensiones Social, Académica y Autovalía Personal en términos Positivos. Encontrándose para la dimensión Autovalía Personal en términos Negativos, una distribución asimétrica con tendencia a los puntajes altos.

No se encontró diferencias en los autoconceptos de los jóvenes según su sexo, pero si se encontró según el liceo y el curso.

Se encontró cierta relación entre el Autoconcepto y los puntajes de la prueba de Inteligencia, los promedios de Notas y Clima Escolar. Extrañamente no se encuentra relación directamente proporcional entre el Autoconcepto y el Clima Familiar.

Se encontraron diferencias en el Autoconcepto entre alumnos que opinan que lo que se les enseña, en el liceo, les sirve para la vida presente y futura y lo que opinan que no les sirva, según la autoasignación de Clase Social, entre los alumnos que habían repetido de curso y los que no, entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para asumir decisiones respecto de la sexualidad y lo que no se han sentido apoyados, entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para asumir decisiones respecto del trabajo y lo que no se han sentido apoyados, entre alumnos que se han sentido apoyados en el liceo para buscarle un sentido a la vida y lo que no se han sentido apoyados, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, entre alumnos que asisten al liceo por obligación, para aprender, para encontrar trabajo y para mejorar situación económica, en la Escala de Autoconcepto y sus dimensiones, entre las diferentes actitudes que toman los alumnos frente a los contenidos curriculares entregados en la sala de clase, entre los alumnos que perciben estar perdiendo el tiempo, en el liceo, y los que no perciben el liceo como una pérdida de tiempo, entre los alumnos que perciben una influencia de la reforma en su formación y los que no perciben influencia, entre el grado de conocimiento de los alumnos de las distintas organizaciones ubicadas en el barrio donde se encuentra su liceo y entre los grados de confianza de los alumnos en las instituciones democráticas.

No se encontró diferencias en el Autoconcepto de jóvenes que trabajaban versus los que no, entre alumnos que reciben beca y los que no reciben, entre alumnos que se cambiarían de liceo y los que se cambiarían y entre los alumnos que confían en encontrar trabajo una vez terminados sus estudios y los que no confían en encontrar trabajo.