

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN
JOVENES ESTUDIANTES DE LICEOS
MUNICIPALES Y PARTICULARES
SUBVENCIONADOS DE SANTIAGO.**
Un estudio descriptivo y de factores asociados

Miriam Cancino Ordenes y Rodrigo Cornejo Chávez

Memoria presentada para optar al título de Psicólogo



Profesor Patrocinante: Dr. Jesús María Redondo Rojo

Santiago de Chile

Agosto, 2001

Dedicada a mis padres porque mis logros son sus logros.

Miriam.

Agradezco la energía que invirtió mi compañero de tesis para que este paso lo diéramos juntos.

Agradezco su amistad.

A mis padres Elena y Luis, agradecido por su apoyo permanente, su amor incondicional y su respeto por las opciones que he tomado en la vida.

A Pablo Simón, que me ilumina todos los días. A Daniela, mi compañera en este camino.

A los trabajadores de la educación pública que, en medio de condiciones adversas, intentan torcer el destino de marginación e ignorancia que, a veces, parece inexorable para muchos de sus alumnos.

A los jóvenes que, de las más variadas maneras, se resisten a aprender formas de convivencia humana carentes de sentido.

Finalmente, y como cada cosa importante que realice en mi vida, a mis hermanos que ya no están, con el orgullo de haber caminado a su lado: a Pedro, a Germán, a la chica Claudia, al Lobito y especialmente al Queno y a su familia.

Rodrigo

Agradezco a todos aquellos que me han compartido su valioso tiempo, conversando, ayudando, discutiendo, motivando, criticando, inventando o simplemente escuchando. A mi hermana Claudia Cornejo, a Cecilia Assael, a mis compañeras y compañeros del Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile, especialmente a aquellos que han metido sus manos en este trabajo: a Andrea, a Edita, a Karina, a Lorena, a Mauricio, a Paula, a Paulina y a Sonia.

Gracias a Josu, por su apoyo, su paciencia y su amistad. A mi familia de nuevo y a mis amigos, por haberme bancado.

"El saber más importante desde un punto de vista psicológico no es el conocimiento explícito y formalizado, sino ese saber inserto en la praxis cotidiana, las más de las veces implícito, estructuralmente inconsciente e ideológicamente naturalizado, en cuanto que es adecuado o no a las realidades objetivas, en cuanto que humaniza o no a las personas, y en cuanto permite o impide a los grupos y pueblos mantener las riendas de su propia existencia".

Ignacio Martín-Baró.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1: JUVENTUD, ESCUELA Y SOCIEDAD	13
✧ 1. Sobre juventud y adolescencia	14
✓ 1.1. Contextualización sociocultural del fenómeno juvenil	15
1.1.1. La adolescencia como fenómeno social e histórico	15
1.1.2. La adolescencia en las sociedades capitalistas contemporáneas	16
✓ 1.2. Construcción de identidad y desarrollo psicológico	19
1.2.1. Construcción de identidad	20
a) Una primera definición	20
b) La identidad como fenómeno social	21
c) Sobre el proceso de construcción de identidad	23
✓ 1.2.2. Los cambios en la adolescencia	25
a) Desarrollo socioafectivo	26
b) Desarrollo moral	28
c) Desarrollo cognitivo	29
2. La Socialización juvenil. ¿Integrar a los jóvenes a la sociedad o construir ciudadanos dóciles?	32
2.1. La reproducción social: Un imperativo	32
2.1.1. La reproducción del subsistema económico-técnico	33
2.1.2. La reproducción del subsistema socio-político	34
2.1.3. La reproducción del subsistema cultural-ideológico	35
2.2. La acción de los agentes socializadores	36

3. La Escuela como agente socializador	39
3.1. La socialización en la Escuela	39
3.1.1. El carácter contradictorio de la Escuela	39
3.1.2. Qué aprenden efectivamente los jóvenes en la Escuela	41
3.1.3. Funcionalidades estructurales de la Escuela	42
a) Funcionalidad técnico-económica	43
b) Funcionalidad sociopolítica	44
c) Funcionalidad cultural-ideológica	45
✎ 3.1.4. La Escuela y otros agentes socializadores	46
a) Escuela y familia	46
b) Escuela y trabajo	47
✓ c) Escuela y cultura(s) juvenil(es)	48
3.2. La identidad de la Escuela como institución	49
 CAPÍTULO 2: LOS JÓVENES Y LA ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE	 52
1. Algunos antecedentes socio-históricos	53
1.1. La enseñanza media en Chile	53
1.2. Ser joven hoy en Chile	57
2. La juventud y la enseñanza media en Chile: Una relación conflictiva	61
2.1. El consenso de la crisis de la educación secundaria	62
a) La pérdida de sentido	62
b) La crisis de eficacia	65
c) La crisis de inequidad	66
2.2. La vivencia de los jóvenes en los Liceos chilenos ✎	67
2.2.1. La Escuela hacia los jóvenes	68
2.2.2. Prácticas y actitudes de los jóvenes en los Liceos	71

3. Políticas nacionales de mejora. La reforma de la enseñanza media	75
3.1. Principios y orientaciones de la reforma educacional	76
3.2. Ambitos de acción de la reforma educacional	78
3.2.1. Programas de mejora e innovación	79
3.2.2. Fortalecimiento de la profesión docente	84
3.2.3. Reforma curricular	85
3.2.4. La jornada escolar completa diurna	88
CAPÍTULO 3: FACTORES SOCIO-AMBIENTALES E INTERPERSONALES	
EN LA ESCUELA	90
1. La importancia de los factores interpersonales en la Escuela ^x	91
2. El clima social escolar ^x	94
2.1. Orígenes y pertinencia del concepto	94
2.2. Enfoques del clima escolar en educación	95
2.3. Definiciones básicas	97
2.4. Algunos hallazgos relevantes en las investigaciones sobre clima	101
a) Factores de un clima escolar positivo	101
b) Influencia del clima escolar en otras variables educativas	103
c) Estudios en Chile	105
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO	106
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	107
1. Juventud, escuela y clima escolar. Planteamiento del problema	108
2. Tipo y características del estudio	111
3. Diseño metodológico	112
4. Objetivos	114
5. Definición de variables	115
5.1. Clima Escolar	115
5.2. Inteligencia	115

5.3. Autoconcepto	116
5.4. Datos generales de caracterización de los jóvenes	116
5.5. Opinión y actitudes de los jóvenes respecto a su vivencia escolar	117
5.6. Percepción de las condiciones de participación en el Liceo y actitudes hacia la participación de parte de los jóvenes	117
6. Características del universo	118
7. Características y tamaño de la muestra	118
8. Descripción técnica de los instrumentos	119
8.1. Escala de Clima Escolar SES	119
8.2. Test de Factor "G" de Inteligencia de Cattell. Escala 2. Forma A	121
8.3. Escala de Autoconcepto de Aurelio Villa EA	121
8.4. Encuesta de datos generales y opinión	124
 CAPÍTULO 5: RESULTADOS	 125
1. Resultados por instrumento	126
1.1. Encuesta de datos generales y opinión	126
1.2. Test del factor "g" de inteligencia de Cattell	150
1.3. Test de autoconcepto EA	152
1.4. Análisis técnico de la escala de clima escolar SES y resultados según los nuevos factores	160
 2. Análisis de las correlaciones entre la escala SES y los demás instrumentos	 174
2.1. La escala SES y los datos generales y opiniones de los jóvenes	174
2.2. La escala SES y los resultados en el test de factor "g"	230
2.3. La escala SES y los factores del test de autoconcepto	231

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROYECCIONES	234
CAPITULO 6: CONCLUSIONES	235
1. Las vivencias de los jóvenes en el liceo y sus actitudes hacia la participación	235
1.1. Sobre las actitudes de los jóvenes hacia el Liceo	235
1.2. Sobre la opinión de los jóvenes respecto a distintos aspectos de su vivencia en el Liceo	237
1.3. Sobre la opinión de los jóvenes respecto de las condiciones para la participación en el Liceo	239
1.4. Sobre la actitudes de los jóvenes hacia la participación	240
2. La percepción del clima escolar en los jóvenes	240
2.1. Sobre la factorización de la escala SES	240
2.2. Sobre las valoraciones que hacen los jóvenes de los distintos contextos del clima escolar	242
3. Factores asociados a la percepción del clima escolar de parte de los alumnos	243
3.1. Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y los resultados de la encuesta de datos y opinión.....	243
3.2. Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y los resultados en el test de factor "g" de inteligencia general	249
3.3. Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y el autoconcepto de los jóvenes	250
CAPITULO 7: DISCUSIÓN Y PROYECCIONES	252
CUARTA PARTE: BIBLIOGRAFÍA	260
QUINTA PARTE: ANEXOS	273

INTRODUCCIÓN

"La tarea del Psicólogo solo puede ser comprendida desde esta perspectiva: la investigación de la realidad en la que está inmerso para esclarecerse y esclarecer en la explicitación de lo implícito".

Enrique Pichón-Riviere.

La imagen de una educación media en crisis y los intentos, en marcha, por realizar transformaciones estructurales en ella, que lleven a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los jóvenes, es el punto de partida de este proyecto de investigación.

Desde nuestras propias experiencias de vida y de lo que íbamos aprendiendo en nuestros primeros años de trabajo en el ámbito de la educación surge la motivación práctica de querer entender mejor esta crisis, de introducirnos en lo que alcanzábamos a vislumbrar como una especie de muro divisorio entre el mundo vital de los jóvenes y el mundo académico, la cultura escolar.

En este escenario de crisis y transformación la evaluación integral de todos los procesos o factores que intervienen en el aprendizaje de los jóvenes cobra vital importancia. Un sistema educativo será tanto más capaz de mejorar, de autorreformarse, cuanto más capaz sea de abordar correctamente estos factores.

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

Hoy se sabe que el currículum no solo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la Escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y, en fin, toda la "aportación cultural" que le entrega la Escuela a los jóvenes y que forma parte del "currículum oculto".

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

En este contexto hemos querido dedicarnos al estudio de los factores "socio-ambientales", que se han convertido en una de las áreas de investigación educativa que mayor relieve está cobrando a nivel internacional.

Las relaciones del ser humano con su ambiente no solo interesan a la psicología educativa, sino también a la psicología de la personalidad, cognitiva, de los procesos afectivos, ecológica, laboral, etc.

Dentro de esta área de estudio, hemos tomado el constructo de Clima Escolar, como un instrumento para adentrarnos en el mundo de las relaciones interpersonales que se establecen al interior de la Escuela y que, según los estudios actuales, generan un ambiente que no solo determina la convivencia y las relaciones interpersonales al interior de las instituciones, sino también muchos de sus resultados educativos.

Estructura de la memoria:

La estructura de este estudio sigue el rumbo de las reflexiones o cuestionamientos que nos han acompañado en estos años de práctica laboral en el campo de la Psicología Educativa.

¿Cómo planteamos intervenir en una unidad educativa sin tener en cuenta las funciones y, a la vez, limitaciones sociales que tiene la Escuela?, ¿Cómo apoyar los esfuerzos de los profesores por relacionarse mejor con sus alumnos sin entender las implicancias de la condición juvenil popular en las sociedades modernas? o ¿Cómo apoyar a los jóvenes en su paso por la Escuela sin entender los procesos de socialización que ellos viven a lo largo de su vida y específicamente en la edad juvenil?. Estas son el tipo de interrogantes que nos han ido surgiendo en estos años y que no quisimos, o no pudimos dejar de lado al plantearnos este proyecto.

Toda persona parte de una serie de presupuestos al enfrentarse a un problema, más allá de la conciencia que tenga de estos. Nosotros quisimos hacerlos explícitos, al menos, una parte importante de ellos. Sabemos que no es lo común en este tipo de trabajos, no obstante, como ya dijimos, seguimos el curso de las problematizaciones que nos permitieron enfrentarnos al campo de la psicología educacional y específicamente al tema que nos convoca. Trabajamos con la idea de realizar un análisis contextual amplio del tema a tratar, para luego realizar el planteamiento puntual de nuestro problema de estudio.

Quisimos entender primero, desde una mirada social e histórica, la realidad de los jóvenes populares en las sociedades modernas, los procesos de socialización que les toca vivir para poder integrarse a la sociedad adulta y específicamente el lugar social de la Escuela en estos procesos de socialización. Este estudio se recoge en el capítulo 1 llamado "Juventud, Escuela y Socialización".

En segundo lugar buscamos entender la realidad de los jóvenes y la enseñanza media en nuestro país, poniendo un especial énfasis a lo que llamamos el "diagnóstico consensuado de la crisis de la enseñanza media" y los actuales procesos de mejora de la educación media en marcha. Estos elementos son recogidos en el capítulo 2 "Juventud y enseñanza media en Chile".

Finalmente necesitábamos adentrarnos específicamente en el estudio de los factores socio-ambientales o interpersonales en educación, e intentar contextualizar y definir el constructo de Clima Escolar. Esto se hace en el capítulo 3 "Factores socio-ambientales e interpersonales en la Escuela".

El acento de este marco teórico, y este estudio en general, son las vivencias de los jóvenes, sus prácticas, su voz frente al mundo que les tocó vivir y específicamente frente a la Escuela.

En el capítulo 4 hacemos el planteamiento general del problema a estudiar: conocer la percepción del clima escolar en jóvenes de 4 establecimientos municipalizados y particulares subvencionados de la Provincia de Santiago. Así como explorar correlaciones entre estas percepciones y variables como Capacidad intelectual, autoconcepto, datos generales de los jóvenes, opiniones respecto a algunos ámbitos de su vivencia en el Liceo y finalmente actitudes y prácticas de participación en los jóvenes.

Posteriormente se exponen los aspectos metodológicos del estudio así como los resultados del mismo. Para finalizar con las conclusiones, la discusión y las proyecciones que hemos podido construir a partir del presente trabajo.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

JUVENTUD, ESCUELA Y SOCIEDAD

Un marco global para entender a los jóvenes y su paso por la
Escuela Secundaria en las sociedades modernas

*"...a la hora de definir nuestra identidad profesional como psicólogos
y el papel que debemos desempeñar en nuestras sociedades,
es mucho más importante examinar la situación histórica de
nuestros pueblos y sus necesidades que establecer el ámbito
específico de la Psicología como ciencia y como actividad".*

Ignacio Martín-Baró.

1. SOBRE JUVENTUD Y ADOLESCENCIA

"Hasta hace algunas décadas los padres podían decirle a sus hijos adolescentes: "Yo fui joven, pero tú aún no eres adulto". Hoy día los jóvenes pueden decirle a sus padres: "Tú nunca has sido joven como lo soy yo".

Margaret Mead

La Juventud, el fenómeno juvenil, como objeto de estudio está teniendo cada vez más peso a nivel mundial y Chile no es una excepción.

Se observa un interés mayor en las sociedades modernas (tanto a nivel gubernamental como en el ámbito de los centros de estudio, ONG's y de la sociedad civil misma) por entender mejor la realidad de los jóvenes.

Este interés parte, a nuestro juicio, del desconocimiento, confusión y preocupación que existen respecto de las problemáticas juveniles y de las vivencias y cambios psíquicos que se experimentan durante la adolescencia¹. Podemos decir que este desconocimiento es aún mayor respecto de la realidad de los jóvenes que pertenecen a los sectores sociales populares o más desfavorecidos de cada sociedad².

Los estudios sobre los jóvenes se han planteado desde distintas disciplinas y enfoques de las ciencias humanas. Diversos autores utilizan términos como juventud, prepubertad, pubertad, adolescencia tardía o adolescencia, muchas veces con un afán de dividir el fenómeno juvenil en etapas o áreas temáticas.

En el caso de este trabajo vamos a utilizar indistintamente los conceptos adolescencia, juventud o edad juvenil para referirnos a un fenómeno que, entendemos, es de naturaleza **psicosocial**.

Por esta razón, en la siguiente sección, intentaremos primero contextualizar el fenómeno juvenil en términos socioculturales y luego describir brevemente las vivencias y cambios psíquicos que experimentan los adolescentes.

¹ En Chile esta preocupación adquiere cada cierto tiempo los ribetes de alarma pública cuando se dan a conocer estudios sobre problemáticas juveniles como hábitos de consumo de droga, delincuencia juvenil, desempleo, embarazo adolescente, etc.

² Respecto a la realidad chilena, hasta comienzos de la década de los '80, la mayoría de las aún escasas investigaciones sobre jóvenes se referían a la juventud universitaria (Chaparro, 1979). Recién entrada la década del '80, con el surgimiento de las ONG's y Centros de Estudio independientes del gobierno se publican estudios sobre la realidad de estos otros jóvenes. Nos referiremos más en extenso a este tema en el siguiente capítulo.

1.1.- Contextualización del fenómeno juvenil.-

1.1.1. La adolescencia como un fenómeno social e histórico. -

En términos muy generales podemos decir que el concepto adolescencia hace referencia a un periodo o momento del ciclo vital de las personas en el que se realiza una **transición** desde la vida infantil a la edad adulta.

Ahora bien, tal como plantean las llamadas teorías culturales o contextuales sobre el desarrollo humano, las características que adquiere este momento del ciclo vital, o cualquier otro, cambian drásticamente según los contextos sociales, históricos y culturales en que le toque vivir a cada persona.

“La estructura de una sociedad y sus instituciones marcan los límites en el campo de la conducta y la adaptación de sus miembros” y esto ocurre con mayor claridad con la edad juvenil, pues justamente lo que está en juego aquí es la formación e integración de los futuros ciudadanos a esa estructura social (Hoffman, Paris y Hall, 1995: 44)³.

Si bien los cambios biológicos madurativos vividos por los adolescentes son únicos y comunes⁴, las vivencias psicosociales asociadas a esta edad, al depender de los contextos sociales y culturales, no pueden ser comunes, ni mucho menos universales.

Varios autores incluso hablan de **adolescencias o juventudes** en plural, haciendo referencia al hecho de que la vivencia juvenil tiene características particulares según la sociedad que nos toque vivir y según el lugar que ocupemos al interior de esa sociedad (Lutte, 1988)⁵.

³ Diversas investigaciones confirman esta idea, entre ellos podemos citar los trabajos de Lutte o los estudios antropológicos de Margaret Mead en sociedades primitivas. Por ejemplo, estos últimos nos muestran una adolescencia muy distinta de la que conocemos actualmente, donde la transición de la que hablamos, más que un periodo de tiempo prolongado y conflictivo, es un momento puntual, determinado por un rito comunitario a través del cual el joven deja de ser niño y pasa a formar parte del grupo de adultos con plenitud de derechos y deberes (Mead, 1972).

⁴ Para ser más precisos habría que decir que son comunes en términos de la necesidad de su ocurrencia, pero no así en términos de la edad en que estos se producen, la que también parece estar socialmente determinada, o al menos, influida. Los datos existentes sobre el comienzo de la menstruación y sobre la talla de los adolescentes, que van desde fines del siglo XIX hasta nuestros días “demuestran que la pubertad tiene lugar, actualmente, casi dos años antes que a principios de siglo” (Tanner, 1962: 32).

⁵ Sin embargo desde los primeros estudios psicológicos sobre el fenómeno de la adolescencia se observa una tendencia a estudiar y generalizar hacia el resto de la sociedad, características propias de sectores juveniles de sectores medios y altos de las sociedades. El psicólogo norteamericano G. Stanley Hall quien estrenó en 1904 el término “adolescencia” para definir lo que él consideraba una nueva etapa de la vida situada entre la infancia y la edad adulta, fundamentó su trabajo en una encuesta realizada a jóvenes de la burguesía norteamericana. El segundo estudio clásico sobre la adolescencia que realizó Charlotte Bühler en la década del '20 en Viena se basó en el análisis de los diarios íntimos de jóvenes vieneses de medios cultivados (Coleman y Husén, 1989). Como planteamos más arriba Chile no se escapa a esta tendencia.

1.1.2. La adolescencia en las sociedades capitalistas modernas.-

Los orígenes....

En términos muy generales la adolescencia, tal como la observamos hoy día en las sociedades capitalistas modernas, es una fase del desarrollo **ontogénico** claramente diferenciada de las demás edades de la vida de las personas. Es una etapa **larga y compleja** en la cual el joven va perdiendo progresivamente los privilegios de la infancia y va adquiriendo lentamente los derechos y obligaciones de la edad adulta, después de vivir un periodo de "moratoria" o **interdicción** respecto de estos mismos.

Estos rasgos son de origen relativamente reciente en la historia del hombre. Se trata de un fenómeno social que aparece por primera vez en el seno de la clase burguesa de la Europa de fines del siglo XIX producto de las radicales transformaciones sociales ligadas a la industrialización y al desarrollo capitalista de la sociedad (Lutte, 1988).

Estas transformaciones impactan profundamente en las tres **instituciones socializadoras** fundamentales de la época: la familia, el trabajo y la escuela⁶:

La **familia**, anteriormente extensa y patriarcal, se convierte en una familia nuclear compuesta por los padres y algunos hijos que permanecen en ella hasta que se casan, perdiendo éstos los enormes grados de libertad e independencia de que gozaban en el pasado.

La **escuela**, que en siglos anteriores acogía a personas de todas las edades, ahora se especializa por grupos de edad, que desarrollan una carrera estructurada y ascendente en su interior.

Las transformaciones operadas en el mundo del **trabajo**, por su parte, expulsan de su interior a una gran cantidad de jóvenes, condenándolos a ser parte de la nueva masa estructural de desocupados o "ejército industrial de reserva", vetándolos así de participar de un aspecto central de la vida adulta.

Por primera vez, los jóvenes "llevan una vida separada (del resto de la sociedad) bajo el control de la familia y de la escuela" y comienzan a constituir un grupo etario como tal. Están "reducidos a una dependencia prolongada, condenados al paro y privados de los recursos procedentes del trabajo y de los derechos sociales fundamentales" (Lutte, 1988: 28).

Surge entonces esta imagen, preponderante hasta el día de hoy, de la adolescencia como un **estado de "moratoria"** o retraso socialmente planificado y aceptado en cuanto a la capacidad de asumir plenamente los roles adultos (Cottet, 1994). Se trataría de un periodo de experimentación que debe ser guiado desde instituciones socializadoras que velen por reproducir en los jóvenes las

⁶ Sobre las instituciones socializadoras y el proceso de socialización nos extenderemos en la siguiente sección de este capítulo.

conductas, normas y valores necesarios para su integración plena a la sociedad⁷ y por alejarlos de los peligros y tentaciones propias de seres que cuentan con una serie de recursos corporales, cognitivos y sociales que serían incapaces de manejar aún⁸.

Lutte afirma que, en Europa y Estados Unidos, "hacia 1900, la adolescencia (así entendida) sólo se encontraba en las clases privilegiadas, pero se empezaba ya a percibir su extensión a las familias de los obreros calificados y semicalificados. Sólo en la primera mitad del siglo XX.....se extiende a todas las clases sociales" (Lutte, 1988: 30), ésto muy ligado a la generalización de la escuela.

En países subdesarrollados como el nuestro, pareciera que un proceso de moratoria "plena" solo es observable en los jóvenes de los sectores sociales medios y altos, no así en los estratos populares donde los jóvenes deben asumir una serie de responsabilidades y vivencias propias del mundo adulto, pero sin poder ejercer a plenitud los derechos de sus mayores.

Nos parece que más que un estado de moratoria, lo que caracteriza a este periodo de vida en los jóvenes de sectores sociales populares es la contradicción permanente entre las exigencias que la sociedad de hecho les impone a los jóvenes⁹ y los derechos que les permite ejercer, que siguen siendo mínimos.

Una primera caracterización de la adolescencia en las sociedades modernas.....

Lo primero que podríamos mencionar es que este "tránsito" juvenil hacia la adultez se ha ido **complejizando** cada vez más. Era esperable que así fuese si se toma en cuenta que las sociedades a las cuales estos jóvenes "se deben integrar" se han complejizado, han sufrido transformaciones sustantivas en las últimas décadas de la mano de procesos como la globalización económica, la revolución tecnológica y las radicales transformaciones en el mundo del trabajo. Esto hace muy complicado para un joven de hoy "anticipar" cómo será su vida adulta, más de lo que seguramente era para sus padres.

⁷ Aunque pueda resultar obvio decirlo, y tal como veremos en la siguiente sección, no se trata de cualquier tipo de guía: los valores inculcados corresponden a los de las clases medias y poderosas, y las normas y conductas a aprender son básicamente aquellas que permitan conservar el statu quo imperante en la sociedad.

⁸ Como afirma Gillis "la visión de un estadio de vida libre de preocupaciones y de responsabilidades era el sueño de evasión de las clases medias europeas, y la visión de una juventud degradada, su pesadilla frecuente". Podríamos decir que esa visión permanece en la clase media, al menos de países como el nuestro (Gillis, 1974: 56)

⁹ Al hablar de exigencias de hecho nos referimos al conjunto de destrezas que estos jóvenes deben manejar para poder subsistir en la sociedad, tales como aportar al presupuesto familiar, aprender a conducir un hogar de manera independiente (en jóvenes que pasan gran parte del día sin sus padres) o aprender a evadir las instituciones jurídicas y policiales con las que entran en conflicto frecuentemente.

Más adelante nos referiremos a los cambios ocurridos en las instituciones socializadoras tradicionales (familia, escuela y trabajo) y el peso de instituciones de socialización más recientes (medios de comunicación, mercado y grupo de pares), por ahora baste decir que las características de cada una de ellas y las relaciones que establecen entre sí varían según cada sociedad y según el lugar que ocupe el joven al interior de su sociedad. Las relaciones que establece un joven de una población marginal de Santiago con las instituciones socializadoras es distinta, radicalmente distinta de las que puede establecer un joven de un barrio de clase alta.

En este contexto es esperable que la vivencia que tienen los jóvenes de este periodo sea algo cada vez más **confuso** y complicado, tanto para él como para su familia. La sociedad, a través de sus instituciones, suele ser contradictoria respecto a lo que le pide a los jóvenes para integrarse a ella (en el plano de las destrezas y las actitudes a desarrollar), mezclando promesas y declaraciones de intenciones con realidades que no siempre las confirman¹⁰.

Un segundo elemento que caracteriza el fenómeno juvenil en las sociedades modernas es el **alargamiento** progresivo de la adolescencia. En nuestras sociedades se da la contradicción de que individuos biológicamente maduros deben esperar cada vez más para ser considerados aptos para asumir plenamente responsabilidades sociales, laborales, o personales; limitándose así el despliegue efectivo de su personalidad y ahondando la crisis juvenil.

Diversos autores coinciden en atribuir las causas de este "alargamiento" al retardo en la incorporación del grueso de los jóvenes al mundo del trabajo formal. Lo cierto es que las sociedades capitalistas modernas, tanto en países desarrollados como en el tercer mundo, tienen dificultades crecientes para asegurar empleo a sus ciudadanos y los jóvenes son, por regla general, los mayores afectados¹¹. Una de las estrategias privilegiadas de los gobiernos para hacer frente a este problema estructural es el alargamiento y diversificación de la oferta educativa hacia niveles terciarios de formación.

Preferimos decir alargamiento y no **moratoria** pues este concepto, tal como lo desarrollan algunos autores, nos plantea la idea de un periodo de *prueba o preparación* y eso nos parece engañoso por varias razones:

¹⁰ Simplemente a modo de ejemplo tomemos la contradicción existente entre la orientación explícita del currículum escolar de la enseñanza media chilena, de formar ciudadanos con "actitud crítica" y capacidad de cuestionamiento y lo que aprenden los jóvenes en su experiencia laboral y la de sus padres, donde la crítica y el cuestionamiento suelen traerles consecuencias negativas, incluso la pérdida de los empleos (Mineduc, 1998 : 20-21).

¹¹ Hoy se habla del fenómeno del desempleo o paro estructural, aludiendo a que el sistema de producción no necesita hacer uso del total de la fuerza de trabajo disponible en la sociedad. Por lo tanto, cambiarán los afectados, pero la cesantía inevitablemente se mantendrá en niveles altos.

Como ya dijimos, no contempla la realidad de vastos sectores juveniles, especialmente de sociedades periféricas como las latinoamericanas, que se ven obligados a incorporarse al mundo del trabajo (precario) y las responsabilidades adultas (no así de los derechos) desde muy temprana edad como una necesidad de subsistencia personal y familiar.

Por otra parte, en esta idea de fase de moratoria pareciera estar implícita la "promesa" del paso a una etapa adulta más evolucionada y privilegiada, lo que tampoco deja de ser una falacia para la masa de jóvenes condenados a la cesantía o a un trabajo precario de bajo nivel (Lutte, 1988)¹².

Además podríamos decir que esta idea mueve a la confusión porque hoy se sabe que el desarrollo de la personalidad se realiza durante toda la vida y no se detiene al final de la adolescencia. También se sabe que, de hecho, el joven madura más aprisa y mejor cuando asume responsabilidades en la sociedad, por lo tanto la moratoria, cuando se da "con todas sus características" puede significar, más bien un retardo en el desarrollo de las personas (Palacios, Marchesi y Coll, 1991).

Como último elemento grueso para caracterizar el fenómeno juvenil en las sociedades modernas, nos parece que las distintas transformaciones psicológicas que viven los jóvenes se orientan al logro de dos grandes metas: **la construcción y primera fijación de la identidad personal y la integración a la sociedad**. Del primer proceso hablaremos a continuación y el segundo lo abordamos en la próxima sección de este capítulo.

1.2.- Construcción de identidad y desarrollo psicológico de los jóvenes en las sociedades modernas.

Desde la mirada de la Psicología Evolutiva se suele dividir (con fines meramente analíticos) el desarrollo humano en áreas o líneas de desarrollo, como las áreas afectivo-social, moral, cognitiva o psicomotora, según corresponda.

Los cambios psíquicos¹³ que viven los jóvenes ocurren en estos distintos ámbitos de su desarrollo, y se podrían estudiar desde un punto de vista analítico. No obstante, como planteamos más arriba, existe acuerdo entre los especialistas respecto a que el proceso psíquico central que viven los adolescentes es **la construcción y primera fijación de la identidad personal**. El éxito de este

¹² En Chile y en muchos países de tercer mundo este trabajo precario se ha convertido en uno de los puntales del modelo de desarrollo, al ser factor del bajo costo de la mano de obra que nos hace "competitivos" y atractivos para la inversión internacional. Se trata de empleos temporales, sin contratos ni beneficios sociales y sin mayores regulaciones sobre las condiciones de trabajo.

¹³ Psique: Alma.

proceso, que es complejo, depende (en el plano personal) del desarrollo de habilidades a nivel afectivo-social, moral y cognitivo.

Diversos autores han intentado describir este proceso utilizando conceptos como desarrollo del yo (Bruzzone, 1991), núcleo de la personalidad (Fierro, 1990), individuación (Zegers, 1991), diferenciación del sí mismo (L'Ecuyer, 1985), Self (Arendt, 1974), etc.

Más allá de las diferencias conceptuales, se está aludiendo a que la adolescencia, lejos de ser un mero momento de transición, es un período y un proceso de:

Activa deconstrucción o **recapitulación** de un pasado personal, en parte tomado y recogido.

Proyección hacia el futuro y búsqueda de un sentido personal para la vida (Fierro, 1990).

Si bien este proceso de construcción de identidad comienza en la primera infancia y continúa durante la edad adulta, recién en la edad juvenil han madurado las condiciones personales para realizar este "novedoso" esfuerzo de recapitulación y proyección. Esto es lo que permite, a los jóvenes, realizar la primera estructuración de los rasgos centrales de su **personalidad**, construyendo una serie de definiciones personales, muchas de las cuales los acompañarán por el resto de sus vidas.

A continuación intentaremos introducirnos brevemente en este proceso y luego describir esquemáticamente los principales cambios vividos por los adolescentes en algunas áreas de su desarrollo personal.

1.2.1.- La Construcción de la Identidad.

a) Una primera definición...

La **identidad** es un fenómeno complejo asociado a diversos cambios que vive el joven en relación a sí mismo y en su relación con los demás, y que se dan de manera simultánea y conjunta. Este proceso muchas veces es intrapersonal o incluso no consciente, pero como ya dijimos es expresión de la compleja relación entre individuo y sociedad, e implicará una serie de definiciones y autodefiniciones de la persona ante otras personas, ante el medio social y ante sus propios valores.

En primer término, podemos decir, que la identidad consiste en el logro de un **sentimiento subjetivo de coherencia y continuidad personal** e integración de las experiencias vividas. En este

sentido la identidad es una "estructura del sí mismo, construida por el individuo internamente y cuya característica principal es la organización dinámica de los impulsos, de las habilidades personales, creencias e historia personal" (Marcia, J. 1974: 19).

Se trata de responder a preguntas tan básicas como **quién soy**, **quién no soy** y **quién deseo ser**. Por esa razón, varios autores denominan a este proceso *individuación*.

Para conseguir este logro se requiere de la unificación de las representaciones que el individuo tiene de sí mismo y la elaboración de una memoria autobiográfica por parte del sujeto. En esta auto-revisión, los jóvenes consolidarán los conceptos actuales que tienen sobre sí, sus roles de pertenencia y sus identificaciones pasadas o bien desarrollarán nuevos conceptos sobre su persona.

Este sentimiento de coherencia y unidad también implica el logro de una **visión coherente del medio social** y "del mundo de las personas y de las representaciones internas que de ellas tenemos" (Zegers, 1991: 143). Esto se traduce en una serie de definiciones ideológicas o valóricas, y en un "posicionarse frente al mundo", que muchas veces, lleva al adolescente a cuestionar la validez de costumbres, formas de relacionarse e instituciones sociales que, los adultos asumen como parte "natural" de la vida humana.

El logro de la identidad personal, finalmente implica el **encuentro de un lugar para sí mismo en la sociedad**. Se trata de alcanzar una integración del yo frente a las exigencias y posibilidades sociales, una síntesis entre los procesos psíquicos internos y la realidad externa.

Esta integración, que algunos autores denominan "ajuste social" será más activa, más consciente y, por lo tanto, más sana si el adolescente es capaz de construir "**proyectos de futuro**", visualizarse en un "sí mismo posible", en un sentido de vida y no aceptar pasivamente "lo que venga".

b) La identidad como fenómeno psicosocial.

La construcción de la identidad juvenil, es un proceso psicosocial en el cual es imposible separar las crisis de identidad de la vida individual y las crisis contemporáneas del desarrollo histórico, pues se trata de un "proceso ubicado tanto en el núcleo del individuo como en el núcleo de su cultura" (Erickson, 1968). De tal forma que las generaciones se definen en gran parte en relación a los acontecimientos destacados a los cuales han asistido en su etapa juvenil¹⁴.

¹⁴ Los contenidos de este plano generacional son los que determinan de manera más clara "modos de vida, prácticas juveniles y comportamientos colectivos característicos" (Martínez, 1994), los que son guiados por valores y visiones del mundo comunes.

La construcción de la identidad juvenil es un proceso complejo que se verifica en los niveles "individual, social y generacional" simultáneamente. Hay un "reconocimiento de sí mismo observándose y reconociendo características propias" (nivel individual), este reconocimiento se contrasta o se confirma a través del "reconocimiento del sí mismo en los otros, en los que son como uno y que, por lo tanto constituyen un nosotros" (nivel generacional), y por último, hay un "reconocimiento de sí mismo en un colectivo mayor, en un grupo social que me define y nos define en el compartir" (o más bien, habría que decir, al imponer) una situación común de vida y experiencia (nivel social) (Martínez, 1994). Esta diferenciación puede resultar esquemática si perdemos de vista que se trata de un único proceso y que, en su mayor parte, es inconsciente.

Ahora bien, tal como lo planteamos más arriba, en las sociedades contemporáneas los adolescentes tienen más dificultades para elaborar su identidad producto de las violentas transformaciones sociales y de la compleja influencia de las instituciones socializadoras¹⁵. Se hace más difícil construir una "visión coherente sobre el medio social" si este es tan cambiante y, a veces, amenazante. También se dificulta encontrar un lugar para sí mismo en la sociedad, si esta ofrece "escasas opciones de inserción social que satisfagan sus necesidades de integración a nivel comunitario y que les otorgue autonomía económica" (Sepúlveda, 1997: 17).

Tal como plantea Sepúlveda "...una generación que no está segura de si habrá un futuro para ellos, tiende a caer en la desesperanza, lo que los lleva a centrarse en el presente y a un abuso o aferrarse a los placeres y pasiones del momento inmediato" debilitándose incluso el desarrollo del pensamiento hipotético (Sepúlveda, 1993: 26). La pérdida de la posibilidad de acción social concreta (trabajo) y la desesperanza en el futuro debilitan la capacidad para actualizar o plantearse proyectos en la vida, haciéndose más complicado o estereotipado el proceso de "ajuste social".

No es de extrañar entonces que un gran número de jóvenes presenten crisis de identidad e identidades confusas, frágiles o negativas (Sepúlveda, 1993).

También se dijo que la vivencia adolescente varía según el contexto sociocultural de la persona. Los factores socioeconómicos y subculturales pueden ampliar o constreñir la gama de posibilidades de los jóvenes.

Solo a modo de ejemplo, podemos decir que los estudios indican que los jóvenes que cursan estudios superiores, atraviesan una moratoria tan larga que entran en la primera etapa adulta antes de haber completado el proceso de construcción de la identidad. En cambio, los jóvenes que pasan

¹⁵ Véase el siguiente apartado de este capítulo.

directamente de la escuela al trabajo de tiempo completo tendrán que tomar muchas decisiones cruciales más jóvenes, incluso en la escuela (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

c) Sobre el proceso de construcción de la identidad.....

Un autor clásico en el estudio de los procesos de construcción de la identidad es Erik Erikson. El plantea que el desarrollo de la identidad es un proceso acumulativo que transcurre a través de complejas etapas o estadios que comienzan en la infancia y que culminan con las "definiciones" de la edad juvenil. La resolución del conflicto adolescente depende de la resolución de los conflictos emocionales de las etapas anteriores de desarrollo.

Aunque la consolidación de la identidad es un proceso que se puede extender a lo largo de toda la vida de una persona, durante la adolescencia se produce una fase de **crisis** y posterior **cristalización** de la identidad personal.

Para Erickson esta crisis de identidad es una fase normativa¹⁶ del desarrollo y consiste en un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento y diferenciación ulterior (Erickson, 1968).

La conformación de la identidad es un proceso básicamente **interpersonal**. Requiere de una pluralidad de relaciones con otras personas y enfrentarse a las perspectivas de los demás (Sepúlveda, 1993). El sentido de unicidad e individualidad se adquiere del conocimiento de que el sí mismo es diferente de otros y tiene sus propias características, pero que comparte ciertas características comunes con otros.

Ocurre una permanente **contrastación**, por así decirlo, entre la autoimagen personal y el espejo constituido por las opiniones de los pares, los otros significativos y las imágenes sociales imperantes¹⁷. El adolescente se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él y por otra parte juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él (Erickson 1968). Así va definiéndose a través de una sucesión de identificaciones y oposiciones (Mazet y Houze, 1981).

¹⁶ Esperable para todos los sujetos de la misma edad.

¹⁷ Es esta una de las características que hacen a la adolescencia un periodo particularmente dificultoso para jóvenes de sectores populares, que deben resolver este desafío en el marco de una "contradicción evidente entre las condiciones reales de vida y los modelos culturales que la sociedad de consumo promueve" (Martínez, 1994).

Este proceso ocurre, en su mayor parte, de manera inconsciente y con una inevitable connotación afectiva. Dando lugar a una conciencia de identidad exaltada o dolorosa, pero nunca neutra (Erickson, 1968).

Erickson plantea la existencia de tres formas principales de elaboración de la identidad en la adolescencia que enunciaremos a continuación:

Difusión de identidad: es la más sana, en ella el joven realiza una "búsqueda activa para ampliar su campo de experiencias, abandonando ciertos comportamientos que le eran característicos y que le daban seguridad. Busca lo nuevo, la creatividad y la diversidad a través de la acción, para definir y descubrir sus propios motivos, normas, valores y principios..." se vincula a distintos intereses y actividades, descubriendo intereses nuevos.

Confusión de la identidad: es una crisis en la cual el joven no es capaz de integrar su perspectiva histórica con la actual y futura, aferrándose a satisfacer los mismos intereses y necesidades infantiles. "Se producen pseudoidentidades o identidades parciales, que no llevan a un sentido de identidad permanente y cae en contradicciones consigo mismo, su grupo y los demás grupos, se le dificulta encontrar un lugar en la sociedad". La no resolución adecuada de esta crisis puede llevar dificultades de inserción social y radicalizaciones inauténticas.

Identidad negativa: se elabora un sentimiento de falta de identidad aceptable, que se expresa en una hostilidad hacia los roles que se encuentran adecuados o deseables en la propia familia o comunidad. Se produce una identificación con roles negativos lo cual es preferible a no tener un rol. Hay a la base una creencia de que nunca tendrá la posibilidad de completar un proyecto de vida valioso. Es un resultado de la no facilitación desde el ambiente de las vías para la adquisición de una autoimagen positiva y de la falta de posibilidades para acciones creativas y constructivas (Erikson, 1985).

James Marcia (1980), desde la teoría de Erikson, definió diferentes estados del proceso de identidad que corresponden a estilos individuales de resolución de la crisis y que pueden ser momentos temporales del desarrollo o el estado final de resolución de la crisis de identidad:

Moratoria: Los adolescentes buscan activamente alternativas de orientación y compromiso. Las opciones finales se posponen y el joven se debate con temas profesionales e ideológicos. Podríamos decir que es la vivencia "clásica" de la crisis de identidad.

Compromiso, hipoteca o fijación de la identidad: El adolescente persigue metas ideológicas y profesionales relativamente claras, pero éstas han sido elegidas por otros (padres o compañeros). Los jóvenes "comprometidos" no experimentan una crisis de identidad porque han aceptado sin objeciones

los valores y expectativas de los demás. No ha habido una elección libre y responsable después de haber experimentado distintas opciones.

Construcción o realización de la identidad: Aquí el joven ha finalizado el esfuerzo, ha hecho sus elecciones y persigue metas profesionales o ideológicas. Después de una etapa de moratoria, los jóvenes han tomado una decisión e intentan ponerla en práctica.

Difusión de la identidad: A diferencia del planteamiento original de Erikson, Marcia entiende la difusión de identidad como un estado en el que los adolescentes no tienen una orientación precisa y tampoco la están buscando. Los jóvenes que están viviendo la difusión de identidad no sienten presión para tener que elegir, por lo tanto, no pasan por una crisis de identidad.

Los estudios muestran que los jóvenes que pueden atravesar por un periodo de moratoria (dure lo que dure) toman opciones más claras y satisfactorias sobre sí mismo y su futuro. Estos jóvenes suelen ser más flexibles, independientes, seguros de sí mismos y creativos intelectualmente. Además parecen lograr una adaptación o "ajuste" social más sano y activo.

Los jóvenes que no pasan por este periodo tienden a necesitar más de la aprobación de los demás, son conformistas y más respetuoso de la autoridad, son más religiosos y se comportan de un modo más estereotipado.

Los que siguen el modelo de difusión de identidad suelen estar perturbados; puede que les falte el sentido de direccionalidad, no sepan relacionarse con los demás, muestren un bajo nivel de razonamiento moral e incurran en conductas desadaptativas (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

1.2.2.- Cambios vividos por los adolescentes en las distintas áreas de su desarrollo psicológico.-

Como planteamos más arriba, la constitución y cristalización de la identidad personal es el proceso central que deben encarar las personas durante su tránsito juvenil y que les permitirá realizar el inevitable proceso de "ajuste" o integración social de una manera más o menos sana.

El proceso de construcción de la identidad plantea una serie de desafíos y requiere del desarrollo de habilidades a nivel afectivo-social, moral y cognitivo, además obviamente del proceso madurativo biológico.

Simplemente para hacernos una idea más "fina" de la "vivencia" juvenil enunciaremos brevemente los cambios y habilidades que los jóvenes van desarrollando (con mayor o menor éxito) en estas áreas del desarrollo psicológico¹⁸.

Al repasar los cambios y vivencias juveniles en los distintos ámbitos del desarrollo, no podemos olvidar que éstos se producen de manera conjunta y complementaria entre las diversas áreas y al interior de cada una de ellas. El desarrollo de habilidades se da en una espiral en la que, para hacer más compleja y completa una determinada habilidad, se necesita del desarrollo de otras, en un proceso dialéctico.

a) Desarrollo Socioafectivo.

Seguramente repetiremos algunas informaciones que ya están dichas en la sección anterior, pues el desarrollo de la identidad es un proceso eminentemente afectivo e interpersonal.

En primer lugar podemos decir que la adolescencia se inicia con un periodo de cuestionamiento de la identidad infantil, marcado por una gran **inestabilidad afectiva**. El adolescente siente cosas que nunca antes había sentido y experimenta las emociones, en general, con una intensidad exaltada que le cuesta manejar. Es un momento de extrema labilidad emocional que irá disminuyendo con el paso de los años. Se producen súbitos apasionamientos e identificaciones con personas y actividades.

Este es el momento de la vida en que se instala, para quedarse, un interés marcado por **explorar la sexualidad** en sus distintas formas¹⁹.

Casi a la par de este fenómeno, se va desarrollando un interés creciente en las propias experiencias psíquicas internas. Este proceso se ha denominado "**introversión activa**" y está marcado por una orientación del joven hacia si mismo y fuertes preocupaciones narcisistas (Remplein, 1974).

Se inicia así el largo y complejo proceso de búsqueda personal y definiciones que se describieron en el punto anterior. Una búsqueda de definiciones a nivel valórico, conductual y motivacional que diferencien al adolescente de los demás.

¹⁸ No se harán referencias a los cambios biológicos y madurativos por no ser relevantes para el actual estudio.

¹⁹ Estudios en Chile muestran que, entre los 12 y los 19 años, más de un 55% de los hombres y un 20 % de las mujeres practican conductas de masturbación ocasionalmente. Asimismo un 12% de los hombres y un 3% de las mujeres han tenido relaciones homosexuales (Sepúlveda, 1997)

En este proceso merecen especial atención las reformulaciones que se producen en el **Concepto de sí mismo**. Para muchos autores este es uno de los elementos centrales, sino el principal en la identidad personal (L'Ecuyer, 1985).

El Autoconcepto es un conjunto de conceptos, representaciones y de juicios descriptivos y valorativos que tiene el sujeto acerca de sí mismo. Este conjunto de representaciones son funciones de recepción, procesamiento y utilización de la información disponible del sujeto acerca de sí mismo. Algunos autores plantean una diferenciación entre el autoconcepto como proceso de autoconocimiento y la autoestima como proceso de autovaloración (Villa, 1992).

Una meta clave durante este proceso de "introversión activa" y reformulación del autoconcepto es la estabilización de una **imagen corporal** sana. Si bien la imagen corporal (así como el autoconcepto) se establece mucho antes de la adolescencia, producto de los cambios, en esta edad se hace necesario revisar y rehacer esta imagen. El adolescente repasa todo: rasgos y apariencia, armonía de las proporciones, fuerza, virilidad, feminidad, etc.

Otro proceso clave en la reconfiguración del autoconcepto y que, en general, cobra un peso mayor en la segunda mitad de la adolescencia es la identificación, progresivamente más precisa, de sus capacidades y aptitudes, de sus talentos y de todo aquello capaz de contribuir al desarrollo del **sentido de competencia**.

Un correlato necesario a estos procesos introspectivos y de autodefinition es la búsqueda de una **autonomía personal**. Esta se expresa inicialmente en la búsqueda de mayores espacios de independencia respecto a la familia. El adolescente trata de distinguirse de sus padres motivado por un deseo de independencia material, por el desarrollo de rasgos de caracteres, de maneras de pensar y de comportarse más personalizadas y diferenciadas de las de sus padres y demás adultos de su entorno personal. La indeterminación aún demasiado considerable de los papeles en este período lo obliga a **identificarse** en esta búsqueda de sí mismo, de un modo temporal pero intenso, con otros grupos situados en su misma circunstancia²⁰. Para contrarrestar la fuerza de las percepciones y de las esperas del adulto a su respecto: los jóvenes visten, piensan y actúan como el grupo (L'Ecuyer, 1985).

La **integración a un grupo de pares** es, en consecuencia, una necesidad imperiosa en el sano desarrollo del adolescente. Los grupos de pares cumplen la función de "espejo" en el que los jóvenes "observan" el desarrollo de su propia identidad. No obstante, para alcanzar una identidad de sí mismo más completa y auténtica, la diferenciación original **sí mismo-padres** deberá ir igualmente seguida de

²⁰ Estas identificaciones con grupos de pares llevará a los jóvenes a construir complejos códigos de conducta, creencias y prácticas comunes que hoy están siendo estudiadas bajo el concepto de "cultura juvenil". Respecto a este fenómeno nos referiremos en el capítulo 2.

una diferenciación **sí mismo-prójimo**. Este proceso de diferenciación sí mismo-prójimo, se da progresivamente con la edad, pero no llega a realizarse sin ciertas dificultades. La ambivalencia es considerable a causa de las presiones ejercidas por el exterior; produciéndose, incluso, ocasionales regresos a la identificación con figuras familiares.

En el ámbito netamente interpersonal, el desafío central del adolescente es **lograr relaciones de cooperación y responsabilidad social**. Esto, unido a los progresos en el desarrollo moral (que veremos más adelante) lleva a muchos jóvenes a posicionarse frente a, e incluso a cuestionar, las formas imperantes de relacionarse y de organizar la convivencia al interior de su sociedad, cuestiones que, hasta ahora, había asumido acríticamente.

Finalmente, hacia el final de la adolescencia, se debe desarrollar la habilidad, cada vez más fina, de jerarquizar entre gustos, motivaciones y significados personales de diversos proyectos que se están realizando o se espera realizar. El complemento de diversas habilidades afectivas, morales y cognitivas permite desarrollar uno de los procesos más complejos de la juventud: elaborar un **sentido de vida**, un proyecto de futuro, un sí mismo posible (Redondo, 1994, 1999). Esto implica realizar elecciones y proyecciones a nivel personal, familiar, vocacional y laboral. Este proceso, que permite al adolescente realizar un "ajuste social" más sano, no es posible de alcanzar para gran parte de los jóvenes.

b) Desarrollo Moral:

El desarrollo moral tiene que ver con la facultad de resolver adecuadamente para uno mismo y para los demás el conflicto humano básico entre razón y deseo. Es aprender a realizar elecciones correctas acerca de medios y de fines en situaciones concretas de la vida.

Una referencia obligada sobre el tema del desarrollo moral es el trabajo de Lawrence Kohlberg. Este autor plantea que el desarrollo del juicio moral es un proceso gradual de sucesivos estadios que se inicia la niñez y que depende del tipo de relaciones sociales que establecen los niños a medida que van creciendo.

El estadio del desarrollo moral que es posible alcanzar durante la edad juvenil es el desarrollo de una **moral autónoma** que se caracteriza por el "empleo de categorías netamente formales y universales para dar soluciones a los problemas de acuerdo a principios morales" (Kohlberg, 1992). Aquí el joven se orienta hacia los valores, no como una imposición externa, sino que en su valor universal, iniciándose la formación de un sistema ético-personal.

Si bien el logro de este estadio otorga estabilidad y trascendencia a la persona, la mayoría de los adolescentes no alcanza este estadio del desarrollo. El alcance de este estadio está íntimamente ligado al logro de ciertas habilidades cognitivas como el "descentramiento" planteado por Piaget y el pensamiento abstracto e hipotético-deductivo (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

La mayoría de los jóvenes y adultos se guían por una **moral convencional**²¹ (anterior a la autónoma) en la que "lo recto significa conformarse y seguir las reglas, los roles y las expectativas de la sociedad o grupo" (Sepúlveda, 1997: 27). Aquí las razones para sostener lo "bueno y correcto" no son los principios universales, sino la aprobación y la opinión social, la lealtad hacia personas y grupos. El punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo.

Un número importante de jóvenes y adultos tampoco alcanzan este nivel y se manejan en el plano de la **moral preconvencional**, en el cual "lo recto se reduce al seguimiento de las reglas concretas fundamentadas en el poder y en el castigo. Las razones para sostener lo recto se fundamentan en el interés personal, en la evitación del castigo y en el intercambio de favores" (Sepúlveda, 1997: 27). Aquí el juicio moral se acomoda a las necesidades y búsqueda de bienestar personal del individuo, utilizándose un pensamiento de tipo concreto.

Este estadio moral se observa en "identidades personales no logradas, o en identidades negativas, insertas en estructuras de personalidad inmaduras" (Sepúlveda, 1997: 28).

c) Desarrollo Cognitivo:

Sin duda, la obra realizada por Piaget y la escuela de Ginebra respecto al desarrollo cognitivo es la que mayor impacto ha tenido a nivel mundial.

Piaget plantea que en la adolescencia, las personas son capaces de acceder al estadio del pensamiento que denominó de las **operaciones lógicas formales**. Cuatro son las características centrales de este estadio del pensamiento:

i) Introspección: Se trata de la capacidad para reflexionar acerca de los propios pensamientos que, si bien se desarrolla desde mucho antes en las personas, en la adolescencia se complejiza y adquiere un rol central. Esta habilidad permite que los jóvenes desarrollen una "aguda conciencia de sí mismos", lo

²¹ Un estudio de seguimiento longitudinal realizado por Sepúlveda y otros autores muestra que el 42 % de los jóvenes entre 16 y 19 años se encuentra en el nivel convencional de desarrollo moral y solo el 23% de los jóvenes habían alcanzado el nivel de desarrollo autónomo (Sepúlveda, 1997).

que muchas veces los torna egocéntricos, pero constituye la base de la "introversión activa" de la que hablamos más arriba.

ii) Desarrollo del Pensamiento abstracto: Se trata de un cambio fundamental en las estructuras del pensamiento que se viene desarrollando desde la niñez, pero que, nuevamente da un salto cualitativo en la edad juvenil. Hasta esta etapa "el pensamiento estaba ligado a lo concreto o a representaciones de objetos y situaciones concretas" (Sepúlveda, 1997: 11). En esta etapa se logra la independencia del pensamiento respecto a los objetos concretos e inmediatamente presentes. Muchos adolescentes logran construir un *segundo sistemas de símbolos*, es decir, un conjunto de símbolos de símbolos (como el álgebra, la religión, etc.). El pensamiento se vuelve inventivo, imaginativo y original o al menos puede serlo.

Esto unido a progresos en el ámbito del desarrollo afectivo y moral, permite desarrollar **conceptos** abstractos básicos para la integración al mundo social como libertad o justicia. Permite también distinguir lo posible de lo real, proyectarse en el futuro y pensar en términos de lo que podría ser.

iii) Desarrollo del pensamiento lógico: también se trata de una habilidad que se desarrolla desde la niñez, pero que a esta edad evoluciona cualitativamente. Los adolescentes van adquiriendo la capacidad de establecer **relaciones complejas** entre dos o más variables, razonar, sistematizar sus ideas y elaborar teorías. También son capaces establecer relaciones de causa y efecto, ya no solo respecto de hechos observables, sino realizando generalizaciones.

Este pensamiento lógico más elaborado se vale del uso de nuevas operaciones cognitivas tales como razonamiento de probabilidades, lógica de proposiciones o combinatoria.

iv) Desarrollo del razonamiento hipotético y deductivo: el pensamiento infantil es esencialmente de tipo **inductivo**, en él se sacan conclusiones a partir de las observaciones concretas. El joven, en cambio, es capaz de realizar un pensamiento **deductivo**, se plantea hipótesis, las comprueba mentalmente y elabora reglas generales, que luego aplica a la realidad. "Son reglas generales que operan a pesar de los contenidos, lo cual permite superar el mundo de lo real, para alcanzar el mundo de lo posible" (Sepúlveda, 1997: 12).

Este tipo de pensamiento es el que permite considerar el resultado futuro de varias alternativas posibles para resolver un problema y analizar su validez probable antes de aplicarlas en la práctica. Se trata de una habilidad básica para la proyección de la vida futura de los jóvenes

Ahora bien, el mismo Piaget hacia el final de su obra reconoce que el ambiente social puede acelerar, retardar o impedir el desarrollo de las operaciones formales (Piaget, 1975). Pocos adolescentes de condiciones de extrema pobreza logran desarrollar este estadio. Piaget también reconoce que sus estudios sobre este estadio del pensamiento los realizó "con una población privilegiada" (Piaget, 1980).

En Estados Unidos las investigaciones indican que solo un 40% de los adolescentes ha progresado más allá de las operaciones concretas hacia el final de la enseñanza secundaria (Rice, 1997: 375). En Chile investigaciones realizadas al respecto indican que la transición cognitiva hacia las operaciones formales parece producirse más tardíamente y no todos los adolescentes la realizan (Mesías y otros, 1985; Tarki, 1979).

2. LA SOCIALIZACION JUVENIL ¿INTEGRAR A LOS JOVENES A LA SOCIEDAD O CONSTRUIR CIUDADANOS DÓCILES?

"El ser humano es, por sobre cualquier otra cosa, mente, conciencia; es decir, es producto de la historia, no de la naturaleza".

Antonio Gramsci.

Tal como planteamos en la sección anterior, las metas centrales que se deben concretar en la edad juvenil para integrarse al mundo adulto son la consolidación de una identidad personal y la "integración a la sociedad" o "ajuste social" (Sepúlveda, 1997).

El proceso a través del cual los jóvenes van adquiriendo las habilidades y actitudes necesarias para lograr esta integración social se ha conceptualizado, principalmente desde la sociología, como **socialización**.

Por socialización entendemos "el proceso a través del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a su estructura de personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir" (Rocher 1991: 298).

Ser "socializado" es indispensable para alcanzar la integración social, pues cada sociedad concreta (como empresa humana que es) necesita "asegurar" su continuidad en los nuevos ciudadanos.

Dos cuestiones nos interesa desarrollar, brevemente, en esta sección, con el fin de situar más precisamente el rol que juega la Escuela dentro de los sistemas sociales: ¿Cuáles serían estos "elementos socioculturales" que menciona Rocher?, es decir, ¿Qué es lo que la sociedad necesita "reproducir"? y ¿Cómo, o a través de qué "agentes sociales significativos", se realiza este proceso de socialización?

2.1.- La reproducción de la sociedad: un imperativo.

El tema de la "continuidad" de las formaciones sociales es un tema central en los estudios sociológicos, especialmente aquellos que se orientan desde una perspectiva crítica (Giroux, 1983). Una de las ideas organizadoras de estos estudios es el concepto de Marx de "reproducción" social.

Marx plantea que "el proceso capitalista de producción es, al mismo tiempo..... un proceso de producción y reproducción de la relación capitalista" (Marx, 1867: 531-532). Si el Capitalismo es una formación social donde la acumulación de capital se convierte en la base organizativa de la vida socio-política (Giroux, 1983), necesita producir o reproducir las relaciones sociales que generan esta acumulación del capital.

Ahora bien, las relaciones sociales capitalistas, que es lo mismo que decir (en términos históricos) la realidad social concreta, la podemos dividir (con fines meramente explicativos ya que la realidad social es única y compleja) en tres grandes esferas o subsistemas: el subsistema económico y técnico; el subsistema socio-político y el subsistema cultural, ideológico y simbólico (Redondo, 1999. Gramsci, 1988. Giroux, 1983). Las relaciones que se dan en estos subsistemas son las que tienen que reproducirse para asegurar la continuidad del sistema.

2.1.1. La reproducción del subsistema económico y técnico:

Obviamente este subsistema es el que asegura la continuidad del proceso técnico de producción, acumulación y expansión del capital, también llamado de producción de plusvalía.

Althusser describió este proceso como "reproducción de las condiciones materiales de producción", planteando que el objetivo central de este proceso es la "reproducción de las fuerzas productivas" y específicamente de la "fuerza de trabajo" necesaria para las demandas concretas de producción (Althusser, 1977: 9-13).

¿Qué rasgos se deben preservar o inculcar en esta "fuerza de trabajo"? En términos muy generales podemos hablar de dos grandes rasgos: por un lado, asegurar las **competencias** necesarias para llevar a cabo el complejo sistema del proceso de producción, por otro asegurar que los ciudadanos- trabajadores posean las **actitudes** o disposiciones personales necesarias para realizar el proceso de producción.

Lo primero tiene que ver con "reproducir" los conocimientos técnicos y prácticos, el "know-how" (saber como) necesario para el mundo del trabajo y (en quienes corresponda) para hacer evolucionar las tecnologías.

Lo segundo dice relación con el aprendizaje y respeto de las reglas de división del trabajo y las formas de relacionarse pertinentes para el mundo laboral y está íntimamente ligado a la reproducción cultural e ideológica que veremos más adelante.

La reproducción de los conocimientos y habilidades tiende a ser un proceso explícito y consciente (independientemente del éxito que tenga), que transcurre a través de aprendizajes más bien

formales. La reproducción de las actitudes de la fuerza laboral es un proceso más bien implícito, muchas veces inconsciente y que transcurre básicamente a través de ritos, rutinas y prácticas de interacción social aprendidas, principalmente, en la convivencia cotidiana²².

2.1.2. La reproducción del subsistema socio-político.-

El subsistema socio-político debe asegurar las condiciones de relativa **legitimación** y **estabilidad social** para que se realice sin mayores sobresaltos el proceso de acumulación de capital, que ya dijimos es el núcleo y motor de las sociedades capitalistas.

El instrumento básico que tienen nuestras sociedades para llevar a cabo esta labor es el **Estado**, que podríamos definir en términos generales, como el *entero complejo de actividades prácticas y teórica* a través de las cuales no solo se justifica y mantiene la estructura social, sino se gana el **activo consentimiento** de los ciudadanos para el funcionamiento social (Gramsci, 1988)

El Estado tiene entonces, una doble tarea de legitimación y control; o si se prefiere, tiene una tarea central que es lograr que los ciudadanos "legitimen" a su sociedad, y para el cumplimiento de ésta tarea se "reserva el derecho" de emplear activamente el control y la represión hacia esos mismos ciudadanos.

Un autor clave en el estudio del Estado moderno es Antonio Gramsci, quien lo divide en "dos reinos": la **sociedad política** y la **sociedad civil**.

El reino político incluye los aparatos estatales de administración, ley y otras instituciones coercitivas. Una pieza fundamental en este "reino" es el régimen político que tiene como finalidad establecer una *forma común y única de resolución de conflictos e intereses sociales* contrapuestos, de tal manera que no se ponga en peligro la necesaria estabilidad social. En concreto el régimen político democrático, al menos como lo observamos en Chile, construye una "arena política" o un lugar donde se resuelven las disputas de ideas e intereses, pero en el cual solo pueden participar los "especialistas", las personas dedicadas a ese tema como oficio: los políticos.

El reino de la sociedad civil contempla aquellas **instituciones** privadas y públicas que se apoyan en **significados, símbolos e ideas** para universalizar las ideologías históricas dominantes, mientras, simultáneamente dan forma y limitan el discurso y las prácticas de oposición²³.

²² Intentaremos adentrarnos un poco en este proceso en la siguiente sección que habla específicamente del funcionamiento de la Escuela.

²³ La Escuela, como veremos más adelante, es una de las instituciones centrales de la sociedad civil.

Esencialmente es en la sociedad civil donde se realiza la legitimación de los valores y las relaciones sociales que sostienen el proceso de acumulación del capital.

Todas las instituciones y aparatos del estado tienen funciones coercitivas y hegemónicas. La *coerción* busca *marginar* (desorganizar, destruir, negar, aniquilar, diluir, cooptar, evitar) el surgimiento de *cualquier forma alternativa organización social y estatal*. La *hegemonía* implica conseguir el consentimiento de los ciudadanos²⁴ y universalizar la validez de las formaciones sociales actuales²⁵.

2.1.3. La reproducción del subsistema cultural e ideológico.-

La reproducción del subsistema cultural e ideológico está íntimamente ligado a lo que planteamos más arriba respecto a la construcción, en los ciudadanos, de **valores, formas de relacionarse y definiciones del mundo** que sean funcionales al proceso de acumulación de capital.

Como podemos ver, la construcción social de la hegemonía es un proceso socio-político e ideológico a la vez.

En el ámbito de las creencias personales y culturales es donde se produce la "universalización" y "naturalización" (otorgamiento de un origen natural) de relaciones sociales arbitrarias e históricamente contingentes.

Específicamente la reproducción cultural e ideológica dice relación con dos procesos centrales: la determinación de **necesidades** personales y sociales y la **motivación** con que los ciudadanos asumen su rol dentro de la sociedad.

Las necesidades personales socialmente construidas son las que determinan el consumo y, por lo tanto, deben ser consistentes con la lógica del mercado y nunca llegar a cuestionarlo. Las motivaciones personales son las que permitirán inyectar la energía necesaria al funcionamiento del sistema en su conjunto²⁶.

²⁴ El consentimiento se busca y se logra llamando la atención sobre tres tipos de beneficios sociales específicos: los beneficios económicos (movilidad social); los beneficios ideológicos (derechos democráticos) y los beneficios psicológicos (felicidad a través del placer del consumo) (Redondo, 1994).

²⁵ Se trata de otorgar un carácter "universal" o permanente a formaciones sociales concretas, que por propia naturaleza son construcciones y resultados humanos e históricos, y, por lo tanto, esencialmente transformables. Se forma así el "sentido común" de una sociedad, aquello que los ciudadanos "no se cuestionan", o no ven como cuestionable.

A modo de ejemplo podemos citar lo que Giroux llama necesidad de re-escribir la historia para neutralizar el carácter extremadamente cambiante de las relaciones estatales y sostener que ha habido siempre una "estructura institucional óptima" que es lo que "cualquier civilización necesita" (Corrigan, 1980).

²⁶ La experiencia chilena actual nos muestra claramente que, para el buen funcionamiento del sistema, no basta con reproducir la fuerza laboral y conseguir el consentimiento ciudadano respecto al sistema socio-político si no se logra "motivar" a las nuevas generaciones para que ocupen activamente roles sociales y le vean sentido a esta posible participación.

Estos procesos específicos transcurren en el ámbito de la subjetividad o de los mundos vitales personales (Redondo, 1994). Tal como plantea Giroux, la ideología es un sistema de representaciones que, la mayoría de las veces, no tienen que ver con lo consciente: son imágenes, hábitos, formas de relacionarse, que se aprenden en las interacciones sociales y la convivencia que se establecen desde la niñez.

Como resulta obvio, estamos hablando de aprendizajes no formales, implícitos y que tienen menos de racionales que de emocionales y corporales.

Tal como señala Bourdieu "...los principios (o aprendizajes) 'corporeizados' no pueden hacerse explícitos y no pueden transformarse voluntaria o deliberadamente..... nada parece más inefable, más incommunicable, más inimitable, y aún más precioso que los valores hechos cuerpo.... a través de interpretaciones tan significantes como 'párate derecho' o 'no digas eso' " (Bourdieu, 1977).

2.2.- La acción de los agentes socializadores.-

Tal como hemos dejado entrever a lo largo de este trabajo, el elemento articulador entre los imperativos sociales y las vivencias personales son las instituciones o **agentes socializadores**.

Estos agentes socializadores son los que proveen a las personas, a los jóvenes en este caso, de las experiencias interpersonales significativas a través de las cuales se van adquiriendo las habilidades y actitudes necesarias para lograr la integración y el "ajuste social".

Tradicionalmente se han descrito tres instituciones socializadoras por excelencia: la escuela, la familia y el trabajo. Hoy se habla de la influencia creciente de los medios de comunicación de masas, el mercado (y la dinámica del consumo) y los grupos de pares en la socialización de los jóvenes.

Las transformaciones al interior de estas instituciones socializadoras, su peso relativo y las complejas relaciones que se establecen entre ellas definen, en mucho, las particularidades y dificultades propias del trayecto juvenil en cada sociedad y al interior de ellas²⁷.

Dos aspectos nos parece necesario mencionar para acercarnos a una imagen más real del funcionamiento de estos agentes socializadores.

El primer elemento a resaltar es que este funcionamiento se ha complejizado de manera notable en las sociedades capitalistas modernas.

²⁷ Ya se hizo referencia al papel que tuvieron las transformaciones en la escuela, la familia y el trabajo en el surgimiento de la adolescencia "moderna", a fines del siglo XIX.

Numerosas instituciones y organismos participan de este proceso actuando, la mayoría de las veces, sin la menor coordinación. Además la acción de un organismo dado puede tener efectos secundarios sobre los objetivos perseguidos por otro (Coleman y Husén, 1989). Los desafíos cada vez más complicados de este proceso han llevado a la institucionalidad a ocuparse de la misma persona en virtud de competencias parciales, en un proceso creciente de fragmentación del individuo.

Respecto a las transformaciones ocurridas al interior de estas instituciones socializadoras, podemos decir que, mientras en otro tiempo, la socialización se llevaba a cabo básicamente a través de la influencia de los padres, la experiencia laboral y las normas del entorno (que los compañeros del adolescente ayudaban a transmitir); hoy cobra mucho más peso la obra directa de la sociedad adolescente, de la cultura juvenil y de su mano, los imperativos del mercado y las imágenes y modelos sociales proyectadas por los medios de comunicación de masas (Coleman y Husén, 1989).

Indudablemente esta cultura juvenil es modelada por los adultos, pero no ya en su calidad de padres, sino como productores y proveedores de distracciones, modas y ocios de carácter comercial (desde la lógica del mercado y el consumo).

Los estudios en Chile tienden a confirmar al grupo de pares como "principal grupo de referencia donde el joven intentará alcanzar respuestas y certezas" (Martínez, 1994). De ahí la relevancia de "modelar" la cultura juvenil a través de los sutiles mecanismos del mercado o de incidir en ella a través de las políticas públicas orientadas a la juventud²⁸.

También la escuela ha ido adquiriendo cada vez más peso como institución socializadora producto de décadas de "generalización de la enseñanza", de un debilitamiento de la familia como espacio de convivencia afectiva y de una dificultad creciente de los jóvenes para ingresar al mundo del trabajo²⁹.

El segundo elemento que queremos mencionar es que cualquier imagen mecanicista respecto a los procesos de reproducción social y socialización será incompleta y falsa.

Una cosa es que existan determinados imperativos de reproducción social e instituciones para llevarlos a cabo y otra muy distinta es que las personas, los jóvenes en este caso, sean meros receptores pasivos de estos procesos socializadores³⁰.

²⁸ En el caso de nuestro país, cada vez cobra más importancia, desde los organismos gubernamentales y las políticas públicas dirigidas a la juventud, desarrollar programas cuyo foco de intervención sea "el grupo de pares, durante el tiempo libre y el tiempo disponible" (Martínez, 1994: 313).

²⁹ La siguiente sección de este capítulo la dedicamos justamente a describir el rol de la Escuela como agente de socialización.

³⁰ Una mirada centrada exclusivamente en la reproducción social, obviando los procesos subjetivos y de agenciamiento humano, aparte de ser una lectura incompleta de la realidad llevará a un callejón sin salida y a miradas impotentes respecto de los procesos sociales. En alguna medida, esto es lo que ocurrió con la llamada

Existen múltiples focos de tensión en las tareas de reproducción social. Por un lado aparecen las contradicciones al mismo interior de los grupos y fracciones en el poder respecto a diferencias sutiles, y a veces no tan sutiles, en relación a las características que debe tomar el necesario proceso de acumulación de capital.

Por otra parte ya mencionamos las contradicciones existentes entre las mismas instituciones socializadoras.

Finalmente, y quizás lo más importante, no se puede dejar de lado la realidad del agenciamiento humano y las subjetividades personales puestas en juego. Tal como plantea Aronwitz "la praxis humana no está determinada por sus precondiciones, solo los alrededores de la posibilidad están dados por adelantado" (Aronwitz, 1977).

El panorama nos muestra que los mecanismos de la reproducción nunca son completos y están enfrentando permanentemente elementos parciales de oposición o incluso resistencia.

Los procesos de hegemonía social se definen en una compleja disputa diaria de sentidos sociales en cada espacio social y a través de las distintas agencias socializadoras.

Finalmente habría que decir que lo complejo y dinámico del proceso de socialización tampoco puede llevarnos a perder de vista que en esta "invitación socializadora", como la llaman algunos autores, es necesario que el joven carezca estructuralmente de protagonismo y se vea generalmente imposibilitado de modificar con éxito las ideas y valores que imperan desde la adultez; así "la idea de integración (social) se corresponde mucho más con la idea de subordinación al modelo de convivencia dominante" que con otra cosa (Salas, 1994: 282).

corriente del marxismo estructural o funcional, que se desarrolló en torno a las obras de autores como Althusser y Poulantzas.

3. LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR. LAS FUNCIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCUELA.-

"Si el poder es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo —esto comienza a saberse— y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares".

Michel Foucault.

Tal como planteamos en la sección anterior, la Escuela puede considerarse como una de las principales instituciones o agencias socializadoras. A continuación intentaremos revisar brevemente su rol como tal, para luego remarcar algunos rasgos que la definen como organización.

3.1.- La socialización en la escuela.-

3.1.1. El carácter contradictorio de la escuela como institución.-

La escuela es una institución socializadora esencialmente contradictoria en su rol. Tal como veremos más adelante, cumple funciones de reproducción en las tres grandes esferas de la vida social que describíamos más arriba (técnica-económica; socio-política; cultural-ideológica), contribuyendo claramente a legitimar y mantener las relaciones sociales imperantes³¹. No obstante es depositaria de una serie de expectativas de cambio y movilidad social de parte de los ciudadanos.

Si bien hoy se sabe que la escolaridad en sí misma no es garantía de igualdad de oportunidades (Redondo, 1999), nos parece que tener expectativas de cambio respecto de las dinámicas que se dan al interior de las escuelas no es algo completamente irreal, aunque este cambio sea, sin duda, algo extremadamente complejo.

Como ya dijimos, los mecanismos de **reproducción** social y cultural **nunca son completos** y se pueden encontrar con elementos de oposición parcialmente realizados (Giroux, 1983). La Escuela no es una excepción y en su interior "conviven los rasgos del modelo hegemónico de la institución escolar

³¹ Es un instrumento de reproducción privilegiado si consideramos que el derecho a la enseñanza significa también obligatoriedad de ser enseñado.

de nuestro tiempo (separación entre sujeto que enseña y sujeto que aprende, entre el conocimiento y la ignorancia, entre el sujeto y el objeto del aprendizaje, entre el pensar y el sentir, con procesos de evaluación que son más bien control, etc.) con prácticas que tienen por objeto modificar dicho modelo" (Schvarstein, 1999).

Además las dinámicas e **interacciones** que se dan al interior de las Escuelas están **mediadas** por diferentes dimensiones tales como: Las relaciones con las estructuras del Estado, las normativas explícitas e implícitas; las normativas específicas que se construyen en cada escuela; las tradiciones de prácticas históricamente construidas al interior de ella; las historias personales de los sujetos; el contexto socio-cultural y económico en que el establecimiento está inserto, etc.

"Estas dimensiones inciden en las formas en que se estructuran y ejercen las relaciones de poder, negociaciones, las expectativas institucionales y/o personales, los ritos, las formas de participación, los sistemas de control, los tiempos y los espacios" (Edwards y colaboradores, 1993 : 23), configurando así diferentes formas de organización al interior de las Escuelas.

Podríamos decir que existen "momentos o interacciones no reproductivas" al interior de las dinámicas escolares y que estas, muy excepcionalmente, pueden incluso llegar a hacerse **disfuncionales** a los intereses materiales e ideológicos imperantes³². Las fuentes de estas interacciones potencialmente no reproductivas son los sujetos individuales y colectivos, en palabras de Giroux es el "agenciamiento humano" (Giroux, 1983: 29).

A nuestro parecer es el sujeto juvenil, a través de lo que se ha denominado "cultura juvenil"³³, el que está planteando mayores desafíos y cuestionamientos (muchas veces inconscientemente) a los rasgos hegemónicos de las instituciones escolares.

Una segunda gran fuente de contradicción al interior de las Escuelas es el hecho de que , si bien, históricamente ha sido la estructura productiva de la sociedad la que determina los productos educativos que necesita, el sistema educativo presenta una enorme lentitud para adaptarse a las "exigencias actuales del Capital sobre calificación y profesionalización de la fuerza de trabajo" (Giroux, 1983:17). La Escuela ha sido incapaz de dar cuenta de los cambios acelerados del modelo productivo y aparece como una "afirmación de un orden social que ya no es tal" (Schvarstein, 1999)³⁴.

³² Un ejemplo de esto puede ser la promoción de la educación liberal que se opone a la demanda funcional de formas de educación especializadas, instrumentales y ligadas directamente a lógica del mercado laboral.

³³ Sobre el tema de la cultura juvenil nos extenderemos en el siguiente capítulo.

³⁴ Esta problemática ha sido recogido y se encuentra desarrollada en los documentos de diagnóstico sobre la educación chilena que se realizaron en la década del '90 (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995)

3.1.2. ¿Qué aprenden efectivamente los jóvenes en la Escuela?

Diversos estudios muestran que es escaso el porcentaje de alumnos que logran aplicar efectivamente los contenidos cognitivos que le son enseñados en la escuela a su vida cotidiana. Por el contrario, lo que realmente parecen aprender en la escuela y luego aplican a su vida diaria son una serie de **normas, valores y actitudes** que aprenden, no por la vía de la entrega expositiva de contenidos, sino a través de la **convivencia social** que se da al interior del aula y de la institución escolar (Bacáicoa, 1996. Lutte, 1988).

Para entender este proceso, tan distante del rol que comúnmente le atribuyen los ciudadanos a la escuela, es clave la noción de **currículum oculto**. Este concepto alude a aquellos aprendizajes que se producen al interior de la escuela sin estar planteados como objetivos explícitos del currículum y el proceso a través del cual éstos aprendizajes se construyen.

Respecto de los "**contenidos**" de este currículum oculto, ya decíamos que se trata básicamente de normas de comportamiento, valores que guían la vida presente y futura (conscientes o inconscientes), actitudes hacia uno mismo y las demás personas, sistemas de significado y representaciones mentales del mundo (y por ende de la sociedad), y en fin una serie de características personales e interpersonales que, idealmente³⁵ deben tener los futuros ciudadanos para asegurar la continuidad de la formación social en que viven.

En palabras de autores de la teoría crítica de la educación, se trata de "*mensajes* específicos que legitiman las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente como se manifiesta en el lugar de trabajo" futuro (Bowles y Gintis 1977).

El poder de estos *mensajes* radica en sus cualidades de **aparente universalidad**. Es decir no existe ningún espacio para que sean conversados, ni pareciera haber (para los alumnos) posibilidades distintas de comportarse y relacionarse.

Estos "contenidos" del currículum oculto se aprenden, además porque son vivenciados con el **cuerpo, los sentidos y las emociones**. Los aprendizajes "corporizados" no pueden hacerse explícitos, no pueden transformarse voluntaria o deliberadamente; nada parece más inefable, más incomunicable y aún más precioso que los valores hechos cuerpo por vía de las interacciones sociales cotidianas en la escuela (Giroux, 1983).

³⁵ Decimos idealmente, pues más arriba definimos el carácter esencialmente conflictivo de la socialización escolar.

Así se aprenden cuestiones como qué tipo de conocimiento tiene mayor jerarquía (alto estatus intelectual v/s bajo estatus manual); cuáles son las formas válidas de organización de la convivencia social (jerárquica o democrática); cuáles son las formas de interacción personal de mayor estatus (competencia individual v/s compartir colectivo), qué actitud asumir respecto a rutinas de trabajo impuestas, etc.

Respecto del proceso a través del cual se construye este aprendizaje, ya planteamos que se trata de las relaciones intersubjetivas que se establecen en el aula y la escuela en general³⁶, tanto a nivel profesor-alumno, como a nivel de las relaciones entre pares y en las diversas modalidades de relaciones sujeto-autoridades escolares³⁷.

La institución escolar, la mayoría de las veces a través de un proceso no consciente ni explícito, organiza y regula el tipo de relaciones intersubjetivas que se establecen (y se pueden llegar a establecer) en su interior. Para esto se dota de una organización jerárquica muy clara entre sus distintos estamentos y se realizan una serie de ritos y prácticas sociales rutinarias que mediatizan la convivencia diaria³⁸.

El conjunto de prácticas sociales que se desarrollan cotidianamente en el microcosmos de la institución escolar se denomina cultura escolar (Edwards y colaboradores, 1993). Podemos decir entonces que las relaciones interpersonales que se producen en el marco de la cultura escolar son las que generan este aprendizaje "oculto"³⁹.

³⁶ Hace ya casi un siglo Vigotsky planteó que los procesos mentales de orden superior se adquieren de manera intersubjetiva y en un segundo momento son internalizados en la mente individual (Vigotsky, 1934)

³⁷ De ahí la importancia que le vemos a estudiar el Clima Escolar, es decir, las percepciones subjetivas que los alumnos tienen respecto de estas relaciones interpersonales

³⁸ Un ejemplo claro de estas prácticas sociales rutinarias es la tradicional disposición espacial y actitud de profesores y alumnos en el transcurso de las clases. Una disposición y actitud que ha sido descrita como "frontal" y expositiva por parte de los profesores y como pasiva y "bancaria" por parte de los alumnos, y que, según el diagnóstico que anima a la actual reforma educativa chilena, incluso dificulta el aprendizaje de contenidos cognitivos por parte de los alumnos.

³⁹ Tal como se puede desprender de lo que planteamos más arriba y como veremos más adelante, esta cultura escolar se relaciona conflictivamente con la llamada "cultura juvenil", es decir, el conjunto de prácticas y creencias que construyen lo jóvenes grupalmente.

3.1.3. Las funcionalidades estructurales de la escuela.-

Haremos referencia aquí, brevemente, a cómo la escuela intenta cumplir los requerimientos de los tres subsistemas centrales de la sociedad, de los que hablábamos en la sección anterior.

a) *Funcionalidad técnico-económica de la escuela:*

La principal función de la escuela en este ámbito es proveer a las diferentes clases y grupos sociales del conocimiento, la capacitación y las actitudes necesarias para asegurar la continuidad del proceso social de **acumulación y expansión del capital**.

Tal como planteamos más arriba, la escuela asume la necesidad de preparar a las "clases populares" para los requerimientos de la división social del trabajo, "no tanto en el terreno cognitivo y de contenidos, sino sobre todo en el de *actitudes y hábitos*". Por lo tanto son las relaciones sociales de la escuela las que resultan funcionales al sistema técnico-económico, mucho más que los aprendizajes científicos, técnicos o profesionales (Redondo, 1999: 17).

Bowles y Gintis graficaron esto en lo que llamaron la teoría de la correspondencia: "los sistemas de valores, normas y capacitaciones jerárquicamente estructurados que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de las interacciones de las clases en el capitalismo, se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el aula" (Bowles y Gintis, 1977: 7).

Reproducimos a continuación el resumen que hace Redondo (1999: 18) del planteamiento de Fernández Enguita (1990) respecto a las relaciones sociales en la escuela que determinan la construcción de estos hábitos y actitudes de parte de los alumnos:

- i) Importancia del orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria.
- ii) Relaciones sociales impersonales y burocratizadas, donde la persona se reduce al rol que le corresponde jugar.
- iii) La selección de los rasgos de carácter que son reforzados o castigados: diversos estudios muestran que la sumisión a la autoridad es un predictor mucho más potente del rendimiento académico que las mediciones de C.I.
- iv) La motivación mediante las recompensas extrínsecas. Se aprende a trabajar en función de un título o salario.
- v) La división del trabajo especialmente entre trabajo intelectual de mayor categoría y el trabajo manual de menor categoría.
- vi) El sometimiento a una evaluación ajena que determina el valor de la persona.

- vii) Selección y estratificación. La escuela elige a los mejores, pero justifica con su elección el rechazo de los peores. Además "psicologisa" el fracaso escolar, es decir convence al alumno y su familia de la responsabilidad individual del fracaso.

Así y todo, la escuela se muestra esporádicamente como disfuncional al sistema económico-técnico, básicamente por generar más expectativas democráticas de las que ofrece la sociedad, más necesidad de empleo del que se puede absorber, y por el escaso fomento de la "libre iniciativa" y la creatividad, características supuestas del mercado.

b- La funcionalidad socio-política de la escuela:

Como decíamos en la sección anterior, el objetivo central del subsistema socio-político es mantener la **estabilidad social** (governabilidad) y para esto busca permanentemente legitimar⁴⁰ el sistema político (como sistema de resolución de los conflictos sociales) ante las mentes y los corazones de los ciudadanos.

También decíamos que, en pos del objetivo de la estabilidad social, el Estado recurre sistemáticamente al uso de mecanismos represivos que inhiben el surgimiento de cualquier alternativa diferente de ordenamiento social entre estos mismos ciudadanos.

La escuela, como institución socializadora, se hace parte del logro de este objetivo y lo hace asumiendo las contradicciones propias del subsistema socio-político hasta tal punto que las "interioriza transformándolas en un conflicto interno propio" (Redondo, 1999: 19).

Redondo (1999) señala como contradicciones principales aquellas que se dan entre el discurso público de participación e igualdad y la realidad práctica de burocratización, representación y estratificación social.

El conflicto por la participación se da en varios niveles, por ejemplo:

Existen orientaciones legales y discursos que "promueven" la participación de los actores educativos y de la comunidad que chocan con la realidad de reglamentos y prácticas burocráticas y autoritarias.

Se ponen en práctica mecanismos de participación formales y delegativos que no implican una posibilidad concreta de modificar la organización de la convivencia escolar (espacios para los centros de alumnos y de apoderados; consejos docentes, etc.).

⁴⁰ Conseguir el consentimiento o aceptación tácita.

Existe una separación clara y contundente entre quienes elaboran políticas educativas (técnicos y políticos) y quienes deben implementarlas (los profesores), etc.

El tema de la participación y el manejo del poder es tan central en las Escuelas que muchos de las rutinas de convivencia diaria giran en torno a la disciplina (manejo del poder), el obedecimiento de reglas sin mayor justificación y el castigo cuando esta disciplina no es cumplida y estas reglas son cuestionadas.

A través de estas y otras formas de convivencia se va construyendo entre los niños y jóvenes la imagen de que no existen formas de resolver los conflictos sociales fuera del marco del régimen existente, en este caso, de democracia representativa⁴¹.

El discurso de la igualdad de oportunidades es otro pilar de la legitimación del subsistema socio-político. La Escuela más que generar "movilidad" social reproduce la estratificación social y laboral (a través de la entrega de saberes diferenciados y de la convivencia diaria)⁴².

Un proceso fundamental en esta estratificación social es la "psicologización" de los problemas sociales, partiendo por el mismo fenómeno del fracaso escolar. Se busca (la mayoría de las veces con éxito) asignar causas "individuales" o "personales" a problemáticas de origen social y que solo pueden ser abordadas, si lo que se quiere es superarlas, socialmente.

c.- Funcionalidad cultural de la escuela.-

Al decir de Bourdieu, las escuelas son parte del "universo mayor de instituciones simbólicas" que no imponen abiertamente docilidad y opresión, sino "reproducen las relaciones de poder existentes más sutilmente a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que es un educado" (Giroux, 1983: 13).

La cultura modela, para los individuos de una agrupación social, fines (contenidos) y medios posibles (formas) y lo hace en función de unos "valores". Estos valores se articulan en "planteamiento (idea- cognición), actitud (afecto inclinación) y opción (decisión-volición) y se manifiesta en conductas" (Redondo, 1999: 21). La Escuela, por excelencia, una institución transmisora, educadora de valores.

Esta transmisión de valores, actitudes, formas de explicarse el mundo se realiza, como decíamos más arriba, de tal manera en que se presenta como "universal" aquello que es concreto e histórico, y como incuestionable, aquello que es fruto de la voluntad de los hombres.

⁴¹ En el caso de nuestro país, representativa y "protegida".

⁴² En Chile diversas investigaciones hablan de la educación para el manejo del poder (en los colegios de clase alta) y para la aceptación de los dictados del poder (colegios populares) (Edwards y colaboradores, 1993).

Apareciendo como un *transmisor imparcial*, la Escuela nos retrata los intereses económicos y políticos dominantes, y la misma forma de organizar la Sociedad, no como algo arbitrario e históricamente contingente, sino como elementos necesario y naturales del orden social.

En el caso de la Escuela Secundaria, este proceso se realiza justamente cuando sus alumnos transitan por una etapa vital en la cual se plantean las "preguntas fundamentales" sobre la vida y la Sociedad, sobre las costumbre y las formas de vivir.

La Escuela transmite una(s) cultura(s) dominante(s), que son asimilables a los patrones de comportamiento de la clase media y alta ; pero a la vez, y necesariamente, "desconfirma" otro tipo de patrones culturales. De tal forma que "los niños de clase media baja solo pueden adquirir con gran esfuerzo lo que está **dado** a los niños de las clases sociales altas (estilo, gusto, saber): esas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultas y naturalmente esperados por ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase" (Giroux, 1983: 14).

3.1.4. La escuela y otros agentes socializadores.

Nos parece necesario, en esta revisión general del rol social de la escuela, mirar brevemente la interrelación de la escuela con otros agentes socializadores, pues de hecho, la socialización como proceso social es algo único e indivisible que opera sobre la subjetividad de las personas.

Hablaremos aquí de tres "agentes socializadores" en su relación con la escuela: la familia, el trabajo y los grupos de pares (cultura juvenil para algunos autores). No haremos referencia directa a los medios de comunicación de masas, pues no es de interés central para la actual investigación.

Tal como decíamos más arriba la funcionalidad, el peso relativo y las interrelaciones entre cada uno de los agentes socializadores es algo que depende de las circunstancias sociales e históricas, por lo tanto está en permanente cambio.

Respecto a lo que ocurre en las actuales condiciones sociales podemos decir que la escuela ha ido adquiriendo mayor peso como institución socializadora producto de décadas de generalización de la enseñanza, de un debilitamiento de la familia que va perdiendo su rol de agente principal de socialización y de una dificultad creciente de los jóvenes para encontrar trabajo.

Asimismo ha aumentado el "tiempo libre" de los jóvenes que, sin posibilidad de trabajar y sin un contexto familiar que los contenga y oriente, buscan establecer relaciones de mayor intensidad con sus pares. El grupo de pares y el conjunto de prácticas y creencias grupales asociadas (cultura juvenil) se constituye como una agencia socializadora con un peso inédito en la historia de la adolescencia.

a) Escuela y familia:

La familia históricamente ha sido concebida como el eje de integración del individuo a la sociedad. Esto, al menos, por dos razones. Por un lado, por su carácter de "centro de convivencia", de comunidad en la que el sujeto comparte con seres muy cercanos en el plano afectivo y muy diferentes en cuanto a edad, roles sociales, etc. Aquí el joven aprende a conocer y relacionarse con los otros, particularmente con la figura paterna (figura de autoridad), en una experiencia que no puede ser suplida por otras instituciones.

Por otra parte, en la familia ocurre centralmente el proceso de "transmisión de valores y generación de expectativas". En su seno se construyen o determinan las "pautas sociales que servirán como parámetros de comportamiento futuro" (Salas, 1994). Esto último es vital, pues así como la educación enmarca las posibilidades de vida y el trabajo determina las condiciones de esa misma vida, "en la familia se constituye la primera representación (mental) de estos posibles escenarios de futuro" (Salas 1994: 284). La desigualdad en esta imagen sobre las posibilidades puede llegar a ser determinante en el futuro de los jóvenes.

No obstante lo anterior, la familia ha ido cediendo diversas atribuciones a otras instituciones socializadoras. En el caso de la escuela existe una suerte de delegación de responsabilidades por parte de la familia, que ya no educa a los hijos personalmente. Podríamos hablar de una pérdida de la función pedagógica⁴³.

Por su parte la escuela, en general, ha mantenido desde sus inicios una posición ambivalente hacia los padres. Por una parte intenta ganarse su favor y busca su apoyo para obtener la disciplina del niño, y motivarlo en el rendimiento; por otra los mantiene a distancia de la convivencia escolar cotidiana y los ignora en lo que respecta a las decisiones sobre la marcha del establecimiento⁴⁴. Esto último se acentúa, a medida que los niños avanzan desde los estudios primarios a los secundarios.

El resultado de todo este proceso es que la familia y el sistema escolar "no logran fecundarse debidamente en relación a sus respectivas contribuciones al desarrollo integral de los jóvenes" (Weinstein, 1994: 272).

⁴³ A este respecto resulta sumamente interesante un resultado de la encuesta nacional realizada por el Ministerio de Educación en 1992. Aquí, mientras los estudiantes de educación media plantean que la responsabilidad formativa corresponde principalmente a sus padres, estos últimos plantean que esta responsabilidad es - y debe ser - compartida entre ellos y el sistema escolar (MECE 1992).

⁴⁴ Coleman y Husén señalan que "los centros privados, especialmente los religiosos, son mucho menos contradictorios en su posición respecto a los padres", integrándolos más en la dinámica escolar y recurriendo a ellos para que ayuden a sus hijos en sus estudios. (Coleman y Husén, 1989).

b) Escuela y trabajo

La relación entre la escuela y el mundo del trabajo es contradictoria desde el momento en que, para los jóvenes, existe una gran cobertura educativa pero un limitado marco de oportunidades laborales⁴⁵.

Las expectativas generadas en el mundo de la educación se frustran en la realidad del mundo del trabajo, y existen datos para pensar que esto es una característica estructural del actual sistema productivo global.

Respecto a las destrezas para el mundo del trabajo que se aprenden en la escuela, ya dijimos que lo que realmente aprenden los jóvenes son una serie de actitudes generales que "legitiman" el actual proceso productivo, más que capacidades técnicas para la actividad económica.

Eso en términos generales, en términos particulares suele haber un desfase entre las habilidades necesarias para el actual modelo (forma) de acumulación del capital y las destrezas técnicas (contenidos) que se enseñan en la escuela y que tienen que ver con formas anteriores del proceso de acumulación de capital⁴⁶.

La desconexión entre la educación media y el trabajo se manifiesta también en la virtual negación del porcentaje considerable de estudiantes que trabajan⁴⁷, los que no ven rescatada ni elaborada pedagógicamente su experiencia laboral (Weinstein, 1994).

c) La escuela y la(s) cultura(s) juvenil(es).

Como decíamos arriba, el peso creciente de la cultura juvenil en la constitución de la identidad de los jóvenes y en su proceso de socialización, va de la mano de la pérdida de centralidad del trabajo y principalmente la familia en la integración juvenil.

Pensar que este proceso conduce al establecimiento de una especie de "sociedad adolescente" separada de los adultos es un error. Esta cultura juvenil sigue siendo modelada por los adultos, pero ya no tanto en su calidad de padres, sino como "productores y proveedores de distracciones, modas y

⁴⁵ En Chile la cobertura de la enseñanza media supera el 80% de la población en edad escolar, no obstante la cifra del desempleo entre los jóvenes urbanos de sectores populares supera el 20% de la población, y duplica las cifras de desempleo a nivel nacional. Además, un porcentaje importante del empleo juvenil es, más bien, subempleo (Arancibia y otros, 1998. CASEN, 2000).

⁴⁶ El debate en torno al rol de la educación técnica nos muestra que, en el mundo actual, no sirve de mucho hacerse experto en un proceso técnico específico, pues la tecnología se transforma a una velocidad asombrosa, dejando los conocimientos anteriores rápidamente obsoletos.

⁴⁷ Las cifras al respecto no son claras, Weinstein (1994) cita varios estudios, uno realizado en la Región Metropolitana en 1993 que habla de un 10% (Daniou, 1993); otros hablan de cifras mucho mayores (Cariola y

ocios de carácter comercial" (Coleman y Hussen, 1989: 38); es decir, a través de los dictados del Mercado.

Aclarado este punto, podemos decir que las dos agencias socializadoras con mayor peso en la actualidad, entran en una relación de conflicto y negación mutua. La dinámica escolar excluye a las culturas juveniles de la realidad cotidiana y las culturas juveniles hacen del rechazo a la escuela (y a otras instituciones tradicionales) un elemento central de identidad⁴⁸.

Como veremos en el capítulo siguiente, lo que se da en la escuela es un intento de "homogeneizar" a jóvenes con realidades y formas de ser muy diversas y reducirlos a su rol de estudiantes.

Aún en contra de los principios básicos del aprendizaje, no parecen ser relevantes para la escuela todas las actividades y vivencias que tienen los jóvenes fuera de esta, y que son, para ellos, más importantes que el aprendizaje formal.

Si el aprendizaje se produce (o se construye) en las interacciones sociales significativas, es indudable que los jóvenes aprenden más cosas, y las aprenden de manera más profunda en la convivencia con sus pares.

La escuela ya no es "el lugar" depositario del saber (si es que alguna vez lo fue). La utilidad de la escuela hoy tiene que ver, más que con la transmisión de conocimientos, con convertirse en un espacio, "el espacio" donde los jóvenes pueden resignificar e integrar el conjunto de saberes y la inmensa cantidad de información (muchas veces contradictoria) que van adquiriendo en su vida cotidiana, y a través de los medios de comunicación de masas.

3.2.- La identidad de la escuela como institución. Algunos rasgos centrales.-

Si bien los rasgos centrales de la escuela, según nuestro parecer, aparecen retratados a lo largo de todo este capítulo, quisiéramos remarcar algunos rasgos organizacionales de la Escuela para entenderla mejor, en tanto institución social. Se trata de rasgos lo suficientemente generales como para interpretar la diversidad de formas de gestión educativa que podemos encontrar.

Las características de la escuela están determinadas por la obligatoriedad de la enseñanza. Existen rasgos de "totalización", desde el momento en que se obliga a la permanencia de los alumnos

⁴⁸ Preferimos hablar de culturas juveniles más que de cultura en singular, pues nos parece que refleja mejor el estado actual de dispersión y heterogeneidad en sus condiciones sociales de vida que viven los jóvenes en países como el nuestro.

durante tiempos prolongados en un mismo espacio de juego-trabajo, bajo una autoridad única y en compañía de muchos otros a los cuales se les da el mismo trato (Schvarstein, 1999)⁴⁹. Todas las actividades están (o pretenden estar) programadas en el marco de un plan racional deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.

Como en toda situación de convivencia cerrada, la "intensidad afectiva" de los vínculos que se establecen en su interior es muy alta. Esto es así tanto en las relaciones jerárquicas que se establecen (directivos-docentes; profesor-alumnos, etc.) como en las relaciones entre pares (profesores y alumnos).

Como en muchas instituciones "totales", existen dos mundos social y culturalmente distintos: el de las autoridades (directivos y profesores) y el de los alumnos. Estas diferencias se expresan de múltiples maneras, una de las más potentes es la creación de lenguajes diferentes que facilitan la comunicación al interior de un estamento, pero la dificulta entre ellos.

Como se desprende de lo anterior, el autoritarismo es otro rasgo que caracteriza sus relaciones institucionales. El autoritarismo es una forma de "estructuración de las relaciones de poder entre los diversos actores" escolares, en ellas "se prescinde de la participación real de los docentes y alumnos en las decisiones acerca del desarrollo cotidiano de las actividades escolares" (Edwards y colaboradores, 1993: 26).

El estilo autoritario y la falta de participación niega los saberes específicos que poseen tanto los docentes como los alumnos. Los profesores tienen poca **participación** en la decisión de las **prácticas** escolares, la mayoría de las veces se les limita a cumplir directivas o instrucciones entregadas de manera verbal o escrita. La posición de los alumnos es aún de mayor subordinación.

Como toda organización "totalizadora", la escuela es una organización cerrada que, como veíamos más arriba, se resiste a incorporar los saberes y las prácticas que sus miembros construyen fuera de ella (en la vida cotidiana de profesores y principalmente de los alumnos).

Otro rasgo central de esta organización cerrada es la administración de disciplina, que parece imposible, pudiera ser objeto de reflexión consciente entre sus miembros y menos de decisión conjunta.

Esta disciplina es administrada desde la "nomatividad", es decir, mediante la distribución y manipulación de recompensas y sanciones simbólicas, buscando el consentimiento moral de parte de los alumnos (previa internalización de las normas); o bien desde la coerción y la represión, apoyándose en la aplicación o amenaza de aplicación de sanciones físicas, la generación de frustraciones o el control forzado de satisfacciones.

⁴⁹ En su obra "vigilar y castigar", Foucault plantea que el modelo de convivencia que se establece en los modernos centros penales marca las características de otras instituciones modernas como los hospitales y las escuelas (Foucault, 1976).

La administración de la disciplina, demanda la inversión de una gran cantidad de energía y determina la mayoría de los espacios cotidianos de la Escuela (desde el aula, hasta los recreos y reuniones técnicas), constituyéndose, como decíamos más arriba, en la fuente principal de aprendizaje real y perdurable para los alumnos, mucho más que los contenidos curriculares.

En este primer capítulo hemos tratado de contextualizar social e históricamente la realidad de los jóvenes en las sociedades modernas, los procesos de socialización que les toca vivir, de los cuales la vivencia en la enseñanza media es una parte, y finalmente hemos intentado entender algunas de las funciones estructurales de la Escuela en las sociedades modernas. Corresponde ahora que revisemos la realidad de los jóvenes y la enseñanza media en nuestro país, para poder situar mejor la problemática del estudio.

LOS JÓVENES Y LA ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE

"Así como sea la Escuela, así será el País entero".

Gabriela Mistral.

1. ALGUNOS ANTECEDENTES SOCIO-HISTÓRICOS.

A continuación presentamos algunos datos históricos y del contexto social que nos permitan situar mejor la realidad de los jóvenes y la enseñanza media en nuestro país. Como ya dijimos, nuestra atención se centra en los jóvenes urbanos y de sectores populares⁵⁰.

1.1.- La Educación Media en Chile.

La educación secundaria en Chile fue pensada y creada para que una élite de jóvenes se preparara y pudiese acceder a estudios superiores. Sus primeros antecedentes se remontan hacia la Reforma de la década de 1880 que terminaba con la noción de "preparatoria", y tenía por objetivo formar a los futuros ciudadanos que iban a asumir la dirección de la sociedad.

En 1928 se crea la Dirección General de Educación Secundaria, con el objeto de independizarla de la tutela universitaria en que se encontraba y generar un único organismo administrador de la educación secundaria, que hasta ese entonces dependía de diversas instancias como el Ministerio de Instrucción, la Universidad de Chile, el Ministerio de Industrias, etc. (Nuñez, 1987). Desde esa fecha hasta 1964 los planes y programas educativos fueron marcadamente asignaturistas, sin mayor coherencia curricular (con jerarquía en las ramas humanistas) y enciclopedistas, orientadas a lograr un "hombre culto".

En 1945 - 46, durante el gobierno de Juan Antonio Ríos se realiza un primer intento de implementar un único tipo de liceos para todos los chilenos, el que se implementaría como proyecto piloto en algunos liceos experimentales, para luego aumentar sostenidamente su número. Pero a lo largo del tiempo se mantuvo aislados a los liceos experimentales que no lograron afectar la organización tradicional de los demás liceos.

Así hasta 1964, 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. De la escuela primaria, comúnmente se continuaba en las Escuelas Técnicas de Nivel Medio (industriales, agrícolas, servicios técnicos); pero también tenían acceso al liceo o a las Escuelas Normales. Sólo los que podían cursar en el Liceo tenían la oportunidad de proseguir sus estudios, luego de un Bachillerato, en la Universidad, pero generalmente sólo asistían a éste los que venían de sus Escuelas anexas, es decir la "selección" se daba en los primeros años de escolaridad.

⁵⁰ Nos limitaremos a utilizar información actualizada hacia el momento de aplicación de los instrumentos de la investigación: 1998.

En la década de 1965-75 se realizó una profunda transformación en el sistema educativo, ya no orientado selectivamente, sino reformulado como un sistema masivo. En 1965 se inició una reforma en educación secundaria, que pasa a llamarse educación media, basada en tres grandes medidas. En primer lugar se disminuyen las diferencias curriculares entre la educación técnica y la académica, dándole un mayor contenido Humanista-científico a esta última. En segundo lugar, se hizo equivalentes las licencias de ambas modalidades en términos de acceso a estudios superiores (en la época, sinónimo de Universidad), "igualando en el derecho las salidas de dos sistemas diferentes de hecho" (Cariola y Cox, 1990: 23). Por último, una medida proveniente del sistema de admisión de las universidades, fue el reemplazo del Bachillerato (examen de contenidos académicamente demandante) por la prueba de aptitud académica.

Por último, la nueva enseñanza media redujo su duración de 6 a 4 años, al mismo tiempo que la Enseñanza Básica se extendió de 6 a 8 años. Además se eliminan los exámenes que regulaban el acceso a la Enseñanza Media y se permite el ingreso de las mujeres a las escuelas agrícolas e industriales.

Con esta reforma, como vemos en cuadro 1, se da inicio a un gran proceso crecimiento en la cobertura en todo el sistema educativo, y la enseñanza media en particular, aumentando las matriculas y la permanencia de los estudiantes en ella. No obstante, y como veremos más adelante, no se logra generar un debate nacional respecto de la identidad necesaria para una enseñanza media masificada, y esta no sufre mayores modificaciones en su orientación final, que sigue siendo el ingreso a la Universidad.

Cuadro 1:
Evolución de la matrícula y de la cobertura de la Enseñanza media (4 años).
Grupo 15 – 19 años.

	Matrícula	Cobertura
1935	23.053	4.7%
1945	37.525	7.0%
1955	69.502	10.9%
1965	148.144	17.5%
1975	448.911	40.2%
1985	667.797	54.7%
1988	735.701	60.2% (*)

(*) Para el Ministerio de Educación, que toma como base el grupo de edad 14-17 años, la cobertura de la educación media, en 1988, es de 81.7%. (Cariola y Cox, 1990).

Durante el Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se realiza el segundo intento de crear un sistema único de enseñanza media, conocido como el proyecto de la Escuela Nacional Unificada⁵¹. Este proyecto obviamente se vio abortado antes de ver la luz.

La reforma de 1982 realizada durante la dictadura militar tenía como principal objetivo descentralizar la gestión educativa y transferirla del Estado a la gestión privada (municipalización y privatización de la educación). No obstante, sólo se logró un proceso de descentralización de la gestión pública educacional, permitiendo un mayor control político de cada establecimiento, pero con una doble dependencia de los establecimientos: del MINEDUC y de la Municipalidad. En concordancia con el espíritu de estas transformaciones, el gasto público en educación disminuyó sustantiva y marcadamente durante todo este periodo, generándose un grave deterioro de la modalidad educativa pública (ahora municipalizada).

Esta reforma se basó en un paradigma mercantil que protegería a ultranza la libertad personal y la libertad de enseñanza por sobre los proyectos educativos nacionales. Las leyes del mercado traducidas actuarían de la siguiente forma: "La oferta son los servicios educativos; la demanda, las

⁵¹ Esta propuesta tenía por objeto democratizar el sistema educacional y acercar la educación a las necesidades nacionales, pero sólo quedó en intento de cambio. Consistía en crear un sistema único de Educación Media que

aspiraciones educativas de los padres para sus hijos (clientes). Las escuelas ineficientes, son castigadas con el abandono, empobrecimiento y desaparición... Ahora bien, quien elige es el que puede elegir" (González Brito, 1997: 147).

Se sentaron aquí los principios que rigen la administración educativa nacional hasta nuestros días y que se basan en el cambio del rol del Estado en la Educación (desde el Estado benefactor al Estado subsidiario), el incentivo a la gestión educacional privada y la liberación de amarras para permitir la diversidad de ofertas educativas.

Cobertura de enseñanza al momento de realizar la investigación:

Tal como planteábamos más arriba, la cobertura de matrícula de enseñanza media, para jóvenes de entre 14 y 17 años es de 81.7 %. No obstante, tal como se aprecia en el cuadro , al hacer un análisis de la cobertura por quintiles de ingreso, se observan diferencias notables, eso sin ahondar en las diferencias de calidad de enseñanza que están recibiendo uno y otro sector.

Cuadro 2

Cobertura de la Enseñanza Media por quintil de ingreso

Quintil de ingreso	Primer Quintil	Segundo quintil	Tercer quintil	Cuarto quintil	Quinto quintil
Porcentaje de matrícula	75.3 %	81.0 %	89.3 %	95.3 %	97.2 %

Fuente: Arancibia y otros, 1998

Por otra parte, no hay que perder de vista que "más de un millón y medio de jóvenes entre 15 y 24 años no ha completado su educación y no está en las escuelas" (Arancibia y otros, 1998: 38). Se trata de una cifra muy elevada, sobre todo si consideramos que los jóvenes que están cursando la enseñanza media son alrededor de 740.000.

En cuanto al promedio de años de escolaridad de los jóvenes entre 15 y 29 años se observa un aumento entre 1990 y 1996, no obstante se mantienen también las diferencias entre niveles socioeconómicos. En 1990, el primer quintil tenía un promedio de 8,6 años y el quinto quintil tenía un promedio de escolaridad de 12,7 años; en 1996 el primer quintil tenía 8,9 años promedio de escolaridad

combinase un plan común con otro electivo, así todos los estudiantes egresarían con alguna especialización laboral y, al mismo tiempo, podían optar a estudios superiores si lo deseaban.

y el quinto quintil poseía 13,3 años. En estas cifras se observa que el 20% más pobre sólo alcanza como promedio a completar la Enseñanza Básica y que el 20% más rico puede completar su Enseñanza Media y proseguir si lo desean.

Desde el punto de vista administrativo, los establecimientos educacionales pertenecen a una de las siguientes categorías: liceos municipales, que están bajo el control local (municipal); liceos particulares subvencionados, de propiedad privada; liceos públicos de administración delegada a corporaciones del sector productivo, y colegios particulares pagados. Las tres primeras reciben aporte financiero del Estado, y la cuarta es pagada por las familias de los estudiantes. En el cuadro se puede apreciar la cobertura de matrícula en cada una de estas categorías:

Cuadro 3

Matrícula de Enseñanza Media según tipo de administración

Tipo de administración	Matrícula de alumnos	Porcentaje de matrícula
Municipal	376.458	50.9 %
Particular subvencionada	232.692	31.5 %
Particular pagada	77.896	10.5 %
Corporaciones	52.297	7.1 %

Fuente: Compendio de información estadística MINEDUC 1996.

1.2.- Ser Joven hoy en Chile.

La población juvenil ha experimentado un descenso (en términos relativos) durante los últimos años. En 1982 los jóvenes representaban el 30% de la población total, en 1992 el 27% y en 1996 el 25.7% de la misma. Las regiones con un descenso más significativo son la I, V, XII y Metropolitana. Asimismo existe una fuerte migración juvenil hacia zonas urbanas, lo que nos habla de intentos por incorporarse a los procesos de modernización en curso⁵².

Una característica notable de los jóvenes de hoy, y que los diferencia de las generaciones anteriores, es que presentan un mayor nivel de escolarización y, por ende, un bajo nivel de

⁵² El 83,3% de la población juvenil vive en áreas urbanas, mientras que sólo un 16.1% lo hace en áreas rurales (Reinoso 1994).

analfabetismo⁵³. En 1992 la población juvenil de 15 a 29 años presentaba un 1.81% de analfabetismo. En cuanto al nivel de escolaridad, se puede tomar como un indicador la cobertura para la enseñanza media, que ya mostramos.

Respecto a la integración juvenil al mundo del trabajo; se observa que esta ocurre, de manera masiva, aproximadamente a los 20 años de edad, mientras que en el grupo de edad de 15 a 19 años el 20% trabaja (habiendo completado su educación media o al haber desertado). En cuanto a los jóvenes de 15 a 17 años, la encuesta CASEN 1996 mostró que los jóvenes ocupados eran un 8% y los desocupados un 1,7%, lo que forma una tasa de participación directa en el mundo del trabajo de un 9,7%.

Respecto a los jóvenes que pueden trabajar, su situación es discriminatoria, pues en general asumen empleos de baja categoría. Estos jóvenes de 15 a 17 años, en su mayoría trabajaban como Obreros o Empleados (66,5%) y en segundo lugar, y a gran distancia, se encontraban los Trabajadores Por Cuenta Propia con un porcentaje de 12,8. Un 70,3% de estos jóvenes declara "no haber firmado contrato de trabajo". Tal como se observa en el cuadro el ingreso promedio de la ocupación principal en los quintiles extremos de ingreso de los jóvenes de 15 a 29 años varía sustancialmente.

Cuadro 4
Ingreso promedio en los quintiles de ingreso extremos

Quintiles	Ingreso promedio
Primer quintil	\$ 55.632
Quinto quintil	\$ 292.090

Fuente: Encuesta CASEN 1996.

Por otra parte, como se aprecia en el cuadro, mientras más jóvenes son los trabajadores, menores son los ingresos percibidos.

⁵³ Valga la aclaración que no estamos hablando de lo que se ha llamado "analfabetismo funcional", que implica la capacidad de operar y entender la realidad a través de las palabras y el lenguaje. El estudio internacional realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en el año 2000 afirmaba que menos de un 20% de los chilenos 15 y 60 años entienden lo que leen (OCDE, 2000).

Cuadro 5
Población joven según quintil de Ingreso, 1996

Grupo de edad	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V
15 – 19 años	25,9	23,0	20,6	17,6	12,9
20 – 24 años	17,4	21,7	22,2	21,1	17,5
25 – 29 años	21,3	21,2	19,5	19,4	18,7

Respecto al desempleo, la tasa de desocupación oficial de los jóvenes de 15 a 29 años en 1992 era de 9,9% y en 1996 de 10%, si esto se compara con la tasa de desocupación del total de la población se aprecia que la desocupación juvenil sobrepasa la desocupación de la población total en casi un 40%.

Tal como se aprecia en el cuadro , la tasa de desocupación de los jóvenes de 15 a 29 años también presenta diferencias entre niveles socioeconómicos, el 20% más pobre presentaba seis veces más desempleo que el 20% más rico.

Cuadro 6
Porcentaje de desempleo en los jóvenes de 15 a 29 años en los quintiles extremos de la población.

Quintil	Porcentaje de desocupación
Primer quintil	23.2 %
Quinto quintil	3.5 %

Fuente: Encuesta CASEN 1996.

Por otra parte, puede decirse que hay un quiebre entre las expectativas de los jóvenes y sus padres - en relación a las puertas que le abriría la educación - y lo que realmente puede ofrecerles la sociedad.

Al cruzar el promedio de ingreso mensual con los años de escolaridad según las cifras de la encuesta CASEN 1996, se advierte que no hay una diferencia significativa entre los que completan la Enseñanza Media y los que sólo completan la Enseñanza Básica. Aunque hay una creencia generalizada en la hipótesis de que "a mayor estudio, mayor remuneración", se puede afirmar que *"la educación tiende más bien a reproducir la situación inicial... que a modificarla"* (Mena y Ritterhausen, 1992: 16)

Es decir que los datos se contradicen con la teoría del capital humano, la que en sus argumentos básicos sostiene *"que si un individuo está dispuesto a soportar los costos directos de la educación, y además a sacrificar el ingreso que podría obtener en el mercado laboral hoy por la perspectiva de mejores ingresos futuros, incorporándose al sistema educativo y mejorando su productividad, entonces los diferenciales de salarios serían una buena aproximación a los beneficios privados derivados de haber recibido educación"* (Salas, 1993: 17).

Podemos concluir que la mayoría de los jóvenes está viendo retrasada su independencia económica y social, esto por diferentes razones según el nivel socioeconómico a que pertenezca el joven. Aquellos que pueden seguir estudios superiores, retrasan su autonomía, pero como una especie de inversión a futuro. Mientras que los jóvenes de más bajos recursos postergan su independencia, ya que les cuesta conseguir trabajo con los estudios que poseen, y cuando lo consiguen es de baja remuneración y categoría. Ambos grupos prolongan su permanencia en el hogar por la dificultad de mantenerse por sus propios medios, por lo que, como vimos en capítulos anteriores, la moratoria social de los jóvenes se sigue dilatando.

En términos amplios, podríamos decir que la juventud urbano-popular dispone de "menos y más débiles recursos protectores (familia, inserción institucional, trabajo estable, información) frente a riesgos mayores" (Weinstein y cols., 1990).

2.- LOS JÓVENES Y LA ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA.

La enseñanza media, como espacio de formación y socialización de los jóvenes es objeto de debate y transformaciones permanentes en el mundo y Chile no escapa a esta realidad. Actualmente existe un proceso de reforma de la enseñanza media en marcha, elaborado sobre la base de una serie de estudios que hicieron las veces de diagnóstico crítico de la realidad de nuestra enseñanza media.

Tal como veíamos en la sección anterior, nuestro país puede considerarse exitoso en su esfuerzo por masificar la Enseñanza Media hacia la población juvenil.

No obstante los avances en cobertura no fueron acompañados, como en otros países, de un debate amplio respecto de los cambios que era necesario realizar en la "identidad misma" de esta enseñanza media, cuyos objetivos no pueden ser los mismos de hace 50 años, ni por el tipo de alumnos que recibe, ni por el tipo de requerimientos que le plantea la Sociedad.

Los primeros estudios sociales respecto de la realidad de nuestros jóvenes y nuestra enseñanza media aparecen recién en la mitad de la década del '80, cuando la "revolución" de la cobertura de la escuela secundaria era ya un hecho. Aparecen además desde los Centros de Estudio independientes del Estado o desde el mundo de las ONG's, con lo que la posibilidad de incidir en el rumbo de las políticas sobre educación debe esperar hasta el final de la dictadura.

Decíamos que estos estudios comienzan a aparecer en la década del '80, abriendo un debate nacional que tiene su punto cúlmine con la publicación del Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (conocida como la comisión Brunner) y, en el caso de la educación secundaria, en las 13 investigaciones licitadas en los años 1992-1993 por el MINEDUC para el "diseño de una política de modernización de la Educación Media", los que sentarán las bases de las transformaciones impulsadas desde el Estado para la Enseñanza media⁵⁴.

Este amplio espectro de publicaciones y estudios nos muestra una radiografía bastante negativa de la realidad de nuestra enseñanza media, que es definida desde el Estado como crisis de Calidad y Equidad.

Nuestro estudio se contextualiza y cobra sentido en este diagnóstico crítico. A continuación revisaremos brevemente lo que, a nuestro juicio, son las conclusiones generales de los principales estudios realizados sobre la crisis de la Enseñanza Media en Chile, para centramos luego en la vivencia de los jóvenes, específicamente los jóvenes de sectores populares, al interior de las instituciones escolares que es el tema que más nos interesa.

⁵⁴ Estos proyectos cubrieron 5 áreas: Currículum, prácticas escolares y pedagógicas, evaluación de resultados educacionales, eficiencia de la educación media y formación inicial de profesores.

2.1.- El "consenso" de la crisis.-

a) La pérdida de Sentido de la Enseñanza Media.-

Falta de claridad de sus objetivos:

Decíamos que la ampliación de cobertura de la enseñanza media no fue acompañada de una redefinición de sus objetivos y sentido último. El diagnóstico construido a comienzos de los '90 nos dice que la Enseñanza Media mantiene la misma estructura de cuando era una educación de elite, orientada "unidireccionalmente" hacia la preparación para la Universidad (y en consecuencia hacia la PAA) aún cuando solo un tercio de los jóvenes se incorpora a las Universidades e Institutos Profesionales (Weinstein, 1994; Cariola y Cox, 1990).

Esta "unidireccionalidad" genera expectativas altas e irreales y produce "aspiraciones educativas homogéneas para jóvenes que tienen oportunidades y situaciones heterogéneas" (Weinstein, 1994: 267).

La Enseñanza Media no es clara respecto de sus objetivos internos, ni cuenta con formas reconocidas para evaluarlos⁵⁵. No ha habido una "redefinición integral de los saberes que la experiencia escolar iba a comunicar a una mayoría recién integrada al nivel secundario y que de hecho no iba a proseguir sus estudios superiores" (Cariola y Cox, 1990: 24). No se definieron los contenidos que eran relevantes para una educación secundaria de masas y con formas de egreso muy diferentes.

Se entiende entonces que algunos autores hablen de una "crisis de relevancia" de la Enseñanza Media que involucra a los profesores, los alumnos y sus familias, pues lo que se enseña tiene poco sentido y presenta escasa utilidad para el desempeño futuro en la vida social (Lemaitre, 1994: 397).

En el caso de los alumnos de sectores populares y sus familias, el objetivo central que tienen para asistir a la escuela secundaria es la preparación para el futuro laboral. No obstante que su experiencia, así como la evidencia empírica nos muestra que "...las recompensas (laborales) reales asociadas a la educación son escasas y no necesariamente vinculadas al esfuerzo realizado o a la calidad de los resultados" (Lemaitre, 1994: 390). Es decir, se relaciona, en el mejor de los casos, con la

⁵⁵ Recordemos que durante décadas la Prueba de Aptitud Académica ha sido la única herramienta a nivel nacional para medir los logros alcanzados por los alumnos. Solamente en 1992 se realiza la primera aplicación piloto de la prueba SIMCE para los 2º medios, que años más tarde será aplicada en forma generalizada..

finalización de la Enseñanza Media, mucho más que con competencias adquiridas en este nivel educacional. El mercado pide un cartón, no pide contenidos.

De tal forma que el norte de los jóvenes populares termina siendo mantenerse dentro del sistema y conseguir la certificación que ayude a obtener un mejor trabajo, pero no adquirir conocimientos. Como el propósito es pasar de curso, en términos de rendimiento los alumnos solo se esfuerzan para obtener los mínimos resultados académicos que permitan la promoción de curso, pero nada más (Cariola y Cox, 1990).

El objetivo entonces, no es el aprendizaje, sino la *permanencia*. Para los jóvenes como requisito de la "certificación", para los profesores por el control de las subvenciones y para los padres como una forma de alejar a los hijos de la calle y saber dónde y qué están haciendo.

La situación descrita sienta las bases de un círculo vicioso con alumnos aburridos y desinteresados y profesores desesperanzados respecto de su capacidad para motivar a los alumnos y de la posibilidad de estos para alcanzar un futuro mejor.

Etchegaray llega a preguntarse, a partir de los bajísimos logros que obtienen los jóvenes en cuanto a destrezas, conocimientos y transmisión cultural "...¿cuál es la verdadera razón por la que los jóvenes deben asistir a la EM?...¿es para que se eduquen o es porque no sabríamos qué hacer con ellos en la calle o en la casa?" (Etchegaray, 1990: 170). Siguiendo a este autor "...parece un enorme desperdicio de recursos individuales, familiares y sociales mantener a un joven durante 12 años en el sistema escolar y entregarlo a la sociedad sin las habilidades básicas de manejo del lenguaje, de razonamiento o de interacción social que les permitan una integración armónica a las distintas tareas que lo esperan a la salida de la escuela".

La Desconexión de la Enseñanza Media con las demás instituciones socializadoras y el contexto social en general.-

Algunos autores hablan de una "socialización enclaustrada", para referirse a una suerte de autorreferencia de la enseñanza media, guiada por una lógica cerrada y exclusiva, con escasas relaciones con otros actores y sectores de la sociedad. (CEPAL-UNESCO 1992. Weinstein, 1994).

Existe una ausencia de vinculación entre la socialización escolar y otros mecanismos e instancias de socialización. Para Weinstein, la escuela no reconoce la existencia de otras formas de socialización (como los medios de comunicación o los grupos de pares) o bien pretende que ellas se enmarquen y sumen sin más a la propia lógica escolar, "desconociendo sus especificidades y potencialidades de complementación" (Weinstein, 1994: 275).

Sobre la desconexión entre la escuela y los grupos de pares, o cultura(s) juvenil(es) nos referiremos más adelante. Ahora haremos mención a esta suerte de desencuentro entre la Enseñanza Media y agentes socializadores fundamentales como son : el trabajo, la familia y los medios de comunicación de masas.

Respecto de las familias el diagnóstico es claro: no ha existido un proceso de integración de ellas a las tareas y objetivos escolares. Las diferentes pautas culturales entre la familia de origen y la escuela genera nuevos focos de conflicto para los jóvenes y promueve la deslegitimación ya sea de la familia por parte de la escuela o viceversa.

En cuanto al Trabajo, diversos estudios hablan de la casi nula competencia de los egresados para buscar y desempeñarse correctamente en un trabajo (Errázuriz, 1993. Castro, 1992.). Si bien esta tendencia se agrava en la modalidad Científico-Humanista, la modalidad Técnico-Profesional no entrega una formación en oficios, sino más bien en técnicas específicas y de fácil obsolescencia en el mundo laboral actual. Por otra parte esta desvinculación de la Enseñanza Media y el mundo del trabajo se observa también en el hecho de que la experiencia de los jóvenes que trabajan no sea rescatada ni elaborada pedagógicamente.

Finalmente, respecto de los Medios de comunicación, "la institución escolar opera como si los jóvenes no fueran socializados mediante los medios de comunicación masivos", ignorando la influencia o experiencia que logran los jóvenes con los medios de comunicación (Weinstein, 1994: 274).

Los estudiantes secundarios tienen un consumo diario de TV superior a las dos o tres horas, mucho más de lo que leen, por ejemplo. Además, no parecen ser una población "cautiva" y consumidora acrítica, sino que "presentan una demanda selectiva y dotada de capacidades de procesamiento al interior del rango reducido de opciones que la programación existente les presenta" (Weinstein, 1994: 274). De esta forma se desperdicia la posibilidad de enriquecer los procesos de aprendizaje mediante la apropiación y resignificación de información y contenidos televisivos recepcionados por los jóvenes.

b) Crisis de eficacia de la Enseñanza Media. Escasos logros en la adquisición de conocimientos y habilidades.-

Si bien, hasta la aplicación de la prueba SIMCE a los 2ºs años medios, no existía un instrumento nacional de medición de logros académicos en la enseñanza media (más allá obviamente de la PAA), un conjunto significativo de investigaciones a nivel nacional e internacional nos hablan de los escasos logros alcanzados por los estudiantes secundarios.

A modo de ejemplo, podemos citar a Mena y Lemaitre (1991) quienes afirman que solamente los alumnos de establecimientos particulares privados logran resultados minimamente aceptables en la PAA. A la vez que se observan deficiencias graves y generalizadas en la comprensión de lectura, manejo de la lengua materna y operaciones verbales de naturaleza abstracta. En el área científica se observa la ausencia de manejo de un vocabulario científico mínimo, así como la incapacidad para aplicar los principios estudiados a situaciones problemáticas. Lemaitre, revisando los resultados de pruebas de castellano y matemáticas aplicadas a muestras nacionales, en el marco del programa MECE Media, habla de niveles extraordinariamente bajos en áreas fundamentales como puntuación, elaboración sintáctica y organización e integración del contenido (Lemaitre, 1994).

En 1992 se realizó una "evaluación representativa del aprendizaje en castellano, matemáticas y habilidades generales, que reveló que el promedio de respuestas correctas en castellano era cercano al 50%, mientras que en matemáticas los resultados eran de un 25% en las escuelas municipales" (Lemaitre, 1999: 133)

A nivel del tipo de operaciones mentales alcanzadas por los estudiantes secundarios, diversos estudios nos indican que los jóvenes están lejos de alcanzar el estadio de las operaciones formales abstractas de Piaget. Por el contrario, se manejan a nivel concreto e incluso pre-lógico (Mena y Lemaitre 1991; Sepúlveda, 1997; Eyzaguirre, 1997).

Por otra parte, los alumnos de establecimientos municipales necesitan un promedio de 5.6 años para terminar la enseñanza media, en comparación con los 4.99 de los alumnos de establecimientos particulares subvencionados y 4.39 de los alumnos de establecimientos particulares pagados.

Esta evidencia nos muestra "una situación insostenible desde el punto de vista de la calidad y un problema grave en relación con la equidad" (Lemaitre, 1994).

Los magros resultados se han asociado a las metodologías de aprendizaje predominantes en la enseñanza media. Se trata en general de "...estrategias pedagógicas que no favorecen el procesamiento profundo o la elaboración de conocimientos, ni exigen a los alumnos esfuerzos de comprensión, comparación, o reflexión personal" (Lemaitre 1994: 396). Se privilegia de manera casi

absoluta la transmisión memorística de contenidos de escasa relevancia. Como forma de enseñar aparecen los dictados, guías de ejercitación, cuestionarios, completación de frases y palabras. Existe una exclusión de las experiencias, opiniones y elaboraciones de los alumnos y en las evaluaciones se pide solo una recuperación próxima y sin esfuerzo integrador del conocimiento almacenado (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995, Edwards 1993, Lemaitre, 1994).

Los logros en el marco de la educación afectiva y social son, si esto es posible, más decepcionantes aún. Las prácticas escolares se centran en el ámbito puramente cognitivo de baja complejidad, con un currículum academicista que no incorpora el desarrollo de las habilidades afectivas y sociales como objetivo explícito del aprendizaje, ni se hace cargo de las necesidades propias de la edad que veíamos en el capítulo primero.

De esta forma, "la educación afectiva y social que ocurre en las escuelas y liceos no está programada ni explicitada; está implícita en cada institución y práctica escolar, formando una manera de sentir y de tratar a los seres humanos y al conocimiento" (Mena, 1993), es decir forma parte del currículum oculto. La escuela intenta "transmitir" conocimiento sin vincularlo a lo afectivo y lo social, provocando que los jóvenes no lo interioricen, y perdiendo la oportunidad de apoyarles para que construyan una personalidad sana, donde aspectos de ella, tales como la afectividad y los impulsos, no funcionen desintegrada o disociadamente (Mena, 1993).

A nivel de los logros específicos, Lemaitre afirma que no hay una evolución, entre 1° y 4° medio, en el desarrollo de áreas como el conocimiento de sí mismo, la autovaloración personal, la motivación, la atribución del logro, las actitudes valóricas, las metas de vida, las expectativas, etc. (Lemaitre 1994).

c) Ineficacia e Inequidad en la Enseñanza Media.-

Si las crisis mencionadas de sentido y de eficacia de la enseñanza media nos remiten al tema de su **calidad**, no debemos olvidar que se dan, además en un contexto de completa **inequidad**.

Los estudios arriba citados nos muestran que los resultados, de por sí bajos en el nivel de adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas, son significativamente más bajos en los establecimientos de administración municipal. En estos establecimientos, jóvenes en mayor situación de riesgo psicosocial, deben enfrentarse a las bajas expectativas de los profesores hacia sus posibilidades de aprendizaje, bajos niveles de exigencia, peores condiciones de infraestructura y recursos, peores condiciones laborales y salariales de los docentes, etc. (Lemaitre 1994, Weinstein, 1994).

Asimismo las tasas promedio de repitencia y deserción suben notablemente en las escuelas municipales con respecto a las privadas. En el caso de la repitencia de promedio 12% en la educación

sube a un 14.4% en los colegios municipales y baja a un 4% en los colegios privados. En el caso de la deserción escolar, el promedio de 8.4% de las escuelas municipales supera largamente el 2.5% de las escuelas privadas (Lemaitre, 1999).

Haciendo este breve recorrido se entienden las razones que llevan al Estado chileno a promover una ambiciosa reforma educativa con el objetivo general de elevar los niveles de calidad y equidad de la educación, incluida la educación media.

2.2.- La vivencia de los jóvenes en los liceos chilenos.-

Nos centraremos ahora, con un poco más de detenimiento, en el tema que más nos interesa: la vivencia de los jóvenes al interior de las escuelas secundarias. Es decir, lo que nos dicen los estudios revisados en relación a, cómo son tratados por los adultos, qué tipo de relaciones interpersonales tienden a establecer en el contexto escolar (con adultos y con sus pares), qué opinan de su educación, qué esperan de sus liceos, etc. El "foco de atención" de nuestro estudio son los jóvenes de sectores populares de la Región Metropolitana, que asisten a establecimientos de administración municipal o particular subvencionada, por lo tanto, las referencias que presentamos a continuación las hacemos pensando en ese segmento juvenil, más allá de que algunas de estas vivencias sean compartidas por la mayoría de los jóvenes de todos los estratos socioculturales.

Los estudios referidos a esta vivencia de los jóvenes en los liceos son mucho más escasos que los dedicados al diagnóstico de las falencias de la enseñanza secundaria, ya sea a nivel de currículum, resultados, gestión, etc. Esto nos llama la atención, pues si existe un acuerdo sobre la crisis general de la enseñanza media y la pérdida de sentido de la escuela secundaria, la posibilidad de revertir esta situación pasa, a nuestro juicio, por escuchar a los jóvenes, por entender lo que sienten frente a esta experiencia definida como "carente de sentido" y saber qué esperan, con el fin de poder aprovechar las potencialidades y el cúmulo de experiencias que poseen.

Antes de entrar en el tema vale la pena recordar lo que mencionábamos en el capítulo primero respecto de los rasgos centrales de la vivencia juvenil; esto es, la construcción o primera fijación de una **identidad** personal y social básica, y la búsqueda de un **sentido o proyecto de vida**.

Con estas necesidades asisten los jóvenes a los liceos, de ahí la intensidad de las relaciones afectivas que establecen y la magnitud de sus reacciones frente a lo que les toca vivir en el colegio.

Aunque pueda ser una cuestión obvia, debemos decir que los establecimientos de educación media son espacios fundamentales de construcción de **identidad juvenil** ⁵⁶, lo complejo es que esta construcción se da en una institución que, por sus mismos objetivos básicos de transmisión y reproducción de patrones culturales ya creados, es de naturaleza conservadora y, por lo tanto, tiene dificultades para negociar significados o construir consensos con sus miembros.

Los estudios de que disponemos nos dicen que este rasgo conservador de la escuela parece ser mayor en nuestros establecimientos secundarios:

2.2.1. La escuela hacia los jóvenes.-

Los estudios revisados nos dicen que los alumnos son **infantilizados** en el liceo, son tratados como niños, tanto en las prácticas pedagógicas en el aula como en las demás actividades escolares, "administrándoseles un proceso educativo en el cual sus oportunidades de elegir entre distintos cursos de acción son prácticamente nulas" (Lemaitre, 1994: 399). Los adultos no crean condiciones para que asuman responsabilidades. Los jóvenes "no tienen espacio para equivocarse, organizarse y probarse a sí mismos en nuevas actividades" (Edwards y cols., 1993: 172).

Esto resulta contradictorio con el estadio cognitivo de las operaciones lógico formales que los jóvenes están en condiciones de asumir potencialmente. Tampoco favorece la construcción de una **identidad positiva** por parte de los jóvenes, ni estimula su formación moral, que debería, a esa edad, estar en condiciones de guiarse por criterios autónomos⁵⁷.

Consecuente con lo anterior, los adultos parecen temer constantemente el "desborde" de los alumnos si no están bajo su control, siendo la "desconfianza y la vigilancia" hacia los jóvenes una práctica común en nuestros liceos.

Estas prácticas de control y vigilancia, además de impedir la autonomía, inhiben la participación de los jóvenes al interior de la escuela. La pobreza participativa se expresa a todo nivel: institucional, de aula y de las propias instancias juveniles de asociación⁵⁸.

⁵⁶ Un aspecto relevante en la construcción de esta identidad es la imagen que proyecta el liceo, pues la imagen que se proyecta sobre los jóvenes influye en la percepción que ellos tienen sobre sí mismos. El deterioro de la imagen social de algunos establecimientos de sectores populares influye en el nivel de autoestima e imagen de sí mismo, no solo de los jóvenes, sino también de los profesores (Edwards y cols. 1993).

⁵⁷ Ver capítulo primero sobre los cambios de la edad adolescente.

⁵⁸ Este rasgo autoritario de las organizaciones escolares, no solamente afecta a los jóvenes, sino también a los docentes. Tal como plantean Edwards y cols., se trata de una forma de estructurar las relaciones de poder, en la que se prescinde de la participación real de los docentes y alumnos en las decisiones acerca del desarrollo cotidiano de las actividades escolares" (Edwards y cols., 1993: 26).

Incluso los espacios "propios" de los jóvenes como los centros de alumnos son manejados por los directivos y profesores encargados y esto es percibido por los jóvenes como "una simulación de participación" (Edwards y cols. 1993)⁵⁹.

La falta de participación también se observa en las actividades que no forman parte de los ramos y actividades escolares obligatorias. En el estudio etnográfico "El liceo por dentro" se afirma que el 76% de los alumnos encuestados se margina de estas actividades, pues no se sienten atraídos por lo que la escuela les ofrece como espacios posibles de participación juvenil. Los jóvenes reconocen que su falta de participación no se debía a falta de ofertas para hacerlo, simplemente estas les resultaban poco atractivas (Edwards y cols., 1993)⁶⁰.

Otro hallazgo de los estudios revisados son las prácticas de **homogeneización** de los jóvenes. La exigencia de la escuela hacia los jóvenes es que permanezcan en su **rol de alumnos**, no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito de su comportamiento relacional. Es decir, se intenta que no se comporten como jóvenes, sino como alumnos que asisten al colegio a "recibir" conocimiento. Son "invisibilizados" en su dimensión instruccional, mientras que las áreas propias de su condición juvenil (identidad) son desplazadas hacia el ámbito extraescolar.

"Se desconoce que como jóvenes poseen intereses, gustos y necesidades particulares y específicamente referidos a su etapa vital" y se les niega el espacio para poner en común sus experiencias, vivencias y conflictos (Weinstein, 1994: 270).

Algunos estudios nos muestran que esta situación se agudiza en el caso de los jóvenes de sectores populares, que se sienten abiertamente discriminados, así como los miembros de los pueblos originarios y las mujeres (Edwards y cols., 1993).

Así termina dándose la paradoja de que la educación de la juventud es incapaz de "aprehender y utilizar pedagógicamente la juventud de sus educandos" (Weinstein, 1994: 270), con lo que se hace muy difícil que se produzcan procesos de socialización significativa entre los estudiantes, al menos, en el plano académico.

Este proceso se apoya en un discurso pedagógico guiado por la lógica del *deber ser* desligado de la vida cotidiana de los alumnos. Se trata de un discurso monológico, absoluto y moralizante" que

⁵⁹ A partir de 1990 se ha promovido, desde el Mineduc, la existencia formal de los CCAA, pero su creación formal no ha implicado, hasta ahora, una efectiva participación juvenil, ni revertir el desprestigio acumulado.

⁶⁰ A este respecto, una de las orientaciones del Programa MECE media fue la creación formal de Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE) que integrarían los intereses juveniles a las antiguas actividades "extra escolares". Si bien no se ha publicado una evaluación de esta iniciativa, los estudios recientes realizados al respecto, así como su misma discontinuidad como orientación a partir del año 2000, nos hablan de un proceso lleno de dificultades y resistencias, y de un bajo nivel de logros al respecto (Oyarzún y cols., 2000).

plantea una sola verdad impidiendo la expresión de la diversidad generacional, social y cultural (Cerde, Edwards y Gómez, 1993).

Como es de esperar, los alumnos no escuchan demasiado y no entienden los discursos moralizantes de los profesores y autoridades, que perciben como muy lejanos. Esto provoca distancia, desmotivación, falta de identificación con la institución, y una búsqueda en instancias y contextos alternativos (Weinstein, 1994).

Por otra parte los estudios muestran que importantes **problemáticas juveniles** no estaban siendo asumidas en los procesos de formación escolar, como el consumo masivo de alcohol, de drogas blandas y duras, el aumento explosivo de los embarazos adolescentes o el peligro del SIDA (Weinstein, 1994).

Las orientaciones explícitas del MINEDUC para abordar estas problemáticas han significado una masiva puesta en marcha de actividades que caen en el marco de la "prevención" y la "información" de los jóvenes, lo que es coherente con la **imagen social** del mundo adulto hacia el joven como potencial delincuente, violento y drogadicto.

Como vemos de nuevo, no se trata de incorporar las experiencias, gustos y actividades de los jóvenes al liceo, sino de prevenir situaciones de riesgo social, a través de un método que, además, aparece claramente ineficiente: el discurso moralizador de los adultos.

Diversos autores han caracterizado estas problemáticas antes descritas, como un proceso de **desconocimiento y exclusión de la cultura juvenil** del ámbito escolar (Lemaitre, 1993, Oyarzún y cols, 2000, Edwards y cols. 1993, Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995), con lo cual se abre en el debate un tema relativamente "nuevo": la importancia, para los procesos pedagógicos, de integrar "la cotidianidad de los jóvenes, su quehacer diario, sus intereses y visiones de futuro" (Oyarzún y cols. 2000: 30)⁶¹.

Al respecto el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación plantea dos desafíos centrales: a) necesidad de incorporar la realidad juvenil a los establecimientos como estrategia educativa; b) "hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos,

⁶¹ Esto es coherente con lo que decíamos en el capítulo primero respecto de que el aprendizaje se produce "intersubjetivamente", en las relaciones interpersonales. Siendo así, habrá que aceptar que los jóvenes construyen aprendizajes en todas las interacciones significativas que establecen, las que exceden, con creces, el marco escolar. La escuela también tendrá que asumir que su rol no es ser una institución "transmisora de conocimientos" (que los jóvenes construyen preferentemente en otros contextos), sino un espacio para la reconstrucción y resignificación de conocimientos previos no escolarizados, para la "organización racional de la información fragmentaria recibida... y las pre-concepciones acriticas" (Bacáicoa, 1996)

lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo" (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995: 102).

Tal como plantea Oyarzún, "la premisa básica asumida por la reforma educacional es la aceptación de que la cultura juvenil no se encontraba incorporada al sistema educacional hasta antes de la puesta en marcha del Programa MECE- Media" (Oyarzún y cols. , 2000: 29).

Aunque no es el objetivo de este trabajo realizar una evaluación de la marcha de las orientaciones de la Reforma educativa a través de su Programa MECE media, los pocos estudios de evaluación existentes nos hablan de que se trata de un proceso largo y complejo, que tiene que ver con un cambio cultural, más que con la incorporación de determinadas técnicas; por lo que los cambios efectivos aún son escasos (Oyarzún y cols., 2000; Lemaitre, 1999).

2.2.2. Las prácticas y actitudes juveniles al interior de los liceos.

Como decíamos en el capítulo primero, los procesos de socialización en la Escuela nunca son totales, ni homogéneos, siempre hay una contraparte de **resistencia** por parte de los alumnos. Ellos no asumen de modo pasivo las prescripciones institucionales en las cuales están insertos, sino que las reelaboran, pasando por procesos tales como la negociación en situaciones de poder determinadas, la utilización de estrategias de relación con las instancias fiscalizadoras, el empleo de estrategias de marketing y de creación de prestigio institucional, o la resistencia implícita o explícita a las normas (Edwards y cols., 1993).

Así desarrollan diversas *estrategias de resistencia* a los discursos y prácticas que tratan de homogeneizarlos y negar sus vivencias juveniles en la convivencia escolar. Estas estrategias se dan en los espacios públicos (como la indisciplina individual y colectiva en las aulas; los distintivos para diferenciarse como peinados, insignias, marcas de ropa, etc.) y privados (como los rayados en los baños, las estrategias de evasión, etc.) (Edwards y cols. , 1993).

Una de las prácticas más comunes entre los jóvenes secundarios es el uso de *símbolos demarcatorios* como son las marcas en la ropa, las mochilas, los peinados o cortes de pelo, la manera de usar el uniforme escolar, los aros, los rayados en los cuadernos, bancos y baños, etc. La construcción de estas distinciones apunta hacia un proceso de diferenciación y generación de identidad. Esta identidad de los jóvenes, en tanto estereotipos, se construye fundamentalmente en el espacio extraescolar, fuera del establecimiento, pero operan y se legitiman dentro de él, bajo la aparente capa de homogeneidad del discurso escolar.

Estas prácticas "demarcatorias", además de provocar, la mayoría de las veces, amenazas y reacciones negativas de parte de los adultos, nos muestran la enorme riqueza y diversidad de las vivencias de los jóvenes. Obviamente no existe una cultura juvenil en la escuela, tal como no existe una juventud homogénea, sino muchas juventudes dependiendo de la posición social, económica y cultural. (Edwards y cols., 1993)

Un segundo elemento que nos muestran las investigaciones es que los estudiantes, al ser negados en su "ser jóvenes" en la Escuela, tienden a oscilar entre dos conductas o actitudes cotidianas, que Weinstein definió como "cumplimiento acrítico del rol asignado" y "fuga del rol". En un caso se opta por "cumplir a la letra con las metas, medios y ritos propuestos por la institución educativa, internalizando la unidimensional lógica del orden escolar"; en el otro se opta por "distanciarse del rol asignado, realizando conductas de evitamiento y de mera supervivencia escolar" (Weinstein, 1994: 272)⁶².

Como sea, en ambas alternativas, "no se logra canalizar una acción y opinión joven....que enriquezca la dinámica escolar existente" (Weinstein, 1994: 272). Podríamos agregar, en ambas alternativas, la riqueza de la vivencia de los jóvenes no está puesta en la escuela. Los jóvenes desatan su creatividad, se involucran de una manera más integral y aprenden más, en otros contextos fuera de la escuela, como pueden ser los medios de comunicación, los hobbies, las relaciones informales con los pares, etc.⁶³.

Otros estudios nos muestran que el fenómeno de la "apatía" juvenil parece circunscribirse a los espacios "formales" y tradicionales de participación, pues los jóvenes le dedican, de manera sistemática, parte importante de su tiempo libre a participar en actividades "sociales" con otros jóvenes (INJUV, 2000).

Respecto de la relación con sus profesores, los estudios nos muestran que los jóvenes tienden a tener una percepción y valoración más bien positiva de sus profesores (Weinstein, 1994. Oyarzún y cols. 2000). Contrariamente a lo que pudiera esperarse en este marco de "rechazo" a las normas y la cultura escolar, los jóvenes parecen hacer la diferencia entre una institución que no les gusta y los profesores que trabajan al interior de esta institución.

⁶² Algunos autores hablan de una relación con el saber de los egresados de la educación secundaria, marcada por el desinterés, la desmotivación, la autodesvaloración del potencial personal conocedor o investigador, superficialidad, inconstancia, poca tolerancia a la frustración, rigidez, poca apertura a lo nuevo, bajo afán de logro, acriticidad, etc. (Edwards y cols. 1993; Mena, 1993).

⁶³ A modo de ejemplo podemos citar un estudio reciente realizado por el Consejo Nacional de T.V. que indica que la mayoría de los jóvenes siente que aprende más de la T.V. que del colegio. Asimismo, más del 70% de los jóvenes invierten parte importante de su tiempo libre en ver televisión (Edwards y cols., 1993).

Esta percepción positiva es más marcada en los alumnos de los sectores populares y, específicamente en los alumnos de enseñanza media técnico profesional, lo que puede responder a los aprendizajes más prácticos y experienciales, y la relación más activa y horizontal que se tiende a establecer con los profesores de especialidad (García Huidobro, 1986. Weinstein, 1994).

Otro dato interesante en este ámbito es que los jóvenes tienden a plantear una "triple demanda" a sus profesores, que podríamos catalogar como "instruccional, relacional y disciplinaria". Por un lado desean que les enseñen cosas interesantes y de una manera motivadora, con "metodologías de enseñanza más dinámicas, acorde a sus intereses y necesidades" (Mena y Ritterhausen, 1991: 236). Por otra parte desean profesores cercanos, capaces de ser receptivos a sus problemas e intereses, que "les den confianza" y se "constituyan en adultos accesibles e interlocutores abiertos a sus inquietudes como estudiantes y jóvenes" (Weinstein 1994: 269). Asimismo les piden que sean capaces de mantener el control del curso, con normas claras y consistentes. (Weinstein, 1990).

Llama la atención que la petición "relacional" de los jóvenes apunta hacia la posibilidad de diálogo e interlocución, y los profesores tienden a recibirla como una exigencia valórica que los presiona a ser, para los jóvenes, "modelos de vida".....los jóvenes parecen pedir algo más sencillo que eso (Weinstein, 1994). A nivel académico y normativo, los jóvenes parecen preferir a los profesores que exigen demasiado por sobre aquellos que exigen muy poco (Weinstein 1990).

En esa misma línea, Mena plantea que los jóvenes le reconocen legitimidad a los profesores para guiarlos en el plano afectivo y social (Mena 1991).

En términos generales, respecto de la visión que tienen los jóvenes de su paso por la escuela secundaria, los estudios muestran una cierta evolución en términos temporales. Los jóvenes de la década de los '80 parecen tener una valoración más positiva al respecto, con una percepción de mayor utilidad respecto de lo que aprenden, con una mayor satisfacción respecto de la organización escolar y con una "percepción de un clima organizacional escolar sin muchas peleas y discusiones" (Etchegaray, 1990: 164). Weinstein llega a hablar de una "incapacidad crítica abismante (de parte de los jóvenes) respecto de lo propiamente escolar" (Weinstein 1990). Por su parte los estudios revisados que se centran en jóvenes de los '90 nos muestran una visión más crítica respecto de la educación recibida, en cuanto a utilidad, equidad y calidad (Lemaitre 1994; Oyarzún y otros, 2000).

No podemos ser tajantes en la afirmación anterior, pues los de estudios revisados son de naturaleza muy distinta y no permiten hacer comparaciones rigurosas. No obstante sí nos atrevemos a extraer elementos comunes en la percepción de los jóvenes que estos estudios nos muestran.

Como primer elemento, los jóvenes tienden a tener una "...valoración positiva del liceo como institución...pero esta no está centrada en los contenidos de aprendizaje, sino en la oportunidad de

encontrarse con otras personas, de hacerse amigos." (Etchegaray 1990; Lemaitre, 1994: 398). El liceo es visto como un espacio de convivencia, de establecimiento de relaciones significativas, un lugar donde aprender a interactuar socialmente.

Consecuentemente con lo anterior, los jóvenes aspiran a que, en los liceos, se les enseñe a pensar por sí mismos, se les apoye en el desarrollo de la personalidad y el conocimiento de sí mismos y esperan obtener logros más relacionados con las habilidades de relación social que con destrezas académicas (Mena y Ritterhaussen, 1991; Lemaitre, 1994).

Otra constante es la percepción que tienen los jóvenes de falta de libertad y autonomía al interior de los liceos. Expresan malestar por un exceso de restricciones, falta de espacios para expresarse y por no ser tomados en cuenta.

Por otra parte, las expectativas de los jóvenes respecto de lo que pueden obtener de la enseñanza media aparece como "excesivamente optimista". La gran mayoría desea seguir estudiando, muchos de ellos en la Universidad. Los más también consideran a la escuela secundaria como un espacio de "movilidad social" y como una instancia importante para obtener un buen trabajo.

Un motivo de crítica recurrente de parte de los jóvenes son las condiciones de infraestructura de los liceos y la falta de apoyo de parte de los adultos para enfrentar las problemáticas propias de su tránsito juvenil, como su sexualidad, definiciones de proyectos de vida, elecciones vocacionales (cuando cabe esta posibilidad), consumo de drogas, etc.

A modo de resumen, y citando a Lemaitre, los jóvenes "...querrían una Enseñanza Media significativa en términos de su vida cotidiana, que facilite y enriquezca sus relaciones con sus pares, que ofrezca un espacio de relaciones respetuosas y acogedoras, que recompense el mérito y el esfuerzo personal, que ayude a generar un proyecto de vida creativo. Que cumpla su promesa de igualdad, trabajo y "buen cartón" (Lemaitre, 1993: 389-90).

Finalmente, respecto de sus compañeros, ya dijimos constituyen la mayor motivación inmediata de los jóvenes para asistir al liceo. Se constituyen relaciones interpersonales intensas y altamente significativas, incluso se llegan a construir relaciones de "pseudo parentesco" entre los alumnos (roles de padre, madre o hermano) que implican un grado importante de autocontención afectiva y protección al interior de un establecimiento que es percibido muchas veces como poco acogedor.

Para los jóvenes de sectores populares esta realidad se potencia, pues "las interacciones con amigos fuera de la esfera escolar son más restringidas" (Edwards y cols, 1993: 180).

3.- POLÍTICAS NACIONALES DE MEJORA. LA REFORMA DE ENSEÑANZA MEDIA.

Hablamos de un escenario de crisis de la enseñanza media que describimos como pérdida de sentido, crisis de calidad y de equidad. Quisiéramos ahora describir brevemente y en términos generales las iniciativas de mejora impulsadas por el Estado para revertir esta situación y que se enmarcan en lo que se ha llamado "Reforma Educacional chilena".

No es nuestra intención, pues escapa a los objetivos de esta tesis, realizar aquí un análisis crítico del proceso de Reforma Educacional, por lo tanto nos limitaremos a realizar una descripción sucinta y esquemática que nos permita entender mejor la coyuntura actual de la enseñanza media en Chile y contar con elementos para, en la última parte, comentar los resultados y proyecciones de nuestro estudio.

Si bien la Reforma Educativa es lanzada al tapete de la agenda pública en el discurso presidencial del 21 de Mayo de 1996, es definida, por sus actores desde el Mineduc, como un proceso iniciado en marzo de 1990 (García-Huidobro y otros, 1999). Sin embargo, no podemos perder de vista que el proceso de cambio de la educación chilena tiene algunas de sus bases centrales en un proceso iniciado hacia comienzos de los años '80 durante la dictadura y que desemboca en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.) del año 1990.

En el proceso conocido como "municipalización" de la educación (1981) se sientan la bases "ideológicas" de las transformaciones que sobrevendrán a futuro. Estos pilares tienen que ver con:

- Cambio del rol de Estado hacia la Educación: del Estado benefactor al Estado subsidiario.
- Delegación del poder desde el Ministerio de Educación hacia las alcaldías.
- Estimulo a los privados para que se hagan parte de la administración de la educación.
- Descentralización de la educación.

3.1.- Principios, orientaciones y objetivos de la actual reforma educativa:

Como ya dijimos, el actual proceso de reforma educativa se plantea como respuesta a un diagnóstico crítico respecto de la realidad de nuestra educación y a una visión sobre la necesidad de adaptarla a la realidad del mundo globalizado y tecnologizado, a la "sociedad del conocimiento" (García-Huidobro, 1999).

Desde el MINEDUC se plantea la necesidad de responder a las "Demandas que hace la sociedad chilena hacia la educación". Estas demandas serían:

- a) La formación ética y de nuevas competencias para una sociedad cambiante.
- b) La igualdad de oportunidades en educación como política de equidad
- c) La formación de la ciudadanía para la democracia
- d) Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado. (Arancibia y otros, 1998: 20).

La Reforma Educativa "...pretende afectar paulatinamente y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes..." (Arancibia y otros 1998: 24).

Más el propósito central de la actual política educacional es "...contribuir a mejorar en forma sustantiva la **calidad de los aprendizajes** de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres" (García-Huidobro, 1999: 13). Su "...centro de preocupación son los aprendizajes relevantes efectivamente logrados por todos los estudiantes" y no ya la cobertura de la enseñanza. Esto imprime una identidad diferente a la actual reforma educativa.

En torno a este objetivo de *mejorar los aprendizajes* de los alumnos, se articulan una serie de ideas y principios acerca de las características de este aprendizaje para que realmente sea significativo, muchos de los cuales se han popularizado bajo el nombre de *aprendizaje constructivista*. Entre otras cosas, se trata de superar el "ideal enciclopédico", de aprender menos cosas y "desarrollar más capacidades y destrezas de aprendizaje, aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas" (García-Huidobro, 1999: 8). Se trata menos de inculcar valores y más de entregar la capacidad para discernir entre valores, de construir conocimiento contextualizado, de preparar para la vida más que para la Universidad, de capacitar para una vida de trabajo, en vez de un empleo específico.

El camino privilegiado para lograr esta nueva "efectividad de las prácticas pedagógicas" es "...un fortalecimiento de las instituciones escolares, otorgándoles más autonomía en el ámbito de las decisiones técnico-pedagógicas, robusteciendo la profesión docente y enriqueciendo sus condiciones de funcionamiento con inversiones en tecnologías e insumos que faciliten el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje" (García-Huidobro, 1999: 24).

Se habla entonces de "descentralización pedagógica", de la "transferencia de una serie de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo a

los establecimientos educacionales y los profesores". (García-Huidobro, 1999: 14). Desde el MINEDUC se plantea que el éxito de la Reforma se juega en los establecimientos y las aulas, ya no en el nivel central.

En concreto, los **principios orientadores** de las políticas educacionales de los '90:

1.- Políticas centradas en la calidad: paso desde el núcleo puesto en los insumos de la educación y en aumento de la cobertura, a los procesos y resultados del aprendizaje como núcleo. Énfasis en las destrezas necesarias para beneficiarse de la información disponible, como "...lecto-escritura y lenguaje de la matemática; avanzando a destrezas de segundo grado, tales como: aprender a aprender, aprender a cambiar en el cambio, aprender a buscar y procesar información, aprender a trabajar en equipo, dominar idiomas extranjeros" (García-Huidobro y otros, 1999: 28). Una pedagogía de la diferencia, para niños heterogéneos.

2.- Políticas centradas en la equidad: paso desde el suministro de una educación homogénea a todos, a la provisión de una educación diferenciada y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables, para lograr resultados más parejos.

3.- Políticas centradas en las escuelas: paso desde una mirada y planes homogéneos para el conjunto del sistema educativo, al reconocimiento de las escuelas y liceos como instituciones "productoras" de la educación, con diferencias en sus resultados como producto de la categoría de sus proyectos educativos y de calidad de su implementación. Una reforma de calidad de la educación es una reforma de las instituciones escolares.

4.- Políticas abiertas a la iniciativa de los actores: desde regulaciones del sistema principalmente burocrático-administrativas, a incorporación de regulaciones por incentivos y mediante mecanismos de información y evaluación.

5.- Políticas abiertas a la sociedad: desde instituciones relativamente cerradas sobre sí mismas y controladas solo por sus profesionales y su burocracia a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos y campos institucionales.

6.- Políticas de cambio incremental: tránsito desde cambios vía reformas integrales y un concepto de planeamiento lineal a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio progresivo basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas.

7.- Políticas de Estado: desde la ausencia de políticas estratégicas o desde su subordinación a presiones particularistas externas e internas a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios. (García-Huidobro y otros, 1999: 27-28).

Como ya dijimos, no se trata de volver a un esquema clásico de Estado benefactor, las principales modalidades de acción que se plantea el Estado, a través del MINEDUC son las siguientes:

- a) Entrega de un marco de regulaciones sobre la base de normas, pero también mediante la provisión de información y de resultados de evaluaciones". Tres son los principales marcos regulatorios: el Estatuto Docente (ley N° 19070 de 1991), la ley N° 19532 de 1997 que regula la implementación de la JECD y los decretos que regulan la reforma curricular (decreto 40 de 1996 y el decreto 220 de 1998).
- b) "La acción de supervisión y apoyo directo, focalizada en las poblaciones de mayor riesgo".
- c) La provisión de "incentivos para los diversos actores del sistema: docentes, comunidades escolares, empresas".
- d) "...la generación de condiciones para la cooperación horizontal entre actores mediante la organización y el incentivo a sistemas de redes de ayuda" (García-Huidobro y otros, 1999: 32).

3.2.- Ámbitos de acción de la Reforma Educativa:

La Reforma Educacional se desarrolla en cuatro ámbitos generales (Arancibia y otros, 1998:24). Estos son:

- 1.- Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica.
- 2.- Reforma Curricular.
- 3.- Desarrollo Profesional de los Docentes.
- 4.- Jornada Escolar Completa.

A continuación haremos una breve descripción de estos cuatro ámbitos, exclusivamente en lo que hace referencia a las transformaciones de la Enseñanza Media, que se reformula en su "sentido y estructura" (García-Huidobro, 1999: 15) y nos detendremos en aquellos aspectos de estas políticas que tienen mayor relevancia para el tema de esta investigación.

3.2.1.- Programas de mejoramiento e innovación pedagógica (calidad y equidad):

En este ámbito se destaca: el enriquecimiento del piso de funcionamiento de las escuelas y Liceos, los programas de apoyo focalizado a las escuelas de mayor riesgo, los proyectos de mejoramiento, autonomía y descentralización pedagógica y los esfuerzos de renovación pedagógica.

Sin lugar a dudas el núcleo de las transformaciones de la Enseñanza Secundaria en curso está definido en el "Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Enseñanza Media" MECE – Media.

El objetivo general de este Programa es "mejorar sustantivamente la calidad y equidad de las condiciones, procesos y resultados de la educación media en su conjunto" (Arancibia y otros, 1998: 40), poniendo énfasis en la "...renovación pedagógica, el trabajo técnico colectivo entre los docentes para la gestión educativa y las prácticas pedagógicas, ampliando y consolidando la autonomía de las comunidades educativas y la profesionalización de los docentes; e impulsando iniciativas para situar a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje" (Arancibia y otros, 1998: 41).

El Programa MECE media, como ya se mencionó, "tiene su origen en un proceso sistemático de investigación y consultas". Se trata de las 13 investigaciones licitadas por el MINEDUC en 1992, que hicieron las veces de "marco diagnóstico" y el proceso denominado "Conversación nacional sobre enseñanza media", desarrollado entre Septiembre y Diciembre de 1992, donde 2043 grupos discutieron los problemas de la EM, sobre la base de dos documentos distribuidos por el MINEDUC: uno con información básica y preguntas sobre 6 tópicos clave: estructura de la EM, calidad, equidad, valores, la percepción del rol de los profesores, relación entre cultura de los jóvenes y la EM; más una guía metodológica para mejorar el trabajo grupal.

El Programa MECE Media se aplicó en los 1.350 establecimientos que reciben alguna subvención del Estado, con una matrícula de 749.000 estudiantes (90% de los estudiantes)⁶⁴. El financiamiento del Programa se sustenta en un convenio de préstamos con el Banco Mundial y el aumento progresivo del gasto en Educación al 3.3% del PIB en 1997 y tiene una duración de 5 años hasta el 2000, después de lo cual se espera que los cambios propiciado alcancen algún grado de "institucionalización"..

⁶⁴ Los liceos se fueron incorporando al Programa de manera gradual. En 1994 se parte con un programa piloto en 124 liceos, que suben a 201 en el año siguiente, para abarcar a todos los establecimientos desde el año 1997.

Estrategias y Componentes del Programa MECE Media:

Estrategia	Mecanismo	Líneas de acción (componentes)
Marco (normativo)	Acción regulatoria	Curriculum y evaluación
Acción directa (empuje)	Intervención en procesos y recursos de aprendizaje. Sistemas de apoyo	Prácticas pedagógicas Jóvenes Infraestructura Bibliotecas Materiales didácticos Computadoras Textos
Apoyo (ayuda)	Redes de apoyo	Asistencia técnica
Incentivo (motivación)	Proyectos	Proyectos de mejoramiento educativo

Como se aprecia en el cuadro el **marco regulatorio** está determinado por las modificaciones curriculares definidas en el decreto 220 y sobre el cual hablaremos más adelante

La estrategia de **Acción directa** pretende dar el "empuje necesario para que el sistema comience a moverse en la dirección deseada, a través de dos mecanismos: los **programas** (o componentes de proceso) tendientes a mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior de los liceos; y los **recursos** educacionales, focalizados en el mejoramiento de los insumos en el campo de la enseñanza" (Lemaitre, 1999: 140).

Los **programas** diseñados son los siguientes:

- "Prácticas pedagógicas" que comprometen a los profesores y los equipos directivos. Intenta actuar sobre la manera como profesores y directivos definen su rol, brindándoles oportunidades de desarrollo profesional a través de una variedad de acciones: provisión de materiales para apoyar un análisis sistemático de la práctica pedagógica; proporción de tiempos y espacios para realizar este trabajo; incentivo a la conformación de Grupo Profesionales de Trabajo (GPT).

- Gestión directiva del Liceo que busca “..fortalecer y dinamizar el manejo de los recursos humanos y materiales, las relaciones humanas, los procesos de toma de decisión, las formas organizativas, en definitiva, los procesos de gestión educativa institucional” (Arancibia y otros, 1998: 44). Incluye la capacitación de directivos y entrega de materiales.
- Componente “Jóvenes”, o Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE) cuyo objetivo es reconocer explícitamente a los estudiantes como jóvenes; reconocer y valorar sus intereses y experiencias.....”que el liceo se abra a acoger el estilo y las manifestaciones propias de los jóvenes” (Lemaitre, 1999: 141). Sobre este componente nos referimos más en extenso más adelante.

Los **recursos** educacionales contemplados ocupan un 60% del presupuesto y son los siguientes:

- Bibliotecas: crearlas, actualizarlas, transformarlas en “Centros de Recursos de Aprendizaje”.
- Material didáctico: diversificar las fuentes de información y estrategias de aprendizaje. Se entregan paquetes básicos inicialmente y luego se entregan catálogos y recursos para acceder a ellos.
- Textos: Entrega de textos a todos los alumnos de EM., así como los profesores. Inicialmente en las áreas de Lenguaje y comunicación y matemáticas, con el formato de “Texto abierto”, intentando entregar una variedad de metodologías que abren alternativas de acercamiento a los temas.
- Informática educativa : Red enlaces.
- Infraestructura y equipamiento: construcción, ampliación, habilitación de salas, mobiliario, etc.

La **estrategia de apoyo** pretende poner a disposición de los establecimientos una “...red de asistencia técnica, integrada por instituciones de educación superior, expertos nacionales y extranjeros, sector privado, ONG's y otros liceos” (Lemaitre, 1999: 143). Los oferentes “entregan asesoría y apoyo en diversas áreas, a través de programas de capacitación, desarrollo de materiales, apoyo curricular o pedagógico, u otras alternativas”.

Se construyó un directorio que tiene 3000 accesos en diferentes áreas. Los liceos cuentan con un pequeño presupuesto para contratar asesorías técnicas.

La **estrategia de Incentivos** reproduce el esquema de los Proyectos de Mejoramiento Educativo planteado originalmente en la Enseñanza Básica. Las áreas de estos proyectos son: lenguaje y comunicación, valores y convivencia, , matemáticas, sociedad y cultura, formación para el trabajo, tecnologías, ciencias, arte y expresión. El aporte promedio por proyecto es de \$5.700.000.

El Componente Jóvenes o ACLE:

Nos referiremos en particular a este componente del Programa MECE Media pues es relevante para el marco de nuestra investigación y sus conclusiones.

El componente "Jóvenes" abarcó un 12.5% del presupuesto total del Programa y su objetivo fue "ofrecer nuevas y atractivas oportunidades de uso del tiempo libre para y con los jóvenes, con la idea de complementar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar" (Pérez y Mecklenburg, 1999: 153). Se trata de que la "cultura juvenil permeara el quehacer educativo, convirtiendo el aprender en algo entretenido y con significado..... ocupando creativa y formativamente el tiempo libre de los jóvenes, aprovechando la capacidad instalada del establecimiento en horarios en que no se desarrollen clases y también (se busca) sensibilizar a los docentes con las características del mundo de los jóvenes de hoy, a fin de mejorar su trabajo pedagógico" (Pérez y Mecklenburg, 1999: 153)."

Este componente también busca "mejorar la 'relación subjetiva' de los alumnos con su establecimiento, en términos de aumentar su satisfacción e identificación o sentido de pertenencia al liceo, de modo de mejorar su predisposición al aprendizaje escolar" (Pérez y Mecklenburg, 1999: 154). Asimismo se busca generar "...espacios donde crear y desarrollar habilidades sociales (en los jóvenes) e impulsar un mejor conocimiento de sí mismos y del mundo que los rodea" (Arancibia y otros, 1998:45).

Los alumnos asisten libremente a las ACLE e idealmente las cogen con los profesores asesores, cuyas tareas son definir en conjunto con los jóvenes la oferta de actividades, concertar monitores para cada uno de ellos, compra de materiales, hacer nexos con los equipos directivos y profesores del establecimiento..

Los talleres ACLE se desarrollan en las siguientes áreas: deportiva, artística, medio ambiental y comunicaciones⁶⁵.

⁶⁵ En 1997 la distribución de talleres ACLE por áreas fue la siguiente: deportiva 36.7%; artística 28%; Comunicaciones 14%; medio ambiente y otros 15.3% (Encuestas MECE Media 1997).

Las orientaciones que deben seguir estos talleres son las siguientes:

- Convocatoria amplia a todos los estudiantes del liceo.
- Participación voluntaria de los jóvenes
- Participación de los jóvenes en la planificación y gestión de actividades.
- Fomento del sentido de pertenencia e identidad de los jóvenes con el liceo: espacios que interpreten sus gustos e intereses, los motive e invite a participar.
- Comunicación permanente con el resto del liceo y la comunidad escolar de las acciones que se realizan.

Paralelamente se busca fortalecer "el potencial de representación y gestión de los dirigentes estudiantiles" (Pérez y Mecklenburg, 1999: 155), a través de talleres para centros de alumnos y sus profesores asesores en los siguientes temas: jóvenes y liderazgo, reforma educativa y participación estudiantil, estrategias para la promoción de la participación en el liceo, conformación de redes locales.

Como tercer ámbito, se realizan actividades para "dinamizar el quehacer juvenil en los liceos" (Pérez y Mecklenburg, 1999: 156): concursos, actividades de intercambio entre los colegios, campamentos de verano y muestras a la comunidad de lo realizado en los talleres ACLE.

Proyecto de Liceos de Anticipación. Proyecto Montegrando.

El otro proyecto importante de mejoramiento e innovación educativa en la enseñanza media es el "Proyecto Montegrando". Este pretende "...impulsar propuestas innovadoras diseñadas por las propias comunidades escolares y sus redes de apoyo, con potencial de transformarse en antecedentes válidos" para ser utilizados por el conjunto de los establecimientos de la educación subvencionada (Weinstein 1999: 162) y se focaliza en 51 liceos seleccionados.

Las características de las propuestas desde los liceos sobre innovación son las siguientes:

- Libertad temática, para mejorar los aprendizajes.
- Extensión temporal: 4 o 5 años para desarrollarse.
- Financiamiento adecuado y flexible: entre U\$ 120.000 anuales a U\$ 250.000 anuales.
- Alianzas institucionales: se fomenta la generación de redes de apoyo en la comunidad.

Los requisitos para postular al proyecto son los siguientes:

- Cuota por sostenedor: máximo de tres liceos.

- Vulnerabilidad: 15% de sus alumnos en situación de vulnerabilidad, de acuerdo a las mediciones de la JUNAEB.
- Excelencia académica: Tasas de retención o repitencia iguales o mejores que los promedios de los establecimientos subvencionados de la provincia respectiva.
- Viabilidad institucional: mínimo de promociones egresadas, condiciones mínimas en el equipo de gestión y docentes, no tener procesos legales o sanciones encima.

Los tipos de proyectos seleccionados giran en torno a los siguientes temas:

- Competencias ocupacionales.
- Nuevas prácticas pedagógicas.
- Valores y afectividad: mejorar la formación valórica de los adolescentes. Formación afectiva y en habilidades interpersonales.

3.2.2.- Fortalecimiento de la profesión docente:

En este ámbito el MINEDUC impulsa un Programa de Desarrollo Profesional de los Docentes con el que pretende "mejorar las condiciones de trabajo y formación de los docentes" (Arancibia y otros, 1998: 66).

Las principales líneas de acción en este ámbito son las siguientes:

- *Mejora de la formación inicial de profesores:* que se focaliza principalmente en un mejoramiento de los cuerpos académicos y los recursos de aprendizaje, bibliotecas e informática educativa; la entrega de becas a alumnos destacados que ingresen a pedagogía; actualización de conocimientos en las áreas de especialización; mejora de la prácticas profesionales; desarrollo de líneas de investigación aplicadas.
- *Perfeccionamiento fundamental:* se trata de un perfeccionamiento disciplinario directamente ligado a la reforma curricular y que entre 1996 y 1998 incorporó a 25.000 docentes.
- *Programa de becas para pasantías, postítulos y postgrados en el exterior:* su objetivo es "ofrecer a los docentes la oportunidad de conocer experiencias profesionales de otros países y reflexionar sobre ellas, con vistas a la renovación de las prácticas de enseñanza" (Arancibia y otros: 70).
- *Premios nacionales a la excelencia docente:* su objetivo es establecer un reconocimiento social a la profesión docente. Los candidatos son postulados por sus propias comunidades educativas. Se entregan 50 premios en el país, los cuales consisten en \$4.000.000 y un diploma para el establecimiento en el que se desempeña el docente premiado.

- *Mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneración de los docentes:* la principal iniciativa en este aspecto es la promulgación del Estatuto Docente (Ley 19.070, de 1991) que, entre otras cosas fijó una Remuneración Básica Mínima Nacional y estableció normas comunes para todos los docentes sobre formación y perfeccionamiento.
- *Política de incentivos al desempeño docente:* a través de este programa se pretende comenzar a asociar las remuneraciones con el rendimiento y la excelencia profesional, creándose el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño en los establecimientos subvencionados (SNED).

3.2.3.- Reforma curricular:

Se trata de un ambicioso proyecto de modificación curricular progresiva de todos los niveles de enseñanza básica y secundaria cuyos fundamentos son:

- La incorporación de las exigencias de la sociedad del conocimiento.
- La creación de un Marco curricular básico, a partir del cual se aumenta la autonomía, y descentralización de cada unidad educativa tal como lo dispone la Ley Orgánica Constitucional de Educación (L.O.C.E. dictada en 1990).
- Tener en cuenta los avances recientes de la pedagogía: el logro de pertinencia y relevancia en lo que se enseña y aprende.
- Diseñar un "Programa común de formación personal" de los alumnos tal como lo estableció la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación.

En 1996 en el caso de la enseñanza básica, 1998 en la enseñanza media, el MINEDUC promulgó los decretos supremos N° 40 y 220 que establecen los "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios" de la Educación básica y media respectivamente, a partir de los cuales se comenzaron a diseñar los "Planes y programas" para cada nivel de enseñanza.

Los *objetivos fundamentales* establecen "competencias que los alumnos deben lograr en los distintos periodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica o media" (Arancibia y otros, 1998: 41). Estos objetivos son denominados "verticales" cuando corresponden a los aprendizajes académicos para cada sector y subsector de aprendizaje y "transversales" cuando se orientan al "desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos" ("Curriculum de la Enseñanza Media", MINEDUC, 1998).

Los *contenidos mínimos obligatorios* establecen los "conocimientos específicos y la práctica para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y

promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel" (Arancibia y otros, 1998: 41).

La elaboración de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media se realizó en función de dos criterios de articulación y secuencia curricular:

- a) Conocimiento contextualizado; conocimiento significativo: la conexión de los conocimientos con la vida de las personas, en especial con los contextos personales, sociales, de trabajo y culturales en los que viven día a día los alumnos. La educación para la vida.
- b) Conocimiento historizado; conocimiento que se construye; conocimiento relativo: proponer el conocimiento como una empresa humana, por tanto, histórica, en permanente descubrimiento y redefinición de sus límites. Transmitir diferentes interpretaciones de hechos históricos, disputas científicas, etc.

La propuesta ministerial de OF-CMO para la enseñanza media "modifica sustantivamente la organización curricular, al organizar los objetivos y contenidos en dos grandes conjuntos: la formación común y la formación diferenciada", esta última se divide en las dos modalidades clásicas: Humanístico-Científica y Técnico-Profesional (Arancibia y otros, 1998: 58).

La *formación común* abarca la totalidad del horario de los dos primeros años y, en menor medida los dos años siguientes. Incluye 9 sectores de aprendizaje: *Lenguaje y comunicación* (lengua castellana y comunicación; idioma extranjero); *Matemáticas*; *Historia y Ciencias Sociales*; *Filosofía y Psicología* (tercer y cuarto año); *Ciencias Naturales* (Biología, química, física); *Tecnología* (primer y segundo año); *Educación artística* (artes visuales, música); *Educación física*; *Religión*.

La *formación diferenciada* es la predominante en los últimos dos años. En el caso de la modalidad *Técnico-profesional* se definen objetivos terminales (agrupados en perfiles de salida), correspondientes a 13 sectores educacionales y 44 canales de especialización. En el caso de la modalidad *Humanístico-Científica*, se intenta "...expandir o profundizar sus conocimientos y competencias en un número reducido de asignaturas o subsectores" (Arancibia y otros, 1998: 62).

Además se establece un *Ámbito de libre disposición*, reforzado por la implementación de la Jornada Escolar Completa Diurna, definida como un "...espacio a ser llenado por definiciones curriculares o extracurriculares adoptados autónomamente por los establecimientos" (Arancibia y otros, 1998: 62).

Los *Objetivos fundamentales transversales* de la educación media se inscriben en las orientaciones de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que plantea tres orientaciones básicas:

- "la adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que los alumnos, al egresar, 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 fundamental 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 mismo en la vida" (Currículum de la enseñanza media, MINEDUC, 1998: 19).

Concretamente los 5 Objetivos Fundamentales Transversales para la enseñanza media son:

- **Desarrollo del pensamiento:** "Se busca que los alumnos y alumnas profundicen en las habilidades ligadas con la generación, clarificación y evaluación de ideas; progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; adquieran mayor destreza en la capacidad de predecir los resultados de las propias acciones en la solución de problemas y comprueben los resultados de estas acciones".
- **Formación ética:** "Se busca que los jóvenes afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía. Se persigue el desarrollo de juicios morales en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro".
- **Crecimiento y autoafirmación personal :** Se busca "estimular rasgos y potencialidades de los jóvenes que conformen y afirmen su identidad personal en el acto de pertenecer y participar en grupos sociales de diversa índole y servir a otros en la comunidad; como también profundizar en el sentido y valor del amor y la amistad; favorecer el conocimiento y manejo de la propia afectividad, con el fin de alcanzar un equilibrio emocional; desarrollar la capacidad de formular proyectos de vida que les permitan valerse por sí mismos y estimular el interés por una formación permanente".

- **La persona y su entorno:** Se busca mejorar la "interacción personal, familiar, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática".
- **Informática:** Se busca "proveer a todos los alumnos y alumnas de las herramientas que les permitan manejar el 'mundo digital' y desenvolverse en él en forma competente" (Curriculum de la enseñanza media, MINEDUC, 1998: 19-23).

Las acciones y actividades que propone el MINEDUC para llevar a cabo estos Objetivos Fundamentales Transversales son las siguientes:

- a) En el proyecto educativo institucional de cada establecimiento.
- b) De manera implícita o explícita en los contenidos de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje.
- c) A través de la naturaleza de las prácticas docentes, "las formas preferidas de interacción personal", la forma de enfocar los contenidos de parte de los docentes y los ejemplos y aplicaciones seleccionados.
- d) El clima organizacional y de relaciones humanas de los establecimientos.
- e) Las actividades "ceremoniales" periódicas.
- f) El sistema de disciplina escolar, promoviendo "...el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno con plena participación de alumnos y alumnas en la definición de normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida liceana o colegial".
- g) El ejemplo cotidiano ofrecido por profesores, directivos y administrativos.
- h) El ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes (Curriculum de la enseñanza media, MINEDUC, 1998: 25-26).

3.2.4.- La Jornada Escolar Completa Diurna (J.E.C.D.):

La Jornada Escolar Completa pretende entregar las condiciones necesarias para hacer efectiva la realización de los cambios orientados por la Reforma en el curriculum, la pedagogía y la gestión del sistema escolar. Además se sustenta en la evidencia internacional que "destaca el tiempo de trabajo escolar como uno de los factores más decisivos (en los logros de aprendizaje)" (Arancibia y otros, 1998: 75).

El cambio propuesto comprende un fuerte incremento en el tiempo disponible para el trabajo escolar, que equivale a ampliar en un promedio de 200 horas cronológicas el tiempo lectivo del sistema

escolar, producto de la ampliación del año escolar en dos semanas y la extensión de la Jornada escolar completa. De esta forma "Chile alcanzará un total de 1.216 horas cronológicas de docencia en la enseñanza media", que lo ubica al nivel de países de mayor desarrollo educacional.

Cuadro 7

Síntesis de la extensión de la jornada horaria propuesta para la enseñanza media (en horas cronológicas):

CURSO	ACTUAL	REFORMA	DIF. ANUAL
1°y2° C-H	24.8	31.5	261
3°y4° C-H	27	31.5	174
1°Y2° T-P	27	31.5	174
3°Y4° T-P	28.5	31.5	116

Las ventajas que plantea el MINEDUC con la Jornada Escolar Completa son las siguientes:

- Contar con más tiempo para actividades docentes.
- Disponer de un tiempo suficiente para responder a los requerimientos derivados de los OF/CMO.
- Contar con tiempo para alternar el trabajo intensivo en el aula con los periodos de recreo y con las actividades complementarias necesarias para adecuar la actividad docente a las capacidades de concentración de los niños y jóvenes según su edad.
- Asegurar actividades de apoyo reguladas, como el estudio controlado, la realización de tareas, talleres, etc.
- Contar con una infraestructura necesaria para que los estudiantes realicen actividades de reforzamiento educativo, talleres y actividades libres.
- Fortalecer la identificación de los estudiantes y sus familias con el establecimiento educacional.
- Aumentar el tiempo de permanencia en la escuela de niños y jóvenes que enfrentan un medio más hostil, preservándolos de situaciones de riesgo y apoyando a las madres que trabajan.
- Generar condiciones par un trabajo docente de calidad que corresponda también a actividades de colaboración, como selección de materiales, preparación de clases, atención a alumnos y apoderados, corrección de pruebas, etc.

FACTORES SOCIO-AMBIENTALES Y PROCESOS INTERPERSONALES EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: EL CLIMA ESCOLAR.

"Las funciones psicológicas superiores existen primero en el plano intersicológico, en la interacción social, como características de un grupo social, y luego en el plano intrapsicológico, como característica del individuo que las interioriza"

Lev Vigotsky.

En los capítulos anteriores hemos realizado una contextualización general para entender mejor el tema de los jóvenes y la educación secundaria, para luego entregar algunos elementos de diagnóstico de la realidad de la enseñanza media y los jóvenes en Chile, incluyendo una pequeña "sinopsis" de las políticas a través de las cuales el Estado chileno intenta orientar un proceso de reforma educativa para enfrentar la situación de crisis.

Corresponde ahora que "entremos en terreno" para plantear algunos conceptos teóricos que sirven de sustento inmediato a nuestro estudio.

Como ya dijimos, el diagnóstico crítico de la realidad de nuestra enseñanza media es el punto de partida de nuestros planteamientos para este estudio. Dentro de ese análisis crítico hay dos ejes que centran nuestra atención:

Por un lado la *dinámica de la escuela como institución*, los procesos institucionales y, más específicamente, los procesos interpersonales o socio-ambientales al interior de la institución. En este marco es que escogemos el constructo de Clima Escolar como una forma de entender estos procesos.

Por otra parte *la voz de los jóvenes*, sus opiniones y actitudes frente a su tránsito por la escuela secundaria. Por eso nos planteamos indagar acerca de la percepción que tienen los alumnos respecto del clima escolar.

1.- LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES SOCIO-AMBIENTALES E INTERPERSONALES AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.-

Quisiéramos partir por una premisa básica planteada por la Reforma Educacional y que compartimos plenamente: los resultados educativos dependen, en buena medida, de las **características de funcionamiento de la institución escolar concreta**. Esta afirmación que puede resultar obvia, sobre todo si apelamos a nuestras propias vivencias al interior de las instituciones escolares, ha sido continuamente reafirmada por los hallazgos empíricos de las últimas décadas.

Desde principios de la década de los '80 toma cuerpo en Europa la corriente de investigación centrada en las características de lo que ellos denominaron "Escuelas Eficaces". Se trató de un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje.

Algunos hallazgos generales de esta corriente de investigación son los siguientes.

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

Respecto a los rasgos concretos de estas "escuelas eficaces", reproducimos una caracterización clásica realizada por Redondo (1997):

1. Activo liderazgo.
2. Clima escolar adecuado.
3. Énfasis en la adquisición de competencias educativas más que contenidos.
4. Altas expectativas de logro respecto de sus alumnos.

5. Seguimiento del progreso de los alumnos.
6. Adecuada estructuración de las actividades escolares.
7. Control de ayuda y acompañamiento docente.
8. Proceso de diagnóstico, evaluación y retroacción vinculado a unos objetivos claramente definidos y en relación a secuencias de actividades escolares adecuadamente estructuradas.
9. Proporción continua de parte de los profesores hacia los alumnos de feedback en sus manifestaciones cognitivas, de formación, de motivación y de refuerzo.
10. Implicación activas de los alumnos en las tareas de aprendizaje; que estas estén verdaderamente vinculadas a los objetivos; y que el alumno experimente una notoria proporción de éxitos.

Como se puede apreciar, dentro de las características relevantes de estas escuelas destacan los elementos que podríamos catalogar como **socio-ambientales o interpersonales** (Palacios, Marchesi y Coll, 1991, vol. II)⁶⁶, entendiendo por ellos, las creencias, actitudes y, en general, la trama de relaciones interpersonales que se generan al interior de las instituciones escolares⁶⁷.

Desde otra mirada, los autores del "modelo interaccionista" (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del '30) nos entregan los primeros fundamentos del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Ellos examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin, 1965).

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

⁶⁶ Son estos factores los más determinantes en la vida de la institución y no aspectos más relacionados con el ámbito de lo administrativo que suelen "inundar" los pocos espacios diseñados para abordar los temas pedagógicos al interior de los colegios (como los consejos técnicos de profesores).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso⁶⁸.

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

Nivel organizativo o institucional	Nivel de aula	Nivel intrapersonal
<p>Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estilos de gestión. - Las normas de convivencia - La participación de la comunidad educativa. 	<p>Tiene que ver con el "clima de aula" o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones profesor – alumno. - Metodologías de enseñanza. - Relaciones entre pares. 	<p>Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconcepto de alumnos y profesores. - Creencias y motivaciones personales. - Expectativas sobre los otros.

El estudio del Ambiente o **Clima Social Escolar** es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo. En el apartado siguiente intentaremos profundizar en este concepto, que sirve de base a nuestra investigación.

⁶⁷ Más cercanamente, en el contexto de nuestra Reforma Educativa, se está hablando recurrentemente de "Convivencia Escolar", entendiéndola por ella, la cultura de relaciones interpersonales que se construyen al interior de una institución escolar (Programa MECE-Media, MINEDUC, 1999).

⁶⁸ La sobrevaloración de los aspectos cognitivos en educación no está respaldada por evidencias investigativas, sino que parece estar más bien relacionada con la dificultad que entraña evaluar conductas no cognitivas, es decir, actitudes, intereses y todos aquellos comportamientos que hacen relación con el mundo afectivo de la persona.

2.- EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR.-

2.1.- Orígenes y pertinencia del concepto Clima .-

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

Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977) describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista:

- 1.- La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que se encuentra.
- 2.- El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
- 3.- Por parte de la persona. Los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- 4.- Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

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

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

Dentro de la Psicología, es en el ámbito organizacional y laboral donde mayor provecho se la ha sacado, hasta ahora, a este concepto, logrando construir modelos de operacionalidad ampliamente aceptados como los cuestionarios de clima laboral.

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

Más allá de la corriente de las "Escuelas Eficaces" son variados los estudios que se centran en las características de los centros educativos (a nivel organizacional y de aula) y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la gestión, etc. De ahí que el estudio del clima se esté convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

En el actual contexto de reforma y rediseño de nuestro sistema educativo, la identificación de estos elementos contextuales y organizativos que hasta hace poco formaban parte del "currículum oculto" puede dar luces para entender la compleja realidad de las instituciones escolares y orientar los cambios necesarios.

2.2.- Enfoques de clima en educación

El concepto de Clima, aún aparece poco delimitado en los estudios que provienen del campo educativo. Se lo puede encontrar asimilado a las palabras sensación, atmósfera, "marco" ("setting" en inglés), situación, entorno, ambiente y contexto (Villa y Villar 1992: 15).

Esto es entendible si consideramos la necesidad de construir una conceptualización propia del estudio del clima en los contextos escolares. No sirve de mucho reproducir modelos aplicados en organizaciones empresariales y laborales, precisamente por los rasgos que adquieren las relaciones interpersonales en el marco de las organizaciones escolares⁶⁹.

En una revisión clásica respecto de las investigaciones sobre ambiente o clima en educación, Anderson (1982) describe cuatro grandes categorías en las cuales clasifica los hallazgos de la investigación, respecto de los factores influyentes en el clima. Estas son:

- Ecología: características y tamaño de los lugares físicos de estudio.
- Medio: características y moral de profesores y estudiantes.
- Sistema social: organización administrativa, programa instruccional, agrupamiento según habilidades, relación dirección-profesorado, toma de decisiones compartida del profesor, buena comunicación, relaciones profesor-alumno, toma de decisiones compartida del

⁶⁹ Nos referimos a la intensidad que adquieren los vínculos afectivos interpersonales en las organizaciones escolares, que solo se compara con lo que ocurre en el ambiente familiar.

estudiante, oportunidades de participación del estudiante, relaciones entre profesores, relaciones comunidad-escuela e implicación en la instrucción).

- Variables culturales: incluyen entre otras, compromiso del profesor, normas de los compañeros, énfasis en la colaboración, expectativas, énfasis en las cuestiones académicas, premios y alabanzas, consistencia, consenso y metas claras.

Por su parte, Walberg (1982) ordenó la información sobre los ambientes de aprendizaje en:

- Clima de clase: "percepción del estudiante de los aspectos psicosociales del grupo de clase que influyen en el aprendizaje";
- clima escolar: "percepciones de los estudiantes o del profesor de la moral escolar o el ambiente sociológico que faceta al aprendizaje";
- clima abierto: decisiones conjuntas profesor-estudiante respecto a metas, medios y ritmo de aprendizaje, en lugar de solo control por parte del profesor o estudiante;
- clima docente: tipo de clima –autoritario o "laissez faire"- que controla el proceso de aprendizaje;
- clima de hogar: conductas y procesos desarrollados por parte de los padres que proporcionan estimulación intelectual y emocional para el desarrollo general de sus niños y del aprendizaje escolar).

Por otra parte, Bronfenbrenner (1987) denomina a los distintos tipos de ambiente "setting", traducido como "marco" por Villa y Villar (1992). Para este autor "...un marco es un lugar donde la gente se puede implicar en interacciones cara a cara (hogar, guardería, patio de recreo, sala de clases, etc.). Los factores de actividad, rol, relación interpersonal constituyen los elementos o ladrillos del microsistema.... Un microsistema es un modelo de actividad, roles y relaciones interpersonales experimentadas por la persona en desarrollo en un marco dado con unas características físicas y materiales particulares" (Bronfenbrenner 1987: 22).

A pesar de la heterogeneidad de enfoques y metodologías utilizadas para abordar el estudio del clima social escolar y de lo dispar que resultan a veces sus hallazgos, Anderson señala algunos puntos en que tienden a estar de acuerdo muchos investigadores:

1. *"Las escuelas poseen algo llamado clima, original de cada organización.*
2. *Las diferencias existentes, aunque discernibles, son evasivas, complejas y difíciles de descubrir y medir.*

3. *El clima está influenciado por, pero no originado por, dimensiones particulares de la escuela tales como características del alumnado, o por los procesos de clase.*
4. *El clima afecta a muchos resultados estudiantiles, incluyendo el comportamiento afectivo y cognitivo: valores, satisfacción, desarrollo personal, etc.*
5. *La comprensión de la influencia del clima mejorará la comprensión y predicción del comportamiento de los estudiantes.” (Anderson, 1982: 79)*

2.3.- Algunas definiciones básicas para comprender el concepto de clima social escolar.

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

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

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

Cuadro 8
Clima de Centro y Clima de Aula

Clima de Centro	Clima de Aula
<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en las percepciones colectivas, actitudes permanentes y valores comunes de los miembros de una unidad educativa. - Se relaciona con elementos como : clima laboral percibido por los docentes, estilos de gestión directiva, espacios de participación, normas explícitas e implícitas de convivencia institucional, organización del tiempo y el espacio para las múltiples tareas de la institución, condiciones materiales y espacios físicos para actividades curriculares y extracurriculares, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del alumno y del profesor respecto de los aspectos psicosociales del grupo de aula, que influyen en el proceso de aprendizaje. - Está relacionado con aspectos como: relaciones profesor-alumno, relaciones entre pares, estrategias metodológicas de enseñanza, significatividad de los contenidos, organización de las clases, participación de los alumnos en el espacio de aula, etc.

Si bien las características psicosociales de un centro guardan relación con la mejora de la calidad del clima dentro de las aulas, la naturaleza de las variables que inciden en cada uno de los procesos no coinciden.

Tal como se aprecia en el cuadro 8, el clima de centro (o atmósfera institucional) suele relacionarse con elementos como: clima laboral percibido por los docentes, estilos de gestión institucional (en el polo autoritarismo – participación), existencia de espacios grupales para los docentes, relaciones interpersonales entre los docentes, normas explícitas e implícitas de la convivencia institucional, organización del tiempo y el espacio para las múltiples tareas de la institución, condiciones materiales y espacios físicos para actividades curriculares y extracurriculares, etc.

Se puede decir que cada Centro tiene su propio clima. Este es "difícil de describir, pero tiene un carácter altamente significativo. Se basa en las percepciones colectivas, actitudes permanentes y valores comunes de los miembros de esa organización. Constituye en definitiva, la percepción que se ha ido construyendo socialmente acerca de la organización" (Villa y Villar, 1992: 11) .

El clima de aula, en tanto, está relacionado con: relaciones profesor – alumno, relaciones entre pares por parte de los alumnos, estrategias metodológicas de enseñanza, significatividad de los contenidos, participación de los alumnos en la sala de las clases, etc.

Diversos estudios indican que "difícilmente se puede establecer un clima positivo (en el aula)..... con una metodología de trabajo exclusivamente magistral" (Villa y Villar, 1992: 12). El establecimiento de un clima de aula positivo pasa forzosamente por la utilización de métodos activos y por una reestructuración organizativa del aula en la que el profesor se convierta en un recurso más, valioso, pero en ningún caso exclusivo.

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

Si bien los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento educacional; es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues estas dependen de (se construyen desde) **las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución.**

De tal forma que la percepción que tienen los profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula.

Cuadro 9

Hallazgos respecto de la percepción del clima escolar por parte de profesores y alumnos.

	Clima de centro	Clima de aula
Profesores	Aparece muchas veces en la literatura como <i>clima organizativo</i> . Parece estar determinado por variables muy similares a las que determinan las percepciones que tiene cualquier trabajador respecto de su ambiente laboral.	Diversos estudios plantean que esta percepción se basa en la posibilidad de llevar a cabo las tareas escolares, la aceptación de la disciplina por parte de los alumnos y la implicación en las tareas de aprendizaje.
Alumnos	Aparece muchas veces como <i>clima educativo</i> . Tiene que ver básicamente con la aceptación o rechazo que tienen los alumnos de las normas explícitas o implícitas de convivencia en la institución	Diversos estudios plantean que parece depender más bien de la calidez e intimidad de las relaciones interpersonales establecidas al interior del aula, especialmente con los profesores.

Diversos estudios indican que los profesores tienden a tener una percepción más positiva del clima que los alumnos (Paredes y Fraser, 1992).

Como se aprecia en el Cuadro 9, la percepción que tienen los profesores del clima de centro responde a variables muy similares de las percepciones que tiene cualquier trabajador respecto de su ambiente laboral. Aquí cobran peso elementos como: estructura organizacional, condiciones económicas, procesos de toma de decisiones, políticas administrativas, técnicas de resolución de conflictos, estilos de supervisión, normas, etc. (Justiniano, 1985).

Distinto es el caso de los alumnos, cuya percepción del clima de centro parece tener que ver básicamente con la aceptación o rechazo de las normas de convivencia (explícitas o implícitas) y, en general, de la vida escolar misma.

Respecto a la percepción del clima de aula, la percepción de los profesores pareciera basarse en la posibilidad de llevar a cabo las tareas escolares, la aceptación de la disciplina y la implicación en las tareas de aprendizaje por parte de los alumnos (Birch y Ladd 1997). La percepción de los alumnos, en cambio, pareciera depender más bien de la calidez e intimidad de las relaciones interpersonales establecidas al interior del aula , especialmente con sus profesores⁷⁰

2.4.- Algunos hallazgos en la investigación del Clima Escolar.

Como decíamos más arriba, a pesar de la heterogeneidad de enfoques que han orientado el estudio del clima social escolar, la evidencia arrojada por las investigaciones nos permite armarnos un cuadro básico respecto de las características centrales que definen el clima escolar en una unidad educativa, así como de los procesos educativos influenciados por este clima escolar.

a) Factores constituyentes de un clima escolar positivo:

Los factores generales que se relacionan con un clima escolar positivo son las características físicas del **espacio** (características y utilización), la **organización administrativa** (estilos de gestión, creación de espacios de participación y democratización de la vida escolar), y las características de las **interacciones sociales** intra y entre profesores y alumnos, dentro de las cuales están las interacciones propiamente instruccionales (actividades variadas, metodologías innovadoras, relaciones de respeto, buena comunicación, resolución adecuada de conflictos, etc.).

La mayoría de los estudios se centran en este último factor interpersonal. En un importante estudio realizado en EE.UU. Howard, Howell y Brainard (1987) plantean que el clima escolar debería **satisfacer las siguientes necesidades** humanas básicas para ser un potenciador de los logros educativos:

- Necesidades fisiológicas (iluminación, calefacción, espacio).
- Necesidades de seguridad (respecto a potenciales peligros y seguridad psicológica como el abuso dentro del colegio y fuera de este).

⁷⁰ Los resultados del primer informe nacional sobre juventud de 1994 hablaban de una doble demanda de los alumnos hacia sus profesores, como docentes y como "orientadores" y apoyo respecto de los problemas que enfrentan en su vida cotidiana (INJ, Primer informe nacional de la juventud, 1994).

- Necesidades de aceptación y compañerismo (establecer relaciones interpersonales positivas entre alumnos, profesores y administrativos).
- Necesidades de logro y reconocimiento (reconocimiento por los esfuerzos realizados en el colegio).
- Necesidades de maximizar el propio potencial (contar con condiciones que permitan el logro de objetivos personales al mejor nivel posible).

Respecto de los factores específicos relacionados con un clima escolar positivo, estos mismos autores plantean las siguientes áreas:

Crecimiento continuo académico y social: condiciones para que profesores y alumnos puedan mejorar sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.

Respeto: sensación de una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.

Confianza. En lo que hace y dice el otro.

Moral alta: sentirse bien con lo que está sucediendo. Motivación para cumplir las tareas asignadas y autodisciplina.

Cohesión: espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia que genera el sistema.

Oportunidad de input: posibilidad de involucrarse en las decisiones del colegio, poder contribuir con ideas y que ellas sean tomadas en cuenta.

Renovación: capacidad de la escuela de crecer, desarrollarse y cambiar.

Cuidado. Atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y focalizan en las necesidades de los estudiantes y trabajan en forma cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

Desde la Universidad de Standford, Moos, Moos y Tricket desarrollaron una línea de investigación a fines de la década de los '80, que desembocó en la construcción de un instrumento para medir el clima escolar percibido por los alumnos y que definía cuatro grandes dimensiones del clima escolar:

Relaciones: grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan.

Autorrealización: importancia asignada a la realización de tareas en cada asignatura.

Estabilidad : actividades relacionadas con el cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia.

Cambio: grado en que se aprecia diversidad y variaciones en la sala de clases, grado en que los alumnos contribuyen a planear actividades escolares y cómo se estimula la creatividad del alumno.

En una investigación más reciente Johnson, Dickson y Johnson (1992) plantean que los principales factores que influyen el clima al interior del aula serían:

- productividad y satisfacción,
- atmósfera cooperativa y de preocupación,
- profesores centrados en las necesidades de los alumnos,
- trabajo cooperativo,
- organización bien administrada.

Cheng (1994) encontró, en una muestra de 21.000 alumnos en EE.UU. que los jóvenes evaluaban mejor el clima de aula cuando los profesores eran percibidos como apoyadores y orientados a la tarea, estableciendo reglas claras, organizando las tareas y actividades de clase, usando nuevas técnicas educativas y estimulando el pensamiento creativo de los alumnos.

Finalmente Kevin Marjoribanks (1980), autor de la escala que utilizaremos en este estudio, plantea que el clima escolar, percibido por los alumnos, depende fundamentalmente de la calidad de las relaciones interpersonales que establezcan con sus profesores. Como veremos más adelante, este autor plantea que son cuatro los ámbitos críticos de estas relaciones profesor alumno: el ámbito interpersonal propiamente tal, el ámbito instruccional, el ámbito regulativo o normativo y el ámbito imaginativo o creativo.

b) Influencia del clima en otras variables escolares:

Ya en 1982, Anderson planteó que el estudio del clima de centro podía considerarse la mejor medida de la eficacia institucional (Anderson, 1982). Desde entonces el clima escolar y sus diversas dimensiones han sido relacionadas con múltiples variables como: variables personales de los alumnos y profesores (locus de control, desarrollo de habilidades sociales, autoconcepto), variables familiares (expectativas, integración), variables académicas (rendimiento, motivación), variables organizativas, etc. Los resultados se han obtenido en contextos muy diversos y con diferentes instrumentos.

Diversos estudios hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y **variables académicas** como rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio. (Gómez y Pulido, 1989; Walberg 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992).

Especialmente llaman nuestra atención los resultados publicados en el año 2000 respecto del "Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de educación básica" realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO.

En este estudio, el examen de los Factores asociados al rendimiento de aprendizaje "permite configurar un Modelo Latinoamericano propositivo de escuelas eficaces" (Casassus y otros, 2000: 6). En este modelo "hay variables cruciales que compensan el efecto negativo que pueden tener las adversas condiciones socioeconómicas y socioculturales.....tales condiciones apuntan a la cultura, las actitudes, las prácticas y la interrelaciones entre profesores, alumnos, directivos y demás actores de la comunidad escolar. Buena parte de la varianza de los resultados se explica por factores vinculados a la escuela...". Utilizando la herramienta estadística de los Modelos Jerárquicos Lineales se concluye que "el Clima de Aula es la variable individual que demostró el mayor efecto de signo positivo sobre ambos rendimientos (matemáticas y lenguaje)...". Más allá de la valoración, que no nos corresponde aquí hacer, sobre la pertinencia o precisión de los ítems que compusieron esta variable, y del hecho que el foco de este estudio haya sido la enseñanza básica, nos parece un antecedente relevante por la cobertura de la población estudiada (alumnos de 13 países latinoamericanos) y la amplitud de la muestra (55.000 alumnos) que no tienen precedentes en investigaciones de este tipo en Latinoamérica.

Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el **desarrollo emocional y social** de alumnos y profesores.

Los ambientes escolares positivos permiten al estudiante y profesor sentirse acompañado, seguro, tranquilo, y posibilitan su desarrollo personal positivo y permiten enfrentar mejor el desgaste y estrés.

Los climas sociales negativos producen irritación, desgano, depresión, estrés, falta de interés, y una sensación de agotamiento físico y mental tanto en alumnos como en profesores (Hodge, Smith y Hanson 1990; Berman, 1997; Arón y Milicic, 1999).

Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la **capacidad de retención** de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984)

c) Estudios en Chile.-

Los estudios sobre clima social en organizaciones educativas realizados en Chile se han centrado más que nada en la percepción del ambiente laboral por parte de los profesores, algunas veces utilizando instrumentos elaborados desde la psicología laboral (Lotito 1992; Rivera 1978; Justiniano 1984).

El estudio realizado por Justiniano (1984) intenta identificar factores determinantes del clima organizacional percibido por los profesores, éstos serían:

- Condiciones económicas.
- Estructura organizacional: centralización o descentralización de los procesos administrativos.
- Supervisión: orientado a la persona o a la tarea.
- Características de los miembros: preparación de las personas de la institución, edad y género.
- Proceso de comunicación: multidireccionalidad, fluidez y oportunidad de los intercambios comunicacionales.
- Proceso de toma de decisiones: sistema de participación y evaluación de las decisiones.
- Políticas administrativas: permisos e incentivos.
- Técnicas de resolución de conflictos: posibilidad de expresión de conflictos y formas de resolverlos.
- Normas: sistema de normas explícitas.

En otra perspectiva se enmarca el estudio cualitativo realizado por Arón y Milicic (1999) que, a través de grupos focales, identifica categorías de análisis respecto de la percepción del clima social escolar en alumnos de 7º y 8º año básico. Las categorías identificadas fueron cuatro, dentro de las cuales se relevan diversos aspectos significativos.:

1.- Relación profesor-alumno: Percepción de confianza versus desconfianza en la relación; percepción de justicia versus injusticia en la relación; Percepción de valoración versus descalificación en la relación; valoración de la actitud empática por parte de los profesores y la disposición a ayudar; percepción del profesor frente a las exigencias académicas; percepción de las metodologías educativas y relevancia de lo que se quiere aprender.

2.- Análisis de la relación entre pares: Aspectos positivos en la relación entre pares; fuentes de tensión y conflicto.

3.- Actividades extraprogramáticas.

4.- Percepción de las condiciones físicas del ambiente escolar.

II. ESTUDIO

ASPECTOS METODOLOGICOS

1. ESCUELA, JÓVENES Y CLIMA ESCOLAR.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela secundaria es un espacio social conflictivo y las características de la enseñanza media, como lugar de formación de los futuros ciudadanos, son objeto permanente de debate en distintas partes del mundo. Las razones de esta complejidad están, a nuestro juicio, en las características mismas de la Escuela y la condición juvenil en las sociedades modernas.

En los capítulos anteriores hablamos de la Escuela como uno de los principales agentes de socialización en la actualidad, con funciones sociales de reproducción cultural, económica y sociopolítica, lo que la convierte en una institución básicamente conservadora. Asimismo describimos a la Escuela como una institución en la que se establecen vínculos de mucha intensidad emocional entre sus miembros, producto del tipo de convivencia que se genera en su interior.

También hablamos de las complejidades de la condición juvenil en las sociedades modernas, especialmente para los jóvenes de los sectores más desfavorecidos de nuestras sociedades. Vimos cómo el tránsito juvenil se hace cada vez más complejo producto de los diversos agentes de socialización a los cuales se ven expuestos los jóvenes, y las múltiples interrelaciones que estos establecen entre sí, las cuáles varían sustancialmente al interior de cada sociedad. Describimos el peso creciente, como agentes de socialización, de los medios de comunicación de masas (orientados por las necesidades del mercado y el consumo) , y las prácticas y vivencias de los grupos de jóvenes (que varios autores refieren como cultura juvenil).

Por otra parte, las características del desarrollo psicológico de la edad juvenil, implican la necesidad, de parte de los jóvenes, de ensayar sus habilidades de pensamiento lógico formal, hipotético y crítico, de buscar los principios que regirán su moral autónoma, de ensayar crecientes niveles de responsabilidad adulta, como la capacidad de toma de decisiones, la participación, etc. En el desarrollo de estos procesos los jóvenes necesitan incidir en sus entornos sociales naturales, buscar espacios de opinión propia y de acción en la realidad que los rodea. En el contexto escolar esto puede significar el cuestionamiento de principios, normas, pautas de comportamiento que la Institución (con las características antes mencionadas) asume como naturales y necesarios, lo que fácilmente se transforma en un foco de conflicto y tensión.

Los desafíos centrales de la adolescencia siguen siendo la cristalización de los rasgos esenciales de la identidad personal y social y el logro de condiciones de integración o ajuste a la sociedad adulta. Mas se deben llevar a cabo en un contexto social más hostil y cambiante, en una sociedad que, además, no puede asegurar a los jóvenes un espacio de inserción real a través del

empleo y que, por lo tanto, necesita alargar su periodo de moratoria y hacerlos permanecer más años estudiando. Esta realidad también repercute en la vivencia escolar de los jóvenes.

La reflexión acerca de la Escuela y los Jóvenes en las sociedades modernas nos lleva al tema de las **transformaciones en el rol** de la escuela secundaria en las actuales condiciones sociales, planteadas por varios autores (Coleman y Husén, 1989; Bacáicoa, 1996; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995; Oyarzún y otros, 2000). La escuela ya no como "el" lugar depositario del saber, sino como un agente de socialización más, cuya capacidad formativa se sostiene en el echo de brindar a los jóvenes el espacio, el tiempo y el contexto adecuado para resignificar sus múltiples saberes previos, no escolarizados, para organizar racionalmente las informaciones parciales y fragmentarias construidas por ellos en otros contextos vitales fuera de la Escuela. Se trata de hacerse cargo de que el aprendizaje se construye en las interacciones sociales significativas y, en el caso de los jóvenes, estas interacciones exceden el contexto escolar y, muchas veces se dan principalmente fuera de él.

En coherencia con lo anterior, varios autores plantean que los factores de mayor importancia en el fracaso escolar, en todos sus niveles (desde la deserción de la Escuela hasta los bajos resultados de aprendizaje), tienen que ver menos con los indicadores clásicos de vulnerabilidad socioeconómica o de capacidad intelectual y más con aspectos como desmotivación escolar y el rechazo de los jóvenes a las dinámicas de convivencia que se dan en la escuela (Redondo, 1994; Edwards y colaboradores, 1993; Etchegaray, 1990, Casassus y otros, 2000).

Clara En el diagnóstico de la crisis de la educación secundaria chilena, que fue nuestro referente inmediato para plantearnos esta investigación, aparece la imagen de jóvenes desmotivados, que percibían un exceso de restricciones y falta de espacios de expresión en los liceos, que se sentían "vigilados, controlados, infantilizados y homogeneizados" (Edwards y colaboradores, 1993; Weinstein, 1994; Etchegaray, 1990). En definitiva, un porcentaje importante de jóvenes que sentían negadas sus vivencias y experiencias juveniles y que no se sentían a gusto con las normas (explícitas e implícitas) de convivencia en los colegios.

Se plantea entonces la necesidad de incorporar la realidad juvenil (su cotidianeidad, su quehacer diario, sus intereses y visiones de futuro) a los establecimientos como "estrategia educativa" y de "hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo" (Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995: 102; Weinstein, 1994; Edwards y otros, 1993; Oyarzún y otros, 2000).

Tamaño desafío pasa, a nuestro juicio, por modificar las formas de convivencia que se dan típicamente en la dinámica escolar de nuestros liceos, que ya describimos, y que podemos definir a grosso modo como autoritarias, negadoras de las vivencias cotidianas de los jóvenes, infantilizadoras, poco afectivas y, muchas veces, carentes de pertinencia y sentido para los jóvenes (Schvarstein, 1999; Edwards y otros, 1993).

Nos centramos en las formas y estilos de **convivencia** al interior de las escuelas secundarias, entendiéndola como la "cultura" de relaciones interpersonales al interior de las escuelas (MECE Media, 1999). Al hacer esto estamos poniendo el foco en la institución escolar y más específicamente en los factores socio-ambientales y procesos interpersonales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos tomado el constructo de **clima social escolar** como un enfoque pertinente para estudiar estos procesos interpersonales escolares, entendiendo por Clima escolar la percepción que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar y el contexto o marco en el que estas se llevan a cabo.

Tendemos a ver en los estilos de convivencia al interior de las escuelas secundarias, y específicamente en sus ambientes escolares uno de los factores críticos para el éxito del actual proceso de Reforma de la Enseñanza Media, que busca la mejora de la calidad de los aprendizajes. Pues hoy sabemos que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje implica que este tienda a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso (Villa y Villar, 1992).

Así lo ha entendido también el MINEDUC, al menos en lo que hace referencia al logro de los objetivos fundamentales transversales de la Enseñanza Media. Las estrategias que se sugieren para llevarlos a la práctica se centran en los estilos de convivencia de los colegios: su proyecto educativo, sus formas preferidas de interacción personal, su clima organizacional y las relaciones humanas en su interior, sus sistemas disciplinarios y el ambiente cotidiano (Mineduc, 1998).

En ese sentido compartimos la premisa básica planteada por el MINEDUC de que la suerte de la Reforma Educativa se juega en las instituciones escolares y en sus aulas.

En concreto nos interesa conocer la **percepción que tienen los jóvenes** sobre el clima escolar de sus institución y sus aulas. Utilizamos un instrumento de medición del clima escolar que, como explicamos más adelante, se centra en la percepción de los jóvenes respecto de las interacciones que establecen con sus profesores.

Lo hemos hecho así, pues en la relación de los jóvenes con sus profesores, además de jugarse las posibilidades de construir un aprendizaje efectivo, se encarnan las relaciones de autoridad de ellos establecen con su institución. Además, nos llamó la atención al revisar estudios chilenos, las

expectativas de los jóvenes hacia sus profesores, de quienes, más allá del rechazo a las normas escolares, parecían esperar una guía en su proceso de formación personal y una intimidad en las relaciones más allá de la entrega de contenidos (INJ, 1994; Mena, 1993; MECE Media, 1993). Sobre este proceso tenemos muchas interrogantes, algunas de las cuáles esperan despejar con la presente investigación.

Hemos complementado este estudio sobre la percepción del Clima Escolar por parte de los jóvenes de sectores populares con un estudio de sus opiniones y actitudes frente a diversos aspectos de su vivencia en el Liceo que nos parecieron atingentes al tema.

Las opiniones recogidas se refieren a las condiciones de infraestructura, la pertinencia de los contenidos enseñados, la apertura mostrada por el liceo a las vivencias propias de los jóvenes, así como actitudes personales respecto de su Liceo.

Especial importancia tuvo para nosotros conocer la percepción de los jóvenes sobre el contexto y las condiciones concretas de participación en su Liceo, así como sus propias prácticas de participación en actividades sociales de diverso tipo. Esto porque intuíamos que la percepción del contexto normativo general de la convivencia y sus posibilidades de incidir en él (participación) podían tener que ver con el tipo de relaciones interpersonales que se establecen al interior de la institución.

Finalmente, y como variables de contraste, recogimos datos generales y sociofamiliares de los jóvenes, así como medidas de su autoconcepto y su capacidad intelectual.

2. TIPO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Este trabajo se enmarca dentro de las investigaciones cuantitativas y su alcance o estimación no va más allá del grupo estudiado. Es un estudio descriptivo y exploratorio con respecto a la percepción que tienen los jóvenes del clima escolar en cuatro establecimientos de educación media técnico profesional y científico humanista, de administración Municipalizada y Particular Subvencionada de cuatro comunas de la Provincia de Santiago.

Asimismo, con el objeto de explorar variables con las cuales se pudiera asociar la percepción del Clima Escolar, se recoge información respecto de:

- la capacidad intelectual general de los jóvenes,
- el autoconcepto de los jóvenes,
- datos generales de caracterización de los jóvenes,
- opinión de los jóvenes respecto a su vivencia escolar y

percepción de las condiciones de participación en el liceo y actitud hacia la participación.

Este trabajo se enmarca dentro de 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.

Nuestro trabajo es de tipo descriptivo, pues se pretende caracterizar la percepción que tienen los jóvenes respecto del clima escolar en esta muestra, y es exploratorio, pues su propósito es descubrir qué variables se asocian con el clima escolar 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.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo no-experimental, pues no está en manos de los investigadores el control de las variables y el ambiente en que se efectúa la aplicación de los instrumentos. Este diseño, según Briones (1985), es apropiado cuando lo que se quiere es explorar y describir; intentando establecer principalmente, las asociaciones que pueden existir entre las variables estudiadas.

La técnica utilizada para recoger la información que se considera relevante es la encuesta y la aplicación de tests psicométricos que no están validados, ni normalizados en Chile; pero que lo son potencialmente, lo cual será definido dependiendo de los resultados de esta investigación. La encuesta construida por los tesisistas es un cuestionario de preguntas estructuradas o cerradas, con la finalidad de obtener respuestas de conocimiento y la intensidad de actitudes u opiniones respecto del establecimiento, la reforma educativa y su participación en éste y otros ámbitos.

Para conseguir un mejor aprovechamiento del tiempo y de otros recursos de los tesisistas se comparte el procedimiento del diseño con otros memoristas de psicología. Con ellos se acuerda la

muestra, los tiempos tentativos, los materiales, las instrucciones para recolectar la información y la disponibilidad para aplicar en terreno los instrumentos elegidos.

El Procedimiento:

- A) Definición del Universo: La definición del Universo se realizó de la siguiente manera:
- Establecimientos que cumplen con los requisitos indicados como necesarios, como también con autorización por parte de los respectivos directores
 - Se trata de establecimientos municipalizados o particulares subvencionados de 4 comunas de la provincia de Santiago.

B) Acercamiento al Universo: Con apoyo del metodólogo se contacta al Profesor Valdivieso para que recomiende liceos con las características requeridas para el estudio.

Se decide por alumnos de cuatro establecimientos, uno Particular Subvencionado situado en la comuna de San Miguel y los demás municipales de la comuna de San Joaquín, Las Condes y El Bosque. El liceo de la comuna de las Condes es el único científico humanista, 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.

Las reuniones con los respectivos directores se hacen con los siguientes objetivos:

- a) Presentarnos como tesis de Psicología;
- b) Informar sobre características y objetivos del estudio, metodología, actividades y muestra;
- c) Llegar a un acuerdo sobre la muestra;
- d) Consideraciones prácticas, tales como horarios, frecuencias de actividades, infraestructura;
- e) Devolver una breve conclusión de los resultados obtenidos, mediante informe.

C) Establecimiento de la Muestra: La determinación de la muestra se detalla más adelante.

D) Aplicación Encuesta: Esta fase se desarrolla en dos salas de clases de cada establecimiento y en horarios de clases. Los alumnos seleccionados son llamados por los inspectores o profesores, y son dirigidos al lugar en que se les administran los instrumentos. Este llamado se hace

por nivel, y son reunidos en una sala en la que los esperan dos tesis que les dan las instrucciones generales del estudio y específicas de cada prueba.

Cada día, se prepara la convocatoria de los cuatro niveles, dos después del primer recreo; y el otro par, inmediatamente después del segundo. Así se interfiere lo menos posible, con las actividades regulares de cada establecimiento.

Durante tres días consecutivos, estos alumnos son convocados a responder honestamente y a resolver en forma personal los instrumentos dados, asegurándoles que sus respuestas son confidenciales y que la elección de cada uno de ellos es totalmente azarosa. Cada sesión se extiende por una hora y media como máximo, tratando de no interferir con los recreos.

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

4. OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir la percepción que tienen respecto del clima en el ámbito educativo, alumnos de la Enseñanza Media de cuatro Centros de diferentes comunas de la Provincia de Santiago.

Objetivos Específicos:

- Aproximarse a un estudio de validez factorial de la escala de clima escolar en la población de jóvenes de los Liceos seleccionados
- Establecer si la percepción del clima escolar se asocia con la capacidad intelectual general de los jóvenes.
- Establecer si la percepción del clima escolar se asocia con el autoconcepto de los jóvenes.
- Establecer si la percepción del clima escolar se asocia con algunos datos generales de caracterización de los jóvenes.
- Establecer si la percepción del clima escolar se asocia con las opiniones de los jóvenes respecto a su vivencia escolar.

- Establecer si la percepción del clima escolar se asocia con la percepción de los jóvenes respecto de las condiciones de participación en el Liceo y sus actitudes hacia la participación.

5. DEFINICIÓN DE VARIABLES

5.1. CLIMA ESCOLAR

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

Definición Operacional: Para medir la variable de Clima Escolar se usa el instrumento "School Environment Scale" (S.E.S.) desarrollada originalmente por Kevin Marjoribanks en 1980 y adaptada a España por Aurelio Villa, que llamaremos de aquí en adelante Escala de Clima Escolar. Esta mide la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros en relación a distintos contextos ambientales interrelacionados.

5.2. INTELIGENCIA

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

Dada la dificultad para encontrar acuerdo en las definiciones que se hacen de inteligencia, nos inclinamos por interpretarla con los tres conceptos que más se repiten en las definiciones de ésta:

- a) Capacidad para manejarse eficazmente con tareas que incluyen abstracciones.
- b) Capacidad para aprender.
- c) Capacidad para manejarse en situaciones nuevas.

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

5.3. AUTOCONCEPTO

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

Definición Operacional: Esta variable ha sido medida a través del instrumento "Escala de Autoconcepto en el ámbito educativo" (E.A.) diseñado por Aurelio Villa en España. Se trata de un cuestionario compuesto por 26 ítems, a través de los cuales se intenta evaluar dimensiones fundamentales del autoconcepto en el ámbito educativo: la valoración o autoestima que el adolescente muestra sobre sí mismo; valoración de su aspecto físico; la dimensión social y la dimensión académica.

5.4. DATOS GENERALES DE CARACTERIZACION DE LOS JOVENES

Definición Conceptual: Se trata de datos que nos permiten caracterizar a los jóvenes según Colegio, curso, sexo, edad y antecedentes sociofamiliares.

Definición Operacional: Estas variables serán medidas a través de los siguientes ítems de la "Encuesta de datos generales y opinión" diseñada por los tesisistas:

Colegio	: Código de identificación.
Curso	: Código de identificación.
Sexo	: Código de identificación.
Edad	: 1 (calculado a la fecha de la aplicación de los instrumentos).
Antecedentes sociofamiliares	: 4, 6, 7 y 8.

5.5. OPINION Y ACTITUDES DE LOS JOVENES RESPECTO A SU VIVENCIA ESCOLAR

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

Definición Operacional: Estas variables serán medidas a través de los siguientes ítems de la "Encuesta de datos generales y opinión":

- ✓ Actitudes personales hacia el liceo : 40, 48 y 41
- ✓ Sentimiento de pertenencia hacia el liceo: 37 y 38
- ✓ Pertinencia del currículum académico : 34, 35.
- ✓ Apertura del liceo a hacia las vivencias juveniles : 39a, 39b, 39c, 45, 46 y 47.
- ✓ Condiciones de infraestructura y financiamiento : 32, 33 y 20

5.6. PERCEPCION DE LOS JOVENES RESPECTO DE LAS CONDICIONES DE PARTICIPACION EN EL LICEO Y ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION

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

Definición Operacional: Estas variables serán medidas a través de los siguientes ítems de la "Encuesta de datos generales y opinión":

- ✓ Opinión sobre el contexto de participación que se da en el Liceo: 19, 26a, 26b, 26c, 26d, 26e, 27 y 28.
- ✓ Actitud hacia la participación y la organización social : 44, 49a, 49b, 49c y 49d.

6. CARACTERÍSTICAS DEL UNIVERSO

El universo de estudio ha sido definido de acuerdo a los siguientes criterios:

- que los alumnos pertenezcan a los establecimientos educacionales seleccionados y se encuentren cursando 1º, 2º, 3º y 4º año medio.
- Los establecimientos seleccionados son:
 - Liceo 1: liceo técnico profesional, municipal de la comuna San Joaquín.
 - Liceo 2: liceo técnico profesional e industrial, particular subvencionado de la comuna de San Miguel.
 - Liceo 3: liceo técnico profesional, municipal de la comuna de El Bosque.
 - Liceo 4: liceo científico humanista municipal de la comuna de Las Condes.

En el siguiente cuadro se describe la población de enseñanza media de los Liceos seleccionados:

Cuadro 10
Población estudiada

	1º medio		2º medio		3º medio		4º 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

7. CARACTERÍSTICAS Y TAMAÑO DE LA MUESTRA

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 cuenta los criterios de: curso y sexo, a fijación proporcional.

El detalle de la muestra se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 11
Descripción 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

8. DESCRIPCIÓN TÉCNICA DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos seleccionados para utilizar en la investigación poseen diversos objetivos y características, por esta razón se describen brevemente y en forma separada a continuación.

8.1. Escala de Clima Escolar (S.E.S.)

La Escala de Clima Escolar fue diseñada por Kevin Marjoribanks, investigador de la Universidad de Adelaida, Australia en 1980; siendo adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez. Este instrumento pretende medir la percepción que tienen los alumnos respecto de los cuatro contextos que componen el clima escolar según el modelo de Marjoribanks. Estos cuatro contextos son:

- Contexto Interpersonal: Mide la "percepción de los alumnos de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que estos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza" (Villa, A. y otros, 1990, p. 94).
- Contexto Regulatorio: Mide "las percepciones de los alumnos sobre el 'calor' o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente" (Villa, A. y otros, 1990, p. 94).
- Contexto Instruccional: Mide "las percepciones de los alumnos de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o

desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades" (Villa, A. y otros, 1990, p. 94).

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

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

La primera adaptación al contexto español fue realizada por Aurelio Villa en 1985, en una muestra de alumnos de 8º año de Enseñanza Básica. Este estudio, a partir de un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax confirmó los cuatro factores originales. No obstante, para mejorar el índice de fiabilidad de las subescalas se analizaron cada uno de los ítems a través del método de la correlación entre el total de cada ítem con el total de la subescala menos el propio ítem. Realizado este análisis se optó por eliminar los tres ítems que correlacionaban menos con cada total de su subescala, elevándose así el índice de fiabilidad los factores. De esta forma, la escala total quedó compuesta por 28 ítems, con cuatro subescalas representadas por 7 ítems cada una (Deusto, p. 124-127).

Una segunda aplicación en España del instrumento revisado (28 ítems), esta vez en una muestra de alumnos de Enseñanza Media arrojó una estructura factorial diferente. En este estudio, se obtuvieron tres factores en lugar de los cuatro originales. El contexto instructivo aparece unido al contexto imaginativo, es decir, "los alumnos perciben conjuntamente en interés que muestran los profesores por el aprendizaje y su entusiasmo por la materia con intentar ensayar métodos nuevos" (Deusto, p. 205-206).

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

La presentación de los ítems consiste en afirmaciones, ante las cuales se reacciona, identificándose con una de las cinco opciones que van en un continuo del Totalmente de Acuerdo al Totalmente en Desacuerdo. Se trata pues de una escala de tipo Likert.

8.2. Test de Factor "G" de Inteligencia de Cattell. Escala 2. Forma A

Esta Escala diseñada por R. B. y A. K. S. Cattell, tiene el propósito de evaluar la inteligencia de sujetos escolares de entre 8 y 14 años y de sujetos adultos con escasa formación académica. No obstante, los límites de edad son relativos y se deja a criterio de los psicólogos usuarios.

Es una prueba que se define como "libre de cultura", de velocidad, no-verbal, de corrección objetiva y está subdividida en cuatro subtests.

Cada subtest se aplica separadamente, así se controla el tiempo de cada uno y se dan las instrucciones específicas del subtest que prosigue. En total, la escala posee 48 ítems que pueden ser resueltos en un tiempo máximo de 12 y 1/2 minutos, sin considerar el tiempo relativo de las instrucciones generales y específicas.

8.3. Escala de Autoconcepto de Aurelio Villa (E.A.)

Se trata de un cuestionario tipo Likert compuesto por 26 ítems presentados cada uno como afirmaciones, ante las cuales se tienen cinco opciones de respuestas que van desde el Muy de Acuerdo al Muy en Desacuerdo.

Esta escala intenta evaluar "las dimensiones fundamentales del autoconcepto de los adolescentes en el ámbito educativo" según el enfoque del equipo investigador (Villa, A. y otros, 1992, p. 231). Estas dimensiones serían cuatro:

- "La valoración que el adolescente realiza sobre sí mismo, su aceptación y la propia visión que manifiesta sobre su valía como persona" (Villa, A. y otros, 1992, p. 231).
- La valoración que realizan de su aspecto físico.
- "La dimensión social", es decir, "el sentirse capaz de establecer relaciones con los demás, verse aceptado tal como uno es, tener amigos, sentirse capaz de desarrollar esta capacidad social sin dificultades ni especiales problemas" (Villa, A. y otros, 1992, p. 232).
- Finalmente la "dimensión académica", es decir, "valorarse positivamente desde el punto de vista de su capacidad de aprendizaje, de su rendimiento y sentirse valorado en este mismo punto por profesores, padres y compañeros" (Villa, A. y otros, 1992, p. 232).

Al aplicar el cuestionario en una muestra de alumnos de Enseñanza Media en España y, posterior a la realización de un análisis factorial de componentes principales y rotación Varimax de las

respuestas se encontraron "tres factores interpretables" (Villa, A. y otros, 1992, p. 232). Estos factores son:

- ✓ - Autovalía Personal: coincidente con la primera dimensión descrita.
- ✓ - Dimensión Social: aquí se mezclan las dimensiones teóricamente distintas de: autoconcepto físico y sociabilidad.
- ✓ - Dimensión académica: coincidente con la última dimensión descrita arriba.

Para el presente estudio utilizaremos los factores encontrados en una muestra de adolescentes chilenos por Verónica Arias en su tesis para optar al título de Psicólogo "Descripción del Autoconcepto en una muestra de adolescentes de liceos de la Región Metropolitana" (Arias, 2001).

En este estudio, y a través de un análisis factorial de componentes principales y rotación Varimax se obtienen cuatro factores que explican un 53.2% de la varianza de los datos, estos cuatro factores son:

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

Este factor explica un 23.5% de la varianza de los datos, con un índice de fiabilidad (según el método del Alfa de Cronbach) de 0.7965, y queda compuesto por los siguientes ítems de la escala:

Factor 1	
Ítem	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:** Definido por Arias como "Autovalía personal en términos positivos" pues está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones positivas sobre sí mismo. Según nuestro parecer, se trata de la opinión de los jóvenes respecto de afirmaciones positivas sobre sí mismo e implica la capacidad de identificar rasgos positivos en ellos mismos, por lo que hemos preferido denominar a este factor: **Autovalía personal en términos asertivos.**

Este factor explica un 8.2% de la varianza de los datos, con un índice de fiabilidad (según el método de Alfa de Cronbach) de 0.6924, y queda compuesto por los siguientes ítems de la escala:

Factor 2	
Ítem	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.

Factor 3: Se corresponde con la **dimensión académica** original de la escala. Este factor explica un 6.8% de la varianza de los datos, con un índice de fiabilidad (según el método de Alfa de Cronbach) de 0.6453, y queda compuesto por los siguientes ítems de la escala:

Factor 3	
Ítem	Enunciado
16	Soy un buen alumno.
26	Suelo sacar buenas notas.
21	No me resulta difícil estudiar.
19	Los profesores la "agarran conmigo".

Factor 4: Se corresponde con la **dimensión social** original de la escala. Este factor explica un 14.7% de la varianza de los datos, con un índice de fiabilidad (según el método de Alfa de Cronbach) de 0.6827, y queda compuesto por los siguientes ítems de la escala:

Factor 4	
Ítem	Enunciado
23	Me gusta andar muy bien vestido.
24	Me resulta fácil hacer amigos.
15	Tengo mucho amigos.
11	Soy una persona atractiva.
20	Creo que les gusto a las personas del otro sexo.
5	Mis compañeros me aprecian.
12	A la gente le gusta estar conmigo.

8.4. Encuesta de Datos Generales y Opinión:

Se trata de un cuestionario construido por los memoristas en el marco de la línea investigación antes mencionada y que desarrolla el Equipo de Psicología Educacional de nuestro Departamento, razón por la cual los datos recolectados exceden las necesidades del presente estudio. En concreto utilizaremos ítems que nos permitan recabar información acerca de:

- Datos generales de caracterización de la población muestreada.
- Opinión de los jóvenes respecto de su vivencia escolar (detallada más arriba en la definición de las variables).
- Opinión de los jóvenes respecto de la confianza que sienten hacia Instituciones del sistema político y municipales, así como su actitud hacia la participación y la organización social.

El cuestionario se compone de preguntas estructuradas que se presentan de diversas formas, tales como alternativas dicotómicas, tricotómicas o elecciones múltiples, dependiendo del objetivo de cada pregunta y cuenta, en su versión extensa, con 53 ítems. Tal como se detalla en la definición de las variables, en el presente estudio, hacemos uso de 35 de estos ítems.

RESULTADOS

1.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS POR INSTRUMENTO

A continuación se presenta una descripción de los resultados obtenidos por los jóvenes en cada uno de los instrumentos aplicados, a saber:

- Análisis descriptivo de las respuestas dadas por los alumnos en el **Cuestionario de Datos Generales y Opinión**.
- Análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba **G de Cattell** sobre Inteligencia General no cultural.
- Análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en el **Test de Autoconcepto** de Aurelio Villa (EA), según los factores obtenidos en un estudio con jóvenes del Gran Santiago, realizado por Verónica Arias.
- Análisis técnico del comportamiento de la **Escala de Clima Escolar (SES)** de Kevin Marjoribanks en la muestra y resultados por factor.

1.1.- Cuestionario de datos generales y opiniones

Como dijimos en el capítulo anterior, de este instrumento hemos seleccionado algunos ítems que consideramos relevantes para este estudio y cuyos resultados presentamos a continuación. Lo hacemos ordenándolos según las temáticas abordadas que son las siguientes:

I.- DATOS DE CARACTERIZACION GENERAL

- 1) Datos generales: Colegio, curso , sexo y edad.
- 2) Antecedentes sociofamiliares.

II.- OPINIONES Y ACTITUDES RESPECTO DE SU VIVENCIA EN EL LICEO

- 3) Actitudes personales respecto del liceo.
- 4) Sentimiento de pertenencia hacia el Liceo.
- 5) Opinión sobre la pertinencia del currículum.
- 6) Percepción de la apertura que muestra el liceo hacia las vivencias juveniles.
- 7) Percepción de las condiciones de Infraestructura del Liceo.

III PARTICIPACION: OPINION SOBRE LAS CONDICIONES EN EL LICEO Y ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION.

- 8) Opinión sobre el contexto de participación que se da en el Colegio.
- 9) Actitudes hacia la Participación y la organización social.

I.- DATOS DE CARACTERIZACION DE LA POBLACION

1.- DATOS GENERALES

a) Establecimientos

La muestra de jóvenes de la región metropolitana estudiada se reparte en los cuatro establecimientos, de la siguiente forma:

Establecimiento	Número de alumnos	Porcentaje
San Joaquín	83	25.8 %
San Miguel	71	22.0 %
El Bosque	94	29.2 %
Las Condes	74	23.0 %

Un 25,77% (83) pertenece al liceo de San Joaquín, un 22,05% (71) pertenece al Liceo de San Miguel, un 29,19% (94) pertenece al liceo de la comuna de El Bosque y un 22,99% (74) pertenece al liceo de la comuna de Las Condes.

b) Sexo

Del total de la muestra, un 41,92% (135) representa al porcentaje de mujeres y un 58,08% (187) representa a los hombres. El porcentaje de hombres y mujeres en cada colegio se aprecia en la siguiente tabla:

Liceo	Hombres		Mujeres	
	Casos	Frecuencia	Casos	Frecuencia
La Pintana	40	48.20 %	43	51.8 %
San Miguel	38	53.52%	33	46.48%
El Bosque	71	75.53%	23	24.47%
Las Condes	38	51.35%	36	48.65%
Total	187	58.08%	135	41.92%

c) Curso

Los alumnos seleccionados en la muestra se distribuyen por cursos de la siguiente manera: En primero medio está el 30,4% (98) de la muestra, en segundo medio se encuentra el 30,4% (98) de la muestra, cursando el tercero medio se encuentra el 22,4% (72) de la muestra y en cuarto medio está el 16,8% (54) de la muestra. Los porcentajes de alumnos por curso y colegio es la siguiente:

	1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
La Pintana	24.10 %	25.3 %	26.5 %	24.10 %
San Miguel	25.35 %	23.94 %	21,12%	29,57%
El Bosque	28,72%	35,10%	28,72%	7,44%
Las Condes	44,59%	36,48%	10,81%	8,10%
Total	30.4 %	30.4 %	22.4 %	16.8 %

2.- ANTECEDENTES SOCIOFAMILIARES

Los antecedentes sociofamiliares de los jóvenes estudiados son los siguientes:

a) Número de personas con que vive

	Frecuencia	Porcentaje
1 a 4 personas	115	35,8%
5 a 7 personas	156	48,6%
8 o más personas	51	15,6%

Los jóvenes entrevistados, en su mayoría viven con 5 a 7 personas con una representatividad de 48,6% (156). En segundo lugar se encuentran aquellos que viven con 1 a 4 personas con un porcentaje de 35,8% (115) y en tercer lugar el grupo que vive con 8 o más personas con un porcentaje de 15,6% (51).

b) Tipo de familia: Biparental – Otras situaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Biparental	231	71,7%
Otras situaciones	91	28,3%

La muestra de jóvenes encuestados se agrupa en dos conjuntos, un grupo mayoritario que vive con ambos padres y que representa un 71,7% (231) de la muestra y el otro grupo que no vive con ambos padres y que representa el 28,3% (91) de la muestra total.

c) Ha trabajado este año

	Frecuencia	Porcentaje
Si he trabajado este año	120	37,3%
No he trabajado este año	202	62,7%

La muestra de jóvenes en su mayor parte afirma no haber trabajado este año en un porcentaje de 62,7% (202), y el resto afirma haber trabajado en un porcentaje de 37,3% (120).

d) Clase Social con que identifica a su familia

	Frecuencia	Porcentaje
Clase Baja y Media Baja	188	58,4%
Clase Alta y Media Alta	134	41,6%

La mayoría de los jóvenes sitúa a su familia en la clase baja y media baja en un porcentaje de 58,4% (188), mientras que el porcentaje de los que sienten que pertenecen a la clase alta y media alta es de un 41,6% (134).

II. OPINIONES Y ACTITUDES RESPECTO DE SU VIVENCIA EN EL LICEO

3.- ACTITUDES PERSONALES RESPECTO DEL LICEO

La actitud de los jóvenes hacia su liceo es estudiada por los 3 ítems siguientes:

a) Razón por la que va al liceo

¿Por qué vas al liceo?	Frecuencia	Porcentaje
Porque es una obligación	25	7,8%
Para aprender más	81	25,2%
Para encontrar trabajo futuro	105	32,6%
Para tener una mejor situación que mis padres	111	34,5%

La mayoría de los jóvenes escoge las alternativas: "para tener una mejor situación que mis padres" con un 34,5% y "para encontrar trabajo en el futuro" con un 32,6%. Un 25,2% elige la opción "para aprender más" y un 7,8% opta por la alternativa "porque es una obligación".

b) Cómo se siente en el liceo

¿Cómo te sientes cuando vas al liceo?	Frecuencia	Porcentaje
Cuando estoy en el liceo tengo que cambiar mi manera de ser. Me siento incómodo en el liceo	122	37,9%
Los días que no vengo al liceo no encuentro qué hacer	127	39,4%
El liceo es mi segundo hogar	73	22,7%

Al comparar el tiempo en que pasan dentro del liceo y el que pasan fuera de él, los jóvenes concentran sus opiniones en tres posiciones. La que aglomera la mayor cantidad de jóvenes en un

porcentaje de 39,4% (127) es "los días que no vengo a clases no encuentro qué hacer". La segunda posición con que se identifica el 37,9% (122) de los jóvenes es "cuando estoy en el liceo tengo que cambiar mi manera de ser" y "me siento incómodo en el liceo". La tercera opción que concentra al 22,7% (73) es "el liceo es mi segundo hogar".

c) Actitud frente a las clases "fomes"

¿Qué haces cuando el profesor hace una clase fome?	Frecuencia	Porcentaje
Me "desenchufo" de la clase o hago la "cimarra"	71	22%
Me quedo callado y presto atención de todas maneras	208	64,6%
Le digo al profesor para que cambie	43	13,4%

La gran mayoría de los jóvenes opta por la alternativa: "Me quedo callado y presto atención de todas maneras" con un 64,6% . Un segundo grupo opta por la alternativa: "me "desenchufo" de la clase o hago la "cimarra" con un 22,0%. Un porcentaje notoriamente menor de 13,4% selecciona la alternativa: "Le digo al profesor para que cambie".

4.- SENTIMIENTO DE PERTENENCIA HACIA EL LICEO

a) Orgullo de su liceo

¿Te sientes orgulloso del liceo?	Frecuencia	Porcentaje
Siempre, a veces	210	65,2%
Nunca, casi nunca	112	34,8%

La mayoría de los jóvenes afirman sentirse orgullosos de sus liceos "a veces" o "siempre" con un porcentaje de 65,2%. Poco más del tercio de la población encuestada indica que no se siente en orgullosa "nunca" o "casi nunca" de sus liceos, con un porcentaje de 34,8%.

b) Se cambiaría de liceo

Si pudieras ¿te cambiarías de liceo?	Frecuencia	Porcentaje
Si se cambiaría	134	41,6%
No se cambiaría	188	58,4%

Al preguntarles si se cambiarían de liceo, los jóvenes se dividen casi por mitades, aunque tienden a contestar que si pudieran "no" se cambiarían de liceo en un porcentaje de 58,4%. Los demás contestan que, si pudieran, "sí" lo harían en un porcentaje de 41,6% .

5.- OPINION SOBRE LA PERTINENCIA DEL CURRICULUM

La opinión de los jóvenes sobre la pertinencia de los contenidos curriculum que están estudiando es explorada a través de los 2 ítemes siguientes:

a) Utilidad de las materias para su vida

Lo que te enseñan en el liceo ¿es útil para tu vida presente y futura?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	158	49,1%
Algo	138	42,9%
Casi nada y nada	26	8,1%

Casi la mitad de los jóvenes sostienen que lo que le enseñan en el liceo les servirá mucho para su vida presente y en el futuro (49,1%). Un porcentaje un poco menor opina que le servirá algo (42.9%) y finalmente un porcentaje de 8.1% opina que le servirá casi nada o nada.

b) Utilidad de las materias para el trabajo

Lo que te enseñan en el liceo ¿será útil cuando empieces a trabajar?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	155	48.1%
Algo	137	42.5%
Casi nada, nada	30	7.8%

De manera similar a la pregunta anterior, casi la mitad de los jóvenes sostienen que lo que le enseñan en el liceo les servirá mucho cuando estén trabajando (48,1%). Un porcentaje un poco menor opina que le servirá algo (42.5%) y finalmente un porcentaje de 7.8% opina que le servirá casi nada o nada.

6.- PERCEPCION DE LA APERTURA DEL LICEO HACIA LAS VIVENCIAS JUVENILES

a) Apoyo del liceo para asumir una sexualidad responsable

¿Te has sentido apoyado en el liceo para asumir una sexualidad responsable?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	103	32%
Algo	110	34,2%
Nada y casi nada	109	33,9%

La muestra de estudiantes se dividen en tercios al cuestionarlos si se sienten apoyados por sus liceos para asumir una sexualidad responsable. La opción "mucho" aglomera al 32,0%, la opción "algo" representa al 34,2% y la opción "nada y casi nada" es elegida por el 33,9% de los alumnos.

b) Apoyo del liceo con respecto a decidir en qué trabajar

¿Te has sentido apoyado en el liceo para decidir en qué trabajar?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	74	23%
Algo	122	37,9%
Nada y casi nada	126	39,1%

Nuevamente la muestra de jóvenes se divide en tres posiciones cuando se les pregunta sobre si se sienten apoyados por el liceo para decidir en qué trabajar. Un tercio de los jóvenes no se ha sentido apoyado nada o casi nada (39,1%). Casi con el mismo porcentaje se ubican aquellos que sienten que el liceo los apoya en "algo" respecto al tema con un 37,9%. Por último aquellos que marcan la alternativa "mucho" representan un porcentaje de 23% .

c) Apoyo del liceo con respecto a buscarle un sentido a la vida

¿Te has sentido apoyado en el liceo para buscarle un sentido a la vida?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	91	28,3%
Algo	120	37,3%
Nada y casi nada	111	34,5%

Respecto a si los estudiantes sienten que el liceo los apoya para buscarle un sentido a la vida, su opinión se divide nuevamente en tercios. El primer tercio que concentra la mayoría se inclina por considerar que el liceo los apoya en "algo" con un porcentaje de 37,3%, el segundo tercio considera que el liceo los apoya "nada y casi nada" con un porcentaje de 34,5% y el resto opina que el liceo los apoya "mucho" con una representatividad de 28,3% .

d) Posibilidad de realizar sus actividades sociales en el liceo

¿cuántas de las actividades u organizaciones en que participas puedes realizarlas en el liceo?	Frecuencia	Porcentaje
Muchas, algunas	137	42,5%
Ninguna, casi ninguna	185	57,5%

La mayoría de los jóvenes opina que ninguna o casi ninguna de las actividades sociales que realizan cotidianamente las pueden llevar a cabo en el liceo (57,5%). Un menor porcentaje de jóvenes opina que pueden realizar en el liceo algunas o muchas de estas actividades sociales (42,5%).

e) Posibilidad de conversar acerca de las actividades sociales que realizan en clases.

¿cuántas de las actividades u organizaciones en que participas puedes comentarlas en clases?	Frecuencia	Porcentaje
Muchas, algunas	148	46,0%
Ninguna, casi ninguna	174	54,0%

De forma similar a la pregunta anterior, la mayoría de los jóvenes opina que ninguna o casi ninguna de las actividades sociales que realizan cotidianamente las pueden conversar en clases (54,0%). Un menor porcentaje de jóvenes opina que pueden conversar en clases algunas o muchas de estas actividades sociales (42,5%).

f) Posibilidad de conversar acerca de las actividades sociales que realizan en los consejos de curso.

¿cuántas de las actividades u organizaciones en que participas puedes hablarlas en consejo de curso?	Frecuencia	Porcentaje
Muchas, algunas	63	19,6%
Ninguna, casi ninguna	259	80,4%

La gran mayoría de los jóvenes piensa que no puede hablar acerca de "ninguna o casi ninguna" de sus actividades sociales en los consejos de curso (80,4%). Solo un 19,6% de los jóvenes piensan que pueden hablar en consejo de curso acerca de muchas o algunas de ellas.

7.- PERCEPCION DE LAS CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA Y FINANCIAMIENTO

La opinión respecto a las condiciones de infraestructura del liceo es estudiada a través de los tres ítemes siguientes:

a) Condiciones necesarias

¿Crees que tu liceo cuenta con las comodidades necesarias para tu educación?	Frecuencia	Porcentaje
Sí hay condiciones necesarias	196	60,9%
No hay las condiciones necesarias	126	39,1%

La mayoría de los jóvenes considera que su liceo sí cuenta con la infraestructura necesaria para su educación (60,9%), mientras que el 39,1% opina que su liceo no cuenta con las condiciones necesarias.

b) Número de alumnos por sala

¿Piensas que la cantidad de alumnos que hay en tu sala es?	Frecuencia	Porcentaje
Adecuada, pocos alumnos	231	71,7%
Demasiada	91	28,3%

La mayoría de los jóvenes considera que el número de alumnos por sala es un número "adecuado", o que son "pocos", así lo indica un 71,7% de la muestra. Mientras que un 28,3% opina que hay "demasiados" alumnos por sala.

c) Financiamiento necesario

¿Tu liceo cuenta con el financiamiento necesario para funcionar bien?	Frecuencia	Porcentaje
Si hay financiamiento necesario	186	57,8%
No hay financiamiento necesario	136	42,2%

La mayoría de los jóvenes encuestados opinan que su liceo cuenta con el financiamiento necesario para desarrollar sus actividades en forma adecuada (57,8%) y el 42,2% opina que su liceo no cuenta con el financiamiento suficiente para funcionar adecuadamente.

III. PARTICIPACION: PERCEPCION DE CONDICIONES DE PARTICIPACION EN EL LICEO Y ACTITUDES.

8.- OPINION SOBRE EL CONTEXTO DE PARTICIPACION QUE SE DA EN EL LICEO

a) Sensación de estar representado por el CCAA

¿En qué medida te sientes representado(a) por el Centro de Alumnos de tu colegio?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	71	22,0%
Nada, casi nada	251	78,0%

La gran mayoría de los jóvenes (78 %) no se siente representados por el Centro de Alumnos de su liceo "nada" o "casi nada". Sólo cerca del cuarto de los alumnos, esto es el 22,0% afirma sentirse representado "algo" o "mucho" por su centro de alumnos.

Condiciones de participación a nivel institucional:

b) Consideración de la opinión del CCAA

¿Dirías que la opinión del Centro de Alumnos es tomada en cuenta en las decisiones del liceo?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	169	52,5%
Nada, casi nada	153	47,5%

Con respecto a si consideran que las opiniones del CCAA son tomadas en cuenta en las decisiones del liceo, las posturas se dividen en dos posiciones numéricamente parecidas, así el 47,5%

afirma que son tomadas en cuenta en "nada y casi nada" y el 52,5% afirma que son consideradas "algo" o "mucho".

c) Consideración de la opinión de padres o apoderados

¿Dirías que en las decisiones del liceo se toma en cuenta la opinión de los padres y apoderados?	Frecuencia	Porcentaje
Algo y mucho	179	55,6%
Nada y casi nada	143	44,4%

En cuanto a si las opiniones de sus padres o apoderados son tomadas en cuenta en las decisiones del liceo, los jóvenes nuevamente dividen sus posturas en dos mayorías, una que afirma que son tomadas en cuenta en "nada" o "casi nada", con una frecuencia de un 44,4% y los que sostienen que son tomadas en cuenta en "algo y mucho" con un 55,6%.

Condiciones de participación en el aula:

d) Consideración de la opinión de alumnos en la fecha de las pruebas

¿Crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para fijar las fechas de prueba?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	204	73,4%
Nada, casi nada	118	36,6%

La mayoría de los jóvenes consideran que su opinión es tomada en cuenta "mucho" o "algo" para fijar las fechas de las pruebas (73,4%). Sólo casi el tercio de los entrevistados, esto es el 36,6% cree que su opinión es tomada nada o casi nada en cuenta.

e) - Consideración de su opinión en la forma de hacer las pruebas

¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir la forma de hacer las pruebas?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	139	43,2%
Nada, casi nada	183	56,8%

Más de la mitad de los jóvenes encuestados considera que su opinión es tomada en cuenta en "nada y casi nada" para decidir la forma de hacer las pruebas (56,8%). El 43,2% cree que su opinión es tomada en cuenta "mucho" o "algo".

f) Consideración de sus opiniones en las materias que pasan

¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir la materia a enseñar?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	151	46,9%
Nada, casi nada	171	53,1%

En relación con las materias que se pasan en clases, poco más de la mitad de los jóvenes considera que su opinión no es tomada en cuenta "nada" o "casi nada" (53,1%). Menos de la mitad de los jóvenes (46,9%) cree que sus opiniones son tomadas en cuenta "algo y mucho".

g) Consideración de sus opiniones en la manera de enseñar

¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir la manera de enseñar?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	159	49,4%
Nada, casi nada	163	50,6%

En relación con la manera de enseñar las materias, la mitad de los jóvenes considera que su opinión no es tomada en cuenta "nada" o "casi nada" (50.6%). La otra mitad de los jóvenes (49.4%) cree que sus opiniones son tomadas en cuenta "algo" o "mucho".

h) Consideración de sus opiniones en la forma de ocupar el tiempo de la clase

¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada en la forma de ocupar el tiempo en la clase?	Frecuencia	Porcentaje
Mucho, algo	158	49,1%
Nada, casi nada	164	50,9%

En relación con la forma de ocupar el tiempo en la clase, la mitad de los jóvenes considera que su opinión no es tomada en cuenta "nada" o "casi nada" (50.9%). La otra mitad de los jóvenes (49.1%) cree que sus opiniones son tomadas en cuenta "algo" o "mucho".

9.- PARTICIPACION EN ACTIVIDADES SOCIALES

a) Participación en actividades u organizaciones

¿Participas en actividades u organizaciones sociales	Frecuencia	Porcentaje
Sí participa	253	78.6%
No participa	69	21.4%

Podemos apreciar que la gran mayoría de los jóvenes participan en alguna organización o actividad social (78,6%). A continuación presentamos un cuadro referente a las actividades sociales u organizaciones en que participan los jóvenes:

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Organizaciones religiosas	60	18.6 %
Partidos políticos	19	5.9 %
Juntas de vecinos	4	1.2 %
Centros de alumnos	36	11.2 %
Grupos artísticos	78	24.2 %
Grupos deportivos	135	41.9 %
Grupos Scouts	33	10.2 %
Barras de fútbol	25	7.8 %
Grupos de defensa de los derechos de las personas	39	12.1 %
Grupos juveniles	92	28.6 %
Otras actividades	105	32.6 %

b) Actitud hacia la organización

b.1.- “Es necesario que las personas se organicen”

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	280	87,0
De acuerdo	27	8,4
Indiferente	12	3,7
En desacuerdo	2	0,6
Totalmente en desacuerdo	1	0,3

La gran mayoría de los jóvenes declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de que las personas se organicen (95.3 %).

b.2.- “Lo único que se consigue al organizarse es producir desorden y caos”

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	16	5,0
De acuerdo	73	22,7
Indiferente	52	16,1
En desacuerdo	48	14,9
Totalmente en desacuerdo	133	41,3

Más de la mitad de los jóvenes (56.2 %) indican su desacuerdo o total desacuerdo con esta frase, cerca de un cuarto de los encuestados sostienen su acuerdo (27.7 %). Los demás afirman que les es “indiferente” en un 16,1% .

b.3.- “No vale la pena organizarse. Las personas no son confiables, las cosas no van a cambiar”.

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	16	5,0
De acuerdo	51	15,8
Indiferente	55	17,1
En desacuerdo	73	22,7
Totalmente en desacuerdo	127	39,4

La mayoría de los jóvenes expresan su desacuerdo o total desacuerdo con esta frase (62.1 %). El resto divide sus opiniones entre la indiferencia en un 17,1% y su acuerdo o total acuerdo con un 20.8%.

b.4.- "Siempre será bueno organizarse. Si no, uno se convierte en un ser individualista".

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	143	44,4
De acuerdo	112	34,8
Indiferente	39	12,1
En desacuerdo	12	3,7
Totalmente en desacuerdo	16	5,0

La gran mayoría de los jóvenes indican su acuerdo o total acuerdo con esta frase (79.2 %). Los demás se dividen optando por la indiferencia en un 12,1% y su desacuerdo o total desacuerdo con la frase (8.7 %).

RESUMEN DE LOS RESULTADOS GENERALES

I.- DATOS DE CARACTERIZACION GENERAL

Sobre los Antecedentes sociofamiliares:

Los jóvenes encuestados en su mayoría pertenecen a familias biparentales, o sea que viven con ambos padres (71,7%). Alrededor de la mitad de la muestra afirma que su vivienda es habitada por 5 a 7 personas (48,6%) y, en segundo lugar se ubica más del tercio de la muestra que indica que su vivienda es compartida por 1 a 4 personas (35,8%).

Respecto a la sensación de pertenencia a alguna clase social, más de la mitad de los alumnos de la muestra sostiene que pertenecen a las clases sociales baja y media baja (58,4%), el resto- en un porcentaje importante también- indica que pertenecen a las clases sociales alta y media alta (41,6%). Llama la atención esta autoatribución de clase si consideramos el perfil socioeconómico de los alumnos de los liceos estudiados, que calza más bien con la pertenencia a clases sociales baja o media baja en su inmensa mayoría. Si bien no es el tema de este estudio, podemos mencionar la necesidad de un gran número de jóvenes de ubicarse así mismos en unas clase social diferente a la que realmente pertenecen.

En mayor proporción los jóvenes indican que no han trabajado este año (62,7%), el resto indica que sí ha trabajado (37,3%).

II.- OPINIONES Y ACTITUDES RESPECTO DE SU VIVENCIA EN EL LICEO

Sobre las Actitudes personales respecto del liceo.

Cuando se les pregunta acerca de la razón de su asistencia al liceo, una mayoría de los jóvenes tiende a argumentar expectativas socioeconómicas, tales como "para tener una mejor situación que mis padres" y "para encontrar trabajo en el futuro", con un 34,5% y 32,6% respectivamente. Otro argumento con valoración positiva es "para aprender más" en un 25,2%. El resto afirma que va "porque es una obligación" (7,8%).

Llama la atención que un poco más de la mitad de los alumnos elige las razones relacionadas con los objetivos intrínsecos de la Escuela (aprender, encontrar trabajo : 57.8 %) y casi la mitad de los alumnos da razones que tienen que ver con motivaciones extrínsecas (tener un mejor nivel socioeconómico que mis padres y porque es una obligación: 42.2 %).

Acerca de cómo se sienten cuando van al liceo, las opiniones parecen dividirse en tres grupos. Un grupo de alumnos que se siente bien en su liceo, que afirma que "el liceo es mi segundo hogar" (22,7%). Un segundo grupo de alumnos que, más que valorar el liceo, hace una valoración negativa de su tiempo fuera de él y que afirma que "cuando no voy al liceo no hallo qué hacer" (39,4%). Un tercer grupo que trasluce una sensación negativa en el liceo al afirmar que : "cuando estoy en el liceo tengo que cambiar mi manera de ser" y "me siento incómodo en el liceo" (37,9%).

Respecto de su actitud frente a las clases que consideran "fomes" o poco motivadoras, la mayoría de los jóvenes opta por una actitud pasiva y afirma que "me quedo callado y presto atención de todas maneras" (64,6%). Un segundo grupo, minoritario se evade y su opción es "me desenchufo de la clase o hago la *cimarra*" (22%). Finalmente un tercer grupo, el más minoritario, toma una actitud activa y le dice al profesor ("le digo al profesor para que cambie": 13,4%).

Sobre el Sentimiento de pertenencia hacia el Liceo.

La mayoría de los jóvenes entrevistados indica que se sienten siempre o a veces orgullosos de sus liceos (65,2%) y que no se cambiaría del liceo si pudiera (58.4 %). Por el contrario, un tercio de los jóvenes no se sienten orgullosos de su liceo nunca o casi nunca (34,8%), asimismo un 41.6 % de los jóvenes se cambiaría de liceo si pudiera.

Sobre la Opinión de los jóvenes respecto de la pertinencia del curriculum.

Prácticamente la mitad de los alumnos cree que lo que le enseñan en el liceo es de mucha utilidad para su vida presente y futura y para cuando tengan que trabajar, 49.1 % y 48.1 % respectivamente. Un porcentaje levemente inferior opina que lo que le enseñan es de alguna utilidad (42%).

Solo un porcentaje minoritario cree que lo que enseñan en clases les servirá nada o casi nada (8%).

Sobre la Percepción de los jóvenes de la apertura que muestra el liceo hacia las vivencias juveniles.

Cuando se les pregunta a los jóvenes acerca del grado en que se han sentido apoyados por el liceo para tomar decisiones y asumir responsabilidades respecto a tres temáticas típicamente juveniles (asumir una sexualidad responsable, decidir en qué trabajar, buscarle sentido a la vida), sus opiniones se dividen en tres tercios claramente identificables.

Respecto del apoyo para asumir una sexualidad responsable, un 32% de los jóvenes siente que el liceo los ha apoyado mucho, un 34.2% siente que el liceo lo ha apoyado algo y un 33.9% siente que los ha apoyado nada o casi nada.

Respecto del apoyo para "decidir" en qué trabajar, un 23% de los jóvenes siente que el liceo los ha apoyado mucho, un 37.9% siente que el liceo lo ha apoyado algo y un 39.1% siente que el liceo los ha apoyado nada o casi nada.

En cuanto al apoyo recibido para "buscarle sentido a la vida", un 28.3% de los jóvenes siente que el liceo los ha apoyado mucho, un 37.3% siente que el liceo lo ha apoyado algo y un 34.5% siente que el liceo los ha apoyado nada o casi nada.

Cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de la posibilidad que tienen de llevar a cabo en el Liceo, las actividades sociales que realizan cotidianamente en su vida o de comentar acerca de ellas en las clases y en los consejos de curso, la mayoría opina que puede realizar o comentar ninguna o casi ninguna de estas actividades sociales.

Respecto de la posibilidad de llevar a cabo estas actividades en el liceo, la mayoría de los jóvenes opina que no pueden realizar ninguna o casi ninguna de ellas (un 57,5%), los demás piensan que pueden realizar algunas o muchas de ellas (un 42,5%).

En el contexto de las clases, un 54% de los jóvenes piensan que no pueden comentar ninguna o casi ninguna de sus actividades sociales significativas, los demás piensan que pueden comentar algunas o muchas de ellas (un 42,5%).

En el contexto de los consejos de curso, la gran mayoría de los jóvenes opina que no pueden hablar acerca de ninguna o casi ninguna de sus actividades sociales significativas (un 80.4%), los demás opinan que pueden hablar acerca de muchas o algunas de ellas (un 19.6 %).

Sobre la Percepción de los jóvenes acerca de las condiciones de Infraestructura y financiamiento del Liceo.

Al ser interrogados acerca de su opinión sobre las condiciones de infraestructura de sus liceos, más de la mitad de los jóvenes considera que esta alcanza los niveles mínimos necesarios. Así la mayoría piensa que sus liceos si cuentan con las condiciones necesarias para funcionar (60,9%) y con el financiamiento necesario (57.8%). Por otra parte el 71.7% % de los jóvenes piensan que en su sala hay un número adecuado o reducido de alumnos.

III PARTICIPACION: OPINION SOBRE LAS CONDICIONES EN EL LICEO Y ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION.

Sobre la Opinión de los jóvenes sobre el contexto de participación que se da en el Liceo.

Respecto del grado de representación que sienten respecto de su instancia formal, se observa que la gran mayoría de los jóvenes no se sienten representados por sus centros de alumnos (78%).

En cuanto a condiciones de participación institucional, poco más de la mitad de los alumnos considera que las opiniones del centro de alumnos y de los padres y apoderados es tomada en cuenta "mucho" o "algo" en las decisiones del liceo (52.5 % y 55.6 % respectivamente).

Sobre condiciones de participación al interior del aula, la mayoría de los alumnos (73.4%) considera que su opinión es tomada en cuenta "mucho" o "algo" al fijar las fechas de las pruebas. No obstante, solo menos de la mitad considera que su opinión es considerada "mucho" o "algo" en la "forma de hacer las pruebas" (43.2%), "materias a pasar en clases" (46.9%), "Manera de enseñar la materia" (49.4%) y "forma de ocupar el tiempo de la clase" (49.1%).

Sobre las Actitudes de los jóvenes hacia la Participación y la organización social.

Respecto de las actitudes de los jóvenes hacia la participación, podemos constatar que la práctica de participación en actividades sociales está altamente extendida entre estos jóvenes, alcanzando casi un 79%.

En ese mismo sentido, cuando se les pide que valoren el acto de organizarse, los jóvenes se inclinan claramente por considerar que este acto es importante y necesario.

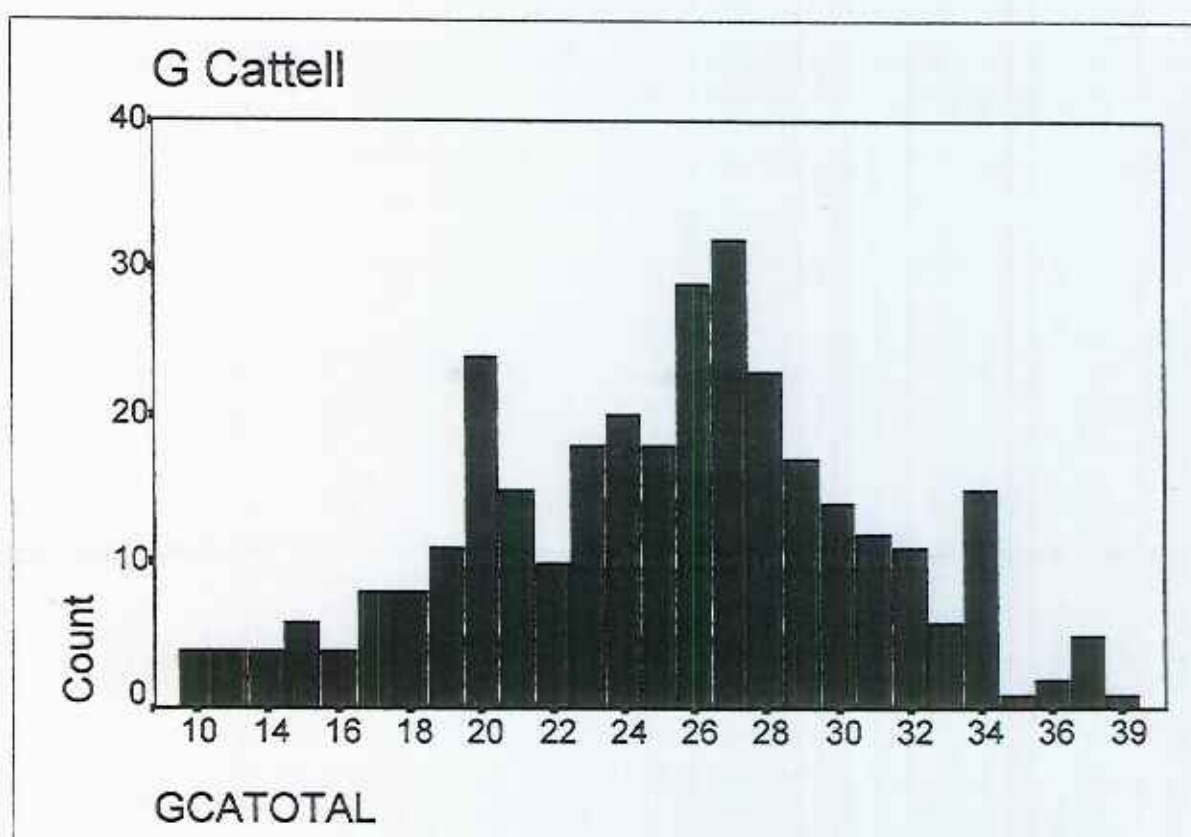
1.2.- RESULTADOS EN EL TEST DE FACTOR "G" DE CATTELL FORMA A, ESCALA 2 .

En la descripción de esta escala se toma en cuenta el puntaje bruto total de cada sujeto, pues no está estandarizada en Chile y otorga sólo un índice de la variable que se intenta medir.

El puntaje directo total máximo que pueden obtener en esta escala es de 48 puntos, siendo el mínimo de 0 puntos.

A continuación se representan gráficamente los puntajes obtenidos por los alumnos

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes
25.093	5.644	31.854	-.043	-.279	10 - 39



En el gráfico se observa que la distribución de puntajes tiende hacia una curva normal. Concentrándose el mayor número de casos entre los 20 y los 34 puntos.

Por otra parte, al analizar los resultados generales por Liceo, mediante el estadístico de comparación de medias, se verifica que no existe diferencia significativa en los puntajes totales, tal como se observa en el siguiente cuadro:

<u>Liceo</u>	<u>Media</u>	<u>Desviación estándar</u>
San Joaquín	24.1084	5.7062
San Miguel	26.4225	5.1621
El Bosque	25.1915	5.3487
Las Condes	24.7973	6.2109

F	2.2588
Significatividad	.0815

1.3.- CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO DE AURELIO VILLA (E.A.).

a) Dimensiones de la Escala:

Para describir los resultados obtenidos por los jóvenes en esta prueba, nos hemos ceñido a los factores descritos por Verónica Arias en su Tesis para optar al título de Psicólogo "Autoconcepto en adolescentes", un estudio descriptivo, del año 2001. En esta tesis se analiza el comportamiento de esta prueba en una muestra de jóvenes de la Región Metropolitana muy similar a la nuestra, realizándose un análisis factorial con el método de "Componentes Principales" y rotación Varimax.

Como ya dijimos, en este estudio, las tres dimensiones originales de la Escala (Autoconcepto "Personal", "Académico" y "Social") tendieron a mantenerse, pero con algunos cambios.

Estos cambios se dieron principalmente en los ítems que componen cada factor o dimensión y en la "partición" de la dimensión "Autovalía Personal" en dos factores, uno que se denominó "Autovalía personal defensiva" y otro que se denominó "Autovalía personal asertiva":

De tal forma, luego del análisis estadístico realizado, la escala de Autoconcepto (EA) quedó conformada por cuatro "Dimensiones" o Factores del Autoconcepto que explicaban un 53.2% de la varianza total. Estas Dimensiones son:

Factor	Definición	Ítems
1	Autovalía personal defensiva: la postura frente a afirmaciones negativas de su propia persona	6, 8, 9, 13, 17 Y 22
2	Autovalía personal asertiva: postura frente a afirmaciones positivas sobre su propia persona	1, 2, 3, 10, 14, 18 y 25
3	Autoconcepto académico: Valoración de su capacidad de aprendizaje y su rendimiento	16, 19, 21 y 26
4	Autoconcepto social: Valoración de su aspecto físico y la capacidad establecer relaciones con los demás	5, 11, 12, 15, 23, y 24

b) Resultados totales y por dimensión:

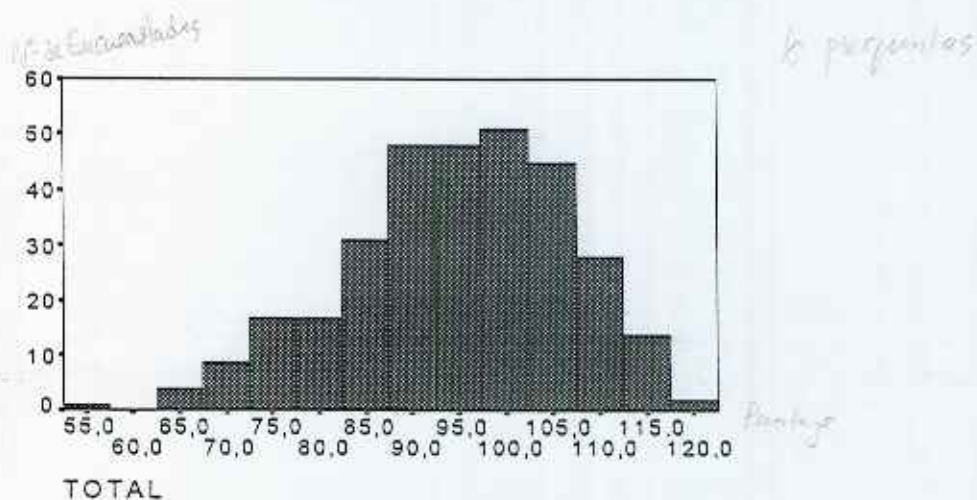
A continuación se describen las valoraciones que hacen los jóvenes respecto del Autoconcepto. Lo haremos por cada uno de los nuevos factores o subescalas y respecto de la escala total.

i) Valoración del Autoconcepto total:

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
94.638.	11.671	136.212	0.17	-.486	26 - 130	3.639	0.449

Gráfico N°1

Frecuencia de puntajes Totales de la Escala de Autoconcepto.



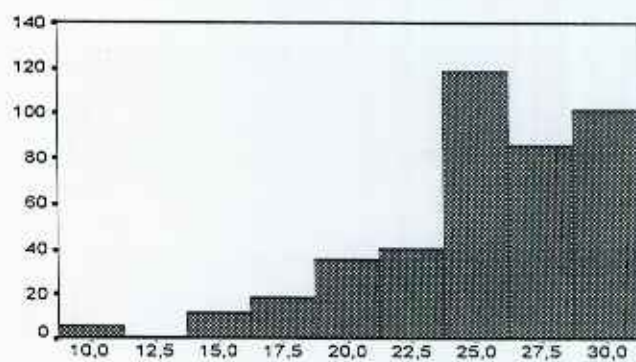
De acuerdo a los estadísticos y el gráfico presentado, los puntajes totales tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.

ii) Valoración del "Autoconcepto personal en su dimensión defensiva"

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
25.156	4.225	17.851	1.041	-1.117	6-30	4.193	0.704

Gráfico N°3

Frecuencia de puntajes en la dimensión Autovalía Personal defensiva.



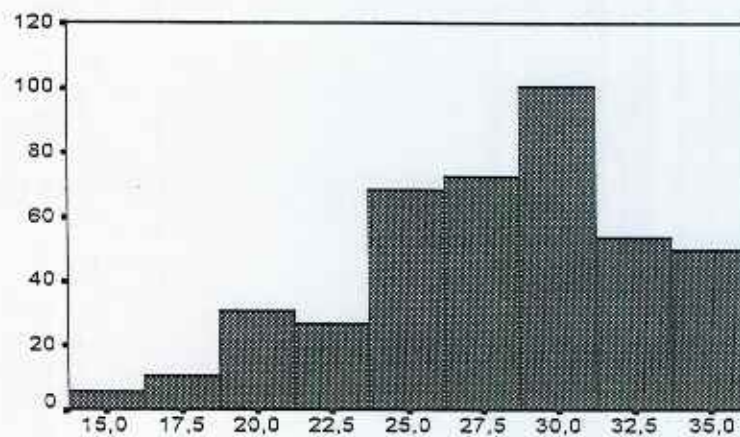
De acuerdo a los estadísticos y el gráfico presentados, la distribución de los puntajes en la dimensión de la Autovalía Personal en términos defensivos comparadas con una curva normal, tiende a tener una proporción mayor de casos en la cola izquierda o de puntajes altos.

iii) Autovalía personal en términos asertivos:

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
27.927	4.663	21.746	-.027	-.568	7-35	3.989	0.666

Gráfico N°4

Frecuencia de puntajes en la dimensión Autovalía Personal en términos asertivos.



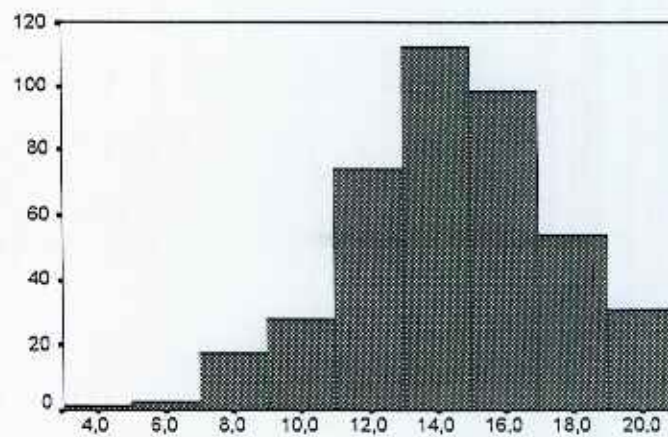
De acuerdo a los estadísticos y el gráfico presentados, los puntajes en la dimensión Autovalía Personal en términos asertivos tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.

iv) Autoconcepto académico:

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
13.981	3.078	9.474	-.093	-.253	4-20	3.495	0.769

Gráfico N°2

Frecuencia de puntajes en la dimensión Académica del Autoconcepto.



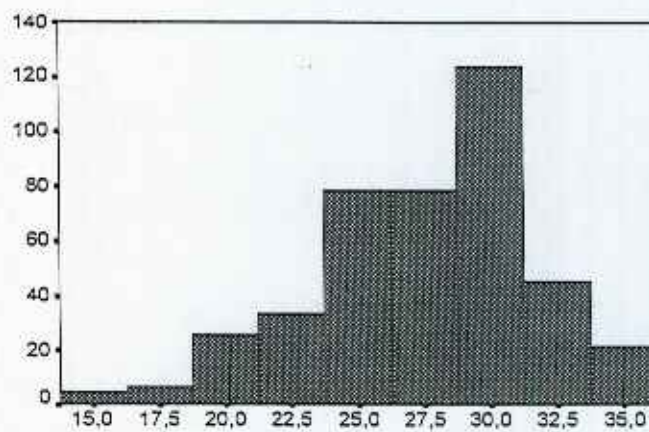
De acuerdo a los estadísticos y el gráfico presentados, los puntajes en la dimensión Académica tienden a poseer las características de una curva normal, con una ligera tendencia a los puntajes altos.



v) Autoconcepto Social:

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
27.538	4.117	16.950	.119	-.440	7-35	3.934	0.588

Gráfico N°5
Frecuencia de puntajes en la dimensión Social.



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

vi) La valoración de las dimensiones del Autoconcepto en los alumnos.

Si comparamos los resultados de cada dimensión o factor, podemos decir que:

- La dimensión del autoconcepto peor percibida por los alumnos es la dimensión académica con una media promedio para sus ítems de 3.495, para un máximo de 5.
- Existe una mejor percepción de las dimensiones "Social y "Personal asertiva" con una media promedio para sus ítems de 3.934 y 3.989, respectivamente.
- La dimensión del Autoconcepto que mejor perciben los alumnos es la dimensión "Personal defensiva" con una media promedio para sus ítems de 4.193.

Al observar las desviaciones típicas promedio para los ítems de cada factor, podemos decir que:

- Si bien la dimensión del Autoconcepto peor evaluada por los alumnos es la dimensión "Académica", las opiniones de los jóvenes sobre esta dimensión tienden a dispersarse más que en los demás factores (Desviación típica promedio por ítem del factor de 0.769). Es decir, en un análisis general, es la dimensión peor valorada, pero las opiniones de los jóvenes varían de forma significativa.
- Las percepciones de los jóvenes respecto de las dimensiones "Personal defensiva" y "personal asertiva" del autoconcepto presentan una dispersión (heterogeneidad) similar (Desviación típica promedio por ítem del factor de 0.704 y 0.666, respectivamente).
- Las percepciones respecto de la dimensión "Social" del Autoconcepto son las que se observan como más homogéneas entre los jóvenes (Desviación típica promedio por ítem del factor de 0.588).

c) La percepción de las dimensiones del Autoconcepto por colegios.

Al revisar las valoraciones del Autoconcepto, en sus cuatro dimensiones, hechas por los alumnos de cada uno de los colegios, observamos lo siguiente :

Solo las valoraciones del Autoconcepto personal en términos defensivos, varían significativamente según el colegio de procedencia de los alumnos, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Autoconcepto personal defensivo				
Colegio	San Joaquín	San Miguel	El Bosque	Las Condes
Número de casos	91	94	129	108
Promedio	23,9231	25,4043	24,9457	26,2315
Desviación estándar	4,480	3,740	4,626	3,611
F	5,287			
Significancia	,001			
	Significativo			

Además, según la prueba de Contraste de Scheffé a un nivel de Significancia de ,05 existe diferencia entre el colegio de La Pintana y el colegio de Las Condes, es decir, los alumnos del colegio de La Pintana presentan puntajes más bajos en la dimensión de Autovalía Personal en términos defensivos que los alumnos del colegio en Las Condes.

Las valoraciones de los alumnos respecto del resto de las dimensiones del Autoconcepto, así como la valoración total del Autoconcepto , no presenta diferencias significativas al 99% ,según el Liceo de procedencia, tal como se observa en el siguiente cuadro:

	Autovalía personal asertiva	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto total
F	3.575	.554	.496	2.257
Significatividad	.014	.645	.686	.081
	No significativo	No significativo	No significativo	No significativo

1.4.- ANALISIS TECNICO DE LA ESCALA DE CLIMA ESCOLAR (SES).

Se analiza el comportamiento de la escala en nuestro país, teniendo como referente teórico la descripción hecha en la sección anterior sobre su comportamiento en Australia y España, países de origen de la escala.

Para ello se analiza una muestra de 770 alumnos de ambos sexos y pertenecientes a 6 colegios de la Región Metropolitana (4 de ellos Municipalizados, 1 particular subvencionado y 1 de administración especial, el Instituto Nacional). Si bien la muestra original de nuestro estudio, como ya se dijo, está representada por 322 alumnos de los 4 colegios Municipalizados, se optó por ampliarla para efectos de este análisis estadístico de la escala SES, con el fin de obtener una imagen más fidedigna de su comportamiento en la población de jóvenes de la Región Metropolitana pertenecientes a la educación municipalizada o particular subvencionada que representan el 90% de la población escolar de nuestro país. Esta muestra fue ampliada con la base de datos de la investigación D.I.D. EO 15 - 97/2 titulada "Comparación de las condiciones psicosociales de los alumnos de la Enseñanza Media de 4 Liceos de la Región Metropolitana" que está realizando el Dr. Jesús Redondo de nuestro Departamento.

A continuación se expondrán las siguientes operaciones estadísticas realizadas en el análisis de la escala:

- a) Análisis factorial de la Escala.
- b) Análisis de la fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach.
- c) Análisis de la consistencia interna de la Escala a través de las Correlaciones Item-test
- d) Descripción del Comportamiento de cada Factor nuevo o Subescala.

a) Análisis Factorial:

i) Los datos fueron sometidos a un análisis factorial con el método de "componentes principales" y rotación Varimax. En un primer análisis los ítems se agruparon de la siguiente forma:

	<u>Factor 1</u>	<u>Factor 2</u>	<u>Factor 3</u>	<u>Factor 4</u>	<u>Factor5</u>
Item 1	.58659				
Item 2	.77638				
Item 3			.29193		.67679
Item 4	.49964	.42399			
Item 5	.62226	.28065			
Item 6	.63265				
Item 7		.33945		.60926	
Item 8		.64271			
Item 9	.51337	.45514			
Item 10	.57646				
Item 11			.68771		
Item 12		.57827			
Item 13			.45402		-.36503
Item 14	.71510				
Item 15				.76569	
Item 16		.48087			
Item 17	.47082	.39040			
Item 18	.72173				
Item 19			.59107		
Item 20		.48360	.53817		
Item 21	.62347				
Item 22	.71510				
Item 23			.64995		
Item 24		.34608	.50606		
Item 25	.26506	.46978			
Item 26	.76759				
Item 27				.60926	
Item 28		.65970			

Al revisar los enunciados de los ítems, nos percatamos de una inconsistencia significativa en los ítems del factor 5 (ítems 3 y 13)⁷¹, lo que nos hace pensar que el sentido de estos ítems no fue comprendido por la mayoría de los alumnos, o bien le dieron otra significación. Por esta razón decidimos a eliminar estos ítems de la escala para efectos de su análisis en la muestra chilena. Además, la correlación que presentaban ambos ítems respecto del test era relativamente baja (0.33 para el ítem 13 y 0.36 para el ítem 3).

Al realizarse un segundo análisis factorial, de componentes principales con rotación Varimax, en este caso con los 26 ítems definitivos, los resultados son los siguientes:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Item 1	.58313			
Item 2	.78217			
Item 4	.50534	.41237		
Item 5	.62546			
Item 6	.62653			
Item 7				.61866
Item 8		.63417		
Item 9	.51490	.43915		
Item 10	.58209			
Item 11			.69359	
Item 12		.58232		
Item 14	.72609			
Item 15				.75851
Item 16		.47827		
Item 17	.46300	.39592		
Item 18	.72721			
Item 19			.63928	
Item 20		.46222	.56396	
Item 21	.62084			
Item 22	.75390			

⁷¹ Ver Anexos

Item 23			.66894	
Item 24		.30679	.49398	
Item 25		.49633		
Item 26	.76685			
Item 27				.60537
Item 28		.67713		

Estadísticos finales:

Factor	Autovalor	Porcentaje de la variable	Porcentaje acumulado
1	7.97554	30.7	30.7
2	2.15545	8.3	39.0
3	1.56886	6.0	45.0
4	1.17742	4.5	49.5

Como se observa, los ítems se distribuyen en 4 factores que explican un 49.5 % de la varianza de los datos, teniendo un peso notoriamente mayor el primer factor.

Los factores quedan compuestos de la siguiente forma:

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

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

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

- El **factor 1** (que explica un 30.7% de la varianza de los datos) se compone de los 7 ítems que teóricamente constituyen el contexto **interpersonal**, 5 de los 6 ítems que teóricamente constituyen el contexto **imaginativo** (recordemos que el ítem 13, también de este contexto fue eliminado de la escala) y 1 ítem que teóricamente formaba parte del contexto **instruccional**.

Al revisar el enunciado de este ítem "instruccional" (ítem 4) que dice: "la mayoría de los profesores de este liceo pone una gran *energía* y *entusiasmo* en la enseñanza", podemos decir que se trata de una afirmación que se puede asimilar a la **relación interpersonal** que establecen los profesores con los alumnos del liceo. Por lo anterior, hemos denominado a este factor "**interpersonal-imaginativo**", o **interpersonal** si tomamos en consideración el peso de los ítems al interior de este factor.

- El **factor 2** (que explica un 8.3% de la varianza de los datos) se compone de los 7 ítems que teóricamente constituyen el contexto **instruccional**, más 3 ítems originalmente del contexto **imaginativo**.

Al revisar estos tres ítem "imaginativos", nos damos cuenta que dos de ellos (los ítems 9 y 17) se ubican también, y con mayor peso en el factor 1 (interpersonal), pero los hemos mantenido en este factor por las razones antes expuestas. Por esta razón hemos denominado a este 2° factor como **Instruccional**.

- El **factor 3** (que explica un 6.0 % de la varianza de los datos) se compone de 3 ítems que teóricamente forman parte del contexto **regulativo**, más 2 ítems originalmente del contexto **instruccional**.

Al revisar estos dos ítems "instruccionales" (ítems 20 y 24) nos damos cuenta que ambos se encuentran también presentes en el factor 2 (instruccional) y, al interior de este factor 3, tienen menos peso que los tres ítems originalmente del contexto regulativo.

Por otra parte al revisar los enunciados de los tres ítems originalmente "regulativos" de este factor (ítems 11, 23 y 19), descubrimos que los tres aluden a la "desconfianza de los profesores hacia los alumnos y la aplicación de castigos arbitrarios". Por lo anterior hemos denominado, originalmente a este factor: **regulativo/ aplicación de sanciones**.

- El **factor 4** (que explica un 4.5 % de la varianza de los datos) se compone de los 3 ítems restantes que teóricamente constituyen el contexto **regulativo** (recordemos que el ítem 3 fue eliminado de la escala).

Al revisar los encabezados de estos tres ítems (15, 7 y 27) descubrimos que los tres aluden a la "cantidad y tipo de reglas que deben obedecer los alumnos en el liceo". Por lo anterior, hemos denominado a este factor: **regulativo / normativo**.

Al referirse los **factores 3 y 4** al contexto o factor teórico "regulativo", hemos decidido sumar ambos factores en un único factor (3 A) que hemos denominado **regulativo / disciplinario**. Aún Teniendo en cuenta que estos dos aspectos de "aplicación de sanciones" y "normas" no correlacionan al interior de los liceos chilenos analizados.

iii) De tal forma, al analizar el comportamiento de la escala SES en una muestra de la población de jóvenes del Gran Santiago, el resultado final es el siguiente:

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

Estadísticos finales:

Factor	Autovalor	Porcentaje de la variable	Porcentaje acumulado
1	7.97554	30.7	30.7
2	2.15545	8.3	39.0
3 A	2.74628	10.5	49.5

De tal forma que:

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

b) Análisis de la Fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach.-

Para encontrar este coeficiente de fiabilidad se aplicó la fórmula de Cronbach, obteniéndose los siguientes resultados:

- Factor 1 (Interpersonal) α : 0.9081
- Factor 2 (Instruccional) α : 0.8004
- Factor 3 A (Disciplinario) α : 0.7012

La fiabilidad de las tres subescalas es estadísticamente aceptable.

c) Análisis de la consistencia interna de la Escala a través de las Correlaciones Item-test

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

	Item 1	Item 2	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item10
Coefficientes de correlación	.52	.66	.63	.64	.64	.51	.50	.66	.64
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	Item11	Item12	Item14	Item15	Item16	Item17	Item18	Item19	Item20
Coefficientes de correlación	.40	.45	.65	.23	.54	.57	.66	.43	.39
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	Item21	Item22	Item23	Item24	Item25	Item26	Item27	Item28
Coefficientes de correlación	.62	.71	.46	.48	.43	.64	.26	.48
P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

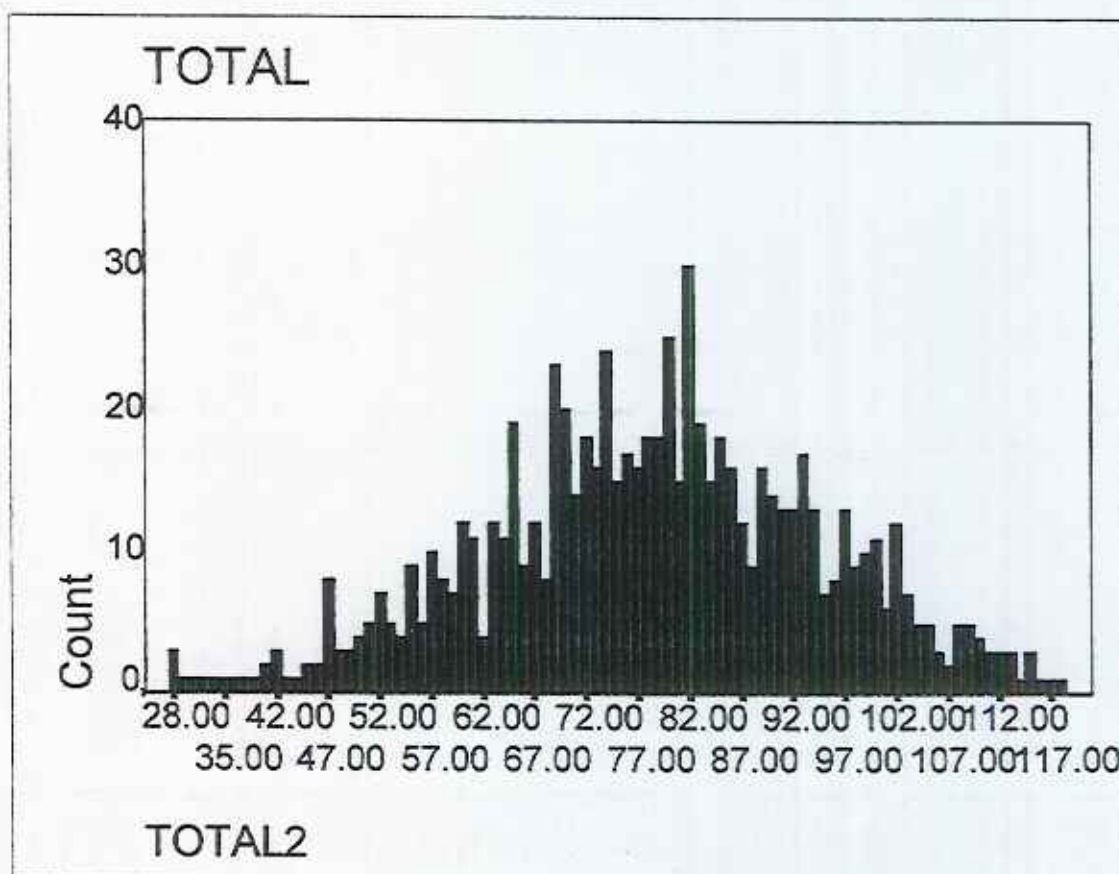
Como se puede observar, todos los ítems correlacionan con el total de la prueba y, lógicamente son significativos. Los ítems que presentan una menor correlación con el total del test son los ítems 15 y 27, ambos del factor "disciplinarios" (3 A). No obstante se ha decidido mantenerlos en la escala tomando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

d) Descripción del Comportamiento de cada Factor nuevo o Subescala.

A continuación describiremos brevemente las valoraciones que hacen los jóvenes respecto del clima escolar de su Institución. Lo haremos por cada uno de los nuevos factores o subescalas y respecto de la escala total.

i) Valoración del Clima total:

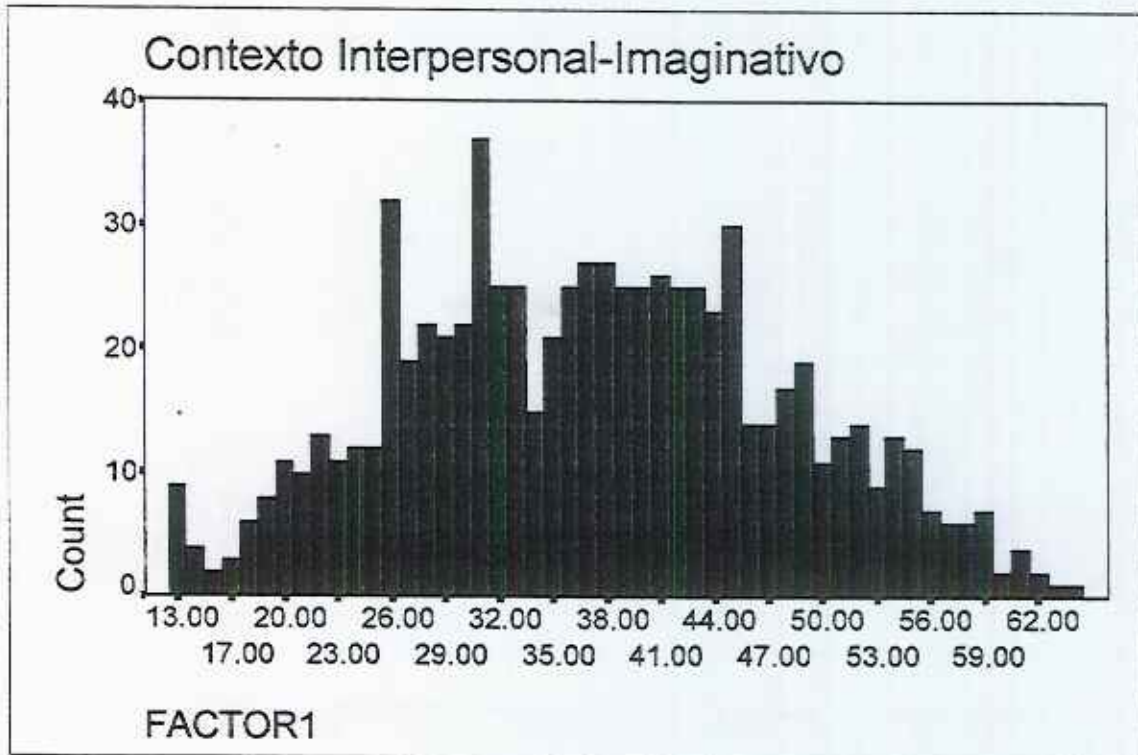
Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
78.265	16.612	275.943	-.052	-.185	28 - 126	3.010	0.639



Según los descriptivos y el gráfico, los puntajes totales tienden a poseer las características de una curva normal

ii) Valoración del Clima Interpersonal-Imaginativo (Factor 1):

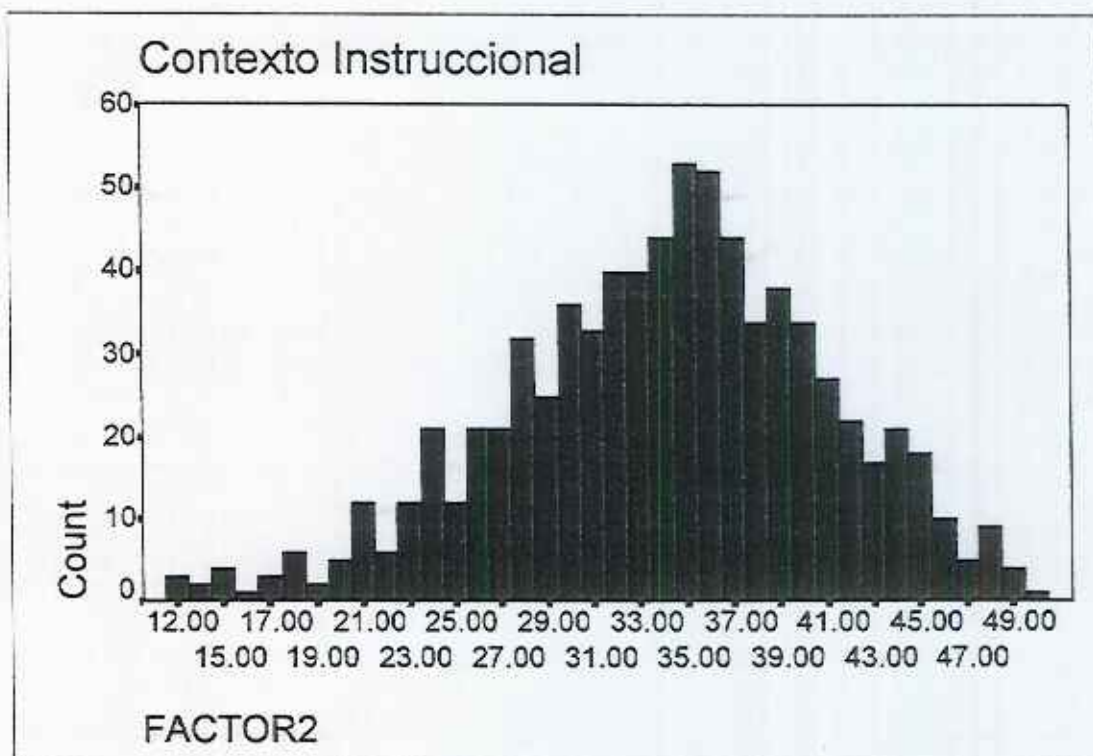
Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
37.295	10.713	114.762	-.570	.072	13 - 65	2.869	0.824



Según los descriptivos y el gráfico, los puntajes del contexto Interpersonal-Imaginativo tienden a poseer las características de una curva normal, con una tendencia hacia los puntajes bajos.

iii) Valoración del Clima Instruccional (Factor 2):

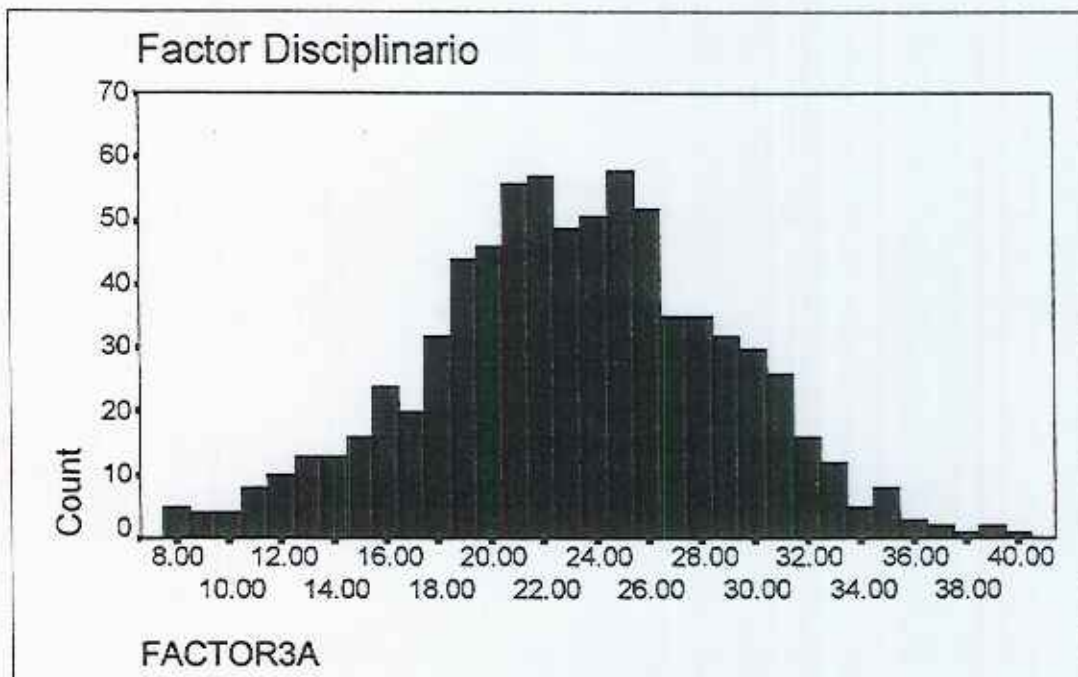
Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
34.016	6.979	48.710	.034	-.354	12 – 50	3.407	0.698



Según los descriptivos y el gráfico, los puntajes del contexto Instruccional tienden a poseer las características de una curva normal, con una tendencia hacia los puntajes altos.

iv) Valoración del Clima Disciplinario (Factor 3 A):

Media	Desviación Standard	Varianza	Kurtosis	Asimetría	Rango de puntajes	Media promedio por ítem	D.S. promedio por ítem
23.129	5.708	32.583	-.066	-.094	8 - 40	2.891	0.713



Según los descriptivos y el gráfico, los puntajes del contexto Instruccional tienden a poseer las características de una curva normal, con una tendencia hacia los puntajes bajos.

v) La valoración de los distintos contextos del clima por parte de los alumnos:

Si comparamos los resultados de cada factor o contexto, podemos decir que:

- El contexto del Clima escolar que peor perciben los alumnos es el contexto "Interpersonal-Imaginativo" (factor 1), con una media promedio para sus ítems de 2.869, para un máximo de 5.
- Le sigue muy de cerca el contexto "Disciplinario" (factor 3 A) con una media promedio para sus ítems de 2.891.
- El contexto del Clima escolar que mejor valoran los alumnos es el contexto "Instruccional" (factor 2) con una media promedio para sus ítems de 3.407.

Al observar las desviaciones típicas promedio para los ítems de cada factor, podemos decir que:

- Si bien el contexto del Clima escolar peor valorado por los jóvenes es el "Interpersonal-Imaginativo", las opiniones de los jóvenes sobre este contexto tienden a dispersarse más que en los demás factores (Desviación típica promedio por ítem del factor de 0.824). Es decir, en un análisis general, es el contexto peor valorado, pero las opiniones de los jóvenes son menos homogéneas⁷².
- Si bien el contexto "Disciplinario" es percibido de manera menos negativa por parte de los alumnos, su visión al respecto varía menos (es más homogénea) que en contexto anterior (Desviación típica promedio por ítem del factor 0.713).
- En el Clima "Instruccional" que es el mejor percibido por los alumnos, podemos observar la menor variación en las opiniones de los jóvenes (Desviación típica promedio por ítem del factor de 0.698).

⁷² En el siguiente apartado podremos ver variables que se relacionan, y por lo tanto podrían estar influidas o influir en la percepción del Clima interpersonal de parte de los alumnos.

2.- ANALISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE LA ESCALA SES Y LOS DEMAS INSTRUMENTOS

En esta sección se presentan las correlaciones significativas entre los Factores del Clima Escolar descritos anteriormente y los resultados obtenidos por los jóvenes en los demás instrumentos aplicados, que se expresan en diversas variables y factores. Los resultados serán expuestos en el siguiente orden:

- Correlaciones entre la Escala SES y las respuestas de los jóvenes en la "Encuesta de datos generales y opinión".
- Correlaciones entre la Escala SES y los resultados generales obtenidos por los jóvenes en Test de Inteligencia G de Cattell.
- Correlaciones entre la Escala SES y los resultados obtenidos por los jóvenes en la Escala de Autoconcepto EA de Aurelio Villa, según la factorización en muestra chilena.

2.1.- Encuesta de Datos generales y opinión.

Con el fin de obtener correlaciones entre las valoraciones que hacen los estudiantes del clima escolar, tanto en su valoración total como en sus tres subescalas o contextos, y sus respuestas en la encuesta de datos generales y opinión, se realizaron "comparaciones de medias" entre las variables en cuestión, a través de un "análisis de varianza" (ANOVA), utilizando la "F de Fisher" y su Significación para las correlaciones. En los casos en que fue necesario se utilizó la Prueba de "contraste de Scheffé" para conocer las diferencias significativas específicas.

Tal como en la sección anterior, los resultados obtenidos han sido ordenados según los temas abordados en la encuesta de opinión que son los siguientes:

I DATOS DE CARACTERIZACION GENERAL

- 1) Datos generales: Colegio, curso, sexo y edad.
- 2) Antecedentes sociofamiliares.

II OPINIONES Y ACTITUDES RESPECTO DE SU VIVENCIA EN EL LICEO

- 3) Actitudes personales respecto del liceo.
- 4) Sentimiento de pertenencia hacia el Liceo.
- 5) Opinión sobre la pertinencia del currículum.

- 6) Percepción de la apertura que muestra el liceo hacia las vivencias juveniles.
- 7) Percepción de las condiciones de Infraestructura del Liceo.

III PARTICIPACION: OPINION SOBRE LAS CONDICIONES EN EL LICEO Y ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION.

- 8) Opinión sobre el contexto de participación que se da en el Colegio.
- 9) Actitudes hacia la Participación.

I DATOS DE CARACTERIZACION GENERAL

1.- DATOS GENERALES

Colegio

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

Colegio	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
San Joaquín *	83	25.8	45.0602	9.6744
San Miguel	71	22.0	40.2958	10.4121
El Bosque	94	29.2	39.8408	10.3937
Las Condes	74	23.0	37.8514	11.2307

F	6.9223
Significancia	.0002

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Interpersonal que hacen los alumnos del Liceo de San Joaquín (valoraciones más positivas) y las valoraciones que hacen el resto de los jóvenes.

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

Colegio	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
San Joaquín *	83	25.8	35.0843	5.9964
San Miguel	71	22.0	33.8732	6.3985
El Bosque *	94	29.2	32.0957	6.9763
Las Condes *	74	23.0	31.5135	7.3638

F	4.8196
Significancia	.0027

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Instruccional que hacen los alumnos del Liceo de San Joaquín (valoraciones más positivas) y las valoraciones que hacen los alumnos de los liceos de El Bosque y Las Condes.

CLIMA TOTAL

Colegio	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
San Joaquín *	83	25.8	82.7349	14.2436
San Miguel	71	22.0	77.7324	15.1318
El Bosque *	94	29.2	74.8617	15.8756
Las Condes *	74	23.0	73.2297	16.6623

F	5.8884
Significancia	.0006

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Total que hacen los alumnos del Liceo de San Joaquín (valoraciones más positivas) y las valoraciones que hacen los alumnos de los liceos de El Bosque y Las Condes.

Existe una relación significativa entre el colegio de procedencia y la valoración del clima escolar por parte de los alumnos. Esto ocurre respecto de la percepción del "Clima interpersonal" (factor 1), el "clima instruccional" (factor 2) y el clima total.

Los alumnos del Liceo de San Joaquín tienden a percibir el clima "interpersonal" de manera más positiva que el resto de los jóvenes. Por otra parte, existe una diferencia significativa entre la percepción del clima Instruccional y el clima escolar total entre los alumnos del Liceo de San Joaquín (percepción más positiva) y los alumnos de los Liceos de El Bosque y Las Condes.

SEXO

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

Sexo	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Hombres	187	58.1	39.9038	10.8152
Mujeres	135	41.9	42.1111	10.4501

F	3.3592
Significancia	.0678

CLIMA TOTAL

Sexo	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Hombres	187	58.1	75.8717	16.2823
Mujeres	135	41.9	78.9185	15.1051

F	2.9155
Significancia	.0887

Aún cuando las mujeres tienden a percibir el clima escolar "interpersonal" (factor 1) y el clima total de forma más positiva que los hombres, la diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa al 95% de probabilidad.

Por lo tanto podemos afirmar que tanto hombres como mujeres perciben el clima escolar de manera homogénea.

2.- ANTECEDENTES SOCIOFAMILIARES

No existen correlaciones significativas entre las variables "sociofamiliares" y la percepción del clima escolar en ninguno de sus 3 contextos. Las variables sociofamiliares consultadas son:

- Número de personas que viven en la casa.
- Ha trabajado el último año
- Estructura de la familia: biparental - otra
- Autopercepción de clase social

Por lo tanto la percepción del clima escolar de parte de los alumnos es una variable que parece independiente de su origen sociofamiliar. Al afirmar esto no podemos perder de vista que los jóvenes de esta muestra corresponden, en su inmensa mayoría a una clase social media baja y baja.

II. OPINIONES Y ACTITUDES SOBRE LA VIVENCIA EN EL LICEO

3.- ACTITUDES PERSONALES RESPECTO DEL LICEO

a) ¿Por qué razón vas al liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Por qué vas al liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Porque es una obligación *	25	7.8	34.3600	10.3073
Para aprender *	81	25.2	43.0864	10.7972
Para encontrar trabajo*	105	32.6	41.3619	10.7347
Para subir de nivel socioeconómico	111	34.5	40.1351	10.1663

F	4.6403
Significancia	.0034

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Interpersonal que tienen los alumnos que afirman que van al colegio "porque es una obligación" (peor valoración del Clima) y aquellos que van "para aprender" o "para encontrar trabajo".

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Por qué vas al liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Porque es una obligación *	25	7.8	28.5600	7.0892
Para aprender *	81	25.2	34.1852	6.4306
Para encontrar trabajo *	105	32.6	34.1810	6.9515
Para subir de nivel socioeconómico	111	34.5	32.3784	6.4794

F	5.9220
Significancia	.0006

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Instruccional que tienen los alumnos que afirman que van al colegio "porque es una obligación" (mejor valoración del Clima) y aquellos que van "para aprender" o "para encontrar trabajo".

CLIMA TOTAL

¿Por qué vas al liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Porque es una obligación *	25	7.8	68.4400	15.5405
Para aprender *	81	25.2	80.6420	15.2146
Para encontrar trabajo	105	32.6	78.0571	15.9391
Para subir de nivel socioeconómico	111	34.5	75.7027	15.5719

F	4.3863
Significancia	.0048

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima total que tienen los alumnos que afirman que van al colegio "porque es una obligación" (peor valoración del Clima) y aquellos que van "para aprender".

Existe una diferencia significativa en la percepción de los contextos "Interpersonal", "Instruccional" y la percepción del clima total, según las motivaciones que afirman tener los jóvenes para asistir al Liceo.

Los alumnos que van al Liceo "porque es una obligación" perciben el clima Interpersonal y el Clima Instruccional de manera significativamente peor que aquellos jóvenes que van al Liceo para "aprender" o "encontrar trabajo".

Los alumnos que van al Liceo "porque es una obligación" perciben el clima escolar total de manera significativamente peor que aquellos jóvenes que van al Liceo para "aprender".

b) ¿Cómo te sientes respecto del liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Cómo te sientes respecto del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Cuando voy al liceo tengo que cambiar mucho / Me siento incómodo	122	37.9	38.5984	11.7020
Si faltó, me aburro	127	39.4	40.7402	9.3029
El liceo es mi 2° hogar *	73	22.7	44.7123	10.2666

F	7.7738
Significancia	.0005

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Interpersonal que tienen los alumnos que sienten que "el liceo es su segundo hogar" (valoraciones más positivas) y aquellos que sienten que "tienen que cambiar mucho cuando van al liceo" o que "si faltan al liceo se aburren".

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Cómo te sientes respecto del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Cuando voy al liceo tengo que cambiar mucho / Me siento incómodo *	122	37.9	31.7787	7.7219
Si faltó, me aburro	127	39.4	33.6535	5.8165
El liceo es mi 2º hogar *	73	22.7	34.4521	6.5469

F	4.2183
Significancia	.0156

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima instruccional que tienen los alumnos que sienten que "el liceo es su segundo hogar" (valoraciones positivas) y aquellos que sienten que "tienen que cambiar mucho cuando van al liceo".

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Cómo te sientes respecto del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Cuando voy al liceo tengo que cambiar mucho / Me siento incómodo *	122	37.9	20.9098	5.9544
Si faltó, me aburro	127	39.4	23.2362	5.4415
El liceo es mi 2º hogar	73	22.7	23.3425	5.4980

F	6.6384
Significancia	.0015

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Disciplinario que tienen los alumnos que sienten que "tienen que cambiar mucho cuando van al liceo" (peor valoración) y aquellos que sienten que "el liceo es su segundo hogar" o que "si faltan al liceo se aburren".

CLIMA TOTAL

¿Cómo te sientes respecto del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Cuando voy al liceo tengo que cambiar mucho / Me siento incómodo *	122	37.9	72.9918	17.4756
Si faltó, me aburro	127	39.4	78.0236	13.9235
El liceo es mi 2º hogar	73	22.7	82.5753	14.3749

F	9.1091
Significancia	.0001

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Total que tienen los alumnos que sienten que "tienen que cambiar mucho cuando van al liceo" (valoraciones negativas) y aquellos que sienten que "el liceo es su segundo hogar" o que "si faltan al liceo se aburren".

Existe una diferencia significativa en la percepción de los 3 contextos del clima y el clima escolar total, según los sentimientos que afirman experimentar los jóvenes cuando asisten al Liceo. En el caso de la percepción del clima Instruccional, la correlación es significativa con un 95% de probabilidad.

Los alumnos que sienten que "el Liceo es mi segundo hogar" perciben el clima Interpersonal de manera significativamente mejor que los demás jóvenes.

Por otra parte, los alumnos que sienten que "el Liceo es mi segundo hogar" perciben el clima Instruccional de manera significativamente mejor que aquellos jóvenes que sienten que tienen que "cambiar mucho o se sienten incómodos" en el Liceo.

Finalmente los jóvenes que se sienten incómodos en el Liceo o que sienten que tienen que cambiar mucho su forma de ser, perciben el Clima Disciplinario y el Clima Total de manera significativamente peor que el resto de los jóvenes.

c) Actitud frente a las clases fomes

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Qué haces cuando el profesor hace una clase muy fome?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Me desenchufo *	71	22.0	36.1127	8.3196
Me quedo callado y acato *	208	64.6	42.5240	10.6426
Le digo al profesor	43	13.4	40.4186	12.2440

F	10.0723
Significancia	.0001

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Interpersonal que tienen los alumnos que afirman que cuando las clases "son fomes" se "desenchufan" (peor valoración) y aquellos que "se quedan callados y acatan".

CLIMA INSTRUCCIONA (F2)

¿Qué haces cuando el profesor hace una clase muy fome?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Me desenchufo *	71	22.0	30.1268	6.1643
Me quedo callado y acato *	208	64.6	34.3413	6.4840
Le digo al profesor	43	13.4	32.1860	7.8718

F	11.2374
Significancia	.0000

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Instruccional que tienen los alumnos que afirman que cuando las clases "son fomes" se "desenchufan" (peor valoración) y aquellos que "se quedan callados y acatan".

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Qué haces cuando el profesor hace una clase muy fome?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Me desenchufo *	71	22.0	21.0282	5.7718
Me quedo callado y acato *	208	64.6	22.9856	5.6879
Le digo al profesor	43	13.4	21.6744	5.7018

F	3.4900
Significancia	.0317

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Disciplinario que tienen los alumnos que afirman que cuando las clases "son fomes" se "desenchufan" (peor valoración) y aquellos que "se quedan callados y acatan".

CLIMA TOTAL

¿Qué haces cuando el profesor hace una clase muy fome?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Me desenchufo *	71	22.0	69.8592	12.7462
Me quedo callado y acato *	208	64.6	79.9423	15.6358
Le digo al profesor	43	13.4	75.6744	17.6901

F	11.6552
Significancia	.0000

* Al aplicar la prueba de "Contraste de Scheffé" encontramos que las diferencias de medias significativas se dan entre las valoraciones del Clima Total que tienen los alumnos que afirman que cuando las clases "son fomes" se "desenchufan" (peor valoración) y aquellos que "se quedan callados y acatan".

Existe una diferencia significativa en la valoración que hacen los jóvenes de los tres contextos del Clima y el Clima escolar total, según la actitud que asumen frente a las clases que consideran "fomes". En el caso de la percepción del contexto Disciplinario, la correlación es significativa con un 95% de probabilidad.

Los jóvenes que optan por "desenchufarse" o hacer la "cimarra" perciben el Clima Escolar de manera significativamente peor que aquellos jóvenes que optan por quedarse callados y acatar lo que diga el profesor.

Curiosamente los alumnos que tienen una actitud activa de "decir al profesor" tienden a percibir el clima escolar de forma crítica (más negativa) que los "pasivos" y mejor que los que se "desenchufan", aunque estas relaciones no sean estadísticamente significativas.

4.- SENTIMIENTO DE PERTENENCIA HACIA EL LICEO

a) ¿Te sientes orgulloso del liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Te sientes orgulloso del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nunca, casi nunca	112	34.8	35.4286	10.0213
A veces, siempre	210	65.2	43.7095	9.9317

F	50.4632
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Te sientes orgulloso del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nunca, casi nunca	112	34.8	30.1250	7.1963
A veces, siempre	210	65.2	34.7238	6.0524

F	36.8791
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Te sientes orgulloso del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nunca, casi nunca	112	34.8	20.7857	5.9645
A veces, siempre	210	65.2	23.2286	5.4628

F	13.6940
Significancia	.0003

CLIMA TOTAL

¿Te sientes orgulloso del liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nunca, casi nunca	112	34.8	69.0000	15.3517
A veces, siempre	210	65.2	81.4952	14.3518

F	52.7304
Significancia	.0000

Los alumnos que se sienten orgullosos de su liceo "a veces o siempre" perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que se sienten orgullosos "nunca o casi nunca". Esto ocurre con los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y el clima total.

b) ¿Te cambiarías de liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Te cambiarías de liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Si	134	51.6	37.6418	10.3266
No	188	58.4	43.1011	10.4080

F	21.6653
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Te cambiarías de liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Si	134	51.6	31.1642	7.0967
No	188	58.4	34.5213	6.2774

F	20.0574
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Te cambiarías de liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Si	134	51.6	21.1642	5.9676
No	188	58.4	23.2447	5.4463

F	10.5382
Significancia	.0013

CLIMA TOTAL

¿Te cambiarías de liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Sí	134	51.6	71.9478	16.0681
No	188	58.4	80.8564	14.6373

F	26.7044
Significancia	.0000

Los alumnos que manifiestan su deseo de cambiarse de liceo (41.6%) perciben el clima significativamente peor que aquellos alumnos que no desean cambiarse de (58.4%). Esto ocurre respecto del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2), el contexto disciplinario (factor 3) y el clima total.

5.- OPINION SOBRE EL CURRICULUM ESCOLAR.

a) Pienso que las materias que me enseñan me serán útiles para la vida

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

Pienso que las materias que me enseñan me serán de utilidad en mi vida	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	164	50.9	37.1463	10.1342
Mucho	158	49.1	44.6519	9.9354

F	44.9975
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

Pienso que las materias que me enseñan me serán de utilidad en mi vida	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	164	50.9	30.8110	6.7238
Mucho	158	49.1	35.5253	6.0735

F	43.4874
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

Pienso que las materias que me enseñan me serán de utilidad en mi vida	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	164	50.9	21.0793	6.0974
Mucho	158	49.1	23.7278	5.0458

F	17.9614
Significancia	.0000

CLIMA TOTAL

Pienso que las materias que me enseñan me serán de utilidad en mi vida	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	164	50.9	71.3110	15.7669
Mucho	158	49.1	83.2089	13.5205

F	52.6617
Significancia	.0000

Los alumnos que piensan que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida futura "mucho" (49.1%) perciben los tres contextos del clima escolar y el clima total significativamente mejor que aquellos que piensan que las materias que les enseñan les serán útiles "nada, casi nada o algo" (50.9%).

b) Pienso que las materias que me enseñan me serán útiles cuando tenga que trabajar

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

Pienso que las materias que me enseñan me serán útiles cuando tenga que trabajar	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	167	51.9	37.8204	9.8948
Mucho	155	48.1	44.0710	10.6229

F	29.8847
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

Pienso que las materias que me enseñan me serán útiles cuando tenga que trabajar	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	167	51.9	31.1557	6.2854
Mucho	155	48.1	35.2452	6.7644

F	31.6220
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

pienso que las materias que me enseñan me serán útiles cuando tenga que trabajar	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	167	51.9	21.2754	5.7411
Mucho	155	48.1	23.5677	5.5409

F	13.2528
Significancia	.0003

CLIMA TOTAL

Pienso que las materias que me enseñan me serán útiles cuando tenga que trabajar	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada, algo	167	51.9	72.3593	14.4786
Mucho	155	48.1	82.3097	15.6784

F	35.0563
Significancia	.0000

Los alumnos que piensan que las materias que les enseñan les serán útiles cuando tengan que trabajar "mucho" (48.1%) perciben los tres contextos del clima escolar y el clima total de manera significativamente mejor que aquellos que piensan que les serán útiles "nada, casi nada o algo" (51.9%).

6.- PERCEPCION DE LA APERTURA DEL LICEO HACIA LAS VIVENCIAS JUVENILES

a) ¿Has recibido apoyo de parte del colegio para asumir una sexualidad responsable?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Sientes que has recibido apoyo desde el liceo para asumir una sexualidad responsable?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	109	33.9	35.4404	10.1265
Algo	110	34.2	42.2091	10.0193
Mucho	103	32.0	45.0583	9.6699

F	26.3699
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Sientes que has recibido apoyo desde el liceo para asumir una sexualidad responsable?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	109	33.9	30.4587	6.3370
Algo	110	34.2	33.1636	6.9010
Mucho	103	32.0	35.9029	6.1445

F	18.7154
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Sientes que has recibido apoyo desde el liceo para asumir una sexualidad responsable?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	109	33.9	21.0917	5.7599
Algo	110	34.2	22.8636	5.4478
Mucho	103	32.0	23.2233	5.8777

F	4.3164
Significancia	.0141

CLIMA TOTAL

¿Sientes que has recibido apoyo desde el liceo para asumir una sexualidad responsable?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	109	33.9	69.6606	15.2808
Algo	110	34.2	78.7818	15.1865
Mucho	103	32.0	83.3301	13.9729

F	23.4712
Significancia	.0000

Cuanto más apoyados se sienten los alumnos por el liceo para asumir una sexualidad responsable, mejor es su percepción del clima escolar. Esto ocurre respecto de los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y el clima total. En el caso de la percepción del clima Disciplinario, la correlación es significativa con un 95% de probabilidad.

b) ¿Has recibido apoyo de parte del colegio para decidir en qué trabajar?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para saber en qué te gustaría trabajar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	126	39.1	36.1429	9.9773
Algo	122	37.9	41.8197	9.4178
Mucho	74	23.0	47.1757	10.2895

F	30.2825
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para saber en qué te gustaría trabajar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	126	39.1	30.8095	6.8079
Algo	122	37.9	33.7131	6.2436
Mucho	74	23.0	36.0946	6.4832

F	16.0960
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para saber en qué te gustaría trabajar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	126	39.1	21.3016	6.1764
Algo	122	37.9	23.0082	5.3575
Mucho	74	23.0	23.1757	5.4127

F	3.7113
Significancia	.0255

CLIMA TOTAL

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para saber en qué te gustaría trabajar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	126	39.1	70.5952	15.6119
Algo	122	37.9	79.1393	14.1499
Mucho	74	23.0	85.0270	14.5395

F	23.8549
Significancia	.0000

Cuanto más apoyados se sienten los alumnos por el liceo para decidir en qué trabajar, mejor es su percepción del clima escolar. Esto ocurre respecto de los Interpersonal (factor1), instruccional (factor 2) y el clima total. La correlación es significativa con un 95% de probabilidad en el caso del factor disciplinario (factor 3A).

c) ¿Has recibido apoyo de parte del colegio para encontrarle sentido a la vida?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para encontrarle sentido a la vida?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	111	34.5	36.4144	10.4390
Algo	120	37.3	40.1000	9.8633
Mucho	91	28.3	47.1758	9.0155

F	30.4377
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para encontrarle sentido a la vida?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	111	34.5	30.3243	6.7570
Algo	120	37.3	33.1417	6.5302
Mucho	91	28.3	36.5165	5.7103

F	23.4678
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para encontrarle sentido a la vida?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	111	34.5	20.7568	5.8079
Algo	120	37.3	22.9250	5.5294
Mucho	91	28.3	23.6374	5.5788

F	7.4171
Significancia	.0003

CLIMA TOTAL

¿sientes que has recibido apoyo desde el liceo para encontrarle sentido a la vida?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	111	34.5	70.0180	15.8481
Algo	120	37.3	76.9417	14.9066
Mucho	91	28.3	86.1209	12.2781

F	30.5959
Significancia	.0000

Cuanto más apoyados se sienten los alumnos por el liceo para encontrarle sentido a la vida, mejor es su percepción del clima escolar. Esto ocurre respecto de los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y el clima total.

d) ¿Siento que puedo realizar mis actividades sociales principales en el liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Siento que puedo realizar mis actividades principales en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	185	57.5	38.5838	10.3711
Algunas, muchas	137	42.5	43.8613	10.4278

F	20.2876
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Siento que puedo realizar mis actividades principales en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	185	57.5	31.7730	7.0666
Algunas, muchas	137	42.5	34.9489	6.0431

F	17.9480
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Siento que puedo realizar mis actividades principales en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	185	57.5	21.6378	5.7468
Algunas, muchas	137	42.5	23.3796	5.6271

F	7.3591
Significancia	.0070

CLIMA TOTAL

¿Siento que puedo realizar mis actividades principales en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	185	57.5	73.6703	15.8139
Algunas, muchas	137	42.5	81.8467	14.6869

F	22.3475
Significancia	.0000

Los alumnos que sienten que pueden realizar dentro del Liceo "algunas o muchas" de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana (42.5%) perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que sienten que pueden realizar en el Liceo "ninguna o casi ninguna" de ellas (57.5%). Esto ocurre respecto de los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y del clima total.

e) Posibilidad de conversar en las clases acerca de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana.

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Sientes que puedes conversar acerca de tus actividades sociales cotidianas en la clase?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	174	54	38.4713	10.3593
Algunas, muchas	148	46	43.6014	10.4658

F	19.4285
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Sientes que puedes conversar acerca de tus actividades sociales cotidianas en la clase?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	174	54	31.8218	6.8136
Algunas, muchas	148	46	34.6554	6.5338

F	14.3624
Significancia	.0002

CLIMA TOTAL

¿Sientes que puedes conversar acerca de tus actividades sociales cotidianas en la clase?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	174	54	73.7011	15.5628
Algunas, muchas	148	46	81.2027	15.2556

F	18.9214
Significancia	.0000

Los alumnos que consideran que pueden conversar en las clases acerca "muchas o algunas" de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana (46%) perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que consideran que pueden conversar acerca de "ninguna o casi ninguna" (54%). Esto ocurre respecto de la percepción del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y la percepción del clima total.

e) Posibilidad de conversar en los consejos de curso acerca las actividades sociales que realizas en tu vida cotidiana

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Sientes que puedes conversar acerca de tus actividades sociales cotidianas en los consejos de curso?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	259	80.4	39.8417	10.4601
Algunas, muchas	63	19.6	44.8889	10.8153

F	11.6424
Significancia	.0007

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Sientes que puedes conversar acerca de tus actividades sociales cotidianas en los consejos de curso?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	259	80.4	32.5521	6.7059
Algunas, muchas	63	19.6	35.4762	6.8553

F	9.5514
Significancia	.0022

CLIMA TOTAL

¿Sientes que puedes conversar acerca de tus actividades sociales cotidianas en los consejos de curso?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Ninguna, casi ninguna	259	80.4	75.7529	15.5716
Algunas, muchas	63	19.6	82.8889	15.7982

F	10.5820
Significancia	.0013

Los alumnos que consideran que pueden conversar en los consejos de curso acerca "algunas o muchas" de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana (19.6%) perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que consideran que pueden conversar acerca de "ninguna o casi ninguna" de ellas (80.4%). Esto ocurre respecto de la percepción de los contextos interpersonal (factor 1), instruccional (factor 2) y la percepción del clima total.

7.- PERCEPCION DE LAS CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA Y FINANCIAMIENTO QUE TIENE EL LICEO.

a) Número de alumnos por sala

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Piensas que la cantidad de alumnos que hay en tu sala es?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Adecuada/ Pocos alumnos	231	71.7	41.9740	10.1613
Demasiada	91	28.3	37.9231	11.5241

F	9.6026
Significancia	.0021

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Piensas que la cantidad de alumnos que hay en tu sala es?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Adecuada/ Pocos alumnos	231	71.7	33.8442	6.1638
Demasiada	91	28.3	31.2967	8.0187

F	9.3332
Significancia	.0024

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Piensas que la cantidad de alumnos que hay en tu sala es?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Adecuada/ Pocos alumnos	231	71.7	23.0476	5.4288
Demasiada	91	28.3	20.6813	6.2162

F	11.4051
Significancia	.0008

CLIMA TOTAL

¿Piensas que la cantidad de alumnos que hay en tu sala es?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Adecuada/ Pocos alumnos	231	71.7	79.2165	14.7166
Demasiada	91	28.3	71.9011	17.4184

F	14.4962
Significancia	.0002

Los jóvenes que consideran que en su liceo hay “demasiados” alumnos por aula (28.3%) perciben el clima escolar significativamente peor que aquellos que consideran que hay un número de alumnos por aula “adecuado o muy pocos” (71.7%). Esto ocurre respecto de la percepción de los tres contextos del clima (interpersonal, instruccional, disciplinario) y el clima total.

III. PARTICIPACION: PERCEPCION DEL CONTEXTO DE PARTICIPACION EN EL LICEO Y ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION Y LA ORGANIZACION

a) ¿Te sientes representado por tu centro de alumnos?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Te sientes representado por tu centro de alumnos?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	251	78	39.5697	10.4014
Algo , mucho	71	22	45.2817	10.6358

F	16.5254
Significancia	.0001

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Te sientes representado por tu centro de alumnos?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	251	78	32.4821	6.8669
Algo , mucho	71	22	35.3944	6.2002

F	10.3738
Significancia	.0014

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿Te sientes representado por tu centro de alumnos?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	251	78	22.0239	5.9390
Algo , mucho	71	22	23.6338	4.8704

F	4.3806
Significancia	.0371

CLIMA TOTAL

¿Te sientes representado por tu centro de alumnos?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	251	78	75.2908	15.7528
Algo , mucho	71	22	83.7183	14.4639

F	16.4031
Significancia	.0001

Los alumnos que se sienten "algo" o "muy" representados por su centro de alumnos (22%) perciben el clima escolar de manera significativamente más positiva que aquellos alumnos que se sienten "nada" o "casi nada" representados por su centro de alumnos (78%). Esto ocurre respecto de la percepción del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y el clima total. La correlación es significativa al 95% en el caso de la percepción del contexto disciplinario (factor 3).

b) ¿Crees que la opinión del centro de alumnos es tomada en cuenta en las decisiones del liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿crees que la opinión del centro de alumnos es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	153	47.5	38.3791	10.7060
Algo , mucho	169	52.5	43.0473	10.2352

F	15.9899
Significancia	.0001

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿crees que la opinión del centro de alumnos es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	153	47.5	31.8039	6.7474
Algo , mucho	169	52.5	34.3195	6.6908

F	11.2607
Significancia	.0009

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿crees que la opinión del centro de alumnos es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	153	47.5	21.2680	5.8815
Algo , mucho	169	52.5	23.3846	5.4576

F	11.2185
Significancia	.0009

CLIMA TOTAL

¿crees que la opinión del centro de alumnos es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	153	47.5	73.2353	15.5253
Algo , mucho	169	52.5	80.6923	15.3355

F	18.7649
Significancia	.0000

Los alumnos que consideran que la opinión del centro de alumnos es considerada para tomar las decisiones del liceo "algo o mucho" (52.5%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que la opinión del centro de alumnos al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (47.5%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los tres contextos del clima (interpersonal, instruccional, disciplinario) y el clima total.

c) ¿Crees que la opinión de los padres y apoderados es tomada en cuenta en las decisiones del liceo?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿crees que la opinión de padres y apoderados es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	143	44.4	38.5804	10.6192
Algo , mucho	179	55.6	42.6257	10.4553

F	11.7357
Significancia	.0007

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿crees que la opinión de padres y apoderados es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	143	44.4	32.2867	7.0137
Algo , mucho	179	55.6	33.7933	6.6126

F	3.9096
Significancia	.0489

CLIMA TOTAL

¿crees que la opinión de padres y apoderados es tomada en cuenta para tomar decisiones en el liceo?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	143	44.4	74.2168	16.0045
Algo , mucho	179	55.6	79.4916	15.3661

F	9.0279
Significancia	.0029

Los alumnos que consideran que la opinión de los padres y apoderados es considerada para tomar las decisiones del liceo "algo o mucho" (55.6%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que la opinión de padres y apoderados al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (44.4%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1) y el clima total. La correlación es significativa al 95% en el caso de la percepción del contexto instruccional (factor 2).

d) ¿Crees que es considerada la opinión de los alumnos para fijar las fechas de las pruebas?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para fijar las fechas de las pruebas?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	118	36.6	37.9153	10.9268
Algo , mucho	204	73.4	42.5147	10.2243

F	14.3813
Significancia	.0002

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para fijar las fechas de las pruebas?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	118	36.6	31.4915	7.3097
Algo , mucho	204	73.4	34.0686	6.3560

F	10.9932
Significancia	.0010

CLIMA TOTAL

¿Crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para fijar las fechas de las pruebas?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	118	36.6	73.0763	15.9305
Algo , mucho	204	73.4	79.5049	15.3499

F	12.7530
Significancia	.0004

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" en la fijación de la fecha de las pruebas (73.4%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada".

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los contextos interpersonal (factor 1), instruccional (factor 2) y el clima total.

e) ¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir la forma de hacer las pruebas?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de hacer las pruebas?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	183	56.8	39.4372	10.8458
Algo , mucho	139	43.2	42.6619	10.2650

F	7.3121
Significancia	.0072

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de hacer las pruebas?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	183	56.8	32.2896	6.9786
Algo , mucho	139	43.2	34.2230	6.4774

F	6.4485
Significancia	.0116

CLIMA TOTAL

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de hacer las pruebas?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	183	56.8	75.3388	15.9303
Algo , mucho	139	43.2	79.5324	15.4724

F	5.6114
Significancia	.0184

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la forma de hacer las pruebas (43.2%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (56.8%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1). La correlación es significativa al 95% respecto de la percepción del contexto instruccional (factor 2) y el clima total.

f) ¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir la materia enseñar?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la materia a enseñar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	171	53.1	38.4795	11.0455
Algo , mucho	151	46.9	43.4901	9.6670

F	18.5343
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la materia a enseñar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	171	53.1	32.0526	7.4148
Algo , mucho	151	46.9	34.3377	5.8786

F	9.2217
Significancia	.0026

CLIMA TOTAL

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la materia a enseñar?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	171	53.1	74.2047	16.8030
Algo , mucho	151	46.9	80.4834	14.0128

F	13.0613
Significancia	.0004

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la materia a pasar (46.9%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (53.1%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y el clima total.

g) ¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir de qué forma enseñar?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de enseñar en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	163	50.6	36.8896	9.7449
Algo , mucho	159	49.4	44.8679	10.1458

F	51.8031
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de enseñar en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	163	50.6	30.9141	6.7315
Algo , mucho	159	49.4	35.3899	6.1602

F	38.6883
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de enseñar en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	163	50.6	21.4417	6.1072
Algo , mucho	159	49.4	23.3396	5.2105

F	8.9794
Significancia	.0029

CLIMA TOTAL

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de enseñar en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	163	50.6	71.4969	15.3448
Algo , mucho	159	49.4	82.9434	14.2141

F	48.1622
Significancia	.0000

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la manera de enseñar (49.4%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (50.6%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los tres contextos del clima (interpersonal, instruccional, disciplinario) y el clima total.

h) ¿Crees que la opinión de los alumnos es considerada para decidir la forma de ocupar el tiempo en la clase?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de ocupar el tiempo en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	164	50.9	37.7500	10.4578
Algo , mucho	158	49.1	44.0253	10.0241

F	30.1782
Significancia	.0000

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de ocupar el tiempo en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	164	50.9	31.5244	6.8404
Algo , mucho	158	49.1	34.7848	6.4179

F	19.4232
Significancia	.0000

CLIMA DISCIPLINARIO (F3A)

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de ocupar el tiempo en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	164	50.9	21.6707	6.0642
Algo , mucho	158	49.1	23.1139	5.3299

F	5.1304
Significancia	.0242

CLIMA TOTAL

¿crees que la opinión de los alumnos es tomada en cuenta para decidir la forma de ocupar el tiempo en clases?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Nada, casi nada	164	50.9	72.7317	15.7044
Algo , mucho	158	49.1	81.7342	14.6924

F	28.1678
Significancia	.0000

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la forma de ocupar el tiempo de clases (49.1%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (50.1%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los contextos interpersonal (factor 1), instruccional (factor 2) y el clima total. La correlación es significativa al 95% para la percepción del clima disciplinario (factor 3 A)

9.- PARTICIPACION EN ACTIVIDADES SOCIALES

¿Participas en actividades u organizaciones sociales?

CLIMA INTERPERSONAL (F1)

¿Participas en actividades u organizaciones sociales?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Si	253	78.6	41.9407	10.4038
No	69	21.4	36.7536	10.8714

F	13.2184
Significancia	.0003

CLIMA INSTRUCCIONAL (F2)

¿Participas en actividades u organizaciones sociales?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Si	253	78.6	33.8498	6.4495
No	69	21.4	30.4638	7.5197

F	13.8828
Significancia	.0002

CLIMA TOTAL

¿Participas en actividades u organizaciones sociales?	Número de casos	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Si	253	78.6	78.8814	15.1776
No	69	21.4	70.7971	16.7240

F	14.7119
Significancia	.0002

Los alumnos que participan en actividades u organizaciones sociales (78.6%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que no participan en actividades u organizaciones sociales (21.4%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y el clima total.

RESUMEN DE LAS CORRELACIONES ENTRE LA ESCALA SES Y LAS RESPUESTAS EN LA ENCUESTA DE DATOS Y OPINION

I.- DATOS DE CARACTERIZACION GENERAL

Respecto de los datos generales:

Existen diferencias significativas en la valoración del Clima escolar, según el establecimiento de procedencia de los jóvenes.

Los alumnos del Liceo de San Joaquín tienden a percibir el clima "interpersonal" de manera más positiva que el resto de los jóvenes. Por otra parte, existe una diferencia significativa entre la percepción del clima Instruccional y el clima escolar total entre los alumnos del Liceo de San Joaquín (percepción más positiva) y los alumnos de los Liceos de El Bosque y Las Condes.

En los cuatro Liceos estudiados el Clima Disciplinario es percibido negativamente de manera común, independiente de la percepción que tengan los alumnos de los otros factores del Clima Escolar.

Las mujeres tienden a percibir el clima interpersonal y el clima escolar total de manera más positiva que los hombres, pero esta correlación no es estadísticamente significativa. Por lo tanto podemos decir que tanto hombres como mujeres perciben el Clima Escolar de manera homogénea.

Por último, si bien la percepción del Clima escolar tiende a empeorar a medida que los jóvenes van subiendo de curso, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Sobre los Antecedentes sociofamiliares:

Llama la atención que no existan diferencias significativas en la percepción del clima escolar, según los antecedentes sociofamiliares entregados por los jóvenes. Esto nos sugiere que las características familiares tienen menos influencia en la vivencia escolar que las características de la Institución misma.

Esto lo podemos afirmar haciendo la salvedad de que la muestra estudiada es de clase social media baja y baja.

II.- OPINIONES Y ACTITUDES RESPECTO DE SU VIVENCIA EN EL LICEO

Sobre las Actitudes personales respecto del liceo.

Existe una diferencia significativa en la percepción de los contextos "Interpersonal", "Instruccional" y la percepción del clima total, según las motivaciones que afirman tener los jóvenes para asistir al Liceo.

Los alumnos que van al Liceo "porque es una obligación" perciben el clima Interpersonal y el Clima Instruccional de manera significativamente peor que aquellos jóvenes que van al Liceo para "aprender" o "encontrar trabajo".

Los alumnos que van al Liceo "porque es una obligación" perciben el clima escolar total de manera significativamente peor que aquellos jóvenes que van al Liceo para "aprender".

También existe una diferencia significativa en la percepción de los tres contextos del clima y el clima escolar total, según los sentimientos que afirman experimentar los jóvenes cuando asisten al Liceo. En el caso de la percepción del clima Instruccional, la correlación es significativa con un 95% de probabilidad.

Los alumnos que sienten que "el Liceo es mi segundo hogar" perciben el clima Interpersonal de manera significativamente mejor que los demás jóvenes.

Los alumnos que sienten que el Liceo es su "segundo hogar" perciben el clima Instruccional de manera significativamente mejor que aquellos jóvenes que sienten que tienen que "cambiar mucho o se sienten incómodos" en el Liceo.

Por otra parte, los jóvenes que se sienten incómodos en el Liceo o que sienten que tienen que cambiar mucho su forma de ser, perciben el Clima Disciplinario y el Clima Total de manera significativamente peor que el resto de los jóvenes.

Existe una diferencia significativa en la valoración que hacen los jóvenes de los tres contextos del Clima y el Clima escolar total, según la actitud que asumen frente a las clases que consideran "fomes". En el caso de la percepción del contexto Disciplinario, la correlación es significativa con un 95% de probabilidad.

Los jóvenes que optan por "desenchufarse" o hacer la "cimarra" perciben el Clima Escolar de manera significativamente peor que aquellos jóvenes que optan por quedarse callados y acatar lo que diga el profesor.

Los jóvenes que tienen una actitud "activa" y le dicen al profesor tienden a percibir el Clima Escolar en sus tres contextos de manera más crítica (negativa) que aquellos que tienen una actitud

pasiva de acatamiento y más positiva que aquellos que se "desenchufan", aunque estas relaciones no son estadísticamente significativas.

Sobre el Sentimiento de pertenencia hacia el Liceo.

Los alumnos que se sienten orgullosos de su liceo "a veces o siempre" (65.2%) perciben los tres contextos del clima escolar, así como el clima total de manera significativamente mejor que aquellos jóvenes que se sienten orgullosos de su Liceo "nunca o casi nunca" (34.8%).

Asimismo, los alumnos que manifiestan su deseo de cambiarse de liceo (41.6%) perciben el clima escolar total, así como los tres factores del clima de manera significativamente peor que aquellos alumnos que no desean cambiarse de Liceo (58.4%).

Sobre la Opinión de los jóvenes respecto de la pertinencia del curriculum.

Los alumnos que piensan que las materias que les enseñan son pertinentes en su formación, ya sea para el trabajo o la vida en general, perciben el Clima Interpersonal, Instruccional, Disciplinario y el Clima Escolar Total, de manera significativamente mejor que aquellos alumnos que consideran que las materias que les enseñan les servirán "nada, poco o algo".

Sobre la Percepción de los jóvenes de la apertura que muestra el liceo hacia las vivencias juveniles.

Los jóvenes que se sienten más apoyados por el Liceo para tomar decisiones en torno a tres temáticas propias de la edad juvenil (asumir una sexualidad responsable, decidir en qué trabajar y encontrar un sentido de vida) perciben el clima escolar de manera significativamente más positiva que aquellos jóvenes que se sienten menos apoyados. A continuación vemos el detalle según cada una de las temáticas consultadas:

Cuanto más apoyados se sienten los alumnos por el liceo para asumir una sexualidad responsable, mejor es su percepción del clima escolar. Esto ocurre respecto de los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y el clima total. En el caso de la percepción del clima Disciplinario, la correlación es significativa con un 95% de probabilidad.

Cuanto más apoyados se sienten los alumnos por el liceo para decidir en qué trabajar, mejor es su percepción del clima escolar. Esto ocurre respecto de los Interpersonal (factor1), instruccional (factor

2) y el clima total. La correlación es significativa con un 95% de probabilidad en el caso del factor disciplinario (factor 3A).

Cuanto más apoyados se sienten los alumnos por el liceo para encontrarle sentido a la vida, mejor es su percepción del clima escolar. Esto ocurre respecto de los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y el clima total.

Por otra parte, los alumnos que opinan que pueden llevar a cabo o comentar al interior del liceo "algunas o muchas" de las actividades sociales que realizan cotidianamente, perciben el Clima escolar de manera significativamente más positiva que aquellos que opinan que pueden llevar a cabo o comentar ninguna o casi ninguna de ellas al interior del Liceo. A continuación vemos el detalle de sus opiniones:

Los alumnos que sienten que pueden realizar dentro del Liceo "algunas o muchas" de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana (42.5%) perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que sienten que pueden realizar en el Liceo "ninguna o casi ninguna" de ellas (57.5%). Esto ocurre respecto de los tres factores del clima (interpersonal, instruccional y disciplinario) y del clima total.

Los alumnos que consideran que pueden conversar en las clases acerca "muchas o algunas" de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana (46%) perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que consideran que pueden conversar acerca de "ninguna o casi ninguna" (54%). Esto ocurre respecto de la percepción del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y la percepción del clima total.

Los alumnos que consideran que pueden conversar en los consejos de curso acerca "algunas o muchas" de las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana (19.6%) perciben el clima escolar significativamente mejor que aquellos que consideran que pueden conversar acerca de "ninguna o casi ninguna" de ellas (80.4%). Esto ocurre respecto de la percepción de los contextos interpersonal (factor 1), instruccional (factor 2) y la percepción del clima total.

Sobre la Percepción de los jóvenes acerca de las condiciones de Infraestructura y Financiamiento del Liceo.

La percepción que tienen los alumnos acerca de las condiciones materiales (de infraestructura) y económicas (financiamiento) con que cuenta el Liceo no influye significativamente en la valoración que hacen del clima escolar.

Sin embargo, los jóvenes que consideran que en su liceo hay "demasiados" alumnos por aula (28.3%) perciben el clima escolar significativamente peor que aquellos que consideran que hay un número de alumnos por aula "adecuado o muy pocos" (71.7%). Esto ocurre respecto de la percepción de los tres contextos del clima (interpersonal, instruccional, disciplinario) y el clima total.

III PARTICIPACION: OPINION SOBRE LAS CONDICIONES EN EL LICEO Y ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION.

Sobre la Opinión de los jóvenes sobre el contexto de participación que se da en el Liceo.

Existe una significativa correlación entre la percepción que tienen los jóvenes acerca del contexto de participación que existe en el liceo, a nivel de centro y de "microespacio" de aula, y las valoraciones que hacen del clima escolar. Aquellos jóvenes que perciben mejores condiciones de participación, en ambos contextos (aula y centro), perciben el clima escolar de manera significativamente mejor que aquellos que consideran que hay pocas condiciones de participación. A continuación vemos el detalle de las correlaciones significativas en este ámbito:

A nivel institucional, los alumnos que consideran que la opinión del centro de alumnos es considerada para tomar las decisiones del liceo "algo o mucho" (52.5%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que la opinión del centro de alumnos al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (47.5%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los tres contextos del clima (interpersonal, instruccional, disciplinario) y el clima total.

De manera similar, los alumnos que consideran que la opinión de los padres y apoderados es considerada "algo o mucho" para tomar las decisiones del liceo (55.6%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que la opinión de padres y apoderados al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (44.4%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1) y el clima total. La correlación es significativa al 95% en el caso de la percepción del contexto instruccional (factor 2).

A nivel de aula, los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" en la fijación de la fecha de las pruebas (73.4%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada".

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los contextos interpersonal (factor 1), instruccional (factor 2) y el clima total.

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la forma de hacer las pruebas (43.2%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (56.8%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1). La correlación es significativa al 95% respecto de la percepción del contexto instruccional (factor 2) y el clima total.

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la materia a pasar (46.9%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (53.1%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y el clima total.

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la manera de enseñar (49.4%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (50.6%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los tres contextos del clima (interpersonal, instruccional, disciplinario) y el clima total.

Los alumnos que consideran que su opinión es tomada en cuenta "algo o mucho" al decidir la forma de ocupar el tiempo de clase (49.1%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que consideran que su opinión al respecto es tomada en cuenta "nada o casi nada" (50.1%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración de los contextos interpersonal (factor 1), instruccional (factor 2) y el clima total. La correlación es significativa al 95% para la percepción del clima disciplinario (factor 3 A)

Finalmente, respecto de la representatividad de sus instancias formales de participación, los alumnos que se sienten "algo" o "muy" representados por su centro de alumnos (22%) perciben el clima escolar de manera significativamente más positiva que aquellos alumnos que se sienten "nada" o "casi nada" representados por su centro de alumnos (78%).

Esto ocurre respecto de la percepción del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y el clima total. La correlación es significativa al 95% en el caso de la percepción del contexto disciplinario (factor 3).

Sobre las Actitudes de los jóvenes hacia la Participación y la organización social.

Los alumnos que participan en actividades u organizaciones sociales (78.6%) tienen una valoración del clima escolar significativamente más alta que aquellos que no participan en actividades u organizaciones sociales (21.4%).

Lo anterior ocurre respecto de la valoración del contexto interpersonal (factor 1), el contexto instruccional (factor 2) y el clima total.

2.2.- Test de Inteligencia General de Cattell

Se analiza la correlación existente entre la percepción del Clima escolar (total y por factor) y el puntaje total obtenido en el test de Inteligencia general de Cattell. Para ello se aplica una correlación bivariada de Pearson. Los resultados son los siguientes:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3 A	SES total
Correlación	-0.19	-0.08	0.01	-0.14
P	0.00**	0.15	0.81	0.01*

* Significativo al 0.05

** Significativo al 0.01

De acuerdo a las correlaciones presentadas podemos afirmar que:

- Los alumnos que obtienen peores puntajes en el test de inteligencia general, tienden a tener una mejor valoración del contexto Interpersonal-Imaginativo (factor 1) del Clima Escolar.
- Los alumnos que obtienen peores puntajes en el test de inteligencia general, tienden a tener una mejor valoración del Clima Escolar Total de su Liceo, con un 95% de probabilidad.

2.3.- Escala de Autoconcepto de Aurelio Villa (EA).

Se analiza la correlación existente entre la percepción del Clima escolar (total y por factor) y el puntaje obtenido en el test de Autoconcepto De Villa (Total y por dimensión). Para ello se aplica una correlación bivariada de Pearson. Los resultados son los siguientes:

Puntaje total del SES (Valoración del Clima escolar total)

	Factor personal Defensivo	Factor personal Asertivo	Factor académico	Factor social	Autoconcepto total
Correlación	-0.02	0.02	0.21	0.08	0.09
P	0.67	0.67	0.00**	0.14	0.13

** Significativo al 0.01

Puntaje factor 1 del SES (Valoración del Contexto Interpersonal-Imaginativo)

	Factor personal Defensivo	Factor personal Asertivo	Factor académico	Factor social	Autoconcepto total
Correlación	-0.08	0.00	0.18	0.07	0.05
P	0.17	0.95	0.00**	0.20	0.41

** Significativo al 0.01

Puntaje factor 2 del SES (Valoración del Clima Instruccional)

	Factor personal Defensivo	Factor personal Asertivo	Factor académico	Factor social	Autoconcepto total
Correlación	0.04	0.07	0.22	0.11	0.14
P	0.45	0.22	0.00**	0.05*	0.01*

* Significativo al 0.05

** Significativo al 0.01

Puntaje factor 3 A del SES (Valoración del Clima Disciplinario)

	Factor personal Defensivo	Factor personal Asertivo	Factor académico	Factor social	Autoconcepto total
Correlación	0.05	0.04	0.10	0.06	0.09
P	0.33	0.44	0.07	0.26	0.12

No hay correlaciones significativas

De acuerdo a las correlaciones presentadas, podemos afirmar lo siguiente:

Existen correlaciones directas entre algunas dimensiones del autoconcepto de los jóvenes y la valoración que tienen respecto del Clima Escolar.

La valoración que hacen los alumnos respecto de su autoconcepto académico correlaciona significativa y positivamente con la valoración que hacen de casi todos los contextos del clima escolar.

Específicamente los alumnos que tienen un mejor **autoconcepto académico**, tienden a percibir de manera más positiva los contextos Interpersonal-Imaginativo e Instruccional del Clima Escolar, así como a valorar de forma más positiva el Clima Escolar total.

Por otra parte, los alumnos que tienen un mejor **autoconcepto social**, tienden a percibir de manera más positiva el contexto Instruccional del Clima Escolar.

Finalmente, los alumnos que tienen un mejor **autoconcepto total**, tienden a percibir de manera más positiva el contexto Instruccional del Clima Escolar.

La percepción que tienen los jóvenes respecto de las dimensiones personales del Autoconcepto no correlacionan de manera significativa con las valoraciones que hacen del Clima Escolar.

Asimismo la valoración que tienen los alumnos del contexto Disciplinario del clima escolar es la única que no correlaciona con ninguna dimensión del Autoconcepto. Es decir que, independiente de su Autoconcepto valoran mal el Clima Disciplinario de sus Liceos.

III DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

CONCLUSIONES

Centraremos nuestras conclusiones en los resultados obtenidos respecto de la percepción del Clima Escolar de parte de los jóvenes, así como sus respuestas a la encuesta de opinión sobre distintos ámbitos de su vivencia en el Liceo. Las variables "capacidad intelectual" y "Autoconcepto" solo serán recogidas en tanto variables de "contraste" y no nos detendremos a analizar sus resultados, pues escapa a los objetivos de este estudio.

Entregaremos las conclusiones en el siguiente orden:

- Sobre las vivencias de los jóvenes en el Liceo.
- Sobre la percepción del Clima Escolar de parte de los alumnos.
- Sobre los factores asociados a la percepción del Clima Escolar de parte de los alumnos.

1.- Las vivencias de los jóvenes en el Liceo:

1.1. Sobre las actitudes de los jóvenes hacia el liceo:

Cuando revisamos las razones que dan los jóvenes para asistir al Liceo, nos llama la atención que solo un cuarto de ellos manifieste una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (25.2%). El resto de los jóvenes manifiesta, como primera motivación, razones ajenas al aprendizaje en sí mismo (74.8%: subir de nivel socioeconómico, encontrar trabajo, es una obligación).

Se nos confirma así la visión de que la mayoría de los jóvenes, al menos en los sectores populares, no asisten al Liceo motivados por un afán de aprendizaje, de enriquecimiento de sus propios conocimientos, sino que muy por el contrario, le otorgan a la escuela una funcionalidad instrumental o simplemente no logran encontrarle sentido a su experiencia escolar.

Por otra parte, cuando les pedimos que manifiesten sus sentimientos en el Liceo, más de un tercio de ellos afirma sentirse incómodo o tener que cambiar mucho su manera de ser respecto de su vida cotidiana (37.9%). Un porcentaje un poco mayor manifiesta que se aburre cuando falta al Liceo (39.4%) y solo menos de una cuarta parte dice sentir el Liceo como un "segundo hogar" (22.7%).

Esta incomodidad en el liceo nos muestra que los jóvenes aspiran a que sus formas de ser cotidianas, no tengan que modificarse radicalmente las horas que permanecen en el Liceo. Parecen pedir que se respeten sus actitudes y conductas juveniles, su "cultura juvenil" en el Liceo. Esto es concordante con otros estudios al respecto, que revisamos en el capítulo 2 y que nos muestran que en la incorporación de la cultura juvenil a la dinámica escolar radica una de las bases del éxito de los procesos de innovación educativa en la enseñanza media (Edwards y colaboradores, 1993; Oyarzún y otros, 2000; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995).

El hecho de que un alto porcentaje de jóvenes manifieste que si falta al liceo no encuentre que hacer, nos muestra la intensidad de la Escuela como espacio relacional y de socialización. Tal como planteábamos en el marco teórico, a los jóvenes les gusta ir al Liceo, muchas veces por las relaciones interpersonales que establecen con sus pares.

También podemos observar que el porcentaje de jóvenes que dice sentirse bien en el Liceo es similar al porcentaje que manifiesta una motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Es decir, pareciera que la imagen de "alumno ideal", que se siente acogido en el Liceo y manifiesta deseos de mejorar sus aprendizajes calza con una minoría de los alumnos, según este estudio con menos de un cuarto de la población juvenil escolar.

El alto índice de incomodidad respecto del Liceo no aparece acompañado de una actitud activa de modificación de las relaciones, en el aula al menos. Un 65% de los jóvenes presenta una actitud pasiva cuando se enfrentan a clases que no los motivan ("me quedo callado y sigo prestando atención") y un 22% de ellos se evaden de la situación ("me desenchufo, hago la cimarra"). Solo un porcentaje minoritario de los estudiantes (13.4%) asumen un rol activo y opta por la opción "le digo al profesor para que cambie".

Podemos apreciar aquí las actitudes juveniles comunes ante la rutina escolar descritas por Weinstein (1994): el cumplimiento acritico del rol asignado y la evasión o fuga del rol.

Por otra parte, siguiendo la línea de lo planteado en el marco teórico, lo que aparece aquí es el aprendizaje de parte de los jóvenes de **actitudes** que serán útiles en su adaptación al mundo del trabajo y a la reproducción social. Los jóvenes aprenden en el poderoso espacio de interacciones sociales que es la Escuela, que cuando una autoridad los enfrenta con algo que no les parece, las opciones validadas socialmente son acatar acriticamente o buscar estrategias de evasión, mas no intentar modificar el tipo de interacciones que están estableciendo.

Finalmente respecto del sentimiento de pertenencia construido por los jóvenes hacia el Liceo, nos llama la atención que más de un tercio de ellos manifieste no haberse sentido orgulloso de su Liceo nunca o casi nunca (34.8%) y que un 41% afirme que se cambiaría de Liceo si pudiera.

Se nos repite una cifra "dura" de jóvenes que manifiestan no sentirse bien en el Liceo, o no encontrarle un sentido pertinente a la experiencia escolar: "me siento incómodo en el Liceo, tengo que cambiar mucho mi forma de ser" (37.9%), "nunca o casi nunca he sentido orgullo de mi liceo" (34.8%), "Si pudiera me cambiaría de Liceo" (41%), razones ajenas al aprendizaje para ir al Liceo (74.8%).

Nos preocupa este alto porcentaje de jóvenes que vivencia sensaciones negativas hacia el Liceo. Creemos que se puede apreciar aquí un foco de rechazo hacia la dinámica escolar y a las experiencias escolares que, tal como planteábamos en el marco teórico, puede ser un factor central en el fracaso escolar (Redondo, 1994, Edwards y colaboradores, 1993; Etcheagaray, 1990; Casassus y otros, 2000).

1.2. Sobre la opinión de los jóvenes respecto a distintos aspectos de su vivencia en el Liceo:

Lo primero que nos llama la atención al revisar los resultados es que los jóvenes presentan una valoración positiva respecto de los contenidos curriculares que les enseñan: un 49% de ellos opina que estos contenidos les serán de mucha utilidad en su vida cotidiana y en su futuro trabajo y un 42% considera que les serán de alguna utilidad. Solo un porcentaje minoritario inferior al 10% considera que los contenidos que le enseñan no les servirán de nada o casi nada.

Al consultárseles su opinión acerca de la apertura que tiene el Liceo hacia sus vivencias juveniles, podemos observar dos elementos centrales.

a) Por un lado, cuando se les pregunta si se han sentido apoyados por el Liceo para tomar decisiones referentes a tres aspectos centrales de la condición juvenil ("asumir una sexualidad responsable", "decidir en qué trabajar" y "buscarle un sentido a la vida") la opinión de los jóvenes se divide en tres tercios. Un tercio que se ha sentido **muy apoyado** (32% respecto de la sexualidad, 23% respecto del trabajo y 28.3% respecto del sentido de vida), un tercio que siente que el Liceo lo ha apoyado **algo** (34.2% respecto de la sexualidad, 37.9% respecto del trabajo y 37.3% respecto del sentido de vida) y un tercio que siente que el Liceo no lo ha apoyado **nada o casi nada** (33.9% respecto de la sexualidad, 39.1% respecto del trabajo y 34.5% respecto del sentido de vida).

b) Por otra parte, cuando se les pregunta acerca de la posibilidad que tienen de llevar a cabo en Liceo las actividades sociales en que realizan en su vida extraescolar, o de hablar acerca de ellas en las clases o los consejos de curso, encontramos que un porcentaje mayoritario de los alumnos considera no puede realizar en el Liceo o comentar en clases ninguna o casi ninguna de estas actividades sociales (57.5% en el Liceo, 54% en las clases). Al consultarse específicamente por la posibilidad que tienen de comentarlas en los consejos de curso, un porcentaje abrumadoramente mayoritario considera que no puede comentar acerca de ninguna o casi ninguna de ellas (80.4%).

Finalmente, al consultárseles a los jóvenes acerca de las condiciones de Infraestructura y financiamiento de sus Liceos, encontramos que un porcentaje mayoritario de ellos considera que su Liceo si cuenta con la infraestructura y financiamiento necesarios para funcionar (58% y 61% respectivamente). Por otra parte, el 71% de los estudiantes no cree que en sus aulas haya demasiados alumnos.

Al revisar estas respuestas de manera panorámica podemos sacar varias conclusiones. En primer lugar, no parecen ser los contenidos académicos la principal fuente de desencanto de los jóvenes hacia el Liceo, pues en su mayoría consideran que estos les serán útiles o muy útiles para su vida futura y para el trabajo. Más allá de lo "ingenua" que pueda resultar esta expectativa a la luz de los estudios revisados en el marco teórico (Errázuriz, 1993; Castro, 1992) desplaza la fuente de la "incomodidad" que sienten los jóvenes en el Liceo hacia otras direcciones.

Tampoco son las condiciones deficitarias de infraestructura una necesidad sentida por la mayoría de los jóvenes. Al estudiar estas respuestas, inferimos que los jóvenes están percibiendo y valorando las mejoras de infraestructura en curso⁷³ y/o que están comparando las condiciones de sus Instituciones con las condiciones con que cuentan sus propios hogares que tienden a ser bastante deficitarias.

Sin embargo existe un porcentaje importante de jóvenes que siente el Liceo no los ha apoyado nada o casi nada para resolver problemáticas propias de la edad juvenil (sexualidad, orientación laboral, sentido de vida), asimismo, un número mayoritario de jóvenes siente que las actividades sociales que realizan en su vida extraescolar no tienen cabida en el Liceo: no pueden realizarlas en sus instituciones, ni tampoco pueden comentarlas, procesarlas en las clases y los consejos de curso.

⁷³ Ver la sección 2.3 referente a los procesos de reforma educativa, específicamente la descripción del Programa MECE Media.

Se nos confirma la imagen de la Institución escolar enclaustrada en sí misma y cerrada a las vivencias que tienen los jóvenes fuera de ella que revisábamos en el marco teórico (Weinstein, 1994; Oyarzún y otros, 2000). Específicamente apreciamos aquí la percepción que tienen los jóvenes de que la Escuela no se abre lo suficiente a las temáticas juveniles y a sus vivencias extraescolares, que forman parte de lo que hemos llamado "Cultura juvenil". Podemos interpretar, tal como plantean Edwards y colaboradores en sus estudios etnográficos (1993), que los jóvenes se sienten "homogeneizados", negados en sus vivencias de jóvenes cuando asisten al Liceo.

Particularmente preocupante es lo que ocurre en los Consejos de Curso, espacio natural para la integración de las experiencias de los jóvenes a la vida escolar, y donde el 80% de los jóvenes expresa que no puede comentar ninguna o casi ninguna de las actividades sociales que realizan fuera del Liceo.

1.3. Sobre la opinión de los jóvenes respecto de las condiciones para la participación en los Liceos:

El primer elemento que resalta al revisar los resultados es la escasa representatividad de los Centros de Alumnos entre los jóvenes (el 78% de ellos dice no sentirse representado nada o casi nada por estas instancias de participación), lo cual nos habla de la ausencia de canales validados de canalización de los intereses juveniles al interior de los Liceos.

Por otra parte, respecto de las condiciones de participación en el ámbito institucional, casi la mitad de los jóvenes considera que la opinión de los centros de alumnos y de los padres y apoderados es considerada nada o casi nada para la toma de las decisiones en el Liceo (48% en el caso de los centros de alumnos y 45% en el caso de los padres y apoderados). En el caso de las condiciones de participación en el ámbito del aula, más de la mitad de los jóvenes considera que sus opiniones no son consideradas nada o casi nada para tomar algunas decisiones respecto de la dinámica de las clases (materia a pasar, forma de hacer las pruebas, maneras de enseñar y formas de ocupar el tiempo de aprendizaje en el aula), la excepción la constituyen las fechas de las pruebas, en este caso el 64% de los jóvenes sienten que su opinión es considerada algo o mucho.

Vemos aquí que un porcentaje significativo de jóvenes siente que sus opiniones no son consideradas como válidas para incidir en la dinámica de la institución. Podemos decir que un número importante de jóvenes se siente "infantilizado" (tratado como niño, sin opinión válida) en la dinámica de la convivencia escolar, lo que es congruente con lo planteado por Edwards (1993) y Cerda, Edwards y Gómez (1994).

Finalmente, a través de estas respuestas, se nos confirma la imagen de una Institución escolar autoritaria, no democratizada que plantean algunos autores como Edwards (1993) y Schvarstein (1999).

1.4. Sobre las actitudes de los jóvenes hacia la participación:

Podemos observar que la gran mayoría de los jóvenes participa de actividades u organizaciones sociales (casi un 79%) y que la mayoría de ellos consideran que el acto de organizarse es importante y necesario.

Al analizar los datos entregados por los jóvenes respecto al tema de la participación, en su conjunto, podemos afirmar que ellos valoran la organización y la participación social y participan mayoritariamente en actividades sociales fuera del Liceo, pero como contraparte, no se sienten representados por las instancias formales de participación y un gran porcentaje (alrededor de la mitad) percibe que no hay mayores condiciones de participación interior de las instituciones escolares, al nivel de Centro educativo y de las aulas.

La imagen socialmente difundida de apatía de los jóvenes parece tener más que ver con una falta de confianza en y de las instancias tradicionales o formales de participación que con una actitud o una práctica contraria a la participación social (entendida más allá de lo que tradicionalmente se ha considerado participación formal).

2.- La percepción del clima escolar en los alumnos

Al analizar el comportamiento de la escala de clima escolar (SES) en la muestra seleccionada podemos concluir los siguientes elementos:

2.1. Sobre la factorización de los ítems de la Escala SES:

En primer lugar podemos destacar el hecho de que dos de los cuatro contextos del clima escolar originalmente descritos en la Escala se funden en un solo factor. Estos contextos son el "*Interpersonal*" y el "*Imaginativo*".

Tal como ocurre en las aplicaciones españolas del Instrumento SES en Enseñanza Media, la percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto "*Imaginativo*" varía de manera conjunta con la valoración que ellos hacen de otro contexto. Lo interesante es que este otro contexto en España resultó ser el "*Instruccional*", mas en nuestra muestra este contexto es el "*Interpersonal*".

Entonces, tal como en España la percepción de los jóvenes respecto del Contexto "*Imaginativo*" ("ambiente creativo que los estimule a recrear y experimentar su mundo") está asociada la percepción del contexto "*Instruccional*" ("la orientación académica e interés de los profesores por el aprendizaje"), en Chile la percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto "*Imaginativo*" está asociada a la percepción del contexto "*Interpersonal*" ("cercanía, confianza y preocupación de los profesores hacia sus problemas"). **La percepción de un ambiente creativo, para los jóvenes, está asociada a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores, más que con las prácticas instruccionales.**

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

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

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

En tercer lugar, al observar el porcentaje de la variabilidad total de los datos de la escala que explica cada factor, encontramos que el factor "Interpersonal/Imaginativo" (compuesto de 13 ítems) explica un 30.7% de la varianza total, lo que es significativamente mayor que el 10.5% que explica el factor "Disciplinario" (8 ítems) y el 8.3% que explica el factor "Instruccional" (10 ítems).

Podemos afirmar entonces que el peso que tiene el contexto interpersonal e imaginativo en la percepción total del Clima Escolar por parte de los jóvenes es notoriamente mayor que el peso de los otros dos contextos.

Después del factor interpersonal, es el factor disciplinario el que tiene más peso en la percepción del clima escolar total, apareciendo en un tercer lugar el contexto instruccional.

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

2.2. Sobre las valoraciones que hacen los jóvenes de los distintos contextos del Clima Escolar:

Observamos que el contexto del clima escolar que peor perciben los alumnos es el contexto "*Interpersonal-Imaginativo*" con una media promedio para sus ítems de 2.869, para un máximo de 5.

Le sigue muy de cerca el contexto "*Disciplinario*" con una media promedio para sus ítems de 2.891.

El contexto del Clima escolar que mejor valoran los alumnos es el contexto "*Instruccional*" con una media promedio para sus ítems de 3.407.

Ahora bien, al analizar las desviaciones típicas promedio para los ítems de cada factor, observamos que, si bien el contexto "*Interpersonal-Imaginativo*" es el peor valorado por los jóvenes, sus percepciones sobre este contexto tienden a dispersarse más que en el caso de los demás factores.

El caso del contexto "*Disciplinario*" es inverso, si bien es percibido de manera menos negativa por parte de los alumnos, su visión al respecto varía menos (es más homogénea) que en el contexto "*Interpersonal-Imaginativo*".

Las opiniones respecto del contexto "*Instruccional*", que es el mejor percibido por los alumnos, presentan la menor dispersión entre los jóvenes.

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

Por otra parte, las percepciones que tienen los jóvenes respecto de los contextos "*Interpersonal-Imaginativo*" y "*Disciplinario*", que son los peor valorados, presentan una diferencia importante.

La percepción del contexto "*Interpersonal-Imaginativo*" presenta una mayor dispersión dentro del grupo de jóvenes y, tal como vimos en la sección 6.2, correlaciona significativamente con muchas de las opiniones de los jóvenes respecto de otros ámbitos de sus vivencias en el Liceo, correlaciona significativamente con el Liceo de procedencia de los alumnos y con su Autoconcepto.

En cambio, la percepción que tienen los jóvenes del contexto "*Disciplinario*" presenta una menor dispersión dentro del grupo de jóvenes y correlaciona significativamente con menos opiniones de los jóvenes respecto de otros ámbitos de sus vivencias en el Liceo, además no correlaciona significativamente con el Liceo de procedencia de los alumnos, ni con su Autoconcepto.

Podemos decir, entonces que la mala percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto "*disciplinario*" es más homogénea y más "dura". En cambio la mala percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto "*Interpersonal-Imaginativo*" es menos homogénea y parece ser más susceptible de intervenir al modificar otros ámbitos de la convivencia en el Liceo.

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

3.1. Las correlaciones entre la percepción del Clima escolar y los resultados de la encuesta de Datos y Opinión:

3.1.1. La percepción del Clima Escolar y los datos generales de caracterización de los alumnos:

Existen correlaciones significativas entre la percepción del clima escolar y el establecimiento donde estudian los jóvenes, excepto en lo que respecta al clima "disciplinario", donde no se observan diferencias significativas por Liceo.

Los jóvenes del Liceo Técnico-Profesional de la Comuna de San Joaquín tienden a tener una mejor percepción del clima escolar total y los contextos "Interpersonal/Imaginativo" e "Instruccional".

El clima "Disciplinario" es percibido de manera negativa y común por los alumnos de los cuatro Liceos.

Por las características de este estudio no es posible aventurar hipótesis respecto a las características que hacen que los jóvenes valoren de mejor manera las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores en un determinado establecimiento. Queda planteada esta interrogante para futuras investigaciones, quizás desde una perspectiva más cualitativa.

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

Por último, la evolución de las percepciones del clima escolar de parte de los jóvenes, a medida que van pasando de curso, si bien no presenta una correlación estadísticamente significativa, aporta algunos datos interesantes. La valoración del Clima escolar va tornándose cada vez más negativa, a medida que los alumnos van subiendo de curso, ocurriendo un leve repunte de las valoraciones del Clima en 4º medio, cuando los jóvenes están por salir de la Institución. Este perfil de respuestas que ya habíamos encontrado en un estudio anterior (Castro, Cornejo y Valdivia, 1999) se contradice con los estudios del clima realizados en otras instituciones (centros de trabajo y cárceles) donde, por un efecto de acostumbramiento, las personas valoran de manera más positiva el Clima, a medida que llevan más tiempo en la institución (Moos y Moos, 1983).

3.1.2. La percepción del Clima Escolar y los antecedentes sociofamiliares de los jóvenes:

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

3.1.3. Sobre las actitudes personales de los jóvenes hacia el Liceo:

Al revisar las correlaciones significativas entre las valoraciones del clima escolar y las respuestas entregadas por los jóvenes respecto de tres preguntas (¿Por qué vas al Liceo? ¿Cómo te sientes en el Liceo? y ¿Qué haces cuando el profesor está haciendo una clase "fome"?), podemos concluir los siguientes elementos:

Las actitudes expresadas por los alumnos en sus respuestas correlaciona significativamente con las valoraciones que hacen de los distintos contextos del clima escolar.

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

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

Estos resultados nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que tienen para la convivencia escolar aspectos como:

- el fomento de la construcción de una motivación "intrínseca" de parte de los jóvenes hacia el aprendizaje, lo que pasa obviamente por hacer estos aprendizajes más cercanos, pertinentes y relacionados con las experiencias que viven los jóvenes,
- permitir que los jóvenes puedan mantener una coherencia entre sus formas de ser fuera de la institución y las conductas que esta les exige en su interior. Obviamente no se trata de

eliminar la labor normativa o formadora de los Liceos, se trata de aceptar la existencia de la cultura juvenil, de las vivencias juveniles e incorporarlas en la labor formativa. Tal como planteábamos en el capítulo 4 cuando nos referíamos al cambio de rol de la escuela secundaria, si no se da esta incorporación, el aprendizaje mismo se hace menos significativo y, por lo tanto, menos real.

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

3.1.4. La percepción del Clima Escolar y el sentimiento de pertenencia hacia el Liceo.

Las correlaciones obtenidas en este ámbito nos indican que los jóvenes que perciben el clima escolar de manera significativamente mejor son aquellos que han construido un sentido de "identificación" mínimo con su Liceo y que, por lo tanto, se sienten orgullosos de él y no se cambiarían de Liceo si pudieran

Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que tiene para la mejora de la percepción del clima escolar en los jóvenes, el desarrollo de iniciativas tendientes a generar procesos de identificación de los jóvenes con su Institución escolar.

3.1.5. La percepción del Clima Escolar y la opinión de los jóvenes acerca de la pertinencia de los contenidos curriculares:

Los alumnos que piensan que las materias que les enseñan son pertinentes en su formación, ya sea para el trabajo o la vida en general, perciben el Clima Interpersonal, Instruccional, Disciplinario y el Clima Escolar Total, de manera significativamente mejor que aquellos alumnos que consideran que las materias que les enseñan les servirán "nada, poco o algo".

La alta Significancia de las correlaciones nos lleva a pensar en la importancia que tiene para la vivencia escolar de los jóvenes la "sensación" de Pertinencia de las materias que les son enseñadas.

3.1.6. La percepción del Clima Escolar y la opinión de los jóvenes acerca de la apertura que muestra el liceo hacia sus vivencias juveniles.

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

Las opiniones que expresan los jóvenes respecto de la apertura que tiene el Liceo hacia sus vivencias juveniles correlacionan significativamente con la valoración que tienen de los distintos contextos del clima escolar.

Los alumnos que perciben de manera significativamente mejor el Clima escolar son aquellos que se sienten apoyados por la Institución para resolver problemáticas propias de la condición juvenil, como son, "asumir responsablemente su sexualidad", "orientarse laboralmente" y "proyectarse en un sentido de vida" y aquellos que sienten que el Liceo les brinda un espacio para llevar a cabo o comentar las actividades sociales que realizan en su vida cotidiana.

Estos resultados nos plantean la importancia que tienen, para la convivencia escolar aspectos como:

- La incorporación de las temáticas de interés juvenil en el currículum formal e informal de los alumnos, de manera que ellos puedan conversar y aclarar sus dudas respecto de ellas en un contexto acogedor, orientador y que se abstraiga del "discurso moralizador" de parte de los adultos,
- La creación de espacios al interior de la institución, para que los jóvenes puedan llevar a cabo o comentar las actividades sociales que realizan en la vida cotidiana.

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

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

3.1.7. La percepción del Clima Escolar y la opinión de los jóvenes acerca de las condiciones de Infraestructura y Financiamiento del Liceo.

La percepción que tienen los alumnos acerca de las condiciones materiales (de infraestructura) y económicas (financiamiento) con que cuenta el Liceo no correlaciona significativamente con la valoración que hacen del clima escolar.

Sin embargo, los jóvenes que consideran que en su liceo hay "demasiados" alumnos por aula perciben el clima escolar significativamente peor que aquellos que consideran que hay un número de alumnos por aula "adecuado" o pocos alumnos por aula.

Al analizar estos resultados podemos concluir un elemento que habíamos deslizado en el tercer capítulo: las carencias materiales y económicas de la institución escolar no son un punto crítico en la convivencia que se construye en su interior.

No obstante es significativo que los jóvenes que opinan que hay demasiados alumnos por aula perciban de manera peor el clima escolar. Esta necesidad de disminuir la cantidad de alumnos por sala coincide con una reivindicación permanente de parte del Magisterio, que la plantea como una condición previa para la mejora educativa.

3.1.8. La percepción del Clima Escolar y la opinión de los jóvenes sobre el contexto de participación que se da en el Liceo.

Existe una significativa correlación entre la opinión que tienen los jóvenes acerca del contexto de participación que existe en el liceo, a nivel de centro y de aula, y las valoraciones que ellos tienen del clima escolar.

El contexto de participación del Liceo fue estudiado a través de tres tipos de pregunta que apuntaban hacia: opinión acerca de la representatividad del Centro de Alumnos, opinión acerca de la influencia de sus opiniones y la de sus padres sobre las decisiones institucionales y consideración de sus opiniones en las decisiones del aula.

De acuerdo a la correlaciones estudiadas, los alumnos que perciben significativamente mejor los contextos del clima escolar son aquellos que: perciben mejores condiciones de participación, en ambos contextos (aula y centro) y aquellos que se sienten representados por su Centro de Alumnos.

Es importante destacar que pareciera que para los jóvenes es tan fundamental que se escuche su voz como la de sus padres y apoderados.

De acuerdo a estos resultados nos atrevemos a inferir que:

- La generación de espacios de participación y convivencia democrática al interior de la institución escolar, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, resulta de la mayor importancia para mejorar la valoración del clima escolar de parte de los alumnos,
- el fortalecimiento de las instancias tradicionales de organización estudiantil, como son los centros de alumnos, permite mejorar la percepción del clima escolar en los alumnos.

En resumen los resultados nos dicen que, a mayor participación, mejor percepción del Clima escolar de parte de los alumnos.

3.1.9. La percepción del Clima Escolar y las prácticas de participación social de los jóvenes.

Los alumnos que participan en actividades u organizaciones sociales fuera del Liceo perciben significativamente mejor el clima escolar que aquellos alumnos que no participan en actividades u organizaciones sociales.

A partir de estos resultados nos atrevemos a plantear que:

- La participación de los alumnos en actividades u organizaciones sociales fuera de la institución escolar, parece generar hábitos y condiciones en los jóvenes que permiten mejorar el clima escolar,
- por lo tanto, la educación cívica o democrática, que se base en la práctica de participar, no solo estará formando a los futuros ciudadanos, sino que mejorará las relaciones interpersonales al interior de las instituciones escolares.

3.2. Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y la capacidad intelectual general de los jóvenes:

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

Tenemos entonces que los alumnos que obtienen peores puntajes en el test de Cattell tienden a tener una valoración más positiva respecto del contexto "Interpersonal/Imaginativo" del Clima escolar, con una probabilidad de 99%. Asimismo, los alumnos que obtienen peores puntajes en el test de Cattell

tienden a tener una valoración más positiva respecto del Clima escolar total, con una probabilidad de 95%.

Es decir que los jóvenes que tienen un mayor desarrollo de su capacidad intelectual, al menos en los aspectos de la inteligencia más valorados por la Escuela, tienen una peor valoración del clima escolar, especialmente del contexto "Interpersonal/Imaginativo".

Tal vez podríamos decir, con lo decepcionante que resulta esta afirmación, que estos jóvenes "más inteligentes" lo pasan peor en el Liceo que aquellos jóvenes que no han alcanzado tal desarrollo de su capacidad intelectual. Quizás estos jóvenes necesitan de un ambiente más enriquecedor para sentirse bien.

Estos resultados pueden ser interpretados en la línea del "conformismo" fomentado por la Institución escolar; tema que veíamos más arriba y del cual hablamos en el capítulo 1.

3.3. Sobre las correlaciones entre la percepción del clima escolar y el autoconcepto de los jóvenes:

Existen correlaciones directas entre algunas dimensiones del autoconcepto de los jóvenes y las valoraciones que ellos hacen del clima escolar total, así como de los contextos "Interpersonal/Imaginativo" e "Instruccional" del clima escolar.

La valoración que tienen los jóvenes del contexto "Interpersonal/Imaginativo" correlaciona, de manera directa, con su autoconcepto académico.

Por otra parte, la valoración que tienen los jóvenes del contexto "Instruccional" del clima escolar correlaciona de manera directa con su autoconcepto académico, social y total.

La valoración que tienen los jóvenes del clima escolar total correlaciona de manera directa con su autoconcepto académico.

Finalmente podemos apreciar que la valoración que tienen los jóvenes del contexto "Disciplinario" del clima escolar no correlaciona con ninguna dimensión de su autoconcepto.

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

Vemos aquí como es posible que los profesores valoren las capacidades de rendimiento y aprendizaje de sus alumnos y tiendan a establecer mejores relaciones interpersonales e instruccionales con estos alumnos de mejor rendimiento.

También es significativo que no sea relevante el autoconcepto personal de los alumnos para el establecimiento de relaciones con los profesores. Es decir, los profesores parecen establecer relaciones con los alumnos, no con lo jóvenes, tal como veíamos en el capítulo 2 del marco teórico (Edwards y otros , 1993).

DISCUSIÓN Y PROYECCIONES

En este estudio obtuvimos una "radiografía" de la opinión que tienen los jóvenes de los Liceos encuestados respecto del Clima escolar de sus instituciones (enfocado en este caso desde las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores) y de otros aspectos de sus vivencias en el Liceo.

La imagen con que nos quedamos, tal como nos ocurrió al revisar otros estudios, no es muy alentadora. Vemos a un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, que perciben a la Escuela como una Institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser.

Al menos para estos jóvenes, la Escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. En definitiva no logra involucrarlos como personas integrales en las tareas de aprendizaje.

1. SOBRE LAS POSIBILIDADES DE MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR.

A continuación exponemos algunos elementos que hemos podido deducir a partir del presente estudio y que podrían apuntar a mejorar la percepción que tienen los jóvenes respecto del Clima escolar, de las relaciones interpersonales que establecen en sus instituciones y que, por lo tanto, creemos que pueden aumentar su satisfacción en la Escuela y mejorar su predisposición hacia la dinámica escolar en general y las tareas educativas en particular. Hemos denominado a estos elementos "ejes" de mejora de la convivencia y son los siguientes:

"Eje" 1: Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad.

Tal como veíamos al analizar el comportamiento de la Escala de Clima Escolar SES, el aspecto que peor perciben los jóvenes en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad.

La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol.

Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar.

Por otra parte, el carácter intersubjetivo de la construcción de los aprendizajes, nos hace pensar que esta necesidad expresada por los alumnos de construir relaciones más cercanas con sus profesores es también una piedra de tope para la "mejora de la calidad de los aprendizajes" que se plantea como el objetivo central de la reforma educativa desde el MINEDUC.

"Eje" 2: Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar.

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

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

No es algo sencillo saber de qué forma un Liceo está incorporando esta "cultura juvenil" de sus alumnos a la vida institucional. En este estudio planteamos dos tipos de preguntas a los jóvenes que apuntaban a lo que denominamos "apertura del Liceo a las vivencias de los jóvenes". Se les preguntó acerca de cómo percibían que se los habían apoyado desde el Liceo para afrontar temáticas propiamente juveniles (orientación laboral, sexualidad y sentido de vida) y acerca de cuántas de las actividades sociales que realizaban cotidianamente podían realizar o comentar en el Liceo.

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

Este "eje" nos parece particularmente importante para la mejora educativa debido al cambio de rol de la Escuela Secundaria que planteábamos en el capítulo 4, que se desplaza desde la entrega de conocimientos a la generación de espacios planificados para procesar y resignificar los conocimientos y "pre-concepciones" construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares.

"Eje" 3: Sentido de pertenencia con la institución.

Tiene lógica que "sentirse bien" con las relaciones interpersonales que se establecen en una institución lleve a sentirse orgulloso o identificado con ella.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio nos parece que iniciativas que apunten a construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes con sus Liceos tendrán efectos de mejora en el Clima escolar de la institución.

Vemos estas iniciativas muy ligadas al "eje" anterior, pues nos parece difícil fomentar el sentido de pertenencia sin permitir que los jóvenes ocupen el espacio del Liceo y lo hagan (y sientan) suyo.

"Eje" 4: Participación y convivencia democrática.

En este trabajo se nos confirma la imagen presentada en el marco teórico de la Escuela como una institución autoritaria y jerárquica.

Vemos además que los jóvenes valoran altamente la participación y la organización social y tienen una práctica de participación social cotidiana importante.

De acuerdo a estos resultados, el desarrollo de formas de convivencia democrática en los Liceos tendrá efectos de mejora en el Clima escolar de la institución.

El concepto "formas de convivencia democrática" puede resultar demasiado amplio, en este estudio recogimos opiniones de los jóvenes que nos hablaban de varias "demandas":

- Que se les pida la opinión respecto de el rumbo de la Institución y las dinámicas de aula.
- Que esta opinión sea considerada al tomar decisiones en el aula y la institución.
- Que existan formas reales de participación y expresión de las opiniones de ellos como alumnos y de sus padres y apoderados en la gestión escolar.

La democratización de la institución secundaria tiene, desde nuestro punto de vista, un objetivo pedagógico ineludible, al menos en tres aspectos:

Por una parte, es muy difícil que la institución se “abra” a las vivencias juveniles, necesidad que planteábamos en el punto anterior, si no se modifica la convivencia, superando la jerarquización extrema, el discurso “moralizador” de los profesores y la infantilización de los jóvenes.

Por otra parte, cuatro de los Objetivo Fundamentales Transversales de la enseñanza media (el desarrollo del pensamiento, la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal y la relación de la persona con su entorno) pasan por la promoción del “...ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida liceana” (MINEDUC, 1998: 25-26). Es decir, la formación “ciudadana” de los alumnos y alumnas pasa por la democratización institucional.

Finalmente, la autonomía administrativa y pedagógica de las instituciones escolares, un objetivo de procedimiento definido por el MINEDUC no se sustenta, en el caso de la escuela secundaria al menos, solamente sobre la base de modificaciones legales, administrativas y metodológicas. La autonomía y descentralización pedagógica, para que se haga efectiva y perdurable en el tiempo, pasa por la apertura de la institución a la Comunidad local y por su propia estructuración como una comunidad educativa autónoma y responsable en la que se integren los diferentes actores educativos (docentes, padres y apoderados, paradocentes, comunidad local y, por supuesto, los jóvenes) en la toma de decisiones y la definición de los marcos de convivencia al interior de la institución.

“Eje” 5: Sensación de pertinencia del currículum escolar.

Sabemos que si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y este será más significativo.

A partir de los resultados de este estudio podemos decir que los jóvenes de estos Liceos percibirán mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.

"Eje" 6: Mejora del autoconcepto académico de los alumnos:

Las relaciones entre clima escolar y autoconcepto de los alumnos se han visto en estudios realizados en otras partes del mundo (Villar y Villa, 1992; Arón y Milicic, 1999). En el caso de este estudio pudimos constatar que la mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar.

Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores.

2 SOBRE LAS POLÍTICAS DE LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA Y LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR.

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

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

Otra señal positiva es el intento de operativizar el principio de incorporación de la "cultura juvenil" a la dinámica escolar que significó el Componente "Jóvenes" o ACLE del MECE Media. Aquí se buscó que la cultura juvenil permeara la institución, así como mejorar la disposición subjetiva de los alumnos con su establecimiento (Pérez y Mecklenburg, 1999).

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

Reconociendo estos avances, hay varias interrogantes que nos surgen y quisiéramos plantear a continuación:

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

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

En el caso del MECE Media los gastos en los componentes de recursos cubren el 60% del presupuesto, por sobre los componentes de procesos.

Asimismo, al revisar las áreas o temáticas contempladas en programas centrales como los Proyectos de Mejoramiento Educativo, el Proyecto Montegrande, las orientaciones hacia la gestión directiva, las Actividades Curriculares de Libre Elección o el Perfeccionamiento Docente no se observan líneas claras de apoyo específico y sistemático a la mejora de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos. Lo que sí se pueden encontrar son iniciativas de formación valórica y afectiva hacia los alumnos, que no implican, ni orientan una modificación de las formas de convivencia escolar y que, por lo tanto, corren el peligro de quedarse en el ámbito del discurso moralizador desde los adultos del que hablábamos en el capítulo 2, el que además resulta ineficaz.

Al escuchar, en nuestro trabajo diario, a docentes y alumnos de Escuelas y Liceos públicos aparecen recurrentemente una serie de ideas compartidas sobre el tema de la mejora de las relaciones interpersonales, como por ejemplo:

- La imposibilidad del profesor de mejorar los vínculos interpersonales sus los alumnos si no se mejoran sustantivamente sus condiciones de trabajo, específicamente en términos de temas como: tiempo no lectivo, remuneraciones acordes a la magnitud de su trabajo,

posibilidad económica real de trabajar en un solo centro educativo, disminución de la cantidad de alumnos por aula.

- La necesidad de contar con equipos de apoyo profesional y redes de derivación para el manejo de situaciones psicosociales de los alumnos y sus familias, tal como ocurre en los establecimientos particulares.
- La necesidad de los profesores de contar con apoyo para enfrentar el desgaste emocional asociado a su labor docente.
- De parte de los alumnos aparece claramente la necesidad de modificar las normas y reglamentos que rigen la convivencia escolar.
- De parte de alumnos y profesores aparece la necesidad de generar espacios de convivencia democráticos al interior de las instituciones como forma de mejorar las relaciones interpersonales

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

Ya planteamos que el componente jóvenes o ACLE del programa MECE Media constituyó un intento por mejorar la relación subjetiva de los jóvenes con su establecimiento y permitir que la cultura juvenil permee a la institución (Pérez y Mecklenburg, 1999).

A nuestro juicio, las áreas o temáticas sobre las cuales se implementaron estas actividades de libre elección y la forma misma de hacerlo, llevaron a que no se produjeran modificaciones de los estilos de convivencia y formas de participación en los Liceos.

Las temáticas abordadas en estas ACLES fueron: deportes, artes, medio ambiente y comunicaciones. Lo que les imprimió un sentido más de esparcimiento y de desarrollo de habilidades en los jóvenes que de modificación de la dinámica escolar.

La forma de implementación de estas actividades, fuera de la jornada normal de estudios y sin impactar otras áreas del currículum tampoco ayudó a que realmente el Liceo se permeara con las culturas juveniles de sus alumnos.

Por otra parte, echamos de menos en el discurso de la reforma educacional chilena menciones claras y directas respecto a la necesidad de democratizar la institución secundaria, más aún cuando se

reconoce desde el MINEDUC que el contexto de transición a la postdictadura es determinante en el tipo de políticas a impulsar (García-Huidobro, 1999).

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

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

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

El carácter parcial de la actual reforma hace que peligre el logro de los objetivos propuestos, pudiendo quedarse sólo en mejoramientos de infraestructuras y equipamientos y no en una reforma de prácticas educativas y currículum.

Finalmente cabe preguntarse si es posible realizar los desafíos planteados sin redefinir el actual rol subsidiario del estado chileno en la educación.

BIBLIOGRAFIA.-

Ainley, J., Batten, M. y Miller, J. (1984): "Staying a high-school in Victoria". HACER Research Monograph, N° 23, Hawthorn, Victoria. Citado en **Arón, A.M. y Milicic, N.** (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Aizencang, N. Y Maddouni, P. (2000): ¿Tiempos de transformación?: Desafíos que le plantea la escuela media a la psicología educacional. En **Juliá, M.T. y Catalán, J. (editores)** (2000): La psicología educacional en tiempos de reforma. Departamento de publicaciones, Universidad de La Serena.

Althousser, L. (1977): Aparatos ideológicos del Estado. Ediciones quinto sol, México.

Arancibia, V. Et. Al., (1993): Desarrollo Socioafectivo en la Enseñanza Media. CPU, Santiago, Chile.

Arancibia, S., Edwards, V., Jara, C., Jelvez, M., Nuñez, I. (editores) (1998): Reforma en marcha. Buena educación para todos, Ministerio de Educación, República de Chile.

Arendt, H. (1974): La condición humana, editorial Seix Barral S.A. Barcelona, España. Citado en **Sepúlveda, G.** (1993): Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pp.13-19.

Arias, V. (2001): Autoconcepto en adolescentes, un estudio descriptivo. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile.

— **Arón, A.M. y Milicic, N.** (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Aronwitz, S. (1977): Marx, Braverman, and the logic of Capital. The insurgent sociologist, 8, 1977. Citado en **Giroux, Henry** (1983): Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la Educación: un análisis crítico. En Harvard Educational Review N°3, 1983.

Anderson, C.S. (1982). "The search of school climate: a review of the research". Review of Educational Research, 52 (3). Citado en **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.

Anderson, G. J. y Walberg, H.J. (1974). "Learning environments" Berkeley: McCuthan. Citado en **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.

Assael, C. (1998): La teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Apuntes de clase. Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.

Avilés, M. y cols. (1991): Hablemos de la familia. Material educativo para mujeres y familias de sectores populares. PIIE. Santiago.

Bacáicoa, F. (1996): La construcción de conocimientos. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Banz, C. y Valenzuela, M. (2000): El rol del psicólogo educacional en tiempos de reforma: desde el clínico en la escuela al mediador en la institución. En **Juliá, M.T. y Catalán, J. (editores)** (2000): La psicología educacional en tiempos de reforma. Departamento de publicaciones, Universidad de La Serena.

Bellei, C. (1995): Los Debates sobre la Educación Media Chilena en el Siglo XX (1910 - 1973), en Estudios Sociales N° 85/ Trimestre 3/ 1995, pp.11 - 35, Corporación de Promoción Universitaria.

Bellei, C. (2000): Educación media y juventud en los '90. Actualizando la vieja promesa. Revista Última década N° 12, Marzo 2000.

Bellei, C. Y De Tomassi, L. (editores) (2000): La deserción en la educación media. Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional, UNICEF. Oficina de Area para Argentina, Chile y Uruguay.

Berman, Sh. (1997). "Children's social consciousness and development of social responsibility, State University of New York Press. Citado en Arón, A.M. y Milicic, N. (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Birch, S. y Ladd, G. (1997). "The teacher-Child relationship and children's early school adjustment, Journal of School Psychology, vol. 35, n°1. Citado en **Arón, A.M. y Milicic, N.** (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Bowles, S y Gintis, H. (1977): Schooling in capitalist America, Basic Books, New York. Citado en **Giroux, Henry** (1983): Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la Educación: un análisis crítico. En Harvard Educational Review N°3, 1983.

Bourdieu, P. (1977): Outline of theory and practice. Cambridge University Press. Citado en **Giroux, Henry** (1983): Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la Educación: un análisis crítico. En Harvard Educational Review N°3, 1983.

Briones, G., Egaña, I., Magendzo, A. y Jara, A. Desigualdad educativa en Chile. PIIE, Santiago.

Briones, G. (1985): Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales, Editorial Trillas, Méjico.

Brofenbrenner, V. (1987). "La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano". Barcelona, Paidós.

Bruzzone, M. (1991): Algunas notas acerca del proceso adolescente desde la perspectiva psicoanalítica. En **Mena, M.I. y Ritterhausen, S.** (1991): La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, CPU. Santiago.

Caiceo, J. (1996): Diagnóstico de la Educación Latinoamericana y Propuestas para el Futuro, en: Estudios Sociales N° 87/ Trimestre 1/ 1996, pp. 107 - 122, Corporación de Promoción Universitaria.

Calvo, F (1990): Estadística aplicada. Ediciones Deusto S.A.

Canales, M. y cols. (1990): Juventud y transición: de fronteras, puertas y ventanas, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.

Cariola, L y Cerri, M (1989): Trabajar y estudiar. ¿Cuál es el problema?. Educación media en los sectores populares: Documento de discusión CIDE, Santiago, 1989.

Cariola, L. y Cox, C. (1990): La educación de los jóvenes: crisis de relevancia y calidad de la educación media, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.

Cariola, P. y Swope, J. Educación: ¿en qué consiste la reforma?. Revista Mensaje N°450, Julio, 1996, Santiago.

Carrera, C. y Rodríguez, M. (1994): Tiempo libre, política de juventud e institucionalidad estatal. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox, J.C. (2000): Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica" (Segundo informe). Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, UNESCO.

Castro, E. (1988): Los sistemas educativos y el desarrollo del pensamiento y actitud creativos. Doc. de trabajo CPU. Santiago.

Castro, E. (1992): La educación media y los retos de la modernidad. Documento de trabajo N° 56. Santiago, CPU.

Castro, E. (1982): Análisis crítico de la reforma de la educación media chilena. PIIE. Santiago.

Castro, P., Comejo, R. y Valdivia, A. (2000): A propósito de una intervención en psicología educacional. En **Juliá, M.T. y Catalán, J. (editores)** (2000): La psicología educacional en tiempos de reforma. Departamento de publicaciones, Universidad de La Serena.

Castro, P., Comejo, R. y Valdivia, A. (1999): Informe de evaluación. Primera etapa de asesoría al PME. Liceo Clelia Clavel Dinator. Archivo, Equipo de Psicología Educacional. Universidad de Chile.

Cattell, R.B. y Cattell, A.K.S. (1994): Test de Factor "g" de Cattell, Escala 2 (Forma A). Institute for personality and ability testing. Traducido y adaptado por TEA Ediciones, S.A.

Cerda, A.M., Assael, J., Ceballos, F., Sepúlveda, R. (2000) Joven y alumno ¿Conflicto de identidad?. Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. LOM Ediciones, PIIIE. Santiago de Chile.

Cerda, A. M. y otros. (1988): Quince años de dictadura en Chile: La destrucción del Sistema Educativo Nacional. Secretaria América de Solidaridad con el pueblo de Chile. Editado por Casa de Chile en Méjico. Notas para un análisis de 15 años de dictadura. Méjico.

CERE (1993): Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco, Vitoria.

CEPAL-UNESCO (1992): Educación y conocimiento. Eje de transformación productiva con equidad. Santiago.

Chadwick, C.(1997): La psicología del enfoque constructivista. Revista de Educación. MECE, 1997.

Chaparro, P. (1979): "Juventud chilena: Un análisis exploratorio". En **Bobadilla, E. Y Florenzano, R.**: El adolescente en Chile. Características y problemas. Ediciones CPU. Santiago.

Cheng, Y. (1994). "Classroom environment and student affective performance. Journal of experimental education, Spring, vol. 62 (3). Citado en **Arón, A.M. y Milicic, N.** (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Coleman, J y Husén, T. (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. OCDE/CERI Narcea, ediciones. Madrid.

Coll, C. Y otros (1997): El Constructivismo en el aula. Grao, Barcelona.

Coll, C. (1993): Psicología y curriculum. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Comisión nacional para la modernización de la educación., comité técnico asesor del diálogo nacional sobre modernización de la educación chilena (1995): Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, Editorial universitaria, Chile.

Compendio de Información Estadística. (1996): República de Chile, Ministerio de Educación Pública, División de Planificación y Presupuesto.

Cornejo, R. (2000). Avances actuales en el entendimiento de la inteligencia. Apuntes de clase. Equipo de Psicología Educacional, Universidad de Chile.

- Corrigan, Ph.** (1980): *Capitalism, state formation and marxist theory*. Quartet books, London. Citado en **Giroux, Henry** (1983): *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la Educación: un análisis crítico*. En *Harvard Educational Review* N°3, 1983
- Corvalán, O. y Andreani, R.** *La preparación para el trabajo de la juventud chilena, en Generación (ed.)*. Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago, 1990.
- Cottet, P.** (1994): *La vida juvenil: encrucijada del tiempo social*. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.
- Cox, C.** (1986): *Políticas Educativas y Principios Culturales*. Chile 1965 - 1985, PIDE.
- Daniou, X.** (1993): *Desde los jóvenes, el espacio escolar*, en **ISPAJ** (1993): *Los jóvenes estudiantes de Santiago y su visión del mundo*. Citado en **Weinstein, J.** (1994): *Los jóvenes y la educación media*. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C.** (1994): *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los objetivos transversales*. Ediciones Mensajero S.A. Bilbao, España.
- Edwards, V. y cols.** (1993): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Colección de estudios sobre educación media. Ministerio de Educación. Santiago.
- Edwards, V., Calvo C., Cerda, A. M. y otros.** (1993): *Prácticas de trabajo y Socialización en establecimientos de educación Media*. PIIE, U. Católica de Temuco, U. De La Serena. Colección de estudios sobre enseñanza media. Ministerio de Educación.
- Erickson, E.** (1966): *Infancia y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Erickson, E.** (1966): *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Taurus, Madrid, 1985.
- Errázuriz, M., González, R., Martinic, S., Scharager, J., Swope, J., Urzúa, P.** (1993): *Demandas sociales a la educación media*. CPU-CIDE, Santiago.
- Etchegaray, F.** (1990): *Los jóvenes, su percepción y situación en la educación media*. Citado en **Mena, M.I. y Ritterhausen, S.** (1991): *La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver*, CPU. Santiago.
- Eyzaguirre, B., Fontaine, L. y otros** (1997): *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Fernández, P. y Melero, M.A.** (1998): *La interacción social en contextos educativos*. Editorial siglo XXI. Madrid.
- Fernández de Castro, I.** *Sistema de enseñanza y democracia*. Siglo XXI ediciones. Madrid, 1980.

Fernández Engueta, M. (1990): La cara oculta de la escuela, Siglo XXI, Madrid. Citado en **Redondo, J.** (1999): Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social. Ediciones Mensajero S.A. Bilbao, España.

Ferrán, M. (1996). SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico. McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.

Feuerstein, R. (1995): Don't accept me as I am. Traducción: Cecilia Assael. Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.

Fierro, A. (1990): Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En **Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C.** (1991): Desarrollo psicológico y educación, volumen I. Editorial Alianza, Madrid.

Foucault, M. (1976): Vigilar y castigar. Editorial siglo XXI. México.

García-Huidobro, J.E. y Cox, C. (1999): La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto, en **García-Huidobro, J.E. (editor)** (1999): La reforma educacional chilena. Editorial popular, Madrid, España.

García-Huidobro, J.E. (editor) (1999): La reforma educacional chilena. Editorial popular, Madrid, España.

García-Huidobro, J.E. y Weinstein, J. (1986): Conciencia juvenil de estudiantes secundarios. CIDE, Santiago.

Gillis, J.R. (1974). Youth and history: tradition and change in european age relations, 1770-present. Academic Press. New York. Citado en **Lutte, G.** (1991) Liberar la adolescencia. Editorial Herder. Barcelona.

Gramsci, A. (1988): Antología. Selección de Manuel Sacristán. Editorial siglo XXI. México.

Giroux, Henry (1983): Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la Educación: un análisis crítico. En Harvard Educational Review N°3, 1983.

Gómez, D.E. y Pulido M.T. (1989). "Evaluación y estructura del clima socioescolar en alumnos de enseñanza media de Galicia. Revista de Psicología general y aplicada, N° 42 (3). Citado en **Arón, A.M. y Milicic, N.** (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Gómez Millas, J. (1969): Educar para el Futuro, en Revista de Educación N° 18, Julio de 1969, pp. 2 - 11, Ministerio de Educación, Editorial Universitaria

González Brito, A.(1997): Evolución del Principio de Equidad en la Política Educativa de Latinoamérica: El caso de Chile, 1965 - 1990, en Estudios Sociales N° 92/ Trimestre 2/ 1997, Corporación de Promoción Universitaria.

Hodge, D.; Smith E. y Hanson, S. (1990). "School experiences predicting changes" Journal of educational Psychology, vol. 82, nº1. Citado en Arón, A.M. y Milicic, N. (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995): Psicología del desarrollo hoy. Editorial McGraw-Hill, Interamericano de España, S.A.

Howard, E; Howell; B. y Brainard, E. (1987). "Handbook for conducting school climate improvement projects. The Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Indiana. Citado en Arón, A.M. y Milicic, N. (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Instituto Nacional de la Juventud (2000): Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los '90. Estudios del INJUV, volumen N°1. Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Planificación y Cooperación. República de Chile.

Instituto Nacional de la Juventud (2000): Juventud, trabajo y educación. Estudios del INJUV, volumen N°2. Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Planificación y Cooperación. República de Chile.

Instituto Nacional de la Juventud (1994): Primer informe nacional de juventud. Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Planificación y Cooperación. República de Chile.

Juliá, M.T. y Catalán, J. (editores) (2000): La psicología educacional en tiempos de reforma. Departamento de publicaciones, Universidad de La Serena.

Johnson, W., Dickson, P. Y Johnson, A. (1992). "A psychometric analysis of the Charles F. Kettering climate instrument". Psychological report 71 Citado en Arón, A.M. y Milicic, N. (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Justiniano, O. (1984): "Cuestionario para medir clima en organizaciones educacionales", Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.

Kohlber, L. (1992): Psicología del desarrollo moral. Editorial Desclee de Brower S.A., Bilbao, España. Citado en Sepúlveda, G. (1993): Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pp.13-19.

Labinowicz, E. (1982): Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza. Fondo educativo interamericano, México.

L'Ecuyer, R. (1985): El concepto de si mismo, oikos-tau ediciones, Barcelona, España.

Lemaitre, M.J. (1999): El paso desde mejoramiento a reforma de la educación media en Chile, 1991-2001, en **García-Huidobro, J.E. (editor)** (1999): La reforma educacional chilena. Editorial popular, Madrid, España.

Lemaitre, M.J. (1994): La educación de los jóvenes: un problema en busca de solución. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

Lemaitre, M.J. (1990): Oportunidades educacionales par la juventud, en **Mena, M.I. y Ritterhausen, S.** (1991): La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, CPU. Santiago

Lewin, K. (1965), "A Dinamic Theory of Personality, New York Academic Press. Citado en **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.

L.O.C.E. (1990): Ley Orgánica Constitucional de Educación. República de Chile.

Lotito (1992). Clima organizativo desde los docentes. Tesis para optar al título de Psicólogo, P. Universidad Católica.

Lutte, G. (1991): Liberar la adolescencia. Editorial Herder. Barcelona.

Magnusson, A. y Endler, N.S. (1977): Personality at the Crossroads: Current issues in International Psychology. New York: Wiley. Citado en **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.

Marcia, J. (1976): Studies in ego identity, Simon Fraser University, Canadá. Citado en **Sepúlveda, G.** (1993): Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pp.13-19.

Marcia, J. (1980): Identity in adolescence. En **Adelson, J. (Ed.)**: Handbook of adolescent psychology. New York, Willey. Citado en **Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E.** (1995): Psicología del desarrollo hoy. Editorial McGraw-Hill, Interamericano de España, S.A..

Marjoribanks, K. (1980). "School Environment Scale. Adelaide, Australia; Jan Press.

Martínez, J. (1994): Construcción de identidad juvenil y actualización de la juventud. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

Marx, C. (1867): El capital. Crítica de la economía política. Editorial de estudios sociales, La Habana, Cuba, 1965.

Mazet, Ph. y Houze, D. (1981): Psiquiatría del niño y el adolescente, volumen I. Editorial Médica y técnica S.A. Barcelona. España.

Mead, M. (1972): Educación y cultura. Paidós. Buenos Aires, citado en **Coleman y Hussen** (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. Narcea ediciones. Madrid

MECE Media (1999): Seminario-Taller: Convivencia y mediación escolar en enseñanza media. Programa MECE-Media, MINEDUC.

MECE Media (1993): Conversación nacional sobre la enseñanza media. Ministerio de educación. Santiago.

Mena, M.I. (1990): Consideración de las variables afectivas y sociales: tarea ineludible al repensar nuestra educación media, en **Mena, M.I. y Ritterhausen, S.** (1991): La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, CPU. Santiago.

Mena, M.I. y Lemaitre, M.J. (1991): La realidad del nivel de enseñanza media. Un desafío a la creatividad, en **Mena, M.I. y Ritterhausen, S.** (1991): La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, CPU. Santiago.

Mena, M.I. y Ritterhausen, S. (editoras) (1991): La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, CPU. Santiago.

Mena, M., (editora) (1993): Desarrollo socio-afectivo en la enseñanza media. CPU, Santiago.

Mena, M.I., Romagnoli, C. (editoras) (1993): Convivencia Social en la Enseñanza Media. CPU, Santiago, Chile.

Mesías, M. y otros (1985): Investigación de la evolución psicológica durante la edad juvenil y su relación con cambios biológicos en jóvenes chilenas de nivel socioeconómico medio alto del gran Santiago. Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología P.U.C. Citado en Zegers, 1991.

Ministerio de Educación (1996): Compendio de información estadística. Ministerio de Educación. República de Chile.

Ministerio de Educación (1998): Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Ministerio de Educación. República de Chile.

Ministerio de Planificación y Cooperación (1990, 1992, 1996): Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

Moos, R.H.; Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1995): Escalas de Clima Social. Manual. Publicaciones de Psicología Aplicada, serie menor 132, Ediciones TEA S.A.

Moraleda, M. (1992): Psicología del desarrollo. Editorial Boixareu universitaria. Barcelona.

Nielsen, H.D. y Kirk, D.H. (1974). "Classroom Climates" Berkeley: Mccuthan. Citado en **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.

- Nilo, S.** (1996): Hitos en la Modernización de la Educación Media Chilena, en: Estudios Sociales N° 87/ Trimestre 1/ 1996, pp.73 - 106, Corporación de Promoción Universitaria
- Nuñez, I.** (1985): El Cambio Educativo en Chile. Estudio histórico de estrategias y actores: 1920 - 1973, PIIE, Santiago, 1985.
- Nuñez, I.** (1987): El trabajo docente: dos propuestas históricas. P.I.I.E. Santiago.
- Nuñez, I.** (1997): La Innovación en la Enseñanza Media Chilena: Una Perspectiva Histórica (1925 - 1973), en Innovar en la Enseñanza Media: Un desafío Estratégico, Seminario Montegrande.
- Obiols, G. y Di Segni, S.** (1994): Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Olivares, J.** (1986): Análisis retrospectivo de los planes de estudio de la enseñanza media en su modalidad científico-humanista (1928-1980). Tesis para optar al título de profesor. Universidad Católica.
- Oyarzún, A., Irrazabal, R., Goicovic, I., Reyes, L.** (2000): Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar, en **Instituto Nacional de la Juventud** (2000): Juventud, trabajo y educación. Estudios del INJUV, volumen N°2. Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Planificación y Cooperación. República de Chile.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE)** (2000): Nivel lector en la era de la información. Informe final de la encuesta internacional del nivel lector adulto. OCDE. Canadá
- Padua, J.** (1987): Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales, Fondo de Cultura Económica, Méjico.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C.,** (1991): Desarrollo psicológico y educación, volumen I y II. Editorial Alianza, Madrid.
- Palazzoli, M.** (1993): El mago sin magia. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Palma, D.** (1998): La participación y la construcción de ciudadanía". Documento de trabajo N° 27. Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.
- Paredes, V. y Fraser, L.I.** (1992). "School climate in AISD". Office of Research and Evaluation, AISD, Austin, Texas. Citado en **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.
- Paulsen, G.** (1990): Discriminación hacia la juventud en la legislación vigente, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.

Pérez, L.M. y Mecklenburg, P. (1999): Componente Jóvenes del Programa MECE-MEDIA, en **García-Huidobro, J.E. (editor)** (1999): La reforma educacional chilena. Editorial popular, Madrid, España.

Piaget, J. (1975): "Problemas de psicología genética" Editorial Ariel, Barcelona.

Piaget, J. (1978): La equilibración de estructuras cognitivas. Editorial siglo XXI, Madrid.

Redondo, J. (1999): Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social. Ediciones Mensajero S.A. Bilbao, España.

Redondo, J. (1997): La dinámica escolar, de la diferencia a la desigualdad. Revista de Psicología Universidad de Chile, vol. VI.

Redondo, J. (1994): Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social. Tesis doctoral. Ediciones microficha. Universidad de Deusto, Bilbao.

Redondo, J., Cancino, T. Y Cornejo, R. (1998): El mundo de los jóvenes y la reforma de enseñanza media. La necesidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables. Revista de Psicología, vol. VII, 1998. Universidad de Chile.

Reinoso, A. (1994): Jóvenes de los 90: datos de un mosaico en busca de sujeto social. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

Remplein, H. (1971) Tratado de psicología evolutiva. Editorial labor, Barcelona.

Reynolds, D. Y otros (1997): Las Escuelas eficaces. Colección Aula XXI, N°65. Editorial Santillana.

Rice, Ph. (1997): Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. Editorial Prentice-Hall., Hispanoamérica S.A.

Rittershausen, S., Scharager, J. (editoras) (1992): Análisis y Proyecciones en torno a la Educación Media y el trabajo. CPU, Santiago, Chile.

Rivera (1978): Necesidades organizacionales docentes. Tesis para optar al título de psicólogo. P.U.C. de Valparaíso.

Rocher, I. (1991): Fundamentos de sociología. Tirant lo blanché, Valencia. Citado en **Cottet, P.** (1994): La vida juvenil: encrucijada del tiempo social. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

Rojo, R. (1996): Clima organizacional e institucional. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile.

Salas, J. (1994): Las invitaciones socializadoras en el trayecto juvenil. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

- Salas, J.** (1993): Evaluación Económica de la Educación Media Chilena. USACH, MINEDUC.
- Saviani, D.** (1982): Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En Cuadernos de Pesquisa Revista de estudios y pesquisas en educación. N°42, Agosto de 1982. Sao Paulo, Brasil.
- Sepúlveda, G.** (1997): Desarrollo psicológico en la edad juvenil. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 8, N°2, Agosto, 1997, pp.28-49.
- Sepúlveda, G.** (1993): Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la filosofía política de Hannah Arendt. Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. Año 4, N°1, Agosto, 1993, pp.13-19.
- Schvarstein, L.** (1999): La mediación social en contexto. Seminario-Taller: Convivencia y mediación escolar en enseñanza media. Programa MECE-Media, MINEDUC.
- Spitze, Asesores y Consultores Organizacionales.** (1996): Estudio Exploratorio Visión del Mundo Adulto con respecto a los jóvenes en la cultura urbana chilena. Instituto Nacional de la Juventud. Depto de Planificación y Estudios.
- Tarki, I.** (1979): "Estudio del pensamiento hipotético deductivo en adolescentes chilenos" Revista latinoamericana de Psicología, 11 (2): 273-86, 1979; en Zegers, 1991.
- Tanner, J.M.** (1962): Growth at adolescence. Blackwell. Oxford, citado en **Coleman y Hussen** (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. Narcea ediciones. Madrid.
- Téllez Iregui, G.** (1996): Pedagogía, Cultura y Violencia Simbólica. Algunos Enunciados desde el Constructivismo Social, pp. 15 - 18, en Folios (1996): Revista de la Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional, N° 6, segundo Semestre de 1996, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Tironi, E.** (1990): ¿La post revolución?, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Touraine, A.** (1998): Juventud y Democracia en Chile. En Última Década N°8 Marzo 1998, Ediciones CIDPA, Chile.
- Undiks, A.** (1990): Juventud poblacional y exclusión en la transición, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Vigotsky, L.** (1935): Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial Alfa y Omega, 1984.
- Villa, A. (Coordinador)** (1992): Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica, Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.

Villa, A. (Coordinador) (1990): Reforma de las enseñanzas medias. Evaluación del primer ciclo del plan experimental en la Comunidad Autónoma Vasca. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

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.

Villasante, T. (1997): Socio-praxis para la liberación. En **Goikoetxea, J. Y Gracia, J. (editores)**: Ensayos de pedagogía crítica. Editorial popular. España.

Walberg, H.J. (1982): "Improving Educational Standars and Productivity. The Research Basis for Policy. Berkeley: McCuthan. Citado en **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.

Weinstein, J. (1999): El proyecto Montegrande, en **García-Huidobro, J.E. (editor)** (1999): La reforma educacional chilena. Editorial popular, Madrid, España.

Weinstein, J. (1994): Los jóvenes y la educación media. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.

Weinstein, J. y cols. (1990): Los jóvenes dañados: una re-visión de las conductas problema en la juventud popular, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.

Zegers (1991): Desarrollo psicosocial normal en la adolescencia y edad juvenil. En **Mena, M.I. y Ritterhaussen, S.**: La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, CPU. Santiago.

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 leseras.
24. A menudo da la impresión de que los profesores de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.
25. En este colegio hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar.
26. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos.
27. Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.
28. La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.



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	5
De acuerdo	DA	4
Indeciso	I	3
En desacuerdo	ED	2
Muy en desacuerdo	MD	1

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 gusto 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

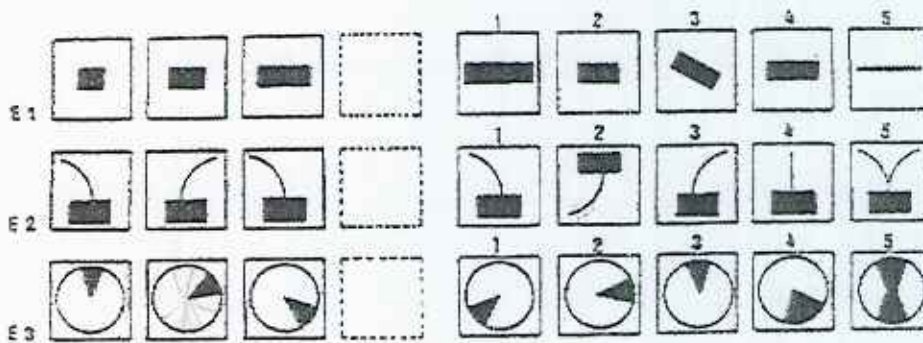


Tests de factor «g» de Cattell

ESCALA 2, FORMA A

Cuadernillo

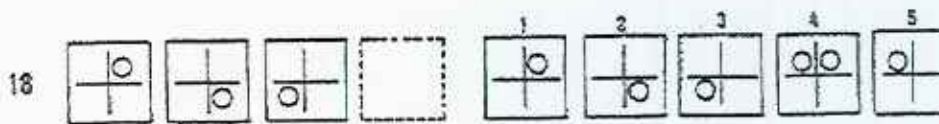
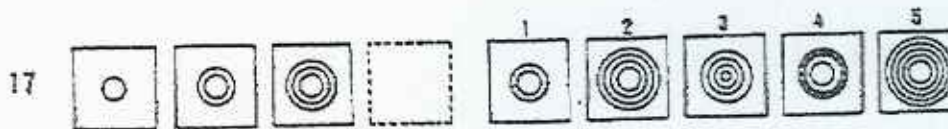
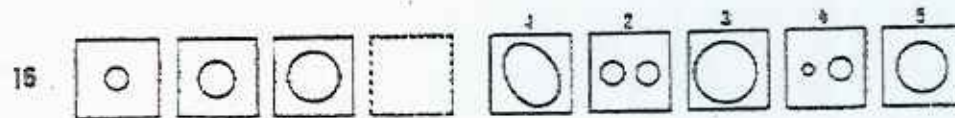
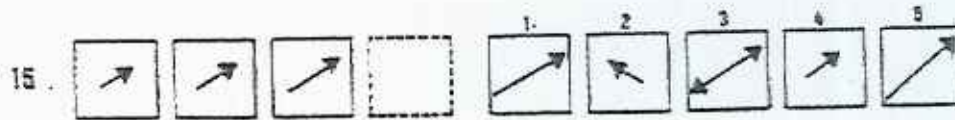
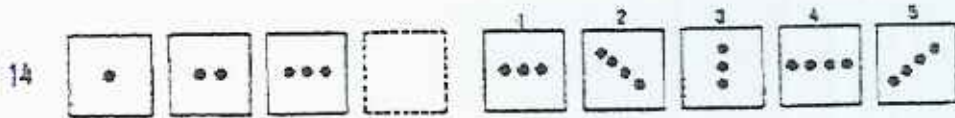
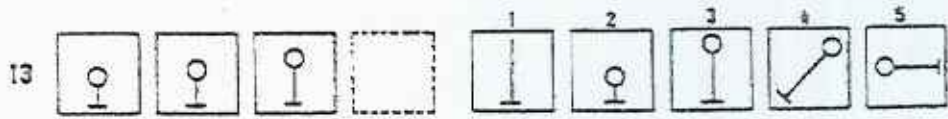
Ejemplos del Test 1



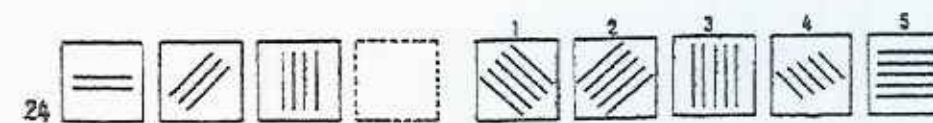
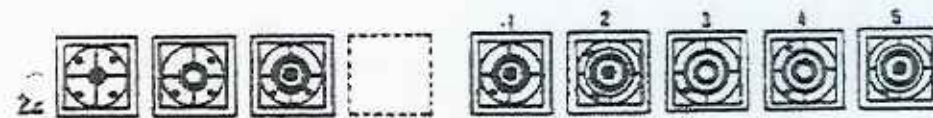
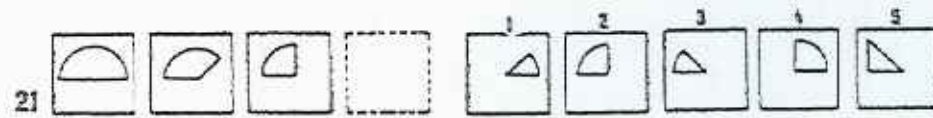
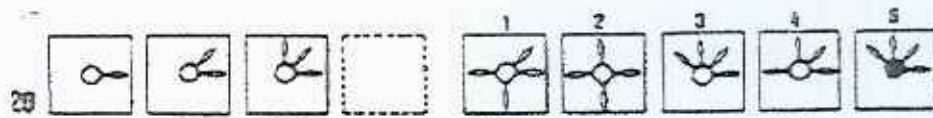
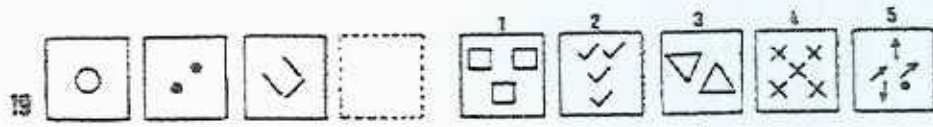
NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO

Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 1

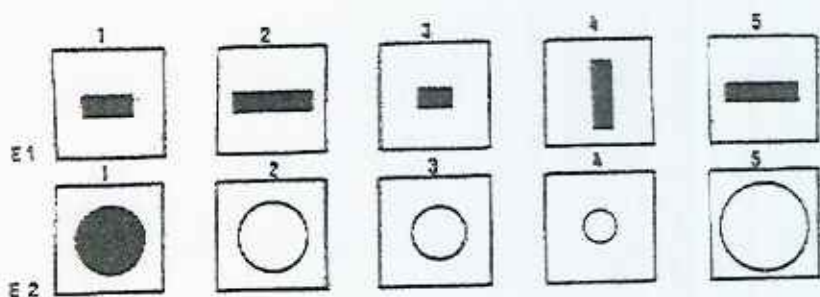


No se detenga. Pase a la página siguiente.



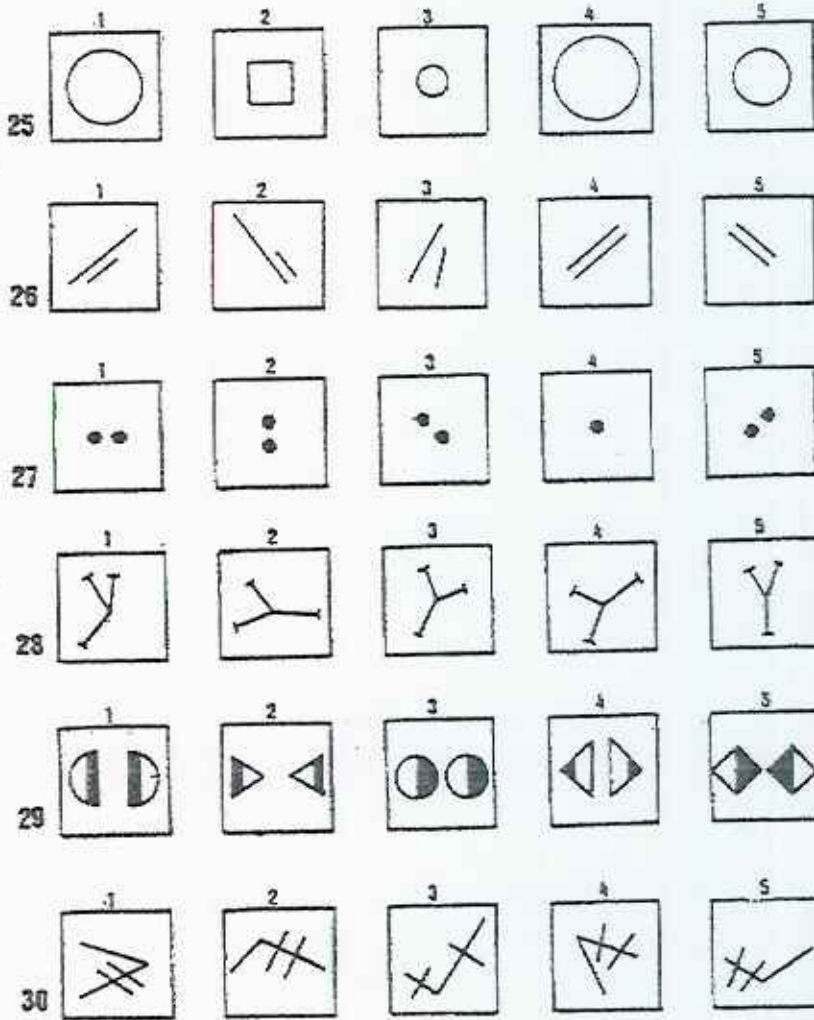
Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

Ejemplos del Test 2

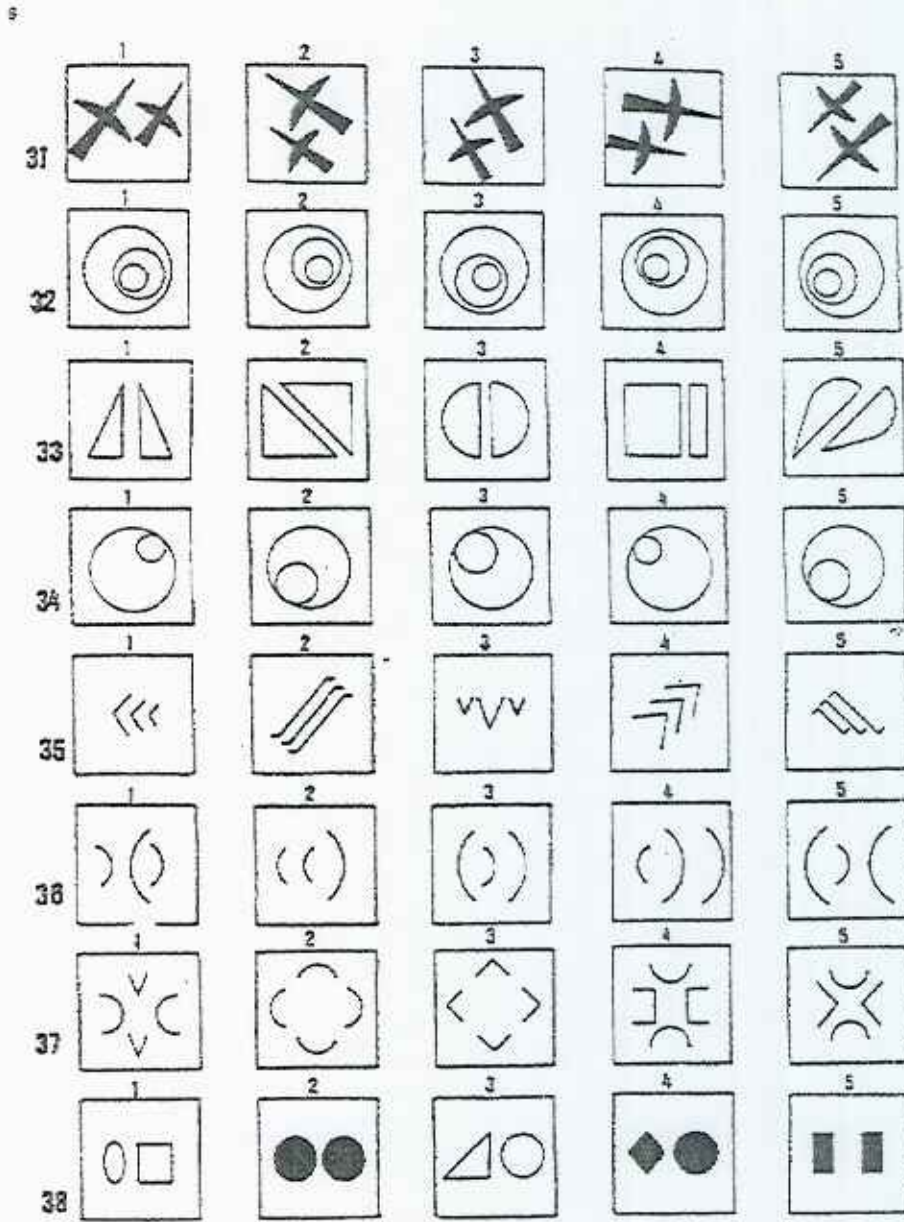


Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 2

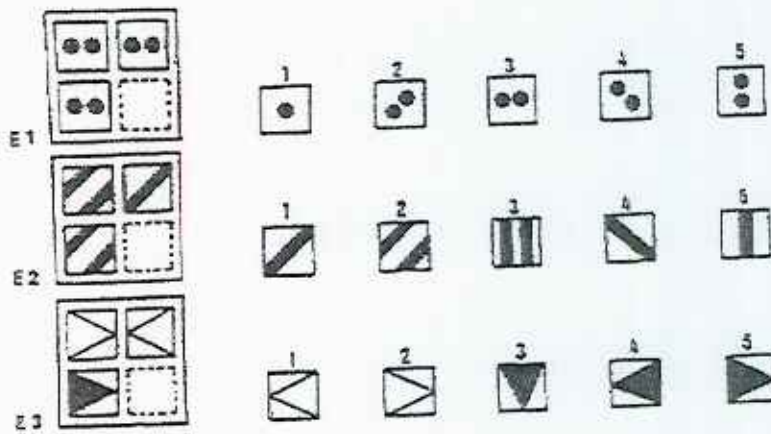


No se detenga. Pase a la página siguiente.



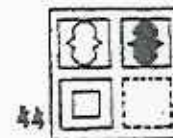
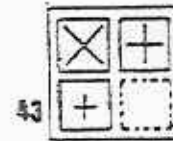
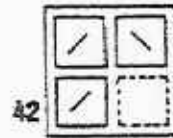
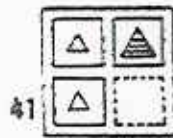
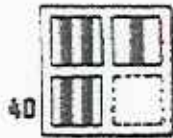
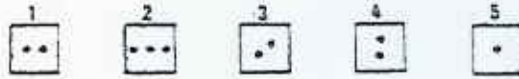
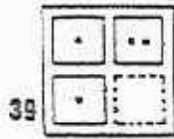
Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

Ejemplos del Test 3

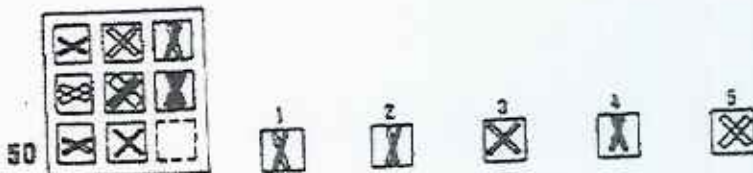
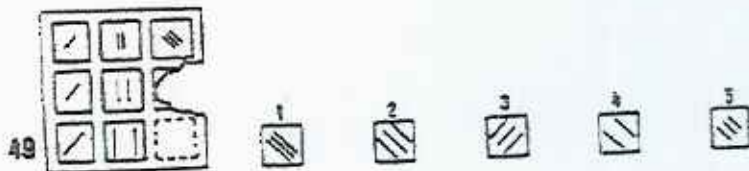
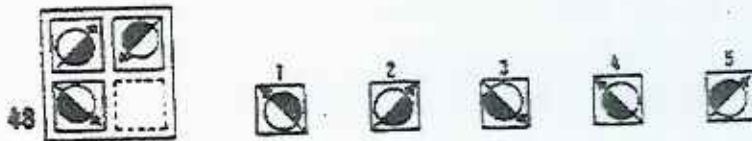
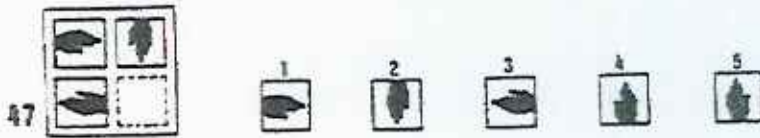
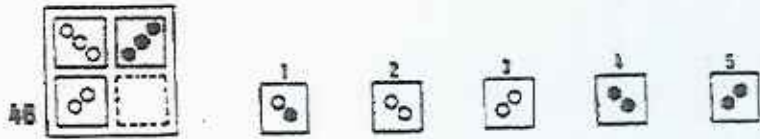


Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

TEST 3

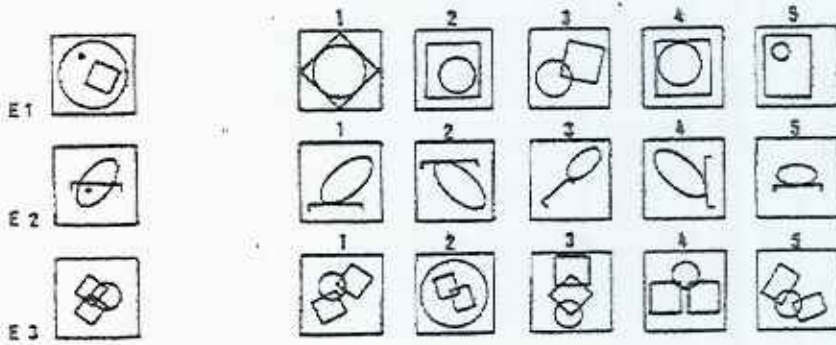


No se detenga. Pase a la página siguiente.



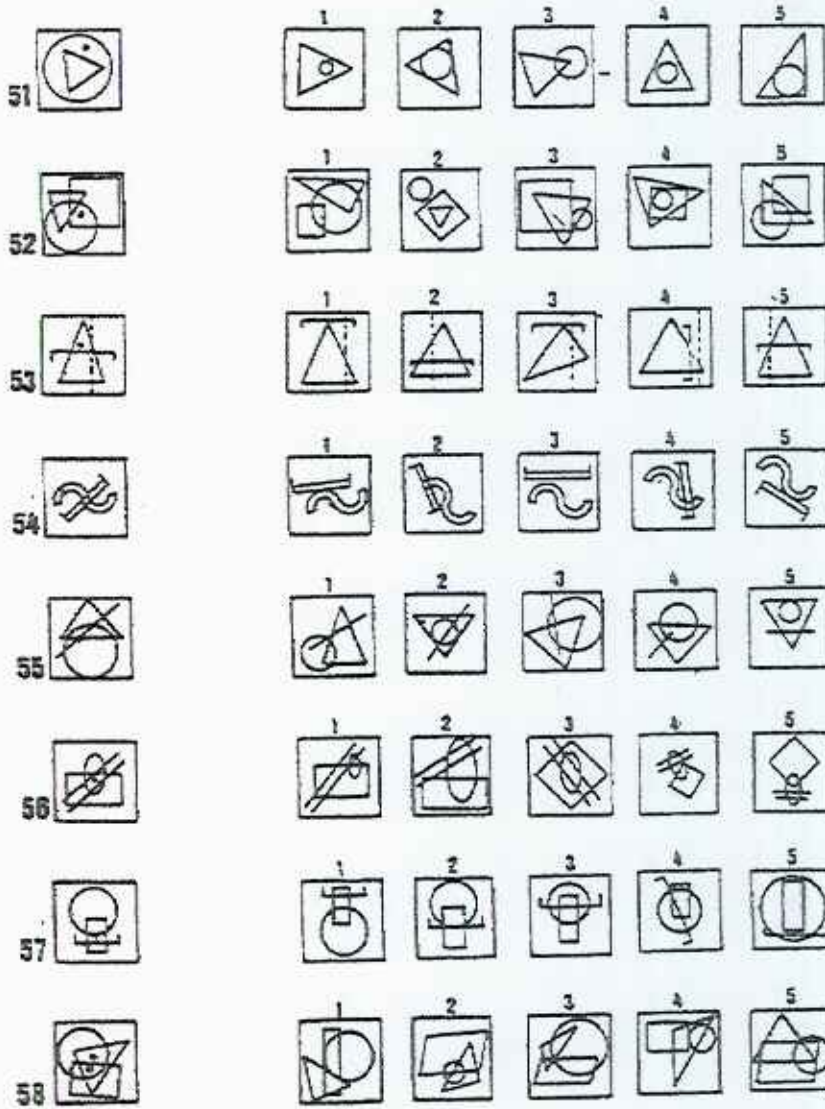
Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

Ejemplos del Test 4

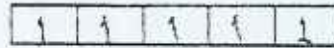


Espera. No pase a la página siguiente hasta que se lo indiquen.

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) sólo madre
 - c) sólo padre
 - d) otro pariente
 - e) otra persona

8. ¿Has trabajado en algo este año?
 - Si No

9. ¿Recibes algún tipo de beca para estudiar?
 - Si 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 podría influir positivamente la reforma?
 Selecciona tres en orden de importancia (1º, 2º, 3º).

- 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 |
| • Útil | <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

Algo

Casi nada

Nada

No sé

1

2

3

4

5

35) ¿ Crees que lo que te enseñan en el liceo te servirá para la vida en el trabajo?

Mucho

Algo

Casi nada

Nada

No sé

1

1

2

3

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

2

3

4

5

6

7

(Más conocimiento técnico)

(Una formación más integral)

37) ¿Te sientes orgullosos de tu liceo?

Siempre

A veces

Casi nada

Nada

No sé

1

2

3

4

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

