

Psicol.
C3551
2002
012



UNIVERSIDAD DE CHILE
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

**IMPACTO DE PROYECTO PILOTO DE CONVIVENCIA
ESCOLAR.**

**Evaluación de impacto del Proyecto de Convivencia Escolar y
Mediación entre Pares MINEDUC/PIIE, en la percepción del Clima
escolar y de su Autoconcepto en estudiantes de Enseñanza Media de
la Comuna de La Florida.**

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS. SOCIALES
BIBLIOTECA

María Paulina Castro Torres

Memoria presentada para optar al título de Psicóloga
Profesor Patrocinante: Dr. Jesús María Redondo Rojo

Noviembre, 2002. Santiago de Chile.

A MIS PADRES...

*Y AL EQUIPO DE PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL DE LA
UNIVERSIDAD DE CHILE...*

TOMO I

ÍNDICE GENERAL.

TOMO I

PARTE I

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.

1.1.- INTRODUCCIÓN	11
1.2.- ANTECEDENTES	13
1.3.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.4.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.4.1.- Objetivo General	18
1.4.2.- Objetivos Específicos	18
1.5.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	19

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1.- EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROYECTOS/PROGRAMAS	21
2.1.1.- Una Historia de la Evaluación	22
2.1.2.- Una Historia Generacional de la Evaluación	26
2.1.3.- Modelos de Evaluación	27
2.1.4.- Perspectivas Teóricas en la Evaluación de Proyectos Sociales	30
2.1.5.- La Opción Evaluativa de este Proyecto	33
2.2.- LA CONVIVENCIA COMO PROBLEMA SOCIAL Y EDUCATIVO	35
2.3.- LA CONVIVENCIA ESCOLAR	40
2.3.1.- La Convivencia Escolar en Chile	43
2.3.2.- Convivencia Escolar y Conflicto	46
2.4.- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	51
2.4.1.- La Mediación	53
2.5.- AUTOCONCEPTO Y CLIMA ESCOLAR	59
2.5.1.- Autoconcepto	59
2.5.2.- Clima Escolar	63

2.6.- LA CONDICIÓN JUVENIL Y EL ENFOQUE DE GÉNERO	67
2.6.1.- La Condición Juvenil	67
2.6.2.- El enfoque de Género	72
2.7.- RESUMEN PROYECTO PILOTO: CONVIVENCIA ESCOLAR Y MEDIACIÓN ENTRE PARES. MINEDUC-PIIE.	80
2.7.1.- Proyecto Piloto de “ConvivenciaEscolar y Mediación entre pares”	80
2.7.2.- Curso-taller Docentes. Propuesta pedagógica	86
2.7.3.- Propuesta Formación en habilidades mediadoras –en los/as jóvenes - Taller de Convivencia	89
2.7.4.- Operacionalización del Proyecto Piloto en el Establecimiento A y en el establecimiento B	92
2.7.5.- Objetivos de la intervención y niveles de logro general apreciados desde los/as asesores/as	106

PARTE II

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1.- TIPO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO	111
3.2.- DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	113
3.3.- DESCRIPCIÓN DEL UNIVERSO	116
3.4.- DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA PRE TEST	117
3.5.- DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA POS TEST	120
3.6.- PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	122
3.7.- PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS	123

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS PRETEST EN LAS MUESTRAS TOTALES	125
4.2.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS PRETEST POR ESTABLECIMIENTO	135

4.3.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS POSTEST EN LAS MUESTRAS TOTALES	144
4.4.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS POSTEST POR ESTABLECIMIENTO	153
4.5.- COMPARACIÓN MEDIAS PRE Y POST A LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	163
4.6.- TRIANGULACIÓN POR COLEGIO	177

PARTE III

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

5.1.- RESULTADOS CUANTITATIVOS EN MUESTRA PRE Y POS	208
5.1.1.- Conclusiones y discusión resultados cuantitativos muestra pre	208
5.1.2.- Discusión resultados cuantitativos muestra pre de cada institución escolar	215
5.1.3.- Conclusiones y discusión resultados cuantitativos muestra pos	222
5.1.4.- Discusión resultados cuantitativos muestra pre de cada institución escolar	227
5.2.- ANÁLISIS RESULTADOS ESTABLECIMIENTO A	230
5.2.1.- Análisis resultados cuantitativos comparación pre y pos establecimiento A	230
5.2.2.- Lo cuantitativo y lo cualitativo: estadísticos, desarrollo del programa y la triangulación en el establecimiento A	235
5.3.- ANÁLISIS RESULTADOS ESTABLECIMIENTO B	258
5.3.1.- Análisis resultados cuantitativos comparación pre y pos establecimiento B	258
5.3.2.- Lo cuantitativo y lo cualitativo: estadísticos, desarrollo del programa y la triangulación en el establecimiento B	261

CAPÍTULO VI: PROYECCIONES

6.1- PROYECCIONES PARA LA ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	280
---	-----

BIBLIOGRAFÍA	292
---------------------	-----

RESUMEN	303
----------------	-----

TOMO II

ANEXOS

Anexo N° 1: Operacionalización proyecto piloto de convivencia escolar y Mediación entre pares MINEDUC/PIIE	2
Anexo N° 2: Planificación Taller de Convivencia - Habilidades Mediadoras	52
Anexo N° 3: Nuevas actividades agregadas a la planificación del Taller de Convivencia – Habilidades Mediadoras	86
Anexo N° 4: Escala de Autoconcepto (EA)	93
Anexo N° 5: Escala de Clima Escolar (SES)	96
Anexo N° 6: Transcripción presentación de datos Establecimiento A	100
Anexo N° 7: Transcripción presentación de datos Establecimiento B	117
Anexo N° 8: Informe escrito entregado al establecimiento A	150
Anexo N° 9: Informe escrito entregado al establecimiento B	165
Anexo N° 10: Transparencias presentación de resultados establecimiento A	180
Anexo N° 11: Transparencias presentación de resultados establecimiento B	184

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Población de cada establecimiento escolar, según curso, Muestra pre	117
Tabla 2 : Población de cada establecimiento, según sexo, Muestra pre	117
Tabla 3: Distribución de sujetos/as, según establecimientos, Muestra pre	118
Tabla 4 : Distribución de sujetos/as, según curso, Muestra pre	118
Tabla 5: Distribución de sujetos/as, según sexo, Muestra pre	118
Tabla 6.1: Distribución de sujetos/as, según curso, en el Establecimiento A muestra pre	119
Tabla 6.2: Distribución de sujetos/as, según sexo, en el Establecimiento A muestra pre	119
Tabla 6.3: Distribución de sujetos/as, según curso, en el Establecimiento B muestra pre	119
Tabla 6.4: Distribución de sujetos/as, según sexo, en el Establecimiento B muestra pre	119
Tabla 7: Población de cada establecimiento escolar, según curso, Muestra pos	120
Tabla 8 : Población de cada establecimiento, según sexo, Muestra pos	120
Tabla 9: Distribución de sujetos/as, según establecimientos, Muestra pos	121
Tabla 10: Distribución de sujetos/as, según curso, Muestra pos	121
Tabla 11: Distribución de sujetos/as, según sexo, Muestra pos	121
Tabla 12.1: Distribución de sujetos/as, según curso, en el Establecimiento A muestra pos	122
Tabla 12.2: Distribución de sujetos/as, según sexo, en el Establecimiento A muestra pos	122
Tabla 12.3: Distribución de sujetos/as, según curso, en el Establecimiento B muestra pos	122
Tabla 12.4: Distribución de sujetos/as, según sexo, en el Establecimiento B muestra pos	122
Tabla 13: Escala de Autoconcepto, según curso, muestra pre	125

Tabla 14: Subescala Autoconcepto académico, según curso, Muestra pre	126
Tabla 15: Subescala Autoconcepto Social, según curso, Muestra pre	126
Tabla 16: Subescala Autoestima Asertiva, según curso, Muestra pre	127
Tabla 17: Subescala Autoestima Defensiva, según curso, Muestra pre	128
Tabla 18: Escala de Clima Escolar, según curso, Muestra pre	129
Tabla 19: Subescala contexto Instruccional, según curso, Muestra pre	129
Tabla 20: Subescala contexto Regulatorio, según curso, Muestra pre	130
Tabla 21: Subescala contexto interpersonal/imaginativo, según curso, muestra pre	131
Tabla 22: Escala de Autoconcepto y sus respectivas Subescalas, según sexo, muestra pre	132
Tabla 23: Escala de Clima Escolar, y sus respectivas subescalas, según sexo, muestra pre	133
Tabla 24: Escala de Autoconcepto, según curso, en el Establecimiento A, muestra pre	135
Tabla 25: Escala de Autoconcepto, según curso, en el Establecimiento B, muestra pre	136
Tabla 26: Escala de Autoconcepto y sus respectivas Subescalas, en el Establecimiento A, según sexo, muestra pre	137
Tabla 27: Escala de Autoconcepto y sus respectivas Subescalas, según sexo, en el Establecimiento B, muestra pre	138
Tabla 28: Escala de Clima Escolar, según curso, en el establecimiento A, muestra pre	139
Tabla 29: Escala de Clima Escolar, según curso, en el Establecimiento B, muestra pre	141
Tabla 30: Escala de Clima Escolar, y sus respectivas subescalas, según sexo, en el Establecimiento A, muestra pre	142
Tabla 31: Escala de Clima Escolar, y sus respectivas subescalas, según sexo, en el Establecimiento B, muestra pre	143
Tabla 32: Escala de Autoconcepto, según curso, muestra pos	144
Tabla 33: Subescala Autoconcepto académico, según curso, muestra pos	145
Tabla 34: Subescala Autoconcepto Social, según curso, muestra pos	145

Tabla 35: Subescala Autoestima Asertiva, según curso, muestra pos	146
Tabla 36: Subescala Autoestima Defensiva, según curso, muestra pos	147
Tabla 37: Escala de Clima Escolar, según curso, muestra pos	148
Tabla 38: Subescala contexto Instruccional, según curso, muestra pos	148
Tabla 39: Subescala contexto Regulatorio, según curso, muestra pos	149
Tabla 40: Subescala contexto interpersonal/imaginativo, según curso, muestra pos	150
Tabla 41: Escala de Autoconcepto y sus respectivas Subescalas, según sexo, muestra pos	151
Tabla 42: Escala de Clima Escolar, y sus respectivas subescalas, según sexo, muestra pos	152
Tabla 43: Escala de Autoconcepto, según curso, en el Establecimiento A, muestra pos	154
Tabla 44: Escala de Autoconcepto, según curso, en el Establecimiento B, muestra pos	156
Tabla 45: Escala de Autoconcepto y sus respectivas Subescalas, en el Establecimiento A, según sexo, muestra pos	157
Tabla 46: Escala de Autoconcepto y sus respectivas Subescalas, según sexo, en el Establecimiento B, muestra pos	158
Tabla 47: Escala de Clima Escolar, según curso, en el Establecimiento A, muestra pos	159
Tabla 48: Escala de Clima Escolar, según curso, en el Establecimiento B, muestra pos	160
Tabla 49: Escala de Clima Escolar, y sus respectivas subescalas, según sexo, en el Establecimiento A, muestra pos	161
Tabla 50: Escala de Clima Escolar, y sus respectivas subescalas, según sexo, en el Establecimiento B, muestra pre	162
Tabla 51: Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, Establecimiento A	163
Tabla 52: Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, Establecimiento B	164
Tabla 53: Comparación pre – pos, escala de Clima Escolar, Establecimiento A	165
Tabla 54: Comparación pre – pos, escala de Clima Escolar, Establecimiento B.	165
Tabla 55: Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, Establecimiento A,	

según curso	166
Tabla 56: Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, Establecimiento B, según curso.	168
Tabla 57: Comparación pre – pos, escala de Clima Escolar, establecimiento A, según curso.	169
Tabla 58: Comparación pre – pos, escala de Clima Escolar, Establecimiento B, según curso.	171
Tabla 59: Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, Establecimiento A, según sexo.	172
Tabla 60: Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, Establecimiento B, según sexo.	173
Tabla 61: Comparación pre – pos, escala de Clima Escolar, establecimiento A, según sexo.	175
Tabla 62: Comparación pre – pos, escala de Clima Escolar, Establecimiento B, según sexo.	176

PARTE I

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.

1. 1.-INTRODUCCIÓN.

Esta investigación evaluará el impacto del proyecto piloto de convivencia escolar y mediación entre pares 2000 PIIE/MINEDUC, en la percepción que jóvenes de enseñanza media tienen de su autoconcepto y del clima escolar de dos establecimientos municipalizados de la comuna de La Florida; todo esto luego de transcurridos dos semestres académicos de ejecución del Programa.

El marco teórico se basará en textos, investigaciones y artículos referidos en primer lugar, a la evaluación, entendiéndolo por ésta, según Briones, el “proceso de juzgar la relevancia de un determinado objeto, situación o actividad, en relación a unos objetivos o propósitos”(Reyes,1998:79); por lo tanto, queda en evidencia que lo que se busca mirar es el cumplimiento o no de unos determinados objetivos a través de una estrategia que incluye cuestionamientos, pero también metodologías y técnicas (Walker, 1982).

Por otra parte, se analizará la convivencia escolar, entendida como cultura de relaciones al interior de las escuelas (Mena, Romagnoli, 1993).

En tercer lugar, a la mediación entre pares, como herramienta de resolución no violenta de conflictos, y la mediación en un sentido más amplio que entiende que las instituciones, las organizaciones y los grupos como agentes mediadores (Nájera, 1999).

En cuarto lugar se trabajarán: el autoconcepto, entendido como “la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás” (Hidalgo, Palacios, 1999), analizándolo además desde una perspectiva sociocognitivista (Turner, 1990, Tajfel, 1984) y en especial como una organización de actitudes hacia uno/a mismo/a (L'écuyer, 1985); y el clima

*

escolar, entendido como la percepción que tienen los/as actores educativos/as sobre el ambiente socio psicológico de la institución escolar, ya sea a nivel de aula o a nivel de centro escolar (Villa, 1992. Arón, Milicic, 1999). Ambos elementos se discutirán en relación a la convivencia escolar.

Finalmente se dará cuenta de dos variables muy relevantes: por un lado, la juventud, utilizando una perspectiva socio-histórica (Redondo, 1999), y por otro, el género, como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Celiberti, 1996:68). Distinguir los dos últimos elementos mencionados permitirá afinar la mirada y comprender más cabalmente el impacto del proyecto en la percepción del clima y del autoconcepto de los/as estudiantes, considerando por un lado, que estudios en Sevilla (1997) y Buenos Aires (1998) señalan que el género “se convierte en una variable determinante en la comprensión de las respuestas de los jóvenes frente a la significación de las situaciones de violencia entre pares y las actitudes que adoptan frente a ellas” (Nájera, 1999), sin lugar a dudas, en principio la consideraremos como una variable relevante para la convivencia social en la institución escolar (Mena, Romagnoli, 1993), y por otro, que de acuerdo a como entendamos la categoría joven, el análisis que se haga de los datos indicarán una u otra cosa.

El marco metodológico utilizado será cuantitativo, y se combinará con la información de la ejecución del proyecto que existe y cuya construcción se basa en insumos recogidos con metodologías cualitativas.

Desde lo cuantitativo se aplicarán en una muestra estratificada y representativa la adaptación de la Escala de Autoconcepto Escolar (EA) realizada por Verónica Arias (2002), diseñada por Aurelio Villa y otros en 1990 (1992) y la adaptación para Chile de la Escala de Clima Escolar (SES) de Kevin Marjoribanks realizada por Cancino y Cornejo (2001). Ambas encuestas se aplicaron en dos instituciones escolares de media previamente y posterior a un año de transcurrido el Proyecto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares – MINEDUC/PIIE. Una vez realizado el análisis estadístico se procedió a realizar una presentación de los datos a los/as actores /as educativos/as

directamente implicados/as en el desarrollo del programa, es decir, integrantes de los Consejos de Convivencia Escolar (CCE) de cada uno de los establecimientos. A partir de toda la información se procede entonces a triangular¹ la información para analizar, discutir, concluir y proyectar.

1. 2.-ANTECEDENTES.

En 1997 la UNESCO, a través del texto "La Educación Encierra un Tesoro", el cual fue preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, define como uno de los cuatro pilares de la educación el "Aprender a vivir juntos"², que implica el *"desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de dependencia mutua entre las personas, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz... La sociabilidad se fortalecería en la realización de proyectos comunes y en la preparación para tratar los inevitables conflictos que de ella surgen"* (Unesco, 1997:10). El Ministerio de Educación Chileno acoge esta problemática explícitamente hacia el año 1999 empezando con la realización del Seminario "Convivencia y Mediación escolar" en donde las orientaciones apuntaron a apoyar el desarrollo en los establecimientos de capacidades en resolución de conflictos, en específico a través de la mediación en Liceos, que buscaría favorecer *"la autonomización de los jóvenes y un instrumento con que la escuela puede responder a las nuevas exigencias sociales y normativas que las tensionan"* (MECE-Media/UNICEF, 1999:9). Vale la pena mencionar que las ponencias estuvieron centradas en revisar la puesta en marcha de la mediación entre pares dentro de los establecimientos educacionales, atendiendo especialmente a lo desarrollado en Argentina.

Luego de este seminario el MINEDUC convoca a un total de 10 instituciones para la creación de proyectos que enfrenten la convivencia escolar desde la perspectiva de la mediación entre pares. Los objetivos que se plantea el Ministerio son (MINEDUC, 1999):

- Implementar una experiencia orientada a la resolución no violenta de conflictos, en la perspectiva

¹ Al hablar de triangular se hace referencia a la conjugación de datos cuantitativos e información cualitativa.

de una convivencia y cultura escolar más democrática a través de la mediación de pares alumnos/as,

- Realizar un proceso de seguimiento y evaluación del proyecto piloto, en la probabilidad de proyectar un trabajo de convivencia escolar en los liceos,
- Posibilitar el desarrollo de capacidades profesionales en mediación escolar en instituciones de asistencia técnica educativa, y
- Sensibilizar a la comunidad escolar para que incorpore progresivamente otras formas de vivir y enfrentar los conflictos, en el contexto de desarrollo de una convivencia democrática.

Bajo estos criterios tres instituciones ganan a través de sus propuestas, la ejecución del proyecto piloto. Entre ellas está el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) cuya proposición en términos generales tiene por objetivo (PIIE, 1999):

Desarrollar un programa de mediación entre pares, alumnos de 1° a 3° medio, que además involucre al conjunto de la comunidad educativa –docentes, directivos y padres-, en la perspectiva del logro de una convivencia escolar democrática y pacífica, en tres liceos de una comuna de la Región metropolitana.

Y de manera más específica:

1. *Sensibilizar a la comunidad educativa para que incorpore progresivamente otras formas de vivir y enfrentar conflictos, en el contexto del desarrollo de una convivencia democrática.*
2. *Capacitar a actores de diferentes estamentos de la comunidad escolar en resolución no violenta de conflictos, en la perspectiva de contar con un equipo coordinador de la mediación entre pares en cada liceo*
3. *Entrenar en habilidades de mediación a jóvenes, para que puedan ejercer el rol de mediadores entre pares en su liceo*
4. *Fomentar el intercambio de experiencias entre los liceos seleccionados de la comuna,*

- en la perspectiva de generar redes de apoyo entre liceos y potenciar la experiencia*
5. *Generar condiciones que permitan la sustentabilidad de la propuesta en el tiempo, a través del desarrollo de una estrategia conjunta con el liceo.*

En términos de acciones este proyecto busca, desde una metodología de investigación-acción, para el primer semestre (segunda mitad del año 1999):

- la constitución de un Consejo de Convivencia Escolar (CCE), en el cual participarían representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa: docentes directivos, inspectoría, docentes, apoderados/as y estudiantes, más un/a asesor/a PIIE.

El CCE se piensa como un espacio de encuentro y de diálogo de los/as actores/as de la comunidad escolar con respecto al tema de la convivencia, entre sus tareas concretas se cuentan para el segundo semestre del año 1999:

- sensibilización de la comunidad en el tema de la convivencia escolar.
- realización de un diagnóstico participativo en el establecimiento del estado de cosas en lo referido a la convivencia escolar.

Para el primer semestre del año 2000 se espera que el Proyecto esté instalado en el establecimiento, para proceder a las siguientes acciones:

- formación de los/as profesores/as en el tema de la convivencia escolar, en general, y en la resolución no violenta de conflictos, así como en la mediación, en particular.
- formación de aproximadamente 20 estudiantes de primero y segundo medio en habilidades en mediación.
- continuo gestionar del CCE en aspectos convivenciales dentro del establecimiento, así como la generación de actividades que fortalezcan la organización y participación estudiantil.

- apoyo a iniciativas juveniles

La voluntad de esta investigación es evaluar el impacto, luego de transcurrido un año de este programa, fundamentalmente a través de los constructos clima escolar y autoconcepto, pero ¿porqué centrarse en el clima escolar y autoconcepto para esta evaluación de impacto?:

El clima escolar lo entendemos como la percepción que tienen los/as actores/as educativos/as, en este caso los/as estudiantes, sobre el ambiente socio-psicológico de la institución, es decir, la percepción que tienen los/as sujetos/as acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (Villa, 1992b). Podemos ver que 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/intergrupales al interior de la institución y las características mismas de estas relaciones. En otras palabras, lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los/as sujetos/as 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 (Cornejo, 2001).

El autoconcepto se entiende como “la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás” (Hidalgo, Palacios, 1999). J. Turner (1990) define el autoconcepto como “el conjunto de representaciones cognitivas del yo de las que dispone una persona” (Turner, 1990:75), poseyendo componentes diversos, ya que cada sujeto/a poseería múltiples conceptos del yo “... la unidad sólo se produce en la medida en que las distintas representaciones cognitivas forman un sistema cognitivo pero sus partes están altamente diferenciadas y pueden funcionar con relativa independencia” (Turner, 1990:75-76). Pese a que tanto autoestima como autoconcepto muchas veces se utilizan como sinónimo, no interesa especialmente para esta investigación el diferenciar autoestima de autoconcepto, ambos constructos hacen referencia al yo, la autoestima a aquellos aspectos más valorativos y el segundo, es decir, el autoconcepto a los componentes más cognitivos. Las últimas investigaciones nos

indicarían que la autoestima, si bien distinguible como una entidad única, tendría **caracteres** específicos; así diversos dominios conductuales tendrían distintas valoraciones, por ende **podemos** decir que la autoestima es multidimensional mostrándose sus facetas con bastante **independencia** entre sí (Hidalgo, Palacios, 1999).

En esta investigación la definición de autoconcepto que opera es la de una **organización de** actitudes hacia uno/a mismo/a, entendiéndose por actitud un sistema permanente de **evaluaciones** positivas y negativas, de sentimientos emocionales y de tendencias en pro y en contra de la **acción** respecto al objeto social (Kretch, Crutchfield y Ballachey, en: L'écuyer, 1985).

Ambas variables: clima escolar y autoconcepto escolar se relacionan entre sí (Johnson, et. al., 1981, citado en Arón y Milicic, 1999) y además con la convivencia escolar. Esta última la tomaremos, en general, como una cultura de las relaciones sociales que se establecen entre sujetos en el ámbito escolar (Mena, Romagnoli, 1993). De esta forma, la percepción del **clima** escolar puede ser también entendida como la percepción de la convivencia escolar que **tienen** los/as actores/as educativos que se caracterizan en parte por ser jóvenes y pertenecer a **diferentes** sexos, lo que resulta relevante si se analiza desde una perspectiva de género.

Con respecto al autoconcepto y en relación a la cultura juvenil el MINEDUC (1999) afirma que *"muchos jóvenes tienen una autopercepción minusvalorativa respecto de su papel en la comunidad escolar"* (MINEDUC, 1999:5), dentro del diagnóstico general de la enseñanza media, destaca el hecho que *"los estudiantes sólo son considerados desde una definición tradicional del rol de alumno, excluyéndose (reprimiéndose) su especificidad en tanto jóvenes"*(1999:7). Para el Ministerio es necesario incorporar la cultura juvenil al Liceo. Desde el punto de vista de esta investigación una intervención en la convivencia escolar de un establecimiento debiese pasar por impactar también la autovaloración de los propios estudiantes, es decir, la percepción del autoconcepto de estos/as actores/as de la unidad educativa que se caracterizan por ser jóvenes, en especial si los ejes de intervención se centran en fortalecer una cultura escolar democrática a través del protagonismo de los estudiantes en programas de mediación entre pares, y en otros

espacios generados con el fin de visibilizarlos como estamento.

1. 3.-FURMULACIÓN DEL PROBLEMA

Dado el desarrollo argumental anterior el problema de investigación se centra en evaluar el impacto del proyecto piloto de convivencia escolar y mediación entre pares en dos instituciones de enseñanza media, especialmente desde dos ejes: por un lado, la percepción de parte de estudiantes de enseñanza media del clima escolar de la institución y de su autoconcepto; y por otro, lo que los/as mismos/as actores/as educativos/as e interventores/as dicen de dicho proyecto. Se partirá desde una definición histórica de lo juvenil, así como desde un enfoque de género, buscando responder si sirve o no el programa, a quienes sirve y a quienes no, con el fin de aprender de esta experiencia en relación a futuras intervenciones o políticas ministeriales que se abran al respecto.

1. 4.-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.4.1.- Objetivo General: Evaluar el impacto que tiene, durante su primer año, el Proyecto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares MINEDUC/PIIE 2000, en la percepción de su autoconcepto y del clima escolar, en jóvenes de dos instituciones escolares de la Comuna de la Florida.

1.4.2.- Objetivos Específicos:

- Establecer una línea base (medición al momento de iniciar la intervención) respecto a las variables autoconcepto y clima escolar a través de la aplicación de los instrumentos: Escala de Autoconcepto Escolar (EA) (Aurelio Villa, 1992) y la adaptación de la Escala de Clima Escolar (SES) (Aurelio Villa. 1992), respectivamente.
- Descripción /desarrollo del Proyecto de Convivencia Escolar y Mediación entre pares 2000 Mineduc-Piie.

Mineduc-Piie.

- Aplicación luego de transcurrido el primer año del proyecto de los instrumentos: **Escala de Autoconcepto Escolar (EA)** (Aurelio Villa, 1992) y la adaptación de la **Escala de Clima Escolar (SES)** (Aurelio Villa, 1992).
- Presentación y discusión de los resultados estadísticos con los principales **actores** escolares involucrados en el programa.
- Triangulación, análisis, discusión y conclusiones de los datos cualitativos y **cuantitativos** recogidos.

1. 5.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

El carácter piloto del proyecto del cual se pretende medir su impacto lo vuelve especialmente interesante, en especial si desde el Mineduc hay una preocupación por perspectivar el tema, ya que datos cuantitativos apoyados en información cualitativa permitirán emitir juicios de **valor en** relación a esta experiencia, y por lo tanto, perfeccionar este proyecto piloto.

Lo anterior es doblemente relevante en la medida que se valora una experiencia piloto **pionera** dentro del contexto del sistema educacional chileno en contexto de Reforma. El **tema de** convivencia escolar, en particular desde la mediación, es una posibilidad que se abre para **mejorar** las relaciones que establecen los/as diversos/as actores/as educativos, y no es bajo **ninguna** circunstancia un tema tangencial, es central en la medida que se relaciona con el **principal** cometido de la escuela: educar.

Una evaluación de impacto de estas características, se vuelve imprescindible en la medida que viene a complementar la evaluación del proceso que ya los/as mismos/as actores/as educativos/as, en conjunto con el organismo encargado, en este caso el Piie, han realizado, ya que no olvidemos que estamos ante un programa cuya metodología es de investigación-acción.

impacto busca entregar información de carácter cuantitativo y además poner en juego constructos tales como clima escolar y autoconcepto en relación a la convivencia escolar.

Con respecto a las proyecciones, salta a la vista que este estudio permitirá que diversos/as profesionales, técnicos/as, etc., vinculados/as al mundo de la educación y sus problemáticas, amplíen la discusión en torno a la convivencia escolar, y en particular en relación a las evaluaciones de impacto de programas vinculados a ésta.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

2.1.- EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROYECTOS/PROGRAMAS

Explicar qué es la evaluación no es una tarea fácil, en la medida que conceptualmente y en la práctica su definición no ha estado fuera de un devenir histórico social. En forma genérica siguiendo a Briones (1985), podemos decir que consiste en el proceso de juzgar la relevancia de un determinado objeto, situación o actividad, en relación a unos objetivos o propósitos. Por lo tanto, queda en evidencia que lo que se busca mirar es el cumplimiento o no de unos determinados objetivos a través de una estrategia que incluye cuestionamientos, pero también metodologías y técnicas (Walker, 1982). Puerta (1976) nos dirá que es un enjuiciamiento analítico entre lo planteado y lo realizado. La evaluación precisa el grado de éxito o fracaso de una acción, comparando sus resultados con lo que se esperaba de ella. Por lo tanto, una evaluación revela la efectividad de las acciones emprendidas trayendo de antemano como consecuencia una meta determinada.

Podemos ver que su utilidad consiste en medir *"la eficacia operacional de los programas sociales, es decir, para averiguar si los programas sirven o no, a quienes lo hacen y a quienes no lo hacen; permitiendo, además, reprogramar los proyectos en evaluación, así como aprender de la experiencia en el diseño e implementación de nuevos programas"* (Reyes, 1998: 80). Espinoza (1983) indicará que la evaluación tiene implícitos dos objetivos fundamentales: medir el grado de idoneidad, efectividad y de eficiencia de un proyecto; y facilitar el proceso de toma de decisiones.

Existen diversos tipos de evaluación según el instante en que se aplica, la procedencia de los/as evaluadores/as y según la naturaleza de lo que se evalúa. Este último criterio nos permite hablar de evaluación de impacto, es decir, de aquella evaluación que mide los efectos del proyecto sobre la población beneficiaria del mismo (Espinoza, 1983) en donde lo buscado es ponderar la relevancia relativa de los resultados en relación con el total de la problemática del proyecto en particular

(Reyes, 1998), es decir, descubrir la diferencia entre dos estados de una misma realidad social.

La evaluación como tal, tiene una trayectoria conceptual o práctica (Stufflebeam y Shinkfield 1987), posee diferentes modelos, así como perspectivas teóricas (Briones, 1985). La elección que se realice a nivel de modelos, metodologías, etc. irán indicando un horizonte de resultados (Redondo, 1999), de ahí que se considere relevante realizar un pequeño recorrido por estos ámbitos de la evaluación.

2.1.1.- Una Historia de la Evaluación.

La definición de Briones (1985) propuesta en el apartado anterior, se ha cristalizado en la práctica histórica evaluativa de diversas maneras, poniendo unos u otros énfasis, de esta forma siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1987), es posible distinguir cinco etapas para el desarrollo de la evaluación en Estados Unidos, país de origen del término antes citado:

a).- **Etapa pre-Tyleriana:** en esta época se concibe la evaluación como el establecimiento de las diferencias entre los/as individuos/as y la búsqueda del lugar que cada uno/a ocupaba dentro de un grupo normativo, por ende la evaluación es una acción externa de clasificación. Es interesante hacer notar que prácticamente no existían referencias a los programas/proyectos, ni procesos de enseñanza, en los cuales estaban implicados/as los/as sujetos/as evaluados/as

b).- **Etapa Tyleriana:** Desde 1930 hasta 1945 se sucede esta etapa, la cual surge con la acuñación por parte de Tyler del término **Evaluación Educativa**, ésta tiene como fin determinar si se han alcanzado los objetivos establecidos previamente. *"Las discrepancias entre la ejecución y los objetivos orientarían las modificaciones a realizar, y el ciclo de la evaluación se iniciaría y completaría de nuevo. Toda la teoría y práctica evaluativas y aun educativas posteriores, se verán fuertemente influenciadas por ese enfoque"* (Vélaz de Medrano y otros, 1995: 18)

c).- **Etapa de la Inocencia:** coherente con una sociedad norteamericana que consentía una irresponsabilidad social, se da una gran proliferación de servicios complementarios y una despreocupación por la calidad en la educación. En términos de evaluación se expanden los test estandarizados, en la misma línea que de los de la época pre-Tyleriana, centrados en los objetivos y los contenidos de los nuevos curriculums.

d).- **Etapa Realista:** la evaluación se formaliza e institucionaliza, objetivándose como industria y como profesión, se vuelve obligatoria y pública, generando profundos cambios en el sistema educativo, pese a no satisfacer la necesidad de entregar información que ayudara en el diseño de los curriculums evaluativos, como de hecho lo indicara Cronbach (en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) en relación a las prácticas educativas de su época.

De la mano del deseo del gobierno Estadounidense de generar proyectos educativos compensadores de desigualdades sociales, según se promulga en el Acta de la Educación Elemental y Secundaria, surge un nuevo período de intensificación de evaluación de programas, cuyo énfasis es evitar el despilfarro. En un principio las acciones evaluativas continuaron teniendo series límites, en la medida que se basaban en el uso de test estandarizados que medían más los conocimientos adquiridos que necesidades o avances de los/as sujetos/as evaluados, que al estar en situación de desventaja social presentaban sistemáticamente un nivel muy inferior a las clases más favorecidas, así como también ignoraban elementos contextuales y del programa/proyecto mismo.

Hacia 1971 el Phi Delta Kappa crea el National Study Committee on Evaluation recogiendo la crítica hecha por Cronbach que indica la reconceptualización de la evaluación. Surgen así las siguientes corrientes:

- Reformuladores del modelo de Tyler : Provus en 1971, Hammond en 1967, Eisner en 1967 y Metfessel y Michel en 1967.
- Promotores del uso de test basados en criterios, en lugar de normas: Glaser en 1963, Tyler en 1967 y Popham en 1971.

- Impulsores del Método de Análisis Sistemático para la evaluación de programas Cook en 1966.
- Creadores de nuevos modelos evaluativos, radicalmente distintos a los existentes, partidarios de introducir otros elementos en la evaluación que no fuesen sólo la evaluación de resultados: Scriven en 1967, Stufflebeam en 1967, Stake en 1967.

En especial los últimos asumen *"que para demostrar la eficacia de un programa educativo la evaluación tenía que establecer una relación causal entre el rendimiento y el propio programa. En el marco de este enfoque se defendían dos diferentes tipos de diseños evaluativos: los diseños experimentales puros, o los diseños dotados de mayor flexibilidad. Esta polémica acabó orientándose hacia la defensa de una evaluación comparativa, capaz de determinar la bondad relativa de un programa educativo en relación con los resultados obtenidos por otro programa, es decir, a la estimación normativa de la eficacia desde un planteamiento causal"*. (Vélaz de Medrano y otros, 1995:19).

Ante la posición anterior, y considerando las dificultades de un modelo evaluativo comparativo surgen modelos orientados al juicio en donde un/a profesional evaluador/a externo/a al programa valora y juzga la pertinencia de los objetivos de un programa, de esta forma se reivindica *"un papel más comprometido para el evaluador, así como una mayor importancia a las valoraciones y necesidades de los distintos sujetos y grupos implicados en un programa o institución educativa. Se espera que el evaluador considere e interprete las diferentes posturas, sopesando de manera intuitiva y equilibrada dicha pluralidad. En definitiva, desde el enfoque de la evaluación como iluminación, o evaluación pluralista, los destinatarios de un programa educativo son quienes mejor pueden informar sobre la calidad del mismo"* (Vélaz de Medrano y otros, 1995:21).

Junto a lo anterior, dada la insatisfacción con las metodologías más cuantitativas surgen propuestas de corte cualitativo.

e).- **Etapa de profesionalismo:** Ya en 1973 podemos hablar de esta etapa de la evaluación, de hecho, surgen organizaciones profesionales de evaluación que se orientan según normas del Joint Committee en 1981. Definitivamente hasta nuestros días la evaluación se institucionaliza y se transforma en una profesión, donde la alta cantidad de trabajos, así como el intercambio permite distinguir los modelos de mayor o menor calidad.

Es una constante para las propuestas surgidas en esta época la relevancia que se le otorga a la evaluación para procesos de tomas de decisiones, ya sean estos políticos, económicos o pedagógicos, con modelos que ponen el énfasis en las necesidades de las personas implicadas en la toma de decisiones de éstas y en una constante coordinación entre los/as participantes y el/la evaluador/a.

Hacia la década de los 80' la evaluación de programas se propaga en general en occidente, siendo uno de sus principales objetivos el que dichas evaluaciones sean útiles, y que distingan claramente que parte de los programas funcionan y cuáles no. Lo anterior nos permite decir que se supera entonces la evaluación de resultados.

Vélaz de Medrano explica que actualmente conviven dos perspectivas en la evaluación "*la tradicional, desde la que la evaluación se entiende como el empleo de métodos científicos para medir los logros educativos con el fin de iluminar la toma de decisiones, y la postura más actual, que entiende la evaluación como el conocimiento del mérito o valor de un programa, centro, etc. en función de unos criterios que permiten tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los usuarios y/o responsables del programa*" (1995: 22).

Los ámbitos predilectos de las perspectivas evaluativas referidas en el párrafo anterior son la evaluación de programas y la evaluación de instituciones educativas.

2.1.2.- Una historia generacional de la evaluación.

Yvonna Lincoln (Calvo de Moram, 1991) usando un prisma longitudinal y transversal sistematiza la historia de la evaluación en cuatro generaciones:

- Centrada en la aplicación de test, de sistemas de medida y de estadísticas
- Aspectos cualitativos como emisión de juicios o descripciones son centrales
- Los/as evaluadores/as se transforman en una suerte de jueces que emiten juicios sobre la realidad
- Los intereses, los conflictos entre todas las personas que intervienen en un proyecto son la principal preocupación

La última generación aparece muy interesante ya que se caracteriza por los siguientes aspectos (Calvo de Moram, 1991):

- La toma de decisiones consiste en la presencia de conflictos de intereses entre los/as implicados/as en un programa y el proceso de negociación para acordar un plan convergente de actuación
- La relación de la evaluación y la política se fundamenta en la democratización de las comunidades sociales, la búsqueda del bienestar social, entre otras relaciones
- Y, finalmente, la metodología cualitativa, la apreciación de diferentes fuentes de información, la interpretación colectiva, y, también la utilización de fuentes de información que suministren datos cuantitativos

Esta generación coincide con los modelos de evaluación de programas denominados "verdaderas evaluaciones" por Stufflebeam y Shinkfield (1987), de los cuales surgen interesantes modelos evaluativos que a continuación desarrollaremos.

2.1.3.-Modelos de evaluación.

Un modelo es una representación ideal y abstracta de una realidad, es una guía que **marca un desideratum** a seguir (Medina, Villar, 1995). Por ende los modelos de evaluación **van a ser entendidos** como un *"esquema general que señala las características básicas de un programa que deben ser evaluadas y los procedimientos principales para recoger la información pertinente"* (Briones, 1985), es decir, *"aproximaciones o metodologías"*, de las **cuales** presentaremos la clasificación realizada por Guillermo Briones (1985) y la de Stufflebeam y Shinkfield (1987).

2.1.3.1.- La clasificación de modelos según G. Briones.

Guillermo Briones (1985) agrupa dos grandes modelos de evaluación según el alcance de éstos: los globales y los analíticos.

2.1.3.1.a.- Modelos globales.

Entre ellos se cuentan:

- **Evaluación concertada o sensitiva**, en donde el/la evaluador/a busca **partir de las** necesidades de quien hace la demanda de evaluación, de tal forma de **describir y realizar** juicios de diferentes aspectos del programa.
- **Evaluación iluminativa**: al ser ésta una evaluación, por un lado, interpretativa **debe** recoger las descripciones e interpretaciones que los/as participantes del programa **tienen** al respecto. Por otro lado, al ser hermenéutica lo que hace es interpretar los **símbolos** del lenguaje y el significado de las palabras, descifrar códigos, etc. Y por último, **al ser** iluminativa lo que hace es comprender las situaciones desde diferentes puntos **de vista**. A la base está el paradigma antropológico cultural que reconoce el conflicto **individual y** grupal como natural.

- **Evaluación focalizada:** aquí se parte de la base de que los resultados serán diferentes para cada tipo de participante del programa, de tal forma se recoge información que caracterice a los diferentes usuarios. Las recomendaciones que puedan surgir de una evaluación de este tipo se basa en las diferentes evaluaciones de los diferentes procesos que se suceden en un programa.

2.1.3.1.b.-Modelos analíticos.

Estos modelos buscan dar cuenta de los diferentes elementos dinámicos o estructurales de un programa, incluso sólo pueden centrarse en algunos aspectos de todo un proyecto. Se destacan:

- **Modelo contexto-insumo-proceso-producto o CIPP:** El sentido de la evaluación es el proporcionar información útil para la toma de decisiones, de esta forma, de acuerdo a las necesidades de quienes tomarán estas decisiones se opta por: un tipo de información; por formas para obtener la información organizarla y analizarla; y por último, la elaboración de una síntesis útil a los propósitos de la evaluación. Los focos de la evaluación están en el contexto, en los insumos o recursos, del proceso o estrategias, y el producto o logro de objetivos.
- **Modelos de referentes específicos de evaluación:** es muy relevante el diseño en la medida que la evaluación se entiende como una investigación aplicada cuyo horizonte es la toma de decisiones. Los objetivos de la evaluación pueden corresponder a diferentes elementos del programa.

2.1.3.2.- Clasificación de modelos evaluativos según Stufflebeam y Shinkfield.

Estos autores crean tres categorías mediante un estudio histórico: la pseudoevaluación, los modelos cuasievaluativos y las verdaderas evaluaciones.

2.1.3.2.a.- La pseudoevaluación.

Este tipo de evaluación tiene por objetivo el generar una actitud positiva o negativa hacia un objeto, en este caso un programa o proyecto, al margen del valor de éste. No es evaluación propiamente tal, y generalmente posee un carácter políticamente interesado, de ahí que estos autores no apunten “investigadores” que estén dentro de este modelo.

2.1.3.2.b.- Modelos cuasievaluativos.

Este tipo de modelos se centra en aspectos concretos de un programa y no necesariamente implican un juicio de valor al respecto, ya que ésta no es su preocupación principal, de ahí que no sean considerados como evaluaciones propiamente tales. Resaltan los siguientes modelos:

- **Modelos basados en objetivos:** estos se centran, como su nombre lo indica, en responder si se han o no cumplido los objetivos propuestos por un programa o proyecto. La crítica más destacada que se le realiza a este tipo de modelos es que la información que entregan tiene muy poco alcance y los resultados de la misma llegan tarde como para apoyar procesos de mejoramiento del programa.
- **Modelos basados en la experimentación:** este tipo de modelo tampoco incluye juicios de valor. Buscan el establecer las relaciones causales entre las variables independientes y las variables dependientes, entre los programas y los resultados. Este tipo de modelos buscan descubrir los efectos de una variables sobre otras.

2.1.3.2.c.- Verdaderas evaluaciones.

Este tipo de evaluaciones busca enjuiciar y/o perfeccionar el valor de un objeto, mediante evaluaciones de conjunto. Aquí tenemos el siguiente tipo modelos:

- **Modelos orientados a la decisión:** En este modelo se contempla la evaluación como

un proceso que se inicia desde la planificación hasta la evaluación de resultados, en ese sentido pone el foco en el cómo. En la clasificación propuesta por Briones (1985) ya nos encontramos con este tipo de énfasis al referirnos el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield.

Es Cronbach quien hacia 1963, con su propuesta de reformulación del concepto de evaluación, inaugura este tipo de modelo, en donde lo que se busca es "*facilitar un proceso democrático y pluralista de intercambio de información entre todos los participantes en un programa*" (Calvo de Moram, 1991: 75) con el fin de incrementar el beneficio social.

- **Modelos basados en el consumidor:** este tipo de estudios orienta las adquisiciones de los contribuyentes y de los clientes, en el momento de la selección de bienes y servicios. Busca evaluar más allá de la ejecución de un programa, de tal forma que se evalúa también los objetivos del programa, incluso realizar evaluaciones sin metas o ignorando cuales eran las metas de un programa, de esta manera los juicios sobre estos últimos se basan en los resultados reales, deseados o no, más allá que los objetivos.
- **Modelos centrados en el cliente:** este tipo de modelo favorece evaluaciones de proceso, cualitativas y participativas, buscando ayudar a las personas directamente implicadas en los programas a comprenderlos mejor y a perfeccionarlos desde su interior.

2.1.4.-Perspectivas teóricas en la evaluación de proyectos sociales.

Siguiendo a Ibañez (1991) es posible afirmar que coexisten dos grandes perspectivas teóricas en función de la evaluación de proyectos o programas sociales. Por un lado, aquella que enfatiza la medición de indicadores objetivos los cuales se seleccionan con criterios teóricos o metodológicos de profesionales que no necesariamente coinciden con los/as beneficiarios/as directos/as o

indirectos/as de dicho programa. Y por otro lado, aquella perspectiva que analiza o parte de la subjetividad de los/as usuarios/as involucrados/as en el proyecto.

La primera perspectiva teórica, más cercana a lo cuantitativo y a aquel componente de la realidad que se a denominado pragmático y que incluye las operacionalizaciones de las acciones, asume una *"realidad social en función de hechos sociales más o menos objetivos y verificables con independencia de la involucración subjetiva de los participantes o beneficiarios/as"* (Reyes, 1998: 7). Esta perspectiva o paradigma evaluativo que contiene métodos, teorías a la base, hipótesis de trabajo y estadísticas, tiende a la máxima objetividad de datos, para lo cual establece una sistematización estricta en el seguimiento del proceso evaluador y un diseño que desemboca en resultados numérico-estadísticos (Medina y Villar, 1995). Para algunos autores (Reyes, 1998) esta perspectiva teórica no da cuenta de la experiencia y el significado de ésta para los/as participantes, en un contexto de proyectos que promueven el cambio de actitudes o cultural y que son participativos.

La segunda perspectiva, más cercana a lo cualitativo y a aquel componente de la realidad que denominaremos simbólico y que incluye imágenes sociales, interpretaciones y construcción de significados, asume una realidad social en *"términos de discursos ... que expresan imágenes sociales y culturales propia de una determinada comunidad de habla y experiencia"* (Reyes, 1998: 7). Esta perspectiva se caracteriza por la extracción inmediata y personal de la información, utilizando para ello técnicas e instrumentos más basados en el contacto con los/as implicados/as en el desarrollo de los programas, esta mayor implicación personal del/la evaluador/a en el proceso de recogida de información sobre el programa le lleva a una mayor comprensión del mismo y de quienes han de ejecutarlo (Medina, Villar, 1995). Esta perspectiva presenta algunas limitaciones, entre ellas: la insuficiencia de los enfoques, la falta de diálogo constructivo con los enfoques tradicionales u objetivos, y, problemas de legitimación frente a las esferas de toma de decisiones como agencias o el sector público (Walker, Martinic, 1982).

Al principio cuando hablamos de la co-existencia de ambas perspectivas lo que afirmamos es que

ambas pueden ser pensadas como diferentes, y en ningún caso en oposición. La aproximación más objetivista y la más subjetivista, en la medida que tienen diferentes supuestos en relación a la realidad social, lo que hacen es ir definiéndola, y en este sentido, para el caso de una investigación evaluativa, lo que se define es el objeto. Ante lo anterior, la complementariedad entre ambas perspectivas epistemológicas y metodológicas, pareciera ser lo más adecuado (Redondo, 1999). Es decir, que ni la perspectiva cuantitativa, que responde al componente pragmático, ni la perspectiva cualitativa, que responde al componente simbólico, permite dar cuenta por sí sola de la realidad a investigar, de esta forma pareciera que ambas debiesen conjugarse de manera simultánea y sus resultados discutidos con los/as participantes (Reyes, 1998). Un enfoque mixto que integre y aúne los hallazgos de cada una de las perspectivas (cuanti y cuali), especialmente para los/as autores/as más modernos, representa la mejor opción para el análisis de programas (Medina, Villar, 1995)

Horacio Walker (1982) explica que los marcos de referencia no son neutrales, optar por uno u otro implica incorporar aspectos y dejar otros fuera, es decir, no puede haber una pretensión de dar cuenta de toda la realidad, ya que, como indica Chateau, se "*define al poner nombres, las cosas que hay que mirar y un modo de relación entre ellos en los ámbitos de temporalidad, importancia y consecuencia. En este sentido nos define el problema y nos provee la forma de enfrentarlo*" (Reyes, 1998:86).

La discusión entre ambas perspectivas teóricas pone en evidencia las posibilidades y límites de cada una de ellas, cosa que no debe pasarse por alto ante una opción metodológica. Junto a una cuantificación de posibles resultados de un programa, existen implicaciones y aún efectos que solo pueden percibirse mediante un enfoque cualitativo. De ahí que resulta interesante pararse desde un análisis cuantitativo ante un proyecto con una lógica de investigación-acción, especialmente si esta evaluación de impacto que se pretende realizar no se agota en la eficacia operacional del proyecto piloto en cuestión, si no que pretende abordar cambios, tanto previstos como no previstos.

2.1.5. - LA OPCIÓN EVALUATIVA DE ESTE PROYECTO.

Grosso modo esta evaluación pretende:

- Establecer una línea base (medición al momento de iniciar la intervención) respecto a las variables autoconcepto y clima escolar, a través de la aplicación de los instrumentos: Escala de Autoconcepto Escolar (EA) (Aurelio Villa, 1992) y la adaptación de la Escala de Clima Escolar (SES) (Aurelio Villa, 1992), respectivamente.
- Descripción /desarrollo del Proyecto de Convivencia Escolar y Mediación entre pares 2000 Mineduc-Piie.
- Aplicación luego de transcurrido el primer año del proyecto de los instrumentos: Escala de Autoconcepto Escolar (EA) (Aurelio Villa, 1992) y la adaptación de la Escala de Clima Escolar (SES) (Aurelio Villa, 1992).
- Presentación y discusión de los insumos cuantitativos recogidos por la investigación con los/as actores/as educativos integrantes del Consejo de Convivencia Escolar (CCE) de cada una de las instituciones escolares.
- Triangulación, análisis, discusión y conclusiones de los datos cualitativos y cuantitativos encontrados.

Podemos observar que esta evaluación de impacto se sitúa, de acuerdo a los criterios desarrollados más arriba, en relación con la cristalización de la práctica histórica de ésta según Stufflebeam y Shinkfield (1987), en lo que se ha denominado **Etapas de Profesionalismo**, primero que todo, por que la toma de decisiones y proyecciones en el ámbito de la convivencia escolar, es un elemento clave a discutir, implicando para ello no solo las apreciaciones de la investigadora, si no que además, a todos/as aquellos/as actores/as educativos/as directamente implicados/as en el desarrollo del Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares 2000, es decir, a los/as integrantes del Consejo de Convivencia Escolar de cada unidad escolar, el cual incluye a: directivos/as (integrantes del Equipo de Gestión), representantes de docentes, representantes estudiantiles, representantes de para-docentes, y por lo menos, un/a asesor/a PIIE. Lo anterior permite a su vez, que por un lado, sean consideradas las necesidades, tanto, de quienes pertenecen

tanto participantes del proyecto como quien evalúa se puedan coordinar. Y segundo, la utilización de los insumos cualitativos que sistemáticamente emanaron de la ejecución del Proyecto Piloto, así como la medición cuantitativa previa y posterior a un año, permiten que se supere la evaluación focalizada sólo en resultados, ya que es posible observar qué áreas funcionan y cuales no, valorando el programa según criterios que permiten tomar decisiones.

Siguiendo a Yvonna Lincoln (Calvo de Mora, 1991), quien utilizó un prisma longitudinal y transversal para analizar la historia de la evaluación, podemos categorizar ésta dentro de la **última generación**, debido, por un lado, a que el momento de la triangulación es un eje que favorece la explicitación de los intereses y conflictos de los/as implicados/as en el proyecto; además potencia un proceso de negociación y democratización de la comunidad respectiva. Y por otro, combina información tanto cualitativa como cuantitativa.

En relación al modelo al cual adscribe esta evaluación, se sitúa esta evaluación en el descrito por Stufflebeam y Shinkfield (1987), el cual denominaron **Verdaderas Evaluaciones**, en particular el modelo **Orientado a la Decisión**, esto principalmente, por las posibilidades que abre la existencia de un momento de triangulación, que como ya hemos mencionado permite el intercambio de información entre los/as participantes.

En relación a las perspectivas teóricas se puede apuntar que se ha optado por una complementariedad de las perspectivas epistemológicas y metodológicas como son lo cualitativo y cuantitativo, con un énfasis constante en que los datos resultantes del uso de ambos prismas se conjuguen y discutan con los/as actores/as educativos/as implicados/as en el proyecto piloto.

Finalmente, se considera que esta investigación corresponde a un diseño no experimental, en la medida que no cuenta o considera un grupo de control, por lo tanto, la medición sólo se aplica al grupo beneficiario con un modelo antes-después (pre y pos).

2.2.- LA CONVIVENCIA COMO PROBLEMA SOCIAL Y EDUCATIVO.

El hablar de con-vivir nos remite al hecho de la propia vida sujeta a la compañía, a los/as otros/as, a la sociedad, etc.; lo que implica estar dentro de una organización que restringe y posibilita las apetencias personales, tornándose en un intento por equilibrar lo personal y lo social, el deseo y la ley, en definitiva es imposible sustraerse del convivir, de ese *“entretejido de vínculos interpersonales que inciden inevitablemente en la tarea, con sus roturas y agujeros... o sea (inciden en) el hecho de vivir y vivenciar con”* (Ianni, Pérez, 1998: 14). En concreto, al no existir ningún espacio fuera de lo social podríamos pensar que constantemente estamos conviviendo.

En 1997 la UNESCO, a través del texto “La Educación Encierra un Tesoro”, el cual fue preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, define como uno de los cuatro pilares de la educación el “Aprender a vivir juntos”², que implica el *“desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de dependencia mutua entre las personas, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz... La sociabilidad se fortalecería en la realización de proyectos comunes y en la preparación para tratar los inevitables conflictos que de ella surgen”* (Unesco, 1997: 10). Este convivir, vivir-con, vivir juntos/as, es un horizonte, que se supone, debiésemos estar preparados/as para enfrentar, luego de nuestro paso por la educación formal.

Siguiendo a Mena y Romagnoli la formación de la convivencia social es fundamental para el fortalecimiento de la sociedad democrática chilena, para ellas *“llegar a ser un ciudadano democrático requiere mucho más que una comprensión abstracta de los principios democráticos, mucho más que el aprendizaje acerca de los conceptos que definen una democracia, y mucho más que el pertenecer a un país que se rige por un gobierno democrático. El comportarse democráticamente es una forma de vida, por tanto requiere de una formación personal y social, en valores, actitudes y conductas democráticas... Investigaciones en educación señalan que las experiencias democráticas en la escuela y en la sala de clases pueden contribuir en la*

² Los otros son: “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”.

adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la conformación de una ciudadanía democrática...” (1993: 12) .

La adquisición por parte los/as estudiantes de competencias para la vida ciudadana democrática, es un desafío a desarrollar al interior de las instituciones de educación media de nuestro país (Weinstein, 2001). La escuela debiese contribuir a formar el/la sujeto/a ciudadano/a.

Las características del sistema educativo formal de nuestras sociedades, están dadas por el contexto socioeconómico en el que se sitúan, siendo lugares políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el aula, no son universales a priori, son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos, de tal forma que la socialización dada en la escuela no es sólo transmisión del orden social, sino que agencia de control social (Sapiains, Zuleta, 2001).

De manera general, todos/as coincidiríamos en que la escuela es el espacio llamado a formar en conocimientos y habilidades para integrarse en la sociedad, *“es una institución social especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico concreto, con una distribución del tiempo particular en su interior, y una serie de normas... En tanto institución... (es)... un componente del todo social que tiene una función de conservación y reproducción del equilibrio del sistema”* (Sapiains, Zuleta, 2001: 55-56).

Redondo (2000), siguiendo a Page puntualiza que la escuela trata de cumplir dentro del sistema social tres funciones que responden a los requerimientos de tres subsistemas centrales articuladores de la realidad social:

- El tecno-económico, en donde el fin de la escuela es adaptar la formación a las necesidades de la economía y su lógica de acumulación del capital,
- El socio-político, en donde el fin de la escuela es integrar en el orden social “democrático”, legitimándolo, y,

- El cultural-ideológico; en donde el fin de la escuela es motivar para aprender y salvaguardar la herencia cultural, la que se articularía en valores.

De lo anterior podemos pensar que la escuela está lejos de tener como único fin el aprendizaje de contenidos cognitivos según se formulan en los programas, *“es en la escuela, en sus prácticas disciplinadas, como se adquiere y ejerce la ideología dominante... El modo de hablar, escribir, pensar, relacionarse, etc., que se ejercita y aprende en la escuela configura el modo de hablar, escribir, pensar y relacionarse en el empleo, en la calle, etc.”* (Redondo, 1999: 200). La escuela reproduce la cultura dominante, en sus aspectos positivos como en sus aspectos negativos.

Fernandez Enguita (1990, Redondo, 2000) puntualiza algunas de las relaciones sociales características de la escuela y que serian funcionales al sistema tecno-económico, las tomaremos en especial porque creemos pueden resumir algunas de las dinámicas relacionales fomentadas en el contexto escolar y que nos da luces de que tipo de cultura de las relaciones sociales, que en general, se promueven dentro del contexto de la educación formal:

- Importancia del orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria.
- Relaciones sociales impersonales y burocratizadas.
- Alienación del trabajo escolar, siendo el producto de la escuela el título y no tanto el aprendizaje.
- Selección de rasgos caracteriales que son reforzados y castigados (por ejemplo, sumisión a la autoridad)
- Motivación mediante recompensas extrínsecas
- Competencia insolidaria
- División del trabajo, en especial entre el intelectual digno y el manual indigno.
- Sometimiento a la evaluación ajena que muchas veces determina el valor de la persona, etc.

Este listado nos lleva sino a pensar que en general la escuela se mueve y expresa una cultura autoritaria, burocrática, y jerárquica.

Con respecto al subsistema cultural-ideológico, el conflicto que aparece como más patente es el que se da entre la cultura escolar, que corresponde al de la clase media, con los/as niños/as y jóvenes que poseen otra cultura barrial, familiar, etc., incluso podemos hablar de la contradicción entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Para todos/as aquellos/as que están “fuera” de esta cultura escolar muchas veces se resuelve este conflicto o como rechazo a la escuela o como asimilación-acomodación real o aparente.

Finalmente, el subsistema socio-político, con sus contradicciones es asumido por la escuela, al ser funcional a este, apareciendo entonces el conflicto entre la participación de la comunidad y la autoridad de la administración pública (burocrática), y entre la participación de los/as jóvenes y la autoridad docente (cultura escolar-cultura juvenil).

Podemos observar, que para analizar y comprender aún más la convivencia escolar, es menester conocer a las instituciones escolares en contexto, un contexto que hace ya no que la cultura convivencial dependa solo de la construcción de cada centro escolar, ya que esto está mediado por las funcionalidades de la escuela con respecto al sistema social, y no a cualquier sistema, sino el occidental neoliberal. Este es el límite, pero también la posibilidad de que cada comunidad educativa se reconozca en el lugar social que opera a través de la institución y desde ahí reconstruya su dinámica interna relacional, o su cultura relacional; ya que, si bien es cierto que la escuela o el sistema escolar reproduce la cultura dominante, también es un espacio de resistencia. Analizar a la escuela solo como un lugar de reproducción desconoce el agenciamiento humano, es decir, desconoce como las personas mediatizan y responden a la conexión entre sus experiencias y las estructuras/cultura dominante. De esta forma aunque es cierto que las escuelas no cambiarán el mundo, si pueden desarrollar acciones de resistencia *“que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales... que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social”* (Giroux, 1985: 37).

Claramente la convivencia escolar viene a ser un aspecto muy relevante dentro de la formación de

los/as jóvenes, se asocia fundamentalmente a las relaciones con los/as otros/as. Claro está, las relaciones con los otros no se dan en el vacío, sino, para el caso de nuestro país y fundamentalmente las sociedades occidentales, en un contexto de democracia. Al respecto se considera que por lo menos hay dos elementos a considerar.

Primero, siguiendo a Salazar y Pinto (1999) la participación de los/as ciudadanos/as, que tiene como sustento la necesidad de los individuos de regular, normar, y establecer criterios de vida en común (Silva, 2001) en el proceso político regular; ha sido en nuestro país débil, limitada o inexistente: no hay una cultura participativa en la articulación de demandas, como en la formación de decisiones. Sólo por citar un ejemplo, en Chile, la Constitución, no ha sido nunca producto de una deliberación ciudadana, sino, siempre imposición de una “minoría organizada”, así ocurrió en 1829, 1891, 1925 y 1980. La degradación histórica de la ciudadanía, es el resultado de una construcción histórica de la relación de los/as sujetos/as con el Estado, y se inició con su exclusión de los procesos constructores del Estado, y continuó con la definición individualista, y no de las comunidades cívicas, de lo que son los derechos políticos (Salazar, Pinto, 1999). El primer elemento entonces a considerar, - asumiendo que los procesos que se suceden al interior de las instituciones escolares están en relación con el contexto social, político y económico -, es que las contradicciones que definen la participación en la historia chilena, serían asumidas por el sistema escolar. De ahí que no debería extrañar la falta de interés en participar o de una pobre cultura participativa de los/as sujetos/as en diversos espacios, entre ellos, el educativo.

Segundo. Hay rasgos que indican que los procesos de descentralización de decisiones, por ejemplo, a nivel local municipal, institucional, etc., surgen normados por el poder central, es decir, no surgen fundamentalmente desde una activación de la sociedad civil o desde lo comunitario. Lo anterior aparece como límite al empoderamiento de las personas, de las comunidades, ya que más bien estas descentralizaciones favorecen el incorporar un capital social existente como aditivo que incrementa la eficacia de las políticas estatales contra la pobreza o disminuir la deserción escolar, por ejemplo; y no trabajan, necesariamente por construir tradiciones cívicas para el incremento de la soberanía global de la masa ciudadana (Salazar, Pinto, 1999).

Los dos elementos, la pobre cultura participativa que aparece luego de un análisis histórico, y el carácter instrumentalizador que se evidencia en el proceso de descentralización de la toma de decisiones, trae claras consecuencias para lo que acontece en el sistema escolar, o en los liceos, y en definitiva para la convivencia al interior de estos espacios. Podríamos encontrarnos con una constante tensión con respecto a: la participación dentro de la comunidad escolar; y, a la operancia de un programa, que por sus características de investigación-acción suponga el empoderamiento de los actores/as escolares. Esta tensión estaría dada, por un lado, por el carácter reproductor del sistema escolar de la realidad social, para el caso de nuestro país de una falta de cultura participativa y deterioro/desgaste de las comunidades cívicas. Y por otro, por la posibilidad de agenciamiento humano y de producción de espacios de resistencia contrasistémicos que favorezcan la formación y de facto la participación.

2.3.- LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar la podemos entender como una cultura de las relaciones sociales que se establecen entre sujetos/as en el ámbito escolar (Mena, et. al., 1993). Como dirá Mario Salazar la convivencia escolar incluye todo, *“desde el saludo autoritario o cariñoso del profesor, hasta la legitimidad de una pregunta en torno a una duda... pues en cada minuto de la vida escolar, en cada espacio de lo que llamamos escuela, se expresan, nacen y se recrean vínculos afectivos que van modelando la vida de todos cuantos viven al interior de la escuela... quizás debemos decir vivir-con, en vez de convivir, para tratar de integrar esta palabra a nuestro hacer pedagógico”* (1993: 102).

Es en la cotideaneidad de los establecimientos escolares, con sus normas, implícitas o explícitas, con su sistema de reglas que regulan las interacciones, la participación, etc., que se construye una microsociedad que se organiza más o menos conscientemente en torno a los estilos convivenciales que se privilegian, en definitiva hay una cultura escolar³, o forma de ser de la escuela, o del liceo,

³ *“Por cultura escolar hemos entendido las dinámicas que se producen al interior de la escuela, fuera de la sala de clases, entre los distintos actores del quehacer escolar. Así, por ejemplo, forman parte de la cultura escolar las*

que favorecería, o no, conductas o actitudes sociales (Mena, et. al., 1993).

En un sentido amplio, no existiría una o la mejor manera de formar para la convivencia social, es un hecho que se sucede propiamente en un grupo de personas, y por ende, es coherente y funcional con estos/as, lo relevante, sin embargo, sería una *“continua reflexión acerca de qué tipo de convivencia social interesa, qué valores personales y sociales se quiere promover, y cómo hacer para que el curriculum eduque esa manera de convivir socialmente que se desea”* (Mena, et. al., 1993: 17).

De diversos espacios como son la LOCE, la política, los/as profesores/as de educación y los/as empresarios, surge como una demanda el que la educación atienda a este aspecto (Peluchonneau, Rogmanoli, 1994). En el texto *Demandas Sociales a la Educación* (Errázuriz, et. al., 1994) podemos detectar demandas que apuntan a la cultura escolar, que incluiría lo convivencial, que se centran en una determinada fama del establecimiento, en términos de favorecer el desarrollo de un clima adecuado, dentro y fuera de la sala de clases, que contribuya a la ejercitación de lo enseñado en el proceso pedagógico. Al respecto en la educación pública se resalta la *“carencia de ambientes adecuados para interactuar y desarrollar los valores, así como la falta de coherencia de profesores y alumnos para practicar lo aprendido... (se pone)... especial énfasis en la comunicación, elemento que tradicionalmente en los ambientes escolares se ha caracterizado por ser poco fluida, vertical, y muchas veces autoritaria”* (Errázuriz, et. al., 1994: 36).

Si partimos de la base de que, querámoslo o no, a través de un curriculum oculto o formal se va a dar la convivencia de forma más o menos democrática o con un sentido más o menos pedagógico, entonces, hay que asumir esta problemática de tal forma que se prevengan y enfrenten las problemáticas psico-sociales que se asocian a lo convivencial, pensando en que la finalidad de la educación formal es educar a la persona total (Peluchonneau, Rogmanoli, 1994).

relaciones entre los alumnos, las relaciones entre éstos y los profesores más allá de su relación de enseñanza-aprendizaje, y el clima que se vive dentro de la escuela, comúnmente conocido como el 'ethos' o fama” (Errázuriz, et. al., 1994: 35). Para efectos de investigación, sin embargo, es necesario, en un afán de ser coherentes con la definición de convivencia escolar que se utiliza, no dejar fuera del “paraguas” de la cultura escolar a las dinámicas que se dan al interior del aula de clases: las relaciones pedagógicas/de aula, son también relaciones sociales.

Pareciera ser que la perspectiva más fructífera para entender la convivencia escolar es aquella que no se remite a lo individual, si no que más bien utiliza como unidad de análisis a la institución, la historia de ésta, sus procesos pedagógicos (Ianni, Pérez, 1998), y la construcción de relaciones interpersonales- intergrupales como elementos claves al servicio de los logros educativos.

Existen varios enfoques para enfrentar la convivencia escolar, resaltan según Paulina Peluchonneau y Claudia Romagnoli (1993) los siguientes:

- **Educación democrática:** entiende a la unidad educativa como una microsociedad en la cual se debe practicar y vivir la democracia. Plantea una reestructuración de la escuela, atendiendo a temas como la distribución del poder, la toma de decisiones, la participación, y el clima escolar.
- **Educación en y para Derechos Humanos:** esta perspectiva tiene estrecha relación con la historia socio-política latinoamericana, en la medida que busca aportar en fortalecer dar continuidad y estabilidad a las democracias surgidas en el continente. Atiende en especial a educar en autonomía, a la distribución democrática del poder, a la educación para el cambio y transformaciones sociales, en identidad (individual y colectiva) y mantener un principio holístico integrador.
- **Educación en valores:** se asocia a los trabajos de L Kohlberg y T. Lickona. Pretenden en general la formación de *“individuos socialmente responsables; éticos en su actuar; se preocupan de promover valores universalmente reconocidos y su norte está en el logro de una sociedad justa”* (1994: 14).
- **Afecto en el curriculum escolar:** busca incluir aspectos referidos a lo personal-social, como son conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes relacionadas a intereses personales, relaciones sociales y la integración de ambas, en el curriculum escolar.

Es posible observar que cada uno de los enfoques recién enumerados posee diferentes énfasis especialmente en lo referido al tema de participación, en todo caso la formación ética y valórica

surge como una constante.

De manera genérica, luego de este pequeño recorrido se puede entender la convivencia escolar como la cultura de las relaciones sociales interpersonales e intergrupales que se suceden en el ámbito escolar, es decir, tanto al nivel de aula, como al nivel de centro escolar⁵.

La definición que acabamos de dar al finalizar el apartado anterior, es amplia, en el sentido que trata de salvar sólo algunos elementos, entre ellos:

- Partir de la base que la convivencia escolar no incluye sólo lo que son las relaciones interpersonales, o entre individuos/as, mas bien se considera que incluye las relaciones de carácter intergrupales, es decir, aquellas que pueden sostener por lo menos dos personas a partir de sus pertenencias grupales y de las pertenencias grupales que se le adscriben al/la otro/a.⁶ En este sentido no hay que olvidar que sin duda, por lo menos, las pertenencias estamentales de los/as actores/as educativos/as pueden significar un pertenencia grupal desde la cual se interactúa (por ejemplo: docente directivo, docente, estudiante, apoderado, etc.)
- Un segundo elemento, y no por ello menos relevante, es el hecho de consignar que la convivencia escolar es una problemática que incluye las dinámicas relacionales que se suceden en todo ámbito, de ahí que se hable de nivel de aula y de centro, de ello se desprende entonces, que estamos hablando de una temática de cultura institucional que va más allá de las habilidades interpersonales de los/as sujetos/as.

2.3.1.- La Convivencia Escolar en Chile.

La convivencia escolar es un tema del cual se empieza a hablar insistentemente, en especial, a finales de la década del 90, dentro del contexto de la Reforma Educacional. Hay que tener en

⁵ Se desprende como consecuencia que toda relación que se suceda en una institución escolar es parte de la convivencia, incluyendo, por ejemplo: relaciones de enseñanza-aprendizaje, recreos, etc.

⁶ Para profundizar en este aspecto remitirse al apartado que hace referencia a lo que se entiende, para efectos de

cuenta que si bien es cierto el MINEDUC ha sido una de las instancias que se está refiriendo a la convivencia escolar, también, en especial a través de la prensa, la opinión pública ha tratado el tema de una manera bastante alarmista, así titulares del tipo “*Preocupa el aumento de la violencia juvenil*”, “*Cruzada para frenar violencia en las escuelas*”, “*Piden facultad para revisar bolsos de escolares*” (Mineduc, 1999), nos pueden hacer pensar que el contenido de la palabra convivencia se ha desplazado y reducido al de “**prevención de violencia juvenil**”.

Dentro de este contexto de discusión el Ministerio de Educación acoge la sugerencia de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de crear un “sistema de mediadores que actúen como nexos entre los escolares y las autoridades educativas”(MINEDUC, 1999: 33) para poner “**atajo a la violencia escolar**”(Mineduc, 1999: 33). Llama la atención este enfoque si se contrasta con investigaciones en el área de educación que han encontrado que lo que se destaca son las agresiones verbales que se producen entre los/as estudiantes donde “*lo relevante de este indicador, es que las situaciones de violencia entre jóvenes son más bien de baja intensidad, a diferencia de la visión que se ha puesto en la opinión pública acerca de este tema, la que tiene como efecto el estigmatizar, principalmente a los jóvenes pobres, como violentos y agresivos. Ello ha hecho que se demande más orden y disciplina para este ser joven, lo que podría ser desproporcionado ante lo que ocurre realmente en los liceos, reforzando el enfoque normativo y autoritario que posee la cultura escolar* (Injuv/Cidpa, 1999:34).

Si nos paramos desde la definición amplia de convivencia escolar como cultura de relaciones sociales que se establecen entre sujetos en el ámbito escolar (Peluchonneau, Romagnoli, 1994) y miramos desde aquí el estado de cosas de acuerdo a la investigación de V. Edwards, et. al. (1995), es decir, como se relacionan las personas en el ámbito escolar (media), encontramos los siguientes rasgos:

- El autoritarismo que caracteriza las relaciones institucionales en los liceos municipales dificulta el desarrollo de procesos de identificación de los/as docentes y alumnos/as con la

esta investigación, por autoconcepto.

- gestión del establecimiento.
- Referido a las relaciones sociales en el aula y la socialización de los/as alumnos se detecta una infantilización de los/as estudiantes en relación con el conocimiento, el castigo es utilizado como forma de disciplinamiento y de control, y, el humor (reírse de la situación o de una persona y establecer vínculos) es una forma de interacción entre alumnos/as y docentes.
 - Con respecto a discursos y prácticas discriminatorias de sexo, etnia y clase se detectó que los hombres son más valorados o reconocidos que las mujeres, y hay una descalificación de la forma de ser del/a chileno/a de acuerdo a la etnia y la clase.
 - La imagen social del Liceo está en estrecha relación con la construcción de identidad de los/as actores educativos/as, de tal forma que *“la existencia de establecimientos municipales deteriorados, que proyectan una imagen negativa que la misma comunidad los denomina en forma peyorativa (como por ejemplo el basurero de...) se basa en factores tales como la baja calidad de educación que imparten y la carencia de un proyecto educativo compartido, entre otros factores que no contribuyen a la construcción de procesos de valoración positiva para que los jóvenes puedan integrarse de forma efectiva a la sociedad”* (1995:179).
 - El grupo de amigos/as es la instancia relacional más importante en la socialización de los/as jóvenes.
 - La solidaridad es un valor común reconocido y vivido cotidianamente por los/as jóvenes, expresándose como por ejemplo a través de compartir la comida.

A la luz de estos elementos se puede, por un lado, entender por que uno de los objetivos del Ministerio es implementar una forma no violenta de resolución de conflictos desde la perspectiva de una **cultura escolar más democrática** (Mineduc, 1999), pero por otro, no queda claro porque enfatizar en la mediación entre pares, considerando que las preguntas que se abren es si la convivencia escolar, primero, está deteriorada ¿tiene que ver con la falta de habilidades de los/as jóvenes para resolver de manera no violenta sus conflictos?, o, segundo, ¿la mediación entre pares es la estrategia para enfrentar un cambio cultural en instituciones que se organizan de tal manera que se ha deteriorado la convivencia en su interior?.

2.3.2.- Convivencia escolar y conflicto.

El convivir con otros/as necesariamente implica la existencia de conflictos, de hecho, el desarrollo de nuestras sociedades ha estado y está acompañada en diversos grados por conflictos.

Touzard explica que conflicto se refiere a una situación *"en la cual los actores o bien persiguen objetivos y defienden valores opuestos, o bien persiguen simultáneamente y competitivamente, el mismo objetivo"* (Ianni, Pérez, 1998: 118).

Desde el Mineduc aparecen como formas para entender el conflicto las siguientes (MINEDUC, 2000):

- Desacuerdo de ideas, intereses, o principios entre personas o grupos.
- Proceso que expresa insatisfacción, desacuerdo o expectativas no cumplidas de cualquier intercambio dentro de una organización.
- Divergencia de intereses percibidos. La creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden alcanzarse simultáneamente.

En general, podemos ver, a la luz de las definiciones antes citadas, que un conflicto se caracteriza porque existe una incompatibilidad o desacuerdo de intereses, el reconocimiento de dos o más partes comprometidas o involucradas en el conflicto y la idea de proceso reversible, si se cuenta con algunas condiciones básicas para su administración, es decir, habilidades de resolución de conflictos.

Normalmente se distinguen cuatro niveles de conflicto (Sáez de Heredia, 1998):

- **Conflicto intrapersonal o intrapsíquico:** el conflicto se sucede al interior de los/as individuos/as, incluyendo pensamientos, ideas, emociones, valores, etc.
- **Conflicto interpersonal:** este se localizaría entre personas individuales.
- **Conflicto intragrupal:** este conflicto se da dentro de un pequeño grupo, aquí se analiza como el conflicto afecta la capacidad del grupo para resolver sus disputas.

- **Conflicto intergrupual:** ejemplos de estos son naciones en guerra, sindicatos, patronales, estamentos, etc.

Moore (Sáez de Heredia, 1998) señala algunas de las fuentes principales de conflicto, con independencia del nivel y marco de éste:

- **Conflictos de relación:** Emociones fuertes, falsas percepciones o estereotipos, escasa o falsa comunicación, conducta negativa receptiva.
- **Conflictos de información:** Información falsa, falta de información, diferentes puntos de vista sobre lo que es importante, interpretación diferente de la información, procedimientos diferentes de estimación.
- **Conflictos de intereses:** sustanciales, de procedimiento, psicológicos.
- **Conflictos estructurales:** cómo se estructura una situación, definiciones de los roles, condicionamientos temporales, relaciones geográfico-físicas, desigualdad de poder y autoridad, control desigual de recursos.
- **Conflictos de valores:** valores cotidianos, valores últimos, valores de autoestima.

En términos de estructura del conflicto, Jean Paul Lederach (Sáez de Heredia, 1998) diferencia tres elementos en interacción:

- 1.- **Personas:** incluye tanto a las personas implicadas como los elementos psicológicos de las partes.
- 2.- **Proceso:** hace referencia a la manera en que el conflicto se desarrolla y como las personas tratan de resolverlo.
- 3.- **El problema:** incluye las diferencias y asuntos que enfrentan a las personas, con fuentes tan diversas como las ya señaladas siguiendo a Moore (Sáez de Heredia, 1998).

Dentro de la institución escolar, como organización social, los aspectos antes señalados no son diferentes, ya que como vemos, los conflictos existen y son cercanos a las personas. Una tipología utilizada al respecto es la desarrollada por Deutsch (Rozemblut, 1999) quien enumera los siguientes conflictos que pueden encontrarse en el ámbito escolar:

- El control de recursos: libros, computadoras, equipos deportivos, T.V., etc.
- Diferencias en las preferencias: a qué jugar, qué actividad priorizar.
- Por diferencias de valores: qué debiera ser.
- Diferencias en creencias: qué es.
- Diferencias en la naturaleza de la relación de los/as individuos/as involucrados/as: **quién** domina, qué tipo de relación tienen entre sí.

Los autores Johnson y Johnson, Dudley y Magnuson (Rozemblut, 1999) se refieren a **nueve tipos de conflictos en la escuela:**

- Agresión y lucha
- Insultos
- Desvalorización
- Rumores
- Conflictos en el patio
- Conflictos por turnos
- Conflictos por tener o acceder
- Preferencias, valores, creencias; qué prefiero, que creo, que debiera ser
- Conflicto por tarea de clase.

Curwin se refiere a conflictos de indisciplina, entendiéndolo como *"una situación o hecho en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo"* (Ianni, Pérez, 1998: 118-119). Aquí el conflicto no es de objetivos, si no más bien de necesidades, que para el autor pueden ser de poder, de identidad, de relaciones y de rendimiento.

Como se vio en relación con los niveles del conflicto, éste no necesariamente es individual, si no que puede tener un carácter intergrupar, es decir, el conflicto se relaciona con una pertenencia grupal que incluye preocupaciones e ideologías compartidas. En este sentido los/as actores/as podrían responder a: intereses creados, por ejemplo, situación laboral de profesores/as o

situaciones de estudio para los/as estudiantes; intereses ideológicos, es decir, valorativos y de ideas sobre la práctica y la organización; y finalmente, intereses personales, o sea, referidos a la identidad de los/as actores/as, a lo que estos/as quieren ser.

En todo caso hay que considerar que un conflicto no es bueno ni malo, solo existe, lo que posibilita que su administración pueda ser constructiva y pedagógica. De esta forma, se puede hablar de este concepto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento no solo individual, si no que institucional, de hecho, una buena gestión de los conflictos en la escuela puede permitir mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje así como el contexto convivencial escolar. Para Sáez Heredia el conflicto “ayuda a aprender nuevos y mejores modos de resolver los problemas, de construir relaciones más duraderas, de conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás”(Rozemblut, 1999: 9).

Como ya hemos dicho, el hablar de convivencia, en la medida que alude ésta a una cultura de relaciones, nos lleva necesariamente al tema del conflicto, ya que donde existen relaciones pueden existir conflictos. La definición que estamos utilizando de convivencia al aludir directamente a una cultura de relaciones entra en conexión con lo que K. Lewin (1951), ha denominado clima, que es una cualidad del campo como totalidad, siendo el anterior el modo en el que los/as individuos/as ven el mundo, es una *atmósfera*, que *“impregna todo pensamiento y acción que se da en la situación”* (Sáez de Heredia, 1998: 81).

Morton Deutsch nos dirá que *“los procesos de resolución de conflictos que con más probabilidad se manifiesten, estarán fuertemente influenciados por el contexto dentro del cual el conflicto ocurre”*(Sáez de Heredia, 1998:81). De esta forma, el clima es un elemento crítico en las situaciones de conflicto, determina la diferencia entre una resolución cooperativa o competitiva potencialmente destructiva.

Deutsch (Sáez de Heredia, 1998) caracteriza dos tipos de clima o tipo de interdependencia, lo que también es posible de entender como cultura de relaciones:

- **Promovite (promovedora):** aquí las personas implicadas en el conflicto perciben que las ganancias de cualquiera de las partes promoverá las ganancias de la otra, es decir, prima una lógica de ganar-ganar, promoviendo unas relaciones o clima cooperativo, donde los/as individuos/as subrayan los intereses comunes y coordinan la división del trabajo, exhiben actitudes confiadas y amistosas, perciben la semejanza entre sus objetivos y creencias, y se comunican de manera más honesta y abierta.
- **Contriend:** donde todos/as perciben que las ganancias de uno suponen pérdidas para el/la otro/a, es decir, prima una lógica ganar-perder, promoviendo unas relaciones o clima competitivo, donde las personas se centran en los intereses antagonistas y en forzar al/la otro/a, exhiben actitudes suspicaces y hostiles, sobredimensionan las diferencias, y se comunican de modo equívoco y limitado.

Es posible concluir que de acuerdo a las investigaciones de Deutsch y otros/as (Sáez de Heredia, 1998), por una parte, la naturaleza impregnante del clima influencia el comportamiento de las partes hacia el conflicto, y por otra, ambos aspectos se retroalimentan.

Extrapolando lo anterior al ámbito escolar la percepción que se tenga del clima escolar va a influir, sin duda, en la manera como se gestionen los conflictos, y, en general, el como se relacionen los/as actores/as educativos/as; y al revés, como se relacionen los/as actores/as educativos/as y como se gestionen los conflictos, va a influir en la percepción del clima escolar.

Frigerio (1992), desde una perspectiva institucional, plantea la existencia de tres tipos de cultura escolar que determinarían diferentes formas de enfrentamiento de los conflictos:

- **La institución como una cuestión de papeles:** en este tipo de cultura, los conflictos tienden a negarse, a no resolverse, usándose los canales formales de comunicación de manera jerárquica


y verticalista.

- **La escuela como una cuestión de familia:** en este tipo de cultura prevalece una dinámica de generación de conflictos interpersonales que no se resuelven, desvalorizándose los canales formales de comunicación.
- **La escuela como una cuestión de concertación:** en este tipo de cultura escolar los conflictos se visualizan como inherentes al funcionamiento de la institución, dándose una resolución por elaboración, reconociéndose la diversidad de intereses, y existiendo una gestión coordinada que posibilita el trabajo de la institución.

Dentro de la institución escolar la forma en que se enfrenten los conflictos, está lejos de ser algo que se desprenda solo de las habilidades de las partes implicadas, ya que pone en juego el contexto, la cultura en que éste se da, siendo la percepción del clima, en este caso clima escolar, determinante de la gestión de cualquier conflicto. El constructo clima aparece como el más adecuado para abordar esta dinámica de convivencia-conflicto, y pareciera que toda intervención en una unidad educativa que pretenda afectar de manera positiva la convivencia debiese más que partir o privilegiar el implementar una técnica específica como la mediación, partir y/o privilegiar los elementos psicosociales contextuales. Más adelante desarrollaremos con mayor profundidad la relación entre convivencia y clima, por el momento nos hemos limitado a describir las relaciones entre conflicto y clima, y a continuación analizaremos con mayor profundidad las técnicas de resolución no violenta de conflictos más relevantes.

2.4.- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Las posibilidades de resolver conflictos, siguiendo a Sáez de Heredia (1998), son limitadas; utilizando como criterios: el que se resuelvan de manera pública o manera privada las disputas, el como se gestionen los conflictos, el uso de coerción, y, el control que puedan tener sobre la solución los/as implicados/as, podríamos ilustrar de la siguiente manera las posibilidades de resolución de conflictos:

Forma privada de toma de decisiones por las partes				Forma privada de toma de decisiones por una tercera parte		Toma de decisiones por una tercera parte con autoridad legal (pública)		Toma de decisiones extralegal coercitiva			
Evitación del conflicto	Discusión informal y solución de problemas	Negociación	Mediación	Decisión administrativa	Arbitraje	Decisión judicial	Decisión legislativa	Acción violenta	directa	no	violencia
Incremento en la coerción y mayor probabilidad de un resultado ganar - perder 											
Pérdida del control de los/as disputantes sobre su destino											

Como primera cosa aparece un continuo en cuya izquierda se encuentran los procedimientos informales y privados que implican a las partes en conflicto, y, en el otro extremo aparecen los procedimientos públicos y coercitivos que implican el sometimiento de la otra parte.

La primera posibilidad que aparece es la evitación del conflicto, si esto ya no es posible, **entonces**, se pasa a la discusión informal para solucionar disputas. Junto a estas conversaciones informales el procedimiento más popular para alcanzar soluciones es la negociación, de no ser posible de ejecutar ésta por las partes en conflicto se puede recurrir a la mediación, que es una extensión de la negociación que implica la intervención de una tercera parte, aceptada por los/as implicados/as y que no tienen autoridad para tomar decisiones.

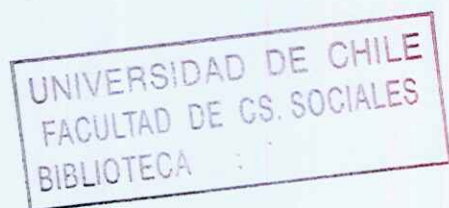
De darse el conflicto en una institución, por lo general, existen procedimientos administrativos o ejecutivos. En este caso se da la intervención de una tercera parte que tienen cierta distancia sobre el conflicto, pero que no tienen necesariamente que ser imparcial, pudiendo tomar una **decisión** sobre la disputa. El arbitraje es un termino genérico que se refiere a un proceso voluntario en el que las partes en conflicto solicitan asistencia de una tercera parte neutral que toma la **decisión por** ellos/as.

El procedimiento judicial implica la intervención en una disputa de una autoridad institucionalizada y socialmente reconocida. El proceso legislativo, es otro medio público, al igual que el anterior, que se utiliza para solucionar conflicto mediante una ley, en el caso que éste implique a

poblaciones extensas. En ambos casos la formula es ganar-perder.

Finalmente, están los procedimientos extralegales, que se caracterizan por el uso de medios extremos de coerción que tienen por objetivo persuadir o forzar al/la oponente a someterse. En el caso de las acciones no violentas, el procedimiento implica que una persona o un grupo de ellas, se comporta o deja de comportarse de tal forma que fuerza a la otra parte a adoptar la posición que se desea, por ejemplo, la desobediencia civil, la denuncia de hechos, etc. Con respecto al uso de la violencia, el que la utiliza debe tener/ejercer suficiente poder para hacer daño a la otra parte, debe ser percibida como tal y estar dispuesto a utilizar/ejercer este poder si es necesario.

A continuación nos centraremos en analizar una de las maneras de resolver conflictos que es la mediación, en particular nos fijaremos en ésta considerando la relevancia que tienen como estrategia al interior del proyecto al que se dedica esta investigación.



2.4.1.- La mediación.

La mediación, en un primer acercamiento nos muestra que apunta a que las partes en oposición se acerquen a escucharse, *“reubicando el conflicto respecto de la concepción que cada uno tenía antes de comenzar dicho proceso... (colocando) a dichas partes como protagonistas y responsables de alcanzar la mejor solución posible al problema que las distancia”* (Borstein, et. al., 1999:214). Esto último es lo que permite que los/as sujetos/as se reapropien de acciones que tradicionalmente han sido enajenadas por la intermediación y burocratización de diversas instituciones de control/reproducción social (Shaverstein, 1999).

Aunque se ha situado a la mediación epistemológicamente dentro de la perspectiva constructivista (Shaverstein, 1999), podemos ver en el siguiente recuadro (Nájera, 1999) que sintetiza los diversos enfoques teóricos de la mediación, que existe más de un lugar teórico para pensarla:

	Tradición Lineal	Transformativo	Circular Narrativo
Visión del conflicto	Presencia del caos	Necesidad de nuevo orden	Reinterpretación del caos
Meta	Resolver conflicto, negociar acuerdo entre las partes	Transformar, modificar las relaciones entre las partes	Fomentar reflexión entre las partes
Causa del conflicto	Lineal, ahistórico, aconceptual e intrapsíquico	Circular	Circular
Comunicación	Lineal	Nuevos modelos comunicacionales; especial atención en lo relacional	Como un todo; las partes no pueden no comunicarse
Método	Airear el conflicto, dejar que se expresen las emociones	Potenciar protagonismo de las partes, y; reconocer al otro como protagonista	Aumentar diferencias hasta cierto punto; legitimar a las personas; cambiar las significaciones y crear contextos
Rol del mediador	Neutralidad	Empoderamiento de las partes	Deneutralidad: deconstrucción de la disputa; neutralidad en la negociación

Shaverstein (1999) nos explicará que los énfasis valorativos desde los cuales parte la mediación son:

- la **voluntariedad** de las partes para participar de un proceso de mediación
- el reconocimiento de la **solidaridad** que las unen
- la **cooperación** en la búsqueda de una solución
- la **confianza** y la **legitimidad** depositada en el tercero “mediador”
- la “**neutralidad**” y la **involucración** del tercero mediador en la conducción del proceso
- la **confianza** en el cumplimiento voluntario de los acuerdos tomados.

Las partes en conflicto o el llamado "tercero mediador" no necesariamente coinciden con una persona. En el caso de las partes estas pueden ser individuos/as o grupos⁶, y en el caso del/a mediador/a puede corresponder a lugares, como sucede con los espacios públicos en tanto constructores de identidad ciudadana y "mediadores" respecto a aspectos convivenciales (Nájera, 1999).

Siguiendo a Luzzatto, Reigosa y Huarte (1999) podemos ver por un lado, que la **mediación**, como "opción de resolución de conflictos en la cual una o más partes neutrales (mediadores) guían a los litigantes a través de un proceso que intenta ayudar a arribar a un acuerdo mutuamente satisfactorio" (Rozenblum, p. 21, 1999), y por otro, que la **mediación entre pares**, lejos está de ser un método disciplinario como otros, implica el posicionamiento de la institución escolar con respecto a la "naturaleza del conflicto" y la manera de gestionarlo, atendiendo no solo a la resolución de estos, si no que además a "los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan durante su aplicación...(entendiendo que) la mediación en la escuela es un aprendizaje práctico para la vida" (Luzzatto, Reigosa, Huarte, 1999:6).

Existen varios modelos al respecto (Luzzatto, Reigosa, Huarte, 1999:11):

a) Modelos para Adultos:

- El modelo Mediador-Tutor: La persona encargada de la disciplina o que ejerce tutoría puede mediar los conflictos en el momento que suceden.
- El modelo para Maestras/os: Están entrenados/as para mediar cuando surgen los conflictos dentro de su salón de clases.

⁶ En este momento se está utilizando la noción de grupo psicológico que pone como criterios para la existencia de un grupo el que los/as miembros/as adhieran personalmente a la membresía del grupo, que existan creencias comunes básicas (siendo la más básica "el que somos un grupo") y que exista una cantidad mínima de actividad coordinada (Morales, J. F. (coord)), 1994).

b) Modelos basados en Mediación de Pares:

- El modelo de un Centro de Mediación: Los alumnos/as entrenados/as se nuclean alrededor de un Centro de coordinación de adultos y resuelven los conflictos de sus pares en el momento en que estos suceden.
- El modelo de mediación como un área optativa del curriculum: Los/as alumnos/as mediadores tienen incluida la actividad del Centro dentro de sus disciplinas curriculares y cumplen horarios previstos por su carga horaria.

c) Modelos basados en el entrenamiento de la Clase Completa:

- Los/as profesores/as entrenan a toda la clase: En el momento que dos estudiantes no pueden resolver una disputa, dos estudiantes realizan una mediación en un espacio privado del aula.

d) Modelos especiales:

- El modelo de mediación en suspensión: la mediación es obligatoria luego de la sus pensión de los/as alumnos/as y previa a la reincorporación de los/as sancionados/as. Los/as mediadores/as son adultos/as de la escuela o fuera de ella.
- El modelo de mediación entre Padres e Hijos: Cuando la escuela detecta situaciones de violencia familiar o serios conflictos entre los/as alumnos/as y sus padres, ésta puede ofrecer la instancia de mediación generalmente con mediadores/as adultos voluntarios/as.
- El modelo de mediación Escuela-Comunidad.
- El modelo de mediación de conflictos entre adultos y niños o jóvenes: En este modelo los/as mediadores/as pueden ser adultos/as o un/a adulto/a y un/a joven mediador/a.

Siguiendo a la Dra. Sara Rozenblum (1999b: 1-2) explica que en la experiencia Argentina, dentro del *Programa Interdisciplinario de Actualización en Alternativas a la Resolución de Conflictos: Negociación y Mediación*, se han desarrollado tres niveles de mediación en la escuela:

- Mediación de Pares: estudiantes capacitados/as se desempeñan como mediadores/as,

interviniendo en conflictos sencillos que involucren cuestiones disciplinares menores o problemas entre jóvenes

- Mediación de Tutores, Docentes, Celadores u otros Adultos: adultos/as capacitados/as que actuarán en conflictos más complejos o cuando el nivel de mediación de pares se declare incompetente o las partes no lo acepten
- Nivel de mediación ligado a la Dirección: Formado por supervisores o personal directivo que actuarán en problemas más complejos que involucren padres y adultos/as o docentes entre sí y que no hayan podido ser solucionados en los niveles inferiores.

En relación al Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares ejecutado por el PIIE, nos interesa particularmente la mediación entre pares, la que podemos definir más específicamente *“como un tipo de programa que usa los servicios de un estudiante imparcial no implicado en el conflicto (mediador) para ayudar a los estudiantes que tienen el conflicto (disputantes), para alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa, una solución que es lograda por los propios estudiantes”* (Shure, pp. 42-43, 1999). Claro está, puede suceder una mediación entre pares en el ámbito escolar que no tenga necesariamente un soporte institucional, pese a lo anterior la instalación formal de procesos de mediación implican en relación con el sistema disciplinario (Shaverstein, 1999) de un centro escolar y para el centro mismo lo siguiente:

- Relacionar el sistema de disciplina y el programa de mediación,
- Coincidencia en los valores que hay a la base de ambos,
- Distinción del tipo de disputas que se abordan en cada ámbito,
- Adecuación y coordinación de tiempos y acciones en la medida que sea necesario,
- Relación entre inspectores/as y mediadores/as
- Reflexionar en relación a los aspectos pedagógicos que se derivan del sistema disciplinario y del de mediación, integrando ambos en el **Proyecto Educativo** de la institución escolar.

La relevancia de situar como unidad de análisis la institución escolar para el tema de convivencia es precisamente porque es un tema de cultura de las relaciones que establecen los/as actores/as, en ese sentido las respuestas individuales se tiñen de las características que la institución escuela ha

desarrollado, de ahí que la forma de resolver conflictos debe ser una respuesta de la organización más que de individuos/as, en este sentido resulta interesante la perspectiva de Nájera (1999) quien plantea que el rol de mediación puede ser ocupado por instituciones, lo que nos posibilita el utilizar como unidad de análisis/intervención a la institución escolar.

2.5.-AUTOCONCEPTO Y CLIMA ESCOLAR.

2.5.1.- Autoconcepto.

Este término, históricamente ha recibido diversas denominaciones dependiendo del enfoque o corriente psicológica al cual pertenezca el o la autora, así se ha hablado o se habla de: self, noción del yo, concepto de si mismo/as, imagen personal, autoestima, etc.

William James hacia 1890 define por primera vez de autoestima refiriéndose a ésta como una relación entre las actualidades de una persona y sus pretensiones, este autor distinguirá entre un “yo”, es decir, el sujeto, el que conoce, y el “mi”, es decir, el yo como objeto, como conocido (Palacios, Marchesi y Coll, 1999). En definitiva James (Nuñez, et. al., 1998) hace mención a la existencia y desdoblamiento de un yo-global en un yo-conocedor y un yo conocido, de este desdoblamiento sería del cual surgiría la autoestima.

Davidoff (1993) explica que las diversas corrientes psicológicas existentes se pronuncian en mayor o menor medida al respecto, de esta forma, explica la autora, desde el psicoanálisis más freudiano no es posible encontrar el concepto de si mismo, en C. Jung, sí, el cual se referiría a *“creencias sobre sí mismo, considerando un self inconsciente y sin acceso directo a él”* (Nuñez, et. al., 1998: 2).

En el conductismo, en particular Skinner, consideraría, según Davidoff, al concepto de si mismo como un constructo más bien explicativo para aquellas cuestiones a las cuales no se les encuentra una explicación científica (Davidoff, 1993). Pero por otra parte, desde el aprendizaje cognoscitivo social de Bandura, se plantea la relevancia de los denominados criterios internos, es decir, *“nociones personales de lo que es importante y lo que es bueno para mi, una suerte de autoevaluación que el sujeto realiza de sí mismo y su manejo de la autoaprobación y autocrítica”* (Nuñez, et. al., 1998: 2).

Con el surgimiento de la psicología fenomenológica es que la autoestima adquiere un rol **central**. Entre los más relevantes autores tenemos a Carl Roger que va a hablar de una configuración organizada de percepciones del sí mismo, que puede ser concienciada, esta configuración **incluiría** los valores que se adjudican a estas características percibidas del si mismo o el **autoconcepto** (Nuñez, et. al., 1998). Por otro lado, Maslow considera el sí mismo como el **nódulo central** interior del/a individuo/a, la naturaleza innata de éste/a, cuya comprensión y actuación de **acuerdo** a ella, es clave para la autoactualización de la persona (Nuñez, et. al. 1998).

No interesa especialmente para esta investigación el diferenciar autoestima de **autoconcepto**, ambos constructos hacen referencia al yo, el autoestima a aquellos aspectos más **valorativos** y el segundo, es decir, el **autoconcepto**, a los componentes más cognitivos.

Siguiendo a Hidalgo y Palacios la autoestima corresponde a una dimensión **valorativa** y enjuiciadora del yo, siendo un producto psicológico que unas veces se acompañará de un **signo**, positivo, y otras, de un signo negativo, lo que dependerá de la menor o mayor **distancia** (respectivamente), existente entre los datos de la realidad y las aspiraciones o deseos **del/a** sujeto/a, de tal forma que el autoestima *“no es comprensible si no es en relación con las **metas** que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros”* (Hidalgo, Palacios, 1999: 265). Las últimas investigaciones nos indicarían que si bien es cierto el autoestima es distinguible como una entidad única, tendría también un **carácter** específico, así diversos dominios conductuales tendrían distintas valoraciones, por ende **podemos** decir que el autoestima es multidimensional mostrándose sus facetas con bastante **independencia** entre si (Hidalgo, Palacios, 1999).

En relación al **autoconcepto** es posible entenderlo como *“la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para **definirnos** como individuos y para **diferenciarnos** de los demás”* (Hidalgo, Palacios, 1999). J. Turner define el **autoconcepto** como *“el conjunto de representaciones cognitivas del yo de las que **dispone una persona**”* (Turner, 1990: 75), poseyendo componentes diversos, ya que cada sujeto/a **poseería**

persona” (Turner, 1990: 75), poseyendo componentes diversos, ya que cada sujeto/a poseería múltiples conceptos del yo “... *la unidad sólo se produce en la medida en que las distintas representaciones cognitivas forman un sistema cognitivo pero sus partes están altamente diferenciadas y pueden funcionar con relativa independencia*” (Turner, 1990: 75-76).

Hay que notar que la conceptualización desde la que se parte con respecto a autoconcepto y autoestima son coherentes, ya que, sólo desde un autoconcepto que se entienda con múltiples componentes que operan con relativa independencia entre sí, puede seguirse un autoestima que dependerá de diversos dominios conductuales, o para decirlo de manera más “sociocognitivista”, un autoestima que se sigue de diferentes representaciones cognitivas de dominios conductuales.

Para Turner (1990) un autoconcepto particular (de entre los que pertenecen a un sujeto) tenderá a ser *saliente*, es decir, a mostrarse activado, operativo, desde un punto de vista cognitivo, “*en función de la interacción entre las características del perceptor y la situación*” (Turner, 1990: 76).

Se desprende del párrafo anterior que es posible hablar de autoconcepto en diversos ámbitos cuyo carácter específico, podría por ejemplo, el estar dado por el hecho de que nos introduzcamos en la enseñanza formal de educación media. Para efectos de la investigación, y siguiendo a Villa (1992a), se pone especial atención en: la valoración que el/la adolescentes realiza sobre sí mismo/a, es decir, su autoestima, que como veremos más adelante según la factorización que utilizamos incluye el autoestima defensivo y asertivo; la dimensión social o autoconcepto social, que podemos denominar como relación con los/as compañeros/as; y la autovaloración o autoestima desde el punto de vista académico. La definición de autoconcepto que opera aquí es el de una **organización de actitudes hacia uno/a mismo/a**, entendiéndose por actitud un sistema permanente de evaluaciones positivas y negativas, de sentimientos emocionales y de tendencias en pro y en contra de la acción respecto al objeto social (Kretch, Crutchfield y Ballachey, en: L'écuyer, 1985).

Además, al considerar el autoconcepto como significativo al momento de definir las características de las relaciones que establecen las persona, no podemos dejar de mencionar a H. Tajfel (1984) quien distingue la conducta interindividual de la conducta intergrupal, para lo cual propone que dichas diferencias se pueden pensar como descansando sobre un **continuo**, en uno de cuyos extremos se encuentra un polo describible como puramente interpersonal y en el otro extremo un polo calificable como puramente intergrupal. *“Lo que se entiende por ‘puramente’ interpersonal es cualquier encuentro social entre dos o más individuos en el cual toda la interacción que tienen lugar está determinada por las relaciones personales entre los individuos y por sus respectivas características individuales. El extremo intergrupal es aquel en el cual toda la conducta mutua de dos o más individuos está determinada por su pertenencia a diferentes grupos o categorías sociales”* (1984: 275). El autor nos explica que el extremo interpersonal es absurdo en la medida que no es posible encontrar en la vida real ejemplos que den cuenta de dicha situación y que no sean afectados aunque de forma mínima *“por la asignación mutua de los protagonistas a diversas categorías sociales acerca de las cuales existen en su mente algunas expectativas generales concernientes a sus características y conductas... por ejemplo... trabajos, edades, sexos, nacionalidades, religiones... diferentes”* (1984: 275). Tajfel acuña el concepto de **identidad social**, la cual se entiende *“como aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia”* (1984: 292). De esta forma las personas pueden interactuar con otros/as situándose en diferentes lugares del continuo antes citado, relacionándose desde su o sus identidades sociales emergentes o salientes.

Lo relevante de manejar el concepto de identidad social es que nos permite entender las relaciones entre los/as individuos/as no necesariamente como interpersonales, si no que como intergrupales, por mucho que la interacción se lleve a cabo sólo entre dos personas. De ésta forma en relación a la convivencia nos da líneas de acción que permiten ver esta problemática fundamentalmente social e institucional, más que individual. De ahí que surja como unidad de análisis la institución y las posibles relaciones estamentales en su interior, lo que nos remite al concepto de clima escolar, en la medida que éste se refiere al ambiente socio-psicológico de la institución escolar, ya sea a nivel

de aula, o a nivel de centro escolar. Por otro lado, siguiendo a Daniel Kmita (1999) las construcciones intrapersonales, entre ellas la autoestima y el autoconcepto contribuiría a la construcción general del clima de aula.

Se ha querido relevar el autoconcepto como una de las variables a observar, en tanto impactadas, en especial porque hay autores/as que indican que en *“el ámbito de la convivencia, la experimentación de la resolución positiva de conflictos, aumentará la posibilidad de alcanzar relaciones también positivas en los conflictos futuros (y) contribuirá a mejorar y fomentar la autoestima, autocontrol, autoconfianza y autodisciplina”* (Luzzatto, Reigosa, Huarte, 1999: 10).

2.5.2.-CLIMA ESCOLAR

La noción de clima escolar se basa en el modelo “interaccionista” desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del '30 en Estados Unidos (Nielsen y Kirk 1974).

De acuerdo a Magnusson y Endler (1977) el modelo interaccionista tendría los siguientes elementos:

- 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.
- El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
- Por parte de la persona. Los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- 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.

El concepto de Clima, aparece asimilado a los términos sensación, atmósfera, “marco” (“setting” en inglés), situación, entorno, ambiente y contexto (Villa y Villar 1992: 15). A continuación revisaremos algunas precisiones al respecto.

En general, podemos entender por clima escolar como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinada 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 distintos productos educativos. De tal forma que el clima se relacionaría con el rendimiento académico, actitudes, satisfacción con el trabajo, participación de docentes y alumnos/as, autoconcepto, etc. (CERE, 1993).

Hepburn define clima escolar como *“la atmósfera en que las actividades diarias son conducidas en la escuela”* (Peluchonneau, Romagnili, 1994: 32); lo cual también se reflejaría en la forma como las personas se tratan unas a otras, por ende, en la calidad de la convivencia escolar, de ahí la relevancia de tomar este concepto para esta investigación, especialmente si se han convertido en una demanda actual las denominadas variables afectivas, es decir: relaciones interpersonales⁷ entre compañeros/as, entre estudiantes y docentes, el clima de la clase, etc. todas éstas son *“una parte importante, sino esencial, en el ámbito pedagógico y en el ámbito social”* (Villa, 1992b: 120), en definitiva, como ya lo hemos señalado, lo que está en juego es la convivencia escolar.

Ana M^a Aarón y Neva Milicic definirán clima escolar como *“la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Está compuesto por la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias”* (Aarón, Milicic. 1999: 25-26).

⁷ Que ya hemos conceptualizado también como intergrupales según Tajfel (1984).

Marjoribanks (Villa, 1992b) explica que el clima escolar está compuesto por cuatro contextos interrelacionados:

Contexto interpersonal: referido a la percepción que los/as estudiantes tienen con respecto a la cercanía y preocupación por parte de los/as profesores hacia sus problemas, es decir, un clima o contexto de “calidad interpersonal”, de confianza.

Contexto regulativo: referido a las percepciones de los/as alumnos/as del calor o severidad de las relaciones de autoridad o normas en la escuela. Este contexto está definido por la naturaleza de las relaciones de autoridad de los/as profesores en las relaciones y en el ambiente.

Contexto instruccional: referida a las percepciones de los/as estudiantes de una orientación académica en un contexto de enseñanza escolar. Las alumnas perciben el interés o desinterés de los/as docentes por el aprendizaje. Perciben el clima del aula en donde ellas aprenden sobre la naturaleza de los objetivos educativos y adquieren habilidades de diferentes tipos.

Contexto imaginativo: referido a la percepción de los/as alumnos/as del aula como un ambiente imaginativo y creativo donde ellos/as se ven estimulados/as a crear y experimentar sumando en sus propios términos o contrariamente perciben un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).

Podemos ver que 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/as sujetos/as acerca de las relaciones interpersonales⁸ 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 (Cornejo, 2001).

⁸ Interpersonal/intergrupala.

un resultado afectivo. Lógicamente se considera que luego de un desarrollo educativo los/as estudiantes tengan “una serie de percepciones positivas sobre si mismos(as), sobre los demás y sobre el propio entorno en donde han alcanzado sus resultados” (1992b:194).

Para Dickson y Jhonson (Aarón y Milicic, 1999) los elementos que determinan un clima de calidad serían: productividad y satisfacción; atmósfera cooperativa y de preocupación; profesores/as centrados en las necesidades de los/as alumnos/as; trabajo cooperativo y organización bien administrada.

Howard y col. (Aarón, Milicic. 1995) indican que factores que permiten un clima escolar positivo incluiría las siguientes áreas: crecimiento continuo académico y social; respeto; confianza; moral alta; cohesión; oportunidad de input; renovación y cuidado.

Cheng (Aarón, Milicic. 1995) indica que existe una alta correlación entre el desempeño afectivo de los/as alumnos/as y la calidad del ambiente de clase, en tal medida que un buen clima escolar se relacionaría, por una parte, con la percepción positiva de las interacciones sociales, donde los/as alumnos/as están atentos/as a lo que se les enseña, participaban, son ordenados/as. Y por otra parte, los/as docentes se perciben como apoyadores/as y orientados/as a la tarea, estableciendo reglas claras, organizando tareas y actividades de las clases, usando metodologías innovadoras y estimulando el pensamiento creativo/a de los/as alumnos/as.

Un clima con características humanistas, es decir, que dispone de procedimientos democráticos, que fomenta la autodisciplina, la flexibilidad y la participación de los/as distintos/as actores/as educativos/as en la toma de decisiones, así como en el gobierno y dirección de la unidad educativa, favorece un clima escolar positivo. Lo mismo en relación a la incorporación de la Educación en Derechos Humanos y el fomento de valores democráticos (Peluchonneau, Romagnili, 1994).

Todas las evidencias anteriores permiten ver que la percepción del clima escolar que exista es clave para poder comprender cual es el tipo de convivencia que está en juego en la comunidad

escolar, de hecho, podríamos afirmar que el clima escolar es el constructo que nos permite operacionalizar la convivencia escolar, entendiendo por ella, como ya ha sido puntualizado, la cultura de las relaciones sociales interpersonales e intergrupales que se suceden en el ámbito escolar, es decir, tanto a nivel de aula, como a nivel de centro escolar⁹.

2.6.- LA CONDICIÓN JUVENIL Y EL ENFOQUE DE GÉNERO.

2.6.1.- La condición juvenil.

Para efectos de esta investigación nos interesa **historizar** el concepto de juventud, en ese sentido rastrearlo en tanto producción humana-cultural, más que etapa biológica-natural. De ahí que hablemos de **condición juvenil**, entendiendo por ello *“el conjunto de estatutos que asume y de funciones sociales que desempeña una categoría de sujetos en la sociedad, prioritariamente definida por el tránsito de una situación dependiente (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (adultez)”* (Redondo, 1999:31), en un proceso transicional donde se combinan tanto la adquisición de habilidades determinadas para formas sociales determinadas y fundamentalmente, posibilidades y oportunidades de ejercitar dichas habilidades (Redondo, 1999). Es común el abordar la definición de este concepto desde una perspectiva ericksoniana ¹⁰ que implica entenderlo como una fase crítica del desarrollo donde confluyen cambios físicos, afectivos, cognitivos y sociales, cuya meta central es la constitución de identidad, para lo cual es necesaria una moratoria psicosocial. Esta perspectiva es criticada ya que desconoce el contexto latinoamericano donde existen altos niveles de desigualdad, lo que hace que el sentido de la moratoria se desplace al de marginalidad ligada a la cesantía o subempleo (Asún, Alfaro, Morales, 1994).

Redondo resalta que si bien es cierto es posible afirmar que hay una etapa juvenil o moratoria

⁹ Se desprende como consecuencia que toda relación que se suceda en una institución escolar es parte de la convivencia, incluyendo, por ejemplo: relaciones de enseñanza-aprendizaje, recreos, etc.

¹⁰ Para profundizar en esta perspectiva remitirse a Erikson, E. *“Identidad, Juventud y Crisis”*. Paidós.

alargada, como característica específica de la sociedad industrial y post-industrial, ésta **no afecta** de manera similar a todos/as los/as jóvenes:

“Para las clases altas y medias altas no ha habido grandes mutaciones; siempre han transitado largamente por los bachilleratos, la universidad, etc.; o se han ‘colocado’ en los puestos de trabajo de negocios familiares o de personas relacionadas por amistad con sus progenitores. Para la clase media se ha generalizado el tránsito largo por las enseñanzas medias y la universidad, acompañado de una mayor incertidumbre sobre el futuro y una fuerte competencia e individualismo. Es en la clase trabajadora donde esta generalización del alargamiento de la adolescencia-juventud ha generado un fuerte impacto. Aquéllos que han conseguido adaptarse a la ‘escolaridad’, la prolongan... sin excesivas esperanzas en su utilidad... para introducirse en un empleo con alguna cualificación, pero aquéllos que no se han adaptado a la escuela (porque ésta no lo ha hecho a ellos)... se encuentran ante el abismo nuevo, largo e intransitable del paro y la descualificación; del subempleo en el mejor de los casos” (Redondo, 1999).

Lo juvenil correspondería a un tiempo vital del el/la sujeto/a, a propósito de tomar consciencia reflexivamente de su lugar social, donde coinciden todos los conflictos sociales como son lo valórico, lo normativo, las desigualdades sociales, etc. Desde este conflicto es que los/as adolescentes-jóvenes deben actuar, por supuesto no en el vacío, si no que además, desde posibilidades y límites muy reales (Redondo, 1999).

Dentro del contexto de la educación formal, hablan diversos/as investigadores/as (Edwards, 1995), para hacer referencia al “ser joven”, de cultura juvenil¹¹, siendo conocida la tensión existente entre ésta y la cultura escolar, que tiende a la homogeneización a través del rol de alumnos, la que en varios casos se resuelve con la negación del/a alumno/a en tanto joven (Cerde, Edwards, Gómez, 1996). Esta tensión sin duda afectará la convivencia entre los/as diferentes actores/as educativos/as ya que en el rol de estudiante no agota la complejidad de una persona, y la categoría joven no es útil -pensando en un horizonte educativo, de crecimiento- si desconoce las

Barcelona. 1969.

¹¹ La cultura juvenil incluye todas las prácticas culturales juveniles.

condiciones históricas (psicosociales-económicas) de los/as sujetos/as y sus contextos¹².

Por cultura juvenil estamos entendiendo *“las percepciones, valoraciones y significaciones que los jóvenes tienen acerca de sí mismos, así como lo que el sistema educativo les atribuye explícita e implícitamente. Todo esto, en el contexto de la influencia de los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto”* (Edwards, 1995: 163). En rigor desde esta definición no podemos hablar de una cultura juvenil, más bien de culturas juveniles, lugares de articulación de lo que se significa ser joven, o como ya hemos dicho de *“la condición juvenil”*. En el clásico texto *“El Liceo por dentro: un estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media”*, de Edwards y colaboradores/as (1995) logran distinguir tres ejes de análisis que aparecen como relevantes en lo que respecta el análisis de la configuración de la identidad juvenil/cultura juvenil en el ámbito escolar. Estos ejes son:

1. **Configuración de la cultura juvenil desde la cultura escolar:**

- **Homogeneización de los/as jóvenes en el ser alumnos/as:** este aspecto ya lo hemos relevado, y se constituye, por un lado, sobre la homogeneización de los/as jóvenes en el “ser alumnos”, donde el discurso oficial de las instituciones escolares ignora las diferencias sociales, económicas, culturales y políticas que en la práctica funcionan como desigualdades entre los/as alumnos/as. La escuela de esta forma deja de ser un espacio de socialización significativa, y es en el exterior de ésta, en donde los y las jóvenes se distinguen (los volados, los choros, los garreros, los flaiters, etc.), al interior de la institución escolar muchas veces la resistencia a esta homogeneización está dada por la indisciplina como estrategia de notoriedad.
- **La desconfianza hacia los/as alumnos/as como configuración de la cultura juvenil:** la desconfianza se traduce en desconfianza de los/as adultos hacia los/as estudiantes, por la constante posibilidad de un “desborde”, de ahí que tenga sentido no permitir la autonomía y participación de los y las jóvenes en actividades que les son interesantes. Esto en particular en establecimientos municipales y particulares subvencionados.

¹² Asumiendo a sujeto/a y contexto como distinguibles.

- **La prevalencia de la cultura del logro:** se entiende por cultura del logro la “*creencia arraigada que el éxito y fracaso escolar dependen de cada sujeto en particular*”(Edwards,1995:177). El estudiar, para los/as jóvenes, aparece de manera instrumental, es decir, permite el “poder ser alguien en la vida”, la educación vienen a ser un medio para superar un presente que pone de manifiesto la baja autoestima desde la cual operan los/as jóvenes, especialmente de sectores con menos recursos económicos, escondiéndose, de esta forma, el carácter reproductor del sistema escolar.

2. La construcción de la identidad juvenil escolar desde los jóvenes

- **El liceo como espacio lúdico:** Son las relaciones, la inserción social y aprendizaje con los pares , lo que permite a los y las jóvenes el construir su identidad mas allá del carácter homogeneizador de la cultura escolar. Es para las estudiantes mujeres, para quienes cobra especial relevancia el espacio relacional con el que cuentan en la institución escolar, ya que favorece el salir del espacio doméstico y el trabajo propio de este lugar tradicionalmente atribuido a la mujer.
- **El grupo de amigos/as como la instancia relacional más importante en su socialización:** en el espacio grupal de manera lúdica los y las estudiantes prueban conductas, roles y relaciones entre los/as jóvenes, manteniendo respeto, consideraciones y afectos mutuos. La cultura juvenil se reproduce de manera no ajena a la cultura dominante (social), por ejemplo, a través de estereotipos tradicionales de la mujer ideal.
- **Las bromas:** esta es una forma de relacionarse propia de los/as alumnos/as en donde se juegan espacios de poder, prestigio y relacionales. La bromas apuntan a mostrar defectos de los/as otros/as o reírse de situaciones.
- **Los valores entre los/as jóvenes:** La solidaridad es un valor común legitimado y vivenciado de manera cotidiana por los/as jóvenes, las formas en que ésta se expresa, por ejemplo, entre aquellos/as jóvenes de sectores con menos recursos económicos, en compartir la comida. A través de las relaciones con los/as pares los y las jóvenes recrean vínculos seguros y protectores en contexto escolar que significan como autoritario, verticalista, y negador de la calidad de joven.

3. La discriminación de etnia y género desde el punto de vista de los/as estudiantes:

- **La discriminación étnica:** aparece esta temática, en esta investigación, especialmente sentida por estudiantes mapuches y aymaras, en donde surge la conflictividad de la cultura rural mapuche, por ejemplo, frente la cultura huinca. Dicho conflicto se expresa en todos los niveles de la vida social, y, de manera concreta pasa, por ejemplo, que muchas veces las autoridades del colegio desconocen la cantidad y quienes son indígenas, en la práctica se desconoce entonces la interculturalidad.
- **La discriminación de las mujeres estudiantes:** Es un lugar común la reproducción de estereotipos de género en las relaciones que se establecen con las estudiantes; ya sea, por los varones, por los profesores o por las profesoras. A nivel de “deber ser”, o discursivo, los/as alumnos/as pueden considerar, por ejemplo, igualdad de derechos, sin embargo, en términos prácticos operan reproduciendo parámetros tradicionales o sexistas. Pese a lo anterior, algunas mujeres estudiantes plantean posiciones que tienden a superar estereotipos más tradicionales de género. Claro está, si la mujer es discriminada, también “lo homosexual” será minusvalorado.

Hemos cerrado este apartado haciendo referencia como en la práctica se constituye el “ser” juvenil en las instituciones escolares, apareciendo ejes intrainstitucionales, pero, obviamente, también parámetros que podemos encontrar en general en nuestras sociedades. A continuación profundizaremos como la categoría de género, como categoría de análisis, nos permite develar el como operan, a nivel social y escolar, las relaciones sociales que se establecen entre los sexos.

2.6.2.- EL ENFOQUE DE GÉNERO.

2.6.2.1.- El género como categoría de análisis.

El género lo vamos a entender como categoría analítica. La CEPAL, en un informe, explica que el género es una construcción *“cultural, social e histórica que sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad, así como las identidades subjetivas y colectivas. Igualmente condiciona la existencia de una valoración social asimétrica para varones y mujeres, y la relación de poder que entre ellos se establece”* (1994: 9). Lo relevante del concepto género es que pone énfasis en entender que las supuestas diferencias/desigualdades que se establecen entre los sexos no se siguen de la diferencia anatómica, es más bien una consecuencia cultural. La noción de género, internamente se ha complejizado, de esta forma Kemy Oyarzún (1999) va más allá y plantea que género es una construcción cultural, social e histórica de las diferencias sexuales y de las relaciones sociales de la sexualidad, hablando más bien de **sistema sexo-género**, ya que no sólo se construye sobre el cuerpo, si no que el cuerpo mismo es objeto de discurso social ¹³ e históricamente se pueden encontrar momentos de visibilización u ocultamiento de este.

Joan W. Scott explica que el género *“es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y una forma primaria de relaciones significantes de poder... podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder... Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Estas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder”* (Celiberti, pp. 68-69, 1996).

¹³ Por ejemplo, es común entender el pene como penetrador y la vagina como recepcionante de este, difícilmente se

En rigor, siguiendo a Gloria Bonder (1999), no podemos hablar de un enfoque o teoría de género, más bien son varios, lo que se observa al realizar una genealogía de las concepciones de género, que pone en evidencia la existencia de diversas líneas de debate y tensiones en torno a este constructo, a saber tenemos:

- La crítica al binarismo sexo/género, donde el sexo haría referencia a lo supuestamente natural/inmodificable, frente al género como lo cultura/modificable. Opera aquí una lógica binaria que funda y legitima jerarquías que oponen hombre – mujer, cuerpo – psique, razón – emoción, etc. Además desconoce el carácter cultural e histórico del cuerpo/sexo.
- El cuestionamiento del supuesto de que existen solamente dos géneros: lo femenino y lo masculino como categorías inamovibles y universales, lo que ignora el carácter intergenérico de los procesos de subjetivación.
- La crítica del sustancialismo al que se deslizan las teorías de género al construir a la mujer y lo femenino como deshistorizado y categoría única, es decir, se desconoce el carácter heterogénero y la diversidad de ser mujer y de mujeres.
- Rechazo a la concepción victimista de la mujer que se deriva de los primeros análisis de la opresión, y que ignoran la riqueza y significación social de las mujeres en los ámbitos privados y públicos.
- Problematización de la visión teleológica, según la cual no cabría pensar en la posibilidad de las personas de agenciamiento y transformaciones culturales.
- Progresivo giro a utilizar el género como categoría de análisis de todos los procesos sociales en lugar de reducirlo a una cuestión de identidades y roles.
- Crítica a la idea de que exista un sujeto o identidad personal anterior al género, en contraste con la idea el proceso de generización como una dimensión fundante del proceso de subjetivación.

piensa que la vagina lo que hace es succionar el pene y este último es más bien absorbido.

2.6.2.2.- La escuela desde el enfoque de género.

El género implica cuatro elementos constitutivos interrelacionados (Celiberti, 1996): los símbolos culturalmente disponibles (por ejemplo: Eva y María en la tradición cristiana occidental); los conceptos normativos que interpretan el significado de esos símbolos (por ejemplo, doctrinas religiosas, científicas, educativas, etc.); instituciones y organizaciones de la sociedad; y, las identidades subjetivas. Lo anterior nos permite focalizar nuestra mirada en el ámbito escolar como un espacio donde sin duda existen relaciones que dan cuenta del género y en específico de tipificaciones sexistas que articulan muchas prácticas sociales y aspectos de la vida escolar, y en donde bajo ninguna circunstancia entendemos que se agota la discriminación de género ya que existe *“un poder material ubicado fuera de las escuelas... En otras palabras (no hay que dejar de considerar que) las relaciones de género presentadas y legitimadas en la escuela benefician al mismo tiempo a los hombres y a los intereses y necesidades del capital”* (H. Giroux, 1983:126).

Patricia Ruiz Bravo (1996) explica que el concepto de género aludiría a tres dimensiones:

- *El género como el sexo socialmente construido*, es decir, distinguiendo las diferencias anatómicas de las *“atribuciones, roles e identidades que se le asignan a hombres y mujeres en relación a su sexo..., la sociedad y la cultura prescribe... lo que debe ser un hombre y una mujer”* (Ruiz, 1996:223).
- *Relación entre los géneros*, es decir, no sólo se aprende el deber ser, si no que también la forma como nos comportamos y vinculamos con personas del mismo sexo o de otro.
- *Sistema sexo-género*, que refiere que como construcción cultural trasciende sin duda el ámbito más inmediato y particular de los y las sujetas, de esta forma atraviesa instituciones y espacios, entre ellas la escuela.

Podemos ver que las prácticas escolares socializarían genéricamente no sólo con respecto a lo que debe ser un hombre o una mujer, si no que a la forma de relacionarse entre los sexos, en esta medida la utilización de enfoque de género para pensar la convivencia escolar, es decir, la cultura de relaciones al interior de la institución escolar, es fundamental, ya que nuestra forma de convivir

no es ajena a lo que cree(a)mos/crean socialmente con respecto a los sexos.

En la escuela al utilizar un enfoque de género hace posible detectar una serie de prácticas que a través de *“una pedagogía oculta de género, que vehicula creencias, actitudes y concepciones que llevan a ambos sexos a internalizar roles tradicionales”* (Rossetti, p. 4, 1989a) que restan posibilidades de desarrollo a las personas y en el peor de los casos se cristalizan en desigualdades (Rossetti, 1989b):

- Se establecen jerarquías entre los sexos, poniendo a las mujeres en situación de subordinación respecto de los hombres,
- Se orientan a ambos sexos hacia ámbitos y actividades diferentes,
- Los/as docentes privilegian a los hombres en la entrega de contenidos y adaptan la enseñanza de las materias a los intereses masculinos,
- Se utiliza un lenguaje y ejemplos masculinizantes,
- La amenización de las clases pasa en ocasiones por bromas de carácter sexista,
- Se atribuyen responsabilidades diferentes a cada sexo en relación a las actividades escolares o recreativas,
- Se evalúa el trabajo escolar de ambos sexos con criterios distintos, por ejemplo, esperando creatividad e inteligencia así como menos disciplina, de parte de los hombres, y un trabajo ordenado, limpio y entregado en forma puntual de parte de las mujeres,
- Los textos escolares tienden a mostrar ejemplos e ilustraciones que resaltan a los hombres... etc.

Desde Patricia Ruiz (1996) podemos hacer otra enumeración de aspectos en los cuales se evidencia una pedagogía oculta de género, que nos ayuda a respondernos quién(es)/cómo se definen/construyen las identidades femeninas/masculinas, al menos en la educación formal:

- Menos participación de la mujer en el sistema educativo
- Orientación vocacional tradicional y estereotipada.
- Orientación sexista en lo referido a orientación laboral.
- La casi inexistente presencia de la mujer como protagonista

- La invisibilización de los saberes y habilidades de las mujeres, estos no son reconocidos como "conocimientos"
- Se destaca el hecho de que mayoritariamente sea el varón quien aparece en posiciones de mando y de poder.
- Las y los docentes prestan mayor atención a los varones en el aula.
- Fuera del aula las mujeres forman grupos separados e interactúan limitadamente con los otros.
- Mediante el curriculum oculto, además de lo anterior, se transmite implícitamente en la escuela, por medio de los/as docentes, y la organización de los planteles, una serie de normas, valores y pautas de comportamiento que desvalorizan lo femenino.

Otro dato lo podemos sacar de la Segunda encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo 2000, publicada en mayo del 2001, y realizada por el CIDE, puntualiza que el sistema educativo es mayoritariamente femenino, ya que la mayor parte de docentes, apoderados/as y alumnos/as son mujeres, sin embargo, los/as directores/as de escuela son preponderantemente hombres.

Una herramienta teórica muy relevante para identificar la pedagogía oculta de género en la educación es la que nos puede proporcionar el concepto de curriculum oculto que lo entenderemos *"como aquellas normas no dichas, valores, y creencias implicadas en la transmisión a los/as estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula... Funcionan... no sólo como vehículo de socialización sino también como un agente de control social, proveyendo formas diferenciales de escolarización a diferentes clases de estudiantes (Giroux, 1988:121).*

Podríamos decir, desde la idea de curriculum oculto, que no hay nada en la educación que no sea contenido, y si asumimos que el debate sobre la educación y sus determinaciones es una discusión política, entonces, no bastará con dar cuenta y tratar de eliminar las tipificaciones sexistas que conforman diferentes prácticas social-escolares (Giroux, 1988), sino que habrá que hacerse cargo también de las relaciones sociales de producción (en sentido amplio) que están generando dichas situaciones. De esta forma, la construcción de lo femenino y lo masculino por parte de las

personas, es decir, el no solo aceptar una identidad asignada externamente sino que la autoconstitución del yo en el contexto de la educación formal será una realidad sólo en la medida que la práctica educativa intencionadamente se haga cargo de develar los mecanismos de dominación y control social y escolar, e integrarlos a la reflexión no solo del/a educador/a, sino que también del/a educando/a. Ya dice Patricia Ruiz (1996), que la escuela no es sólo un lugar de reproducción de estructuras de poder, sino que también de procesos de democratización limitados, pero reales. Giroux, en la misma línea dirá que la escuela es una institución “tanto de dominación como de resistencia” (1988:134), lo que finalmente nos permitirá el mirar nuestras prácticas educativas y cambiarlas, o si se quiere, por el hecho de que hay posibilidad de resistir es que vale la pena entonces innovar.

2.6.2.3.- Género y juventud.

Dar cuenta de la condición juvenil desde un enfoque de género es bastante complejo, ya el tratamiento de lo juvenil, propiamente tal, está cruzado por el lugar conceptual que se seleccione para dar cuenta de este/a sujeto/a, cuando a lo anterior le incluimos la mirada de género se complejiza aún más esta problemática.

Desde Astrid Oyarzún (2001), podemos decir que la complejidad surge fundamentalmente por como se construya al/la sujeto/a juvenil, por quién o quienes lo hagan y desde donde. En concreto, esta autora, haciendo un análisis de las políticas públicas chilena dirigidas hacia la juventud, da cuenta como éstas operan entendiendo lo juvenil desde un énfasis masculino, o por el contrario, se visibiliza lo mujer como una agregado de lo juvenil, y viceversa, lo mujer con un agregado que es juventud. En definitiva no se logra transversalizar una mirada de género con respecto a lo juvenil.

Es fundamental al adoptar un enfoque de género para analizar diversos datos el no reducir y desplazar dicho constructo a la noción de mujeres, al margen que de hecho ha sido desde la mirada

de género que se ha visibilizado a la mujer en ámbitos de la economía, de la historia, de la educación, etc. Marcela Ballara (1996) explica que la reducción y desplazamiento de la idea de género al de mujer, es erróneo ya que éste último concepto aludiría a los roles sexuales, los cuales pueden ser cambiados en la medida que devienen de relaciones sociales construidas históricamente que se expresan como una desigualdad entre los sexos inscritas dentro de una sociedad patriarcal. Desde el género aparecen tanto “lo” hombre o “lo” mujer, así como las relaciones que internamente operan entre ambas categorías, fuera de un análisis que pretenda realizarse sin considerar dicho enfoque lo cierto es que es bastante común la parcialización.

Oyarzún distingue los siguientes aspectos que tensionan la construcción de la joven:

- **La edad:** el límite inferior para fijar la juventud está en los 14 años, y se ha fijado en referencia a la serie de transformaciones psicobiológicas producidas en la pubertad, si embargo, es sabido que el proceso de maduración es más precoz en la mujer que en el hombre. Podemos ver que esta construcción se pensó primero en los varones y después se asimiló para las mujeres.
- **Moratoria social:** esta hace referencia a un período de ensayo y error que se les es permitido a los/as jóvenes, sin embargo la práctica social demuestra que a los hombres se les está permitido muchas más cosas que a las mujeres jóvenes en diversos planos: uso del tiempo libre, terreno sexual, movilidad territorial, etc., inclusive la sanción ante determinadas transgresiones es mucho más severa para la mujer que para el varón, por ejemplo, las exigencias que se le plantean a la madre joven o soltera quien debe asumir exigencias adultas rápidamente, en contraposición a lo que sucede con los padres jóvenes o solteros.
- **Construcción de una imagen pública:** no existe una imagen pública de la joven, o al menos no una construida por ellas mismas, no así en el caso de la mujer o el joven. Una de las razones es que las jóvenes de sectores con menos recurso tiende a recluirse en el espacio privado del hogar y a restarse de su participación en espacios públicos .

Es complejo dar cuenta de lo juvenil desde un enfoque de género. Como datos tenemos, por ejemplo, que en la adolescencia, se encuentra que en especial en sus inicios, tanto hombres como mujeres, tienden a ajustar sus comportamientos, valores y actitudes a los roles que la sociedad

define para cada sexo, mostrándose una cierta tendencia a conductas estereotipadas (Oliva, 1999), en especial los varones, frente a las mujeres.

Por otro lado, Edwards, et. al (1996) ha planteado en su estudio que es un lugar común, en la educación media, la reproducción de estereotipos de género en las relaciones que se establecen con las estudiantes, ya sea, por los varones, por los profesores o por las profesoras. A nivel de “deber ser”, o discursivo, los/as alumnos/as pueden considerar, por ejemplo, igualdad de derechos, sin embargo, en términos prácticos operan reproduciendo parámetros tradicionales o sexistas. Pese a lo anterior, algunas mujeres estudiantes plantean posiciones que tienden a superar estereotipos más tradicionales de género. Claro está, si la mujer es discriminada, también “lo homosexual” será minusvalorado.

En este mismo estudio, en el apartado dedicado a la condición juvenil, en particular, como aparece la cultura juvenil al interior del ámbito escolar, muestran que pese a que la escuela discrimina a la mujer, este espacio, en especial, para las mujeres estudiantes de sectores con menos recursos económicos, es un lugar que les permite salir del espacio doméstico y de las tareas que deben asumir en éste solo por el hecho de ser mujeres (criar a hermanos menores, hacer “las cosas” de la casa, etc.), lo que lleva a éstas a valorar este lugar.

Vemos que se da una fórmula interesante, por un lado, tenemos una cultura escolar que discrimina a la mujer o a lo femenino, por otro, una valorización de los varones o de lo masculino, pese a ello, tenemos que las mujeres estudiantes de sectores con menos recursos, sin embargo, valorizan el espacio escolar, por que les permite salir del espacio doméstico familiar, se podría pensar que la escuela es valorada, entonces, por que se transforma para estas estudiantes en un espacio diferente al doméstico al cual pueden acceder.

2.7.- RESUMEN PROYECTO PILOTO: CONVIVENCIA ESCOLAR Y MEDIACIÓN ENTRE PARES. MINEDUC-PIIE.

En este apartado, primero, se dará cuenta en forma resumida del Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares – MINEDUC/PIIE, de acuerdo a como se gestó en principio por parte del organismo asesor (PIIE, 1999). A continuación se explicará de forma sintética como se operacionalizó, o de facto funcionó el programa en los establecimientos que comprende esta evaluación de impacto, distinguiendo los dos semestres que considera esta investigación.

Para la construcción de este apartado se ha recurrido a los diversos informes de avance que la institución asesora PIIE (2000a, 2000b), construyó para dar cuenta al MINEDUC del avance del proyecto. Para una revisión más completa remitirse al anexo N° 1, en el cual por lo general, se reproducen tal cual los contenidos de los informes, optándose en algunos casos por resumirlos cuidando especialmente el no alterar el sentido del contenido.

2.7.1.- Proyecto Piloto de “Convivencia Escolar y Mediación entre Pares”: propuesta del PIIE.

Este proyecto piloto “Convivencia Escolar y Mediación entre Pares” fue creado por el programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE, 1999) para la convocatoria, que hacia el año 1999 abre el MINEDUC a diversas instituciones, para la creación de programas que enfrenten la convivencia escolar desde la perspectiva de la mediación entre pares.

La aplicación piloto del programa se realizó en tres instituciones escolares con enseñanza media de la comuna de la Florida de Santiago. Esta intervención se llevó a cabo desde el segundo semestre académico de 1999, hasta el primer semestre del año 2001.

En términos metodológicos, el diseño descansó en un enfoque situacional, holístico e integral que

enfatisa lo emergente, desde la participación y creación de los y las actoras educativas. Con este objeto se utilizó un modelo de acción espiral que se caracteriza por plantear la intervención como un proceso continuo, progresivo, acumulativo y creciente, en donde la acción se produce como un permanente flujo y en constante devenir.

La participación de la comunidad educativa se asumió como clave dentro del ciclo de la investigación-acción, que permite complementar dicha participación, la construcción de conocimientos y la acción de los/as actores/as.

Desde la búsqueda del desarrollo de las personas contextualizadas y en situación desde el proyecto se esperaba:

- Crear condiciones para orientar a los/as jóvenes en su crecimiento como seres capaces de vivir en el autorrespeto y respeto por el/la otro/a.
- Crear espacios de acción donde los/as jóvenes ejerciten habilidades para ampliar sus capacidades de hacer en colaboración con otros/as.

Se destaca, por un lado, la necesidad de incluir a los/as adultos/as – docentes y apoderados/as- como facilitadores/as y acompañantes del desarrollo integral de los/as jóvenes. Y por otro, la participación juvenil como eje de construcción de una cultura escolar pacífica y democrática en el centro educativo.

Este proyecto se plantea :

Desarrollar un programa de mediación entre pares, alumnos de 1° a 3° medio, que además involucre al conjunto de la comunidad educativa –docentes, directivos y padres-, en la perspectiva del logro de una convivencia escolar democrática y pacífica, en tres liceos de una comuna de la Región metropolitana.

De manera más específica:

1. Sensibilizar a la comunidad educativa para que incorpore progresivamente otras formas de

- vivir y enfrentar los conflictos, en el contexto de desarrollo de una convivencia democrática.
2. Capacitar actores de diferentes estamentos de la comunidad escolar en resolución no violenta de conflictos, en la perspectiva de contar con un equipo coordinador de la mediación entre pares en cada liceo.
 3. Entrenar en habilidades en mediación a jóvenes, para que puedan ejercer el rol de mediadores entre pares en su liceo.
 4. Fomentar el intercambio de experiencias entre los liceos seleccionados de la comuna, en la perspectiva de generar redes de apoyo entre liceos y potenciar la experiencia.
 5. Generar condiciones que permitan la sustentabilidad de la propuesta en el tiempo, a través del desarrollo de una estrategia conjunta con el liceo.

Lo anterior supuso las siguientes acciones:

a).-Sensibilización e instalación de la experiencia de mediación y convivencia colaborativa en el Liceo.

Implicó la realización de acciones de información y difusión acerca del proyecto, mediante conversaciones, entrevistas y reuniones, se buscó colocar en las preocupaciones y conversaciones informales de los/as distintos/as actores/as involucrados/as respecto de la convivencia escolar. Además, se pretendió realizar un diagnóstico participativo inicial, que buscó proveer de información global sobre la convivencia en los Liceos, transferir capacidades metodológicas, generando desde el inicio una intervención en cada Liceo.

Uno de los componentes fundamentales, en cada institución escolar, es la creación de un equipo de personas que configuró un Consejo de Convivencia Escolar (CCE), cuyo carácter, es intergeneracional e interestamental, incorporando a jóvenes, docentes y apoderados/as; con intervenciones de tipo consensual; buscando complementar la presencia significativa de los/as jóvenes.

Roles del CCE:

- Animación del diagnóstico participativo y de acciones tendientes a la mediación en el Liceo, articulando iniciativas propias con las comprometidas con la consultoría del PIIE (capacitaciones, etc.)
- Apoyo y contextualización del desarrollo del proyecto piloto con jóvenes mediadores/as
- Asunción progresiva de funciones referidas a la generación, mantención y recreación de espacios convivenciales intra e intersistema.

El CCE parte con una constitución inicial, readecuable conforme a la realidad de cada establecimiento. Una vez constituidos estos órganos se generaron espacios de encuentro interCCEs, es decir, de los tres CCE de los Liceos que participan en la intervención, en la perspectiva de impulsar un Consejo de Convivencia InterLiceos que propague la experiencia a nivel comunal.

El CCE contó de acompañamiento y asesoría metodológica permanente.

Hay que agregar que en el caso de los/as docentes, desde un principio se negoció con la Corporación Municipal de Educación de la Florida (COMUDEF), que se les pague dos horas de trabajo semanal a dos docentes por establecimiento que formen parte del CCE.

b).-Generación de capacidades para la mediación y la convivencia colaborativa en cada Liceo:

Esta intervención supuso la formación y capacitación de jóvenes en mediación y facilitación de la convivencia escolar, así como el perfeccionamiento docente y la capacitación de apoderados/as en la resolución no violenta de conflictos y facilitación de la mediación y convivencia escolar colaborativa.1°

Con respecto a la animación y potenciamiento de iniciativas cooperativas culturales y el fomento de prácticas colaborativas y de trabajo en equipo, se otorgará una permanente acción de

facilitación y capacitación en la acción, estimulándose la incorporación del Centro de Alumnos/as de cada Liceo y de grupos de trabajo o equipos pre-existentes.

El perfeccionamiento docente y la capacitación de los/as apoderados/as tomará el carácter de Taller, adecuándose la modalidad a cada centro escolar involucrado.

A su vez, se prestará asesoría para la facilitación del desarrollo de la mediación entre pares y de la convivencia escolar colaborativa. Al igual que en el caso de los jóvenes se prevee acompañamiento metodológico y capacitación en la acción. Se estimulará una involucración activa en esta tarea de los CCEs.

c).-Generación de condiciones relacionales para la constitución de un proyecto de convivencia escolar pertinente:

La generación de condiciones de relaciones entre actores/as tiene el horizonte de favorecer el diseño y futura instalación de un Proyecto de Convivencia escolar. Por ello, se estipulará una permanente animación y asesoría a los CCE, tanto en elementos de planificación participativa como en habilidades relacionales (comunicación efectiva, comunicación para la acción, etc.).

Se considerará a su vez , que el acompañamiento a las acciones de mediación que vayan fluyendo en cada centro escolar, sean desde jóvenes entrenados/as como mediadores/as , o desde iniciativas propias juveniles en torno a su expresión y convivencia, aportando también a lograr un escenario favorable para la generación de un proyecto de convivencia. El mismo sentido adquirirá la asesoría a docentes y apoderados/as para la facilitación de la mediación entre pares, como el apoyo de los distintos estamentos de cada Liceo (CA; CPA; docentes, otros/as).

A continuación entregaremos un listado con las acciones que se propuso esta intervención¹⁵:

¹⁵ Hay que hacer notar que la evaluación pretest se ejecutó al inicio del proyecto en 1999 , y la evaluación posttest en octubre del año 2000, por ende no todas las acciones se desarrollaron entre las evaluaciones antes-después.

Etapa 1 (primeros dos meses):

1. Negociación del marco inicial con el MINEDUC
2. Inmersión en los liceos
3. Difusión del proyecto piloto y sensibilización a agentes proveedores de decisiones y recursos a nivel provincial y comunal y de la comunidad educativa
4. Conformación de consejos de convivencia a nivel de liceo (interestamental e intergeneracional)
5. Diseño y elaboración de un diagnóstico participativo que contenga variables definidas en el proceso y variables solicitadas por el MINEDUC y que contengan como mínimo: clima institucional, percepción de conflictos y formas de enfrentarlo por parte de los distintos actores de la comunidad escolar
6. Construcción conjunta del diseño y planificación detallados de las actividades a desarrollar. Los consejos además planificaron iniciativas complementarias o autónomas en torno a la mediación y la convivencia en su centro educativo

Etapa 2 (2° a 7° mes):

1. Encuentro de coordinación entre consejos de los liceos.
2. Selección de jóvenes participantes en el entrenamiento en habilidades en mediación, de acuerdo a criterios consensuados con los consejos
3. Taller de entrenamiento
4. Taller de perfeccionamiento docente en resolución no violenta de conflictos
5. Talleres de resolución no violenta a apoderados/as
6. Animación y potenciamiento de iniciativas cooperativas culturales entre los/as jóvenes
7. Apoyo técnico a jóvenes mediadores y para la facilitación de mediación y la convivencia escolar para docentes y apoderados/as
8. Apoyo técnico a los CCE para la generación de condiciones que favorezcan a futuro el desarrollo de iniciativas complementarias.

Etapa 3 (8° a 11° mes):

1. Apoyo técnico a jóvenes mediadores

2. Apoyo técnico a jóvenes mediadores y para la facilitación de mediación y la convivencia escolar para docentes y apoderados/as
3. Apoyo técnico a los CCE para la generación de condiciones que favorezcan a futuro el desarrollo de iniciativas complementarias.
4. Animación y potenciamiento de iniciativas cooperativas culturales entre los/as jóvenes

Etapas 4 (12° mes):

1. Evaluación del proceso vivido y sus resultados con el consejo de cada Liceo, con equipos de gestión de cada Liceo, con jóvenes mediadores/as, con autoridades comunales a través de encuentros o reuniones.
2. Evaluación final con el MINEDUC.
3. Elaboración y entrega a MINEDUC de Informe final.

2.7.2.- Curso taller docentes - Propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica se elaboró considerando el diagnóstico por una parte, y el propósito de la intervención, por otro (PIIE,2000b).

Del diagnóstico se consideraron los siguientes elementos:

- Autoritarismo docente en los establecimientos
- Concepción de participación ligada a obediencia
- Confusión respecto a la dimensión educativa de los derechos humanos
- Problemas de comunicación intra e interestamental
- Escasa vinculación de los/as apoderados con el establecimiento

Del propósito de la intervención se consideró:

- La necesidad de que los/as docentes se vincularan más afectivamente con el proyecto
- La conveniencia de que conocieran nociones sustantivas sobre el tema de resolución de

conflictos para que pudieran apoyar al alumnado

Como **objetivos generales** del curso-taller se formularon los siguientes:

1. Crear un espacio de participación de una experiencia educativa en la que se vivenciaran personal y colectivamente técnicas de comunicación y de aceptación y resolución de conflictos
2. Proporcionar elementos teóricos y prácticos que permitieran a los/as docentes revisar críticamente la convivencia escolar en sus establecimientos y diseñar e implementar formas favorables a la construcción permanente de relaciones armoniosas
3. Motivar a los/as docentes y facilitar la incorporación de la resolución no violenta de conflictos al proyecto educativo de la escuela tanto a través del curriculum manifiesto como de la cultura escolar

Estos objetivos generales se concretaron en los siguientes **objetivos específicos**:

1. Visibilizar la existencia del conflicto en los espacios educativos de la escuela e identificar las características de los conflictos más habituales de la vida escolar.
2. Reconocer el conflicto como un hecho propio de la vida personal y social, los elementos propios de todo conflicto y su estructura.
3. Comprender y ejercitar habilidades para enfrentar el conflicto
4. Comprender la propuesta educativa implícita en los derechos humanos como el marco de la resolución no violenta de conflictos
5. Comprender la lógica democratizadora de la escuela y las formas de realizarla en la cotideaneidad.
6. Apropiarse de la metodología de construcción y de enseñanza de unidades para llevar a cabo una escuela para padres sobre el tema de la convivencia en la familia.

Los **contenidos fundamentales** a desarrollar fueron:

1. El reconocimiento del conflicto en la escuela. Las relaciones interpersonales, el rendimiento y la disciplina como espacios de conflicto. El curriculum oculto y el conflicto. Las normas, la libertad y el respeto a la diversidad.

2. Estructura y dinámica del conflicto. Asunto intereses y necesidades. El proceso de generación del conflicto.
3. La comunicación. Técnicas asertivas de comunicación. La empatía. Generalizaciones y prejuicios. Límites del espacio y tiempo en el conflicto. El conocimiento de sí mismo/a ante el conflicto. Habilidades para negociar el conflicto.
4. La propuesta educativa de los derechos humanos: desarrollo de la autonomía, la participación, la creatividad, la identidad y la integración personal. Relación con la resolución no violenta de conflictos.
5. Autoritarismo y autoridad. Democracia y participación. Los límites de la convivencia. Instancias y aprendizajes en los procesos de democratización. La gestión pedagógica democrática.
6. El enfoque socio.afectivo de la enseñanza. Análisis de unidades pedagógicas para trabajar la resolución no violenta de conflictos en la escuela para padres.

Metodología empleada:

El curso se realizó con la modalidad de taller. Propuso una metodología activa y participativa, centrada en la propia experiencia docente de los/as participantes como punto de partida para la elaboración de conceptualizaciones más generales en materia de educación, derechos humanos y resolución no violenta de conflictos. En términos más específicos, el curso desarrolló entre otros elementos, reflexiones y ejercicios que incorporaran la vivencia y propusieran nuevos lenguajes para acercarse al conocimiento, vivencia y valoración de la comunicación; actividades de reconocimiento y análisis de las prácticas pedagógicas a nivel individual y grupal; trabajos grupales de apropiación y de elaboración de propuestas de actividades factibles de ser implementadas por los/as participantes en su unidad educativa.

A continuación se añadirá la planificación inicial de la formación de jóvenes en habilidades mediadoras –Taller de Convivencia Escolar (anexo N° 2), que si bien es cierto no se encontraba configurado al momento de creación del proyecto piloto, ya que se organizó antes de iniciar el taller (primer semestre del 2000), fue un punto de partida que en su ejecución tomó características

coherentes a las realidades de los/as jóvenes en cada establecimiento, las que luego se detallarán.

2.7.3.- Propuesta de Formación en habilidades mediadoras en los/as jóvenes - Taller de convivencia (PIIE, 2000b).

a).- Metodología

Se entiende la metodología, o la forma que se utilice para trabajar un tema, como un contenido muy relevante, en la medida que se asume que a través de un determinado curriculum oculto es posible establecer con los estudiantes, relaciones que rompan toda lógica autoritaria atentatoria de una convivencia pacífica y centrada en los derechos de las personas.

Además se espera potenciar en los/as alumnos/as el desarrollo de prácticas similares con sus pares. De esta forma la propuesta se sitúa desde una metodología que:

1. Recoge algunos elementos del aprendizaje cooperativo.
2. Favorezca el diálogo entre los/as participantes, donde las actividades lúdicas, las dramatizaciones, etc., busquen profundizar también en este sentido.
3. Facilite una reflexión crítica donde se evidencien diversas formas de ver hacia el mundo y hacia sí mismos/as en pos de la búsqueda de explicaciones y prácticas alternativas a aquellas que frenan una convivencia democrática.

En este marco, el rol de las monitoras se prevé organizar y coordinar acciones, formas y medios que faciliten los aprendizajes. Sistemática e intencionadamente se busca ser facilitadoras de un aprendizaje significativo.

Interesa que los/as estudiantes desarrollen capacidades en la acción, de ahí que hayamos optado por técnicas participativas de educación que no sólo atiendan a los procesos cognitivos en juego, si no que consideren la totalidad de las vivencias correspondientes.

Sin duda el ánimo es el partir desde las vivencias de los y las participantes de una **forma** contextualizada, en esa medida los énfasis metodológicos y temáticos se siguen del diagnóstico participativo llevado a cabo en la primera parte de la ejecución de este proyecto.

Por último, los temas no se agotan de una sesión a otra si no que se entrelazan a lo largo de **todo** el taller, lo que permite que los/as participantes vayan complejizando su mirada y su accionar **con** respecto a la convivencia escolar.

b).- Contenidos temáticos transversales:

A continuación se presentan los temas que se consideran centrales en la formación de los jóvenes para una convivencia democrática; de ahí que sean revisados a lo largo del taller, en relación **con** otros contenidos y con distintos énfasis.

1. **Desarrollo grupal:** A través del desarrollo del taller, se buscará la constitución progresiva de grupo psicológico por parte de los/as participantes, entendiéndose por ello que los/as estudiantes se sientan parte del grupo de los/as asistentes al taller, se generen creencias comunes **y se** desarrolle un mínimo de actividad coordinada.
2. **Participación:** ligada al punto anterior, se favorecerá:
 - visibilizar la participación que de hecho se da por parte de los/as estudiantes **en el** establecimiento, potenciándola a través del desarrollo y conformación de grupo de los/as alumnos/as en el logro de diversos objetivos
 - que los/as estudiantes, como estamento, logren influir en el devenir de la institución, **en** la medida que las culturas juveniles dialogan con la cultura escolar.
3. **Resolución no violenta de conflictos:** Partimos de la base que el conflicto es un hecho **natural** cuya valorización depende de la forma como éste se enfrente y resuelva más que del hecho **en** sí, pudiendo ser aprovechado como un momento importante de aprendizaje en el **encuentro** con otros/as en la medida que implica la capacidad de negociar, consensuar, cooperar **y**

mediar.

c).- Descripción del taller.

El taller contempla cinco grandes áreas:

1. **Área intrapersonal:** focalizada en aspectos referidos al autoconcepto personal que van desde la corporalidad hasta la expresión emocional.
2. **Área interpersonal:** el énfasis está en el desarrollo de habilidades comunicativas que faciliten las relaciones entre las personas.
3. **Área relaciones intergrupales dentro de la institución escolar:** se centrará en el tema de la discriminación entre grupos contextualizada en el establecimiento.
4. **Resolución no violenta de conflictos:** busca el facilitar el desarrollo de una lógica experiencial que favorezca la resolución no violenta de conflictos.
5. **Participación y cultura juvenil:** recoge todas las áreas anteriores buscando el potenciar y reforzar el desarrollo de habilidades que favorezcan la participación de los estudiantes dentro de la institución, en pos de integrar cada vez más la cultura juvenil al establecimiento, así como el reforzar la identificación de los alumnos con su liceo.

d).- Justificación de los contenidos del taller.

En la medida que este taller se inserta dentro de un proyecto que busca la potenciación de la convivencia democrática dentro de las instituciones escolares, y considerando el diagnóstico realizado nos hemos querido centrar en especial en el tema de la participación de los estudiantes, atendiendo a que muchas veces ésta no potencia una convivencia democrática, en la medida que se agota en temas contingentes, reducidos y demasiado acotados para permitir la visibilidad de dicho estamento. La capacidad de influir/participar dentro de la unidad educativa pasa por el

desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales que permitan un mejoramiento de la calidad de las relaciones con los/as compañeros/as y con otros actores o grupos de la comunidad escolar en pos de los objetivos que el colectivo se plantee.

2.7.4.- Operacionalización del Proyecto Piloto en el establecimiento A y en el Establecimiento B.¹⁶

2.7.4.1.-Establecimiento A (PIIE, 1999, PIIE, 2000a, b).

a).- Proceso de inserción en el Liceo.

Las estrategias utilizadas para la inserción en este liceo fueron la conversación con diversos/as actores escolares; observaciones de sesiones del consejo de profesores/as, de recreos, festividades y entorno del liceo; participación en las reuniones del CCE.

b).- Sensibilización.

El primer momento de sensibilización es cuando se presentó el proyecto al profesorado, previamente a la elección de los/as representantes para el CCE.

Se realizó un trabajo formativo con los/as docentes, pero la capacitación en profundidad se dejó para marzo, por: alto recargo de actividades de los/as docentes, que no sólo tienen muchas horas en aula, sino que además participan de diversos proyectos; características específicas, como división en el profesorado, producto de la huelga de profesores/as del año 1998; el hecho de que en agosto ya estaba planificado el segundo semestre y no quedaba tiempo para una capacitación; reclamo del alumnado por mayor participación. Dado lo anterior, se privilegió el trabajo con alumnos/as.

Se presentó el proyecto al alumnado, si bien la sensibilización se realizó mediante la formación del

¹⁶ Para mayor detalle remitirse al anexo N° 1.

ETHA (Estudiantes Tratando de Hacer Algo), organización constituida por 10 alumnos/as, la que se crea a partir de la demanda del alumnado de espacios de participación y que tiene que como objetivo socializar el proyecto y procurar la participación del alumnado en actividades de diagnóstico y sistematización de información.

c).-Talleres con profesores/as.

En los liceos el curso se propuso con un reconocimiento del CPEIP de 60 hrs. ,a fin de ayudar a la motivación de los/as docentes a participar en el curso, a mantenerse involucrados/as y a realizar la escuela para padres, considerada como parte del curso.

Por ello el curso comprende dos formas: una que se extiende a lo largo del semestre y que ya empezó el año 1999, la cual pretende la progresiva involucración de los/as docentes en el proyecto. Una segunda forma, de carácter intensivo, que comprende la formación propiamente tal, de la que se da cuenta a continuación. El liceo presentó excelente disposición, siendo la participación activa y fluida.

La 1ª sesión trató el tema de la comunicación verbal y no verbal y la comunicación efectiva en el trabajo en equipo, se trató las causas de los comportamientos violentos y la responsabilidad que al respecto puede y debe asumir la escuela. La segunda mañana se trató el conflicto. La última mañana se trabajó el tema de la normatividad desde la perspectiva de los derechos humanos, técnicas de mediación y la escuela para padres. Respecto de lo primero se manifestó claramente la co-existencia de dos posiciones frente al tema de las normas, posiciones que no dialogan entre sí y son fuente permanente de fricción entre los/as docentes.

En relación a las técnicas de manejo de conflicto y de mediación, estas fueron comprendidas, si bien no todos/as los/as docentes percibieron que el manejo de los conflictos requiere una concepción más democrática de la convivencia. El tercer tema, vale decir la escuela para padres, fue presentado y dejado al manejo del liceo.

Desde el equipo asesor los objetivos se cumplieron, entendiéndose que la formación abre un camino por el que es necesario transitar.

d).- Instalación del Consejo de Convivencia (CCE).

El CCE se constituye a partir del 9 de septiembre de 1999, a partir de la decisión del director.

Los/as actores/as son los siguientes: tres alumnas de 1°, 2° y 4° medio y un alumno de 4° medio. Tres profesoras de media, 4 apoderadas de asistencia intermitente, inspector general (coordinador del CCE) y paradocente inspector de patio.

e).- Modalidad de trabajo del CCE.

El CCE se constituyó, en primer lugar, como un grupo de conversación, moderado y animado por la asesoría del PIIE, la que se encargaba de recoger los temas y problemas presentados en el CCE y ponerlos a la discusión.

En segundo lugar, las reuniones semanales tuvieron también un carácter operativo, en tanto en ellos se organizaba y planificaba el trabajo de sensibilización y diagnóstico y se presentaba, a la vez, las actividades realizadas por cada estamento.

f).- Temas de discusión en el CCE.

Los temas preponderantemente discutidos fueron: drogas, problemas de relación entre los/as actores educativos/as, culturas juveniles, participación juvenil, disciplina, e integración de los/as apoderados/as.

g).- Formación en habilidades mediadoras – Taller de Convivencia con jóvenes.

g) 1).- Características generales del inicio del taller.

Tal como se planteó en la propuesta de taller, éste tenía como requisito la voluntariedad de los participantes, de tal forma el proceso de inscripción se llevó a cabo junto con la promoción del taller en cada sala de los 1° y 2° medios.

El grupo estuvo integrado por un total de 28 alumnos/as, con un promedio de 4 estudiantes por curso. (16 mujeres y 12 hombres). Dentro de este grupo se incorporó una representante del CA que además participaba del CCE durante el año pasado.

g) 2).- Desarrollo de áreas temáticas y cumplimiento de los objetivos

- **Area Intrapersonal**

Los momentos más valorados por los/as participantes dicen relación con aquellos donde pusieron en juego sus sentidos y su valía como persona.

Se considera que se cumplió a cabalidad el objetivo, pues como se recoge de las evaluaciones los/as jóvenes lograron identificar sus propias sensaciones y emociones (rabia, humillación, etc).

Resulta interesante destacar que el grupo y el taller se ofrecieron como espacios de contención para el control de estas emociones, la necesidad de no romper el equilibrio al interior del grupo prevaleció a la expresión individual de esos sentimientos de rabia.

- **Área Interpersonal**

A partir de las evaluaciones de los participantes es posible inferir que sus principales y primeras expectativas estaban centradas en este ámbito. Es evidente la búsqueda de un espacio donde “conocer nuevos amigos”, de intercambiar experiencias y conversar sobre sus intereses e inquietudes con sus pares; los que se reconocen como iguales pero a la vez diferentes.

El conversar, el escuchar y sentirse escuchado fueron constantes en las sesiones del taller, varias fueron las ocasiones en que los jóvenes desearon quedarse después de finalizadas éstas con el sólo propósito de conversar o hacer juegos. Es interesante entonces destacar cómo la constitución del grupo (cómo grupo psicológico) se fue dando a partir de esta demanda explícita con la que llegan los/as estudiantes al taller.

- **Habilidades para la Mediación y Resolución no violenta de conflictos**

Quizá uno de los mayores logros que se obtuvieron en esta área fue vincular estos contenidos con problemáticas concretas de los/as estudiantes al interior del establecimiento, utilizando como oportunidades pedagógicas lo que nos ofrecía la dinámica escolar en ese momento. Nos referimos específicamente al conflicto que se suscitó en la celebración del día del Alumno y el ingreso de carabineros por solicitud de la dirección.

A partir de las evaluaciones de los/as participantes, tanto los contenidos como la metodología utilizada resultaron relevantes y pertinentes para una buena convivencia, no sólo dentro del establecimiento sino que también fuera de él.

- **Área de Relaciones Intergrupales al interior del establecimiento.**

De las actividades que apuntaban a esta temática se observó en las evaluaciones de los/as jóvenes una valoración de las actividades como instancia de aprendizaje sobre la tolerancia y respeto de la diversidad.

- **Participación y Culturas Juveniles**

Se observó una alta valoración de las actividades al respecto por los/as jóvenes, pues se reconoció también como un momento de aprendizaje donde los sentidos estuvieron en la relevancia del respeto a la diversidad, amplitud de perspectivas en las relaciones sociales.

Otro logro va en la línea de que los/as resignifiquen la cultura como una construcción de prácticas y sentidos sociales compartidas y que conforman las identidades sociales; esta resignificación se da desde la constatación del respeto por la diversidad cultural que se requiere para una convivencia democrática.

g) 3).- Logro de los objetivos transversales.

En general es posible afirmar que se logró cumplir con estos objetivos a lo largo del taller. A continuación se revisarán a la luz de lo informado en el desarrollo de las áreas temáticas.

- **Constitución de grupo psicológico:**

Como se señaló en el área interpersonal la conformación de grupo que se dio entre los participantes se debió en primera instancia, a que los/as jóvenes encontraron en el taller un espacio donde lograron satisfacer la necesidad de conocer nuevas personas, de conversar, de dialogar y de expresar sus pensamientos y sentimientos.

Un indicador relevante a la hora de evaluar este objetivo es el bajo índice de deserción que se dio en el taller, es más, ocurrió un fenómeno totalmente contrario, el número de participantes aumentó considerablemente una vez iniciado el taller y se mantuvo hasta el final en un promedio de 24 asistentes por sesión.

- **Participación.**

A lo largo del taller se presentaron una serie de situaciones que permitieron la reflexión, primero, sobre su posición en la dinámica escolar y, luego, la planificación de acciones concretas que asumieron como grupo para incidir en ella. Se considera que las más relevantes (y a las que, en parte, ya hicimos referencia) correspondieron a la celebración del día del alumno. Para esta ocasión el grupo del Taller de Convivencia fue invitado por el CCE a organizar dicha celebración, lo que fue bien acogido por los/as jóvenes, asumiendo un grupo de ellos (dos estudiantes mujeres de 2º medio) la responsabilidad de coordinar sus propuestas con los adultos a cargo.

Por último, con respecto a la participación como objetivo transversal del taller es importante señalar un fenómeno que no se tenía contemplado en el diseño de éste, la resignificación de la participación por parte de los/as participantes. Resultó interesante observar y seguir cómo para la mayoría de ellos y ellas la participación (propia y ajena) estaba vinculada en un comienzo exclusivamente con la acción de opinar y hablar en las sesiones. Estos sentidos fueron paulatinamente dando paso a significaciones vinculadas a la constitución de sujetos colectivos en función de un hacer común.

- **Resolución no violenta de conflictos:**

Un acierto metodológico tanto para este objetivo transversal como para los otros, fue el permitir que los/as jóvenes se hicieran cargo de las dificultades que se fueron presentando en el desarrollo del taller y que tenían que ver directamente con las relaciones entre las personas; como ejemplo nos referimos a situaciones donde no se lograban los objetivos de las actividades, ya sea por la integración masiva de nuevos participantes o cuando no existía confianza en el grupo para participar en actividades que buscaban poner a prueba precisamente aquello.

h).- Apoyo a iniciativas de participación juvenil.

Las acciones que se realizaron en este sentido estuvieron estrechamente vinculadas al taller de Habilidades Mediadoras, pues se buscó potenciar la participación y organización de este grupo en instancias ofrecidas desde el establecimiento. Esto se dio en coordinación con el CCE.

Es importante señalar que desde el PIIE se asumió un rol de facilitadoras del encuentro y coordinación entre profesores, inspectoría y estudiantes; de hecho, en el día del alumno sólo se estuvo presentes ofreciendo recursos audiovisuales para registrar la celebración. En esta medida nuestra presencia siempre respetó las demandas que desde el CCE, así como de la institución escolar en general, surgieron.

Otra forma de apoyar iniciativas juveniles surgidas desde los/as jóvenes que participan en el taller, es a través de la generación de propuestas por grupos de estudiantes del mismo curso con respecto a cómo entregar las cosas aprendidas y los temas que más le gustaron al resto de compañeros/as de curso o del colegio en general.

i).- Tensiones para la convivencia

- Dificultades y escasa experiencia en el encuentro y diálogo entre adultos/as y jóvenes.
- Tendencia a no enfrentar los conflictos por la connotación negativa que se le atribuye.
- Prácticas discriminatorias entre los jóvenes.

- Legitimación de la violencia como una estrategia válida, aunque no siempre, para resolver los conflictos.

j).- Coordinación interliceos.

Este encuentro se realizó en la sede de la COMUDEF. Se invitó a él al equipo del ministerio de Educación y a las supervisoras de la dirección provincial que tienen a su cargo a los tres liceos. Asisten representantes de ambas instituciones.

Del Establecimiento A asisten tres profesoras, 2 alumnas y un alumno., el inspector general, un inspector de patio, un apoderado y una apoderada.

Los alumnos/as dan cuenta de que formaron un subgrupo llamado ETHA (estudiantes tratando de hacer algo), que este ETHA nace por una agrupación de estudiantes para difundir el proyecto y proyectarse.

Las docentes se refieren que no sólo hay que ver la violencia, sino que conjugar con el hacer pedagogía y que en este sentido la transversalidad es importante. Destacan como problema de la convivencia la cultura del éxito, el personalismo, la estigmatización de alumnos/as y docentes. Destacan como conductas deseables en la convivencia el reflexionar en torno al hacer y el ser, el percibir errores y el ver crecimiento. Que los docentes sean heterogéneos en el ser pero homogéneos en el hacer.

Los/as apoderados/as se refieren a que se vive un tiempo de crisis de valores y que *“quieren ayudar porque creen que se pueden hacer más cosas”*

2.7.4.2.- Establecimiento B (PIIE, 1999, PIIE, 2000a, b).

a).- Proceso de inserción en el liceo.

Las actividades que se desarrollaron fueron observación de recreos, reuniones de trabajo y entorno del liceo; entrevistas al alumnado, profesorado, apoderados/as, paradocentes y auxiliares, asesores/as del CPA y reuniones de consejos de alumnos/as.

b).- Sensibilización.

En el mes de septiembre (1999) se presentó el proyecto y se invitó a participar en él a los paradocentes, a las directivas de los subcentro de apoderados/as y al profesorado.

Dado el compromiso efectivo de la directora con el proyecto, éste contó con el apoyo concreto, incorporándose bastante a la normalidad del liceo. Por otra parte, los/as docentes integrantes del CCE manifestaron permanentemente entusiasmo y creatividad.

c).-Talleres con profesores/as.

La formación con los/as docentes se llevó a cabo en dos instancias: la primera, fue un proceso de capacitación en la acción, a través del cual se fue orientando en la visualización y resolución de conflictos con los/as alumnos/as. Aquí dos fueron las estrategias usadas; una de ellas fue la participación permanente de los/as docentes integrantes del CCE en los consejos de profesores/as y la segunda fue a través de las conversaciones no formales realizadas por integrantes del equipo PIIE con docentes, apoyándolos en el enfrentamiento de situaciones problemas. Esta modalidad de formación en la acción, facilitó la visibilidad del CCE en el establecimiento, así como también el involucramiento de otros docentes en las iniciativas que desde allí surgieron.

La segunda modalidad, fue un curso de resolución no violenta de conflictos, que se inició el 23 de diciembre (1999) con la participación del conjunto de los/as docentes de enseñanza media y básica. Ésta se continuará desarrollando durante el primer semestre del año 2000.

En los liceos el curso se propuso con un reconocimiento del CPEIP de 60 hrs. ,a fin de ayudar a la

motivación de los/as docentes a participar en el curso, a mantenerse involucrados/as y a realizar la escuela para padres, considerada como parte del curso.

Por ello el curso comprende dos formas: una que se extiende a lo largo del semestre y que ya empezó el año 1999, la cual pretende la progresiva involucración de los/as docentes en el proyecto, y a la cual ya nos referimos. Una segunda forma, de carácter intensivo, que comprende la formación propiamente tal, de la que se da cuenta a continuación.

Este liceo entregó cuatro mañanas a la capacitación. El promedio de asistencia fue de 25 docentes, todos de la media, incluidos directivos/as. La primera de ellas el 99 en diciembre. Las tres restantes durante la segunda semana de marzo. La primera sesión se dedicó al tema de la comunicación. La segunda retomó lo visto respecto a la comunicación y trató la percepción del conflicto y la relación entre ambos temas. La tercera sesión trató el tema del respeto a la dignidad humana y la lógica de resolución de conflictos que lo hace suyo, ejercitándose formas de mediación. La cuarta sesión trató el tema de la participación como eje de la convivencia democrática y la escuela para padres, para lo cual se analizaron las unidades propuestas.

Respecto al logro de los objetivos, estos sí se lograron tanto en la percepción de los/as participantes como en la de la conducción del curso.

Por último, se analizaron las unidades de la escuela para padres y se acordó la forma de proceder como establecimiento. El curso continuaría durante el año, tomando algunos de los GPT de marzo a junio del 2000.

d).- Instalación del Consejo de Convivencia (CCE).

El CCE se constituye en septiembre (1999). Los/as actores/as que participan son los/as siguientes: dos alumnas de 2° medio, una educadora diferencial, y dos docentes de media. Un paradocente inspector de patio, con asistencias esporádicas, lo mismo que el inspector general y las dos apoderadas del centro general de padres.

e).- Modalidad de trabajo.

El estilo de trabajo en relación al proyecto es original, cálido y comprometido. Lo que se evidenciaba en las actividades generadas por los/as docentes en donde ellos/as daban cuenta de las acciones que se estaban desarrollando, y también se aprovechaba el momento para recoger inquietudes, necesidades e intereses de los/as diversos/as actores involucrados/as.

f).-Temas de discusión en el CCE.

Los temas preponderantemente discutidos fueron: dificultades que emanan de ser el liceo que acepta los/as alumnos/as, y en algunos casos también a docentes expulsados/as de los otros liceos; violencia en la forma de relacionarse del alumnado; tensión entre exigencia de rendimiento y expectativas docentes derivadas de las condiciones concretas de vida del alumnado; disciplina, formación de valores, robos y venta y consumo de drogas; y participación estudiantil.

g).- Formación en habilidades mediadoras – taller de convivencia con jóvenes.

g) 1).-Características generales del inicio del taller.

La realización del taller contó con el apoyo, de tipo logístico y de motivación a los/as estudiantes, de los/as docentes que integran el CCE, así como el orientador del establecimiento.

Para la inscripción de los/as estudiantes se pasó por todas las salas de 1° y 2° medio invitando a quienes voluntariamente quisieran inscribirse. Además se inscribieron dos alumnas que sistemáticamente desde el año pasado han participado del CCE.

g) 2).- Desarrollo de áreas temáticas y cumplimiento de los objetivos.

• **Área Intrapersonal:**

En términos de logros, se considera que efectivamente hubo una ejercitación de sentidos y que se potenció una autoestima positiva.

Las evaluaciones permitieron recoger que los estudiantes, entre las cosas que valoraron fue la importancia de decir a los/as otros/as sus cualidades, así como reconocer las de propias.

- **Área interpersonal:**

Se aprecia que muchas veces, al menos los/as jóvenes que participaron del taller, cuentan con una serie de habilidades sociales valiosas, que quizás ellos no distinguen como empatía pero sí utilizan cotidianamente con sus pares. Tal vez un tema crucial que esté en juego sea el contexto que favorece o no el apareamiento de determinadas pautas relacionales.

El clima comunicativo logrado en este sentido afectó directamente en la creación de un ambiente dentro del taller que reforzó un diálogo abierto y respetuoso, que se refleja en las evaluaciones realizadas por los/as jóvenes en donde indican que se sienten escuchados, y que se sienten muy en confianza dentro del grupo.

- **Área de resolución no violenta de conflictos:**

La temática de resolución no violenta de conflictos es también un contenido transversal, por ende constantemente se enfatizó esta forma de relacionarse en momentos de conflicto, el éxito en lograr este objetivo quedará más claro una vez que revisemos el próximo apartado de relaciones intergrupales.

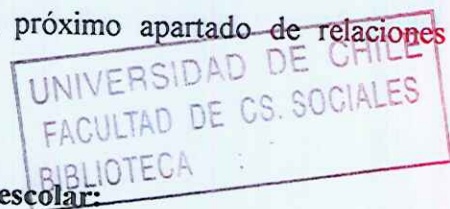
- **Área de relaciones intergrupales dentro de la institución escolar:**

Se destaca que a lo largo de las sesiones queda en evidencia que es posible visualizar la creación de contextos relacionales no violentos, de hecho, en el taller aun existiendo personas que entre sí no se caían bien o en momentos de roces entre compañeros/as, se generó un clima de respeto que llevó a los/as mismos/as estudiantes a autoregular sus conductas, así como al grupo en general.

- **Área de Participación y Culturas Juveniles:**

Del desarrollo de esta área se dará cuenta en el siguiente punto, como objetivo transversal.

g)3).- **Logro de Objetivos Transversales.**



- **Desarrollo grupal:**

Para la primera sesión de trabajo se propuso el propiciar en los jóvenes el sentimiento de seguridad y confianza en el grupo, cosa que por cierto se debía dar de manera gradual, aquí interesaba resaltar la relevancia de este objetivo para el desarrollo del taller. Así, el carácter lúdico y de conocimiento de esta sesión entusiasmó bastante a los/as jóvenes saliendo en el plenario de cierre la necesidad de confiar en los/as demás.

Otro indicador relevante es el bajo nivel de deserción que se dio en este grupo, al iniciar el taller se contaba con 20 estudiantes, terminamos con 23.

Sin embargo, la mejor expresión del logro de este objetivo se dio en el momento de graduación de los/as jóvenes del Taller, aquí desplegaron sus capacidades de coordinación e iniciativa colectiva y asumieron el desarrollo de parte de esta ceremonia.

- **Participación:**

Este objetivo tiene todas las sesiones trabajadas, si bien explícitamente se focalizó también en una sesión con este tema. Pudimos observar que poco a poco los estudiantes fueron logrando protagonismo más activo y propositivo dentro del mismo taller, esto favorecido por el hecho que para el desarrollo de las actividades era clave contar con sus opiniones o con su motivación para su realización.

Hay dos cosas que es interesante destacar y que se desprenden de la experiencia de taller con estos/as estudiantes, por un lado, que cuentan con muchas habilidades para organizarse y participar a nivel interno del taller, como a nivel institucional, lo que obliga a los adultos a ser facilitadores de todas las iniciativas que puedan surgir; y por otro lado, que ellos/as están dispuestos a ocupar espacios dentro de la institución escolar, los cuales como requisito deben permitir que los/as jóvenes le impriman su carácter y sus sentidos.

- **Resolución no violenta de conflictos:**

De este objetivo transversal se informó más arriba.

h).- Apoyo de iniciativas juveniles.

El apoyo a iniciativas se realizó desde el mismo CCE. De esta forma se planificaron acciones que surgieron como demanda explícita desde la dirección, la que dejó un amplio margen de decisión a los/as actores/as que participan de este espacio.

Desde el inicio del año escolar a la dirección del colegio le preocupó el generar un proceso eleccionario de Centro de alumnos/as, los/as profesores del CCE aprovecharon esta situación como un proceso pedagógico donde los contenidos estarían vinculados con la formación cívica y convivencia democrática

i).- Tensiones surgidas en torno a la convivencia escolar.

- Tensiones surgidas entre cultura juvenil y cultura escolar
- Tensiones entre una perspectiva convivencial no violenta en el taller y una cultura de relaciones que valora la violencia.

j).- Coordinación interliceos.

Este encuentro se realizó en la sede de la COMUDEF. Se invitó a él al equipo del ministerio de Educación y a las supervisoras de la dirección provincial que tienen a su cargo a los tres liceos. Asisten representantes de ambas instituciones. Asisten dos docentes, el inspector general, un inspector de patio, dos alumnas.

Los docentes relatan que han trabajado en equipo, detectando la necesidad de romper las actitudes de desconfianza hacia los/as jóvenes, afirmando que se considera que el CCE debe ser la base del proyecto educativo. Por otra parte, se demanda a la COMUDEF la generación de políticas formales y coherentes en lo que es Salud y Educación, con el objeto de mejorar la educación de

los/as jóvenes.

Las estudiantes relatan que la participación en el CCE es valiosa en términos que ha facilitado un acercamiento con el resto de personas de la comunidad educativa. Finalmente el inspector de patio plantea la necesidad de acercarse más a los/as alumnos/as.

2.7.5.-Objetivos de la intervención y niveles de logro general apreciados desde los/as asesores/as (PIIE, 2000b).

Se presentará a continuación cada uno de los objetivos de la intervención del proyecto, seguido de las actividades realizadas para su logro y la apreciación desde la entidad asesora del grado de logro del objetivo en cuestión.

1.- Objetivo 1:

Sensibilizar a la comunidad educativa para que incorpore progresivamente otras formas de vivir y enfrentar los conflictos, en el contexto de desarrollo de una convivencia democrática.

Acciones:

- Respecto de este objetivo se constituyeron los consejos de convivencia escolar (CCE) en los tres establecimientos. Estos consejos realizaron las tareas de sensibilización y de diagnóstico del establecimiento a través de acciones con sus pares. El propósito que fueran los CCE los que realizan dichas tareas, (independiente del diagnóstico realizado, a su vez, por el PIIE), fue ir dejando sentado desde el inicio que es el propio liceo gestor y responsable de la convivencia en el establecimiento y el que debe ir pensando e introduciendo modificaciones, ayudados por la intervención del PIIE. Los CCE siguen funcionando regularmente.
- Contribuyó a la sensibilización una reunión de los tres CCE en la Comudéf, la que ayudó a impulsar el trabajo posterior de los CCE en los respectivos establecimientos.
- Por su parte, la capacitación de los docentes contribuyó fuertemente a sensibilizar ante el tema

del conflicto y las formas de desarrollar formas de convivencia democrática.

- Entre el alumnado de los tres liceos se ha discutido el tema de la convivencia y el de la participación. Han podido expresar sus inquietudes y malestar, así como su deseo de mayor acogida y armonía en el liceo.

Logros:

- Disposición de información aportada por el diagnóstico, altamente útil para la continuación del proyecto el segundo semestre.
- Se ha podido poner el tema de la convivencia armoniosa y respetuosa de la dignidad humana con legitimidad y de modo permanente.
- Existe creciente conciencia en cada estamento de que la convivencia es responsabilidad de todos y cada uno, no de los otros.
- Directivos y docentes han perdido el temor al proyecto y lo han comenzado a ver como una ayuda

2.-Objetivo 2.

Capacitar a actores de diferentes estamentos de la comunidad escolar en resolución no violenta de conflictos, en la perspectiva de contar con un equipo coordinador de la mediación entre pares en cada liceo.

Acciones:

- Se capacitó a los docentes de los tres liceos
- Se inició la capacitación de 20 alumnos/as por liceo. La capacitación durará hasta junio inclusive, con una sesión semanal.
- La capacitación de apoderados se hará a todos los apoderados de la enseñanza media, por la vía de realizarla a través de los docentes en una escuela para padres, para la que se prepara en el curso-taller a los docentes.

Logros:

- La capacitación docente realizada con éxito
- Alumnos/as inscritos voluntariamente para el curso de convivencia y manejo de conflictos
- La capacitación de alumnos/as y apoderados /as en curso.

3.- Objetivo 3:

Entrenar en habilidades de mediación a jóvenes, para que puedan ejercer el rol de mediadores entre pares en su liceo.

Acciones:

- Preparación y programación de un curso taller para formación en habilidades de mediación desde el enfoque socio-afectivo que ve la habilidad mediadora en estrecha relación con el desarrollo de la autoestima, la capacidad de cooperación y de aceptación de las diferencias.
- Inicio del entrenamiento de alumnos/as en habilidades de mediación

Logros:

- Motivación de los jóvenes para participar voluntariamente en el curso taller
- Curso taller en ejecución

4.- Objetivo 4:

Fomentar el intercambio de experiencias entre los liceos seleccionados de la comuna, en la perspectiva de generar redes de apoyo entre liceos y potenciar la experiencia.

Acciones:

- Preparación al interior de cada CCE de una reunión conjunta de los tres CCE
- Realización de esta reunión en la COMUDEF en el mes de noviembre.

Logros:

- Haber realizado el encuentro de los tres CCE
- Que cada establecimiento haya visto el camino recorrido por los otros dos y constatado que

eran diferentes

- Que dicho encuentro haya significado un impulso para los tres establecimientos.

5.- Objetivo 5

Generar condiciones que permitan la sustentabilidad de la propuesta en el tiempo, a través del desarrollo de una estrategia conjunta con el liceo.

Acciones:

- Todas las acciones realizadas tienden a este objetivo final
- Fundamentalmente la labor de los CCE en esta segunda etapa tiene esta finalidad.

Logros:

- Además de los ya expuestos, conversaciones para revisar el proyecto educativo y las normativas desde el prisma de la convivencia democrática.

PARTE II

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS.

3.1.- TIPO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO.

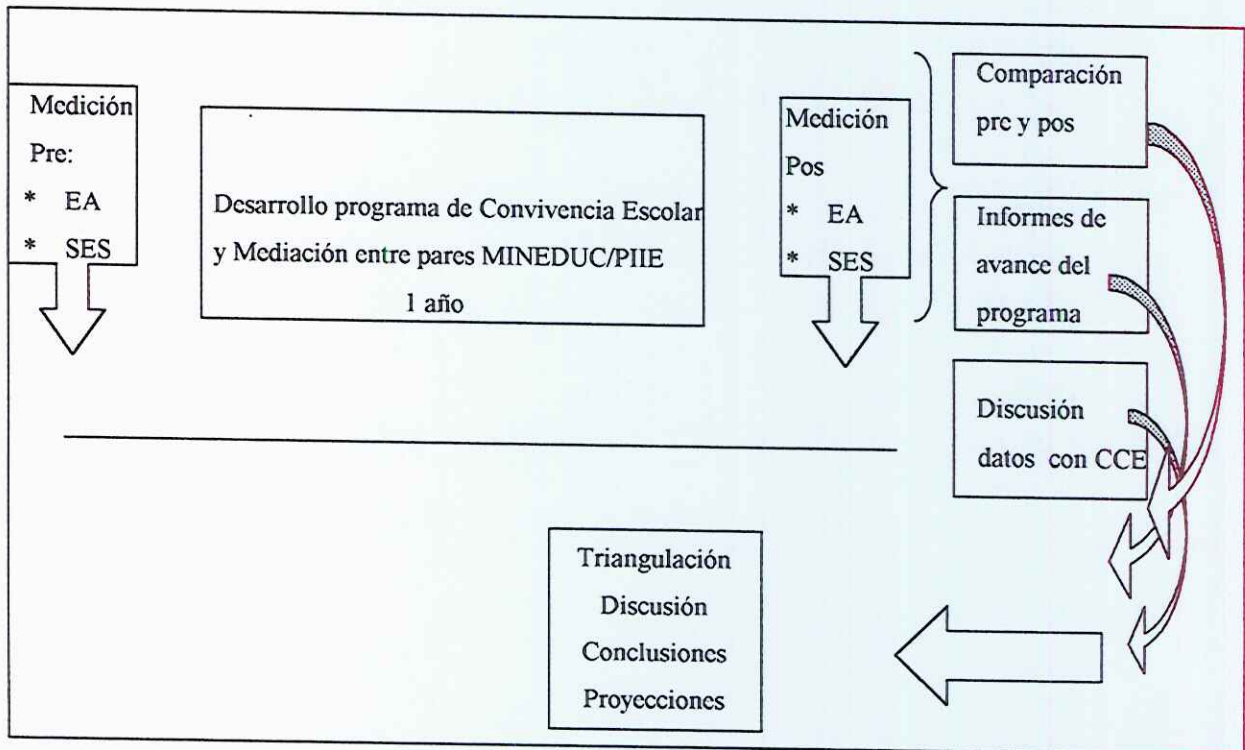
La presente investigación se basó en un diseño metodológico no experimental del tipo *pretest – posttest* de dos grupos beneficiarios, evaluándose a los grupos muestrales antes y después de transcurrido un año (dos semestres académicos) de la aplicación del Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y mediación entre pares. Los resultados de estas mediciones se sometieron a discusión con los/as actores/as educativos de cada uno de los Consejos de Convivencia Escolar (CCEs) constituidos en los establecimientos escolares dentro del marco del programa. Se procedió a contrastar e interpretar los resultados cuantitativos, por un lado, con la información cualitativa emanada del desarrollo del proyecto mismo y que se sintetiza en los diversos informes de avance realizados por el equipo asesor del programa de convivencia (PIIE, 1999, 2000a, 2000b), y por otro, se triangula con la opinión de los respectivos CCEs que se desprende de la presentación de los datos cuanti antes mencionada.

Este estudio podemos entenderlo como una mezcla de dos tipos, por una parte, como exploratorio-aplicado (Briones, 1985), ya que la recolección y análisis de una parte de los datos implicaron el uso de operaciones cuantitativas y su propósito práctico fue evaluar el impacto en la percepción de los jóvenes de las variables autoconcepto académico y clima escolar, luego de la aplicación en el transcurso de un año de un programa de convivencia escolar y mediación entre pares en de dos establecimientos municipalizados. En el sentido anterior podemos hablar del uso de una perspectiva centrada en los elementos¹⁷, es decir, *“a través de instrumentos que permitan estructurar teóricamente (dichos elementos) en función de una teoría y un método previamente establecido que posibilite su tratamiento”*(Reyes, 1998). Por otra parte, podemos pensar esta

¹⁷ En un sistema social podemos encontrar “elementos”, “estructuras” o relaciones entre elementos, y “sistemas” o relaciones entre estructuras. (Ibañez, 1991; Palma, 1994). En relación a la investigación o evaluación social, de acuerdo al nivel o a cada uno de los aspectos antes mencionados que se privilegie se derivará una u otra forma de proceder (Reyes, 1998).

investigación también como usando una perspectiva estructural, en la medida que a través de la participación/observación en/de situaciones reales, en las cuales el sujeto actúa una determinada realidad social en una situación social específica (Reyes, 1998), se explora el discurso de los/as diversos/as actores/as educativos más directamente involucrados/as en el desarrollo del proyecto, usando para ello todos los insumos de carácter cualitativo que proporcionan los/as asesores/as de dicho programa (PIIE), y sometiendo a discusión con los/as actores los datos cuantitativos antes referidos.

A continuación podemos ver un esquema que resume el tipo y características del estudio:



3.2.- DESCRPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

3.2.1.- Autoconcepto.

Para analizar el impacto del Proyecto Piloto en la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto, se utilizará la **Escala de Autoconcepto (E.A.)** (ver anexo N°4) diseñada por Aurelio Villa y colaboradores/as en 1990 (1992a). Esta escala se validó a través de una aplicación en una muestra de 3000 alumnos de enseñanza media del País Vasco durante el proceso de Reforma de la Educación y sus resultados han sido publicados por la Universidad de Deusto. El E.A. es un cuestionario de tipo Likert de 26 preguntas centradas en la percepción de los/as alumnos/as sobre sí mismos/as en diferentes ámbitos de la vida, los ítems se puntúan de 1 a 5, según sea su dirección positiva o negativa.

Este instrumento permite evaluar tres dimensiones del autoconcepto fundamentales en el ámbito educativo: en primer lugar, la valoración que los/as adolescentes realizan sobre si mismos/as, su aceptación y la propia visión que manifiestan sobre su valía como persona. Este factor ha sido denominado **autovalía personal o autoestima**, pues define un concepto bastante global.

El segundo factor hace referencia a la dimensión social y se le podría denominar **relación con los/as compañeros/as**. En este factor se mezclan dos aspectos considerados teóricamente distintos e independientes: el autoconcepto físico y la sociabilidad. Sin embargo, como queda demostrado en la investigación del país Vasco, el autoconcepto físico es un recurso central para establecer relaciones con otros/as.

El tercer factor apunta hacia el **autoconcepto académico** de las alumnas. refleja la autoimagen y autovaloración de ellas en cuanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo refleja la percepción que ellos/as tienen de cómo son percibidos/as por sus profesores/as.

Para el presente estudio utilizaremos los factores o subescalas encontrados, en una muestra de adolescentes chilenos/as, por Verónica Arias en su memoria para optar al título de Psicóloga “*Descripción del Autoconcepto en una muestra de adolescentes de liceos de la Región Metropolitana*” (Arias, 2001). Estos factores son:

- **Factor 1 o Autoestima defensiva:** Definido por Arias como Autovalía personal en términos negativos, pues está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones negativas sobre sí mismo/a. Se trata de la postura de los/as jóvenes respecto de estas afirmaciones negativas, por lo que nosotros/as hemos preferido llamar a este factor: **Autoestima defensiva**.
- **Factor 2 o Autoestima asertiva:** Definido por Arias como “Autovalía personal en términos positivos”, pues, está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones positivas sobre sí mismo/a. Según nuestro parecer, se trata de la opinión de los/as jóvenes respecto de afirmaciones positivas sobre sí mismos/as e implica la capacidad de identificar rasgos positivos en ellos/as, por lo que hemos preferido denominar a este factor: **Autoestima asertiva**.
- **Factor 3 o autoconcepto académico:** Se corresponde con la **dimensión académica original** de la escala.
- **Factor 4 o autoconcepto social:** Se corresponde con la **dimensión social original de la** escala.

3.2.2.- Clima escolar.

Para medir el clima escolar se utilizará la adaptación de la **Escala de Clima Escolar (S.E.S.)** (ver anexo N° 5) de Kevin Marjoribanks realizada por Aurelio Villa (1992b). La adaptación del SES, en España, arrojó un cuestionario de tipo Likert, de 28 ítems que permite obtener las percepciones que los/as alumnos/as tienen de su profesores/as en relación a cuatro contextos o dimensiones:

Contexto interpersonal: mide la percepción que l/os/as alumnos/as de la cercanía y preocupación por parte de los profesores hacia sus problemas, es decir, un clima o contexto de

‘calidad interpersonal’, de confianza.

Contexto regulativo: mide las percepciones de los/as estudiantes del calor o severidad de las relaciones de autoridad o normas de la escuela. Este contexto está definido por la naturaleza de las relaciones de autoridad de los/as profesores en las relaciones y en el ambiente.

Contexto instruccional: mide las percepciones de los/as estudiantes de una orientación académica en un contexto de enseñanza escolar. Los/as alumnos/as perciben el interés o desinterés de los/as profesores por el aprendizaje. Perciben el clima del aula en donde ellos/as aprenden sobre la naturaleza de los objetivos educativos y adquieren habilidades de diferentes tipos.

Contexto imaginativo: mide la percepción de los/as alumnos/as del aula como un ambiente imaginativo y creativo donde ellas se ven estimuladas a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos o contrariamente perciben un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).

Los ítems se puntúan de 1 a 5, según sea su dirección positiva o negativa.

Para el presente estudio utilizaremos los factores o subescalas encontrados, en una muestra de adolescentes chilenos/as, por Mirian Cancino y Rodrigo Cornejo en su memoria para optar al título de Psicólogo/as *“La Percepción del Clima Escolar en jóvenes Estudiantes de Liceos Municipales y Particular-subvencionados de Santiago. Un Estudio Descriptivo y de factores asociados”* (Cancino y Cornejo, 2001). Estos factores son:

- El **factor 1 o contexto interpersonal/imaginativo:** 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 o contexto instruccional**: 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 o contexto regulativo**: hay que apuntar que este contexto incluye dos factores que se distinguieron en la memoria a la cual estamos aludiendo. Por un lado, el **contexto regulativo/aplicación de sanciones** que alude a la desconfianza de los/as profesores/as hacia los/as alumnos/as y a la aplicación de castigos arbitrarios. Y por otro, el **contexto regulativo/normativo** que alude a la cantidad y tipo de reglas que deben obedecer los/as alumnos/as en el liceo. Al referirse ambos dos factores al contexto o factor teórico “regulativo”, se decidió sumar ambos factores en un único factor (factor 3), al igual que la memoria que nos referimos.

3.3.- DESCRIPCIÓN DEL UNIVERSO.

El universo está conformado por adolescentes, hombres y mujeres, que cursen de 1° a 4° medio de dos establecimientos municipalizados de la comuna de la Florida, en la región metropolitana.

3.4.- DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA PRE TEST.

La muestra seleccionada para este estudio se escogió de la población constituida por todos/as los/as estudiantes de enseñanza media de dos, de un total de tres, establecimientos en donde se ha desarrollado el Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre pares 2000-Mineduc/Piie.

Los establecimientos implicados serán denominados establecimiento A, y establecimiento B. En los próximos cuadros se aprecian los totales de la población distribuida según curso (ver tabla 1) y según sexo (ver tabla 2), para la muestra pre:

Tabla 1

Población de cada establecimiento escolar, según curso, muestra pre.

Curso	Establecimiento	
	Establecimiento A	Establecimiento B
1° medio	177	141
2° medio	125	63
3° medio	82	33
4° medio	88	36
Totales	472	273

Tabla 2

Población de cada establecimiento escolar, según sexo, muestra pre.

Sexo	Establecimiento	
	Establecimiento A	Establecimiento B
Hombre	234	107
Mujer	238	166
Totales	472	273

De los totales de ambos establecimientos , se seleccionó, con un 95% de fiabilidad y un 5% de

error, una muestra aleatoria, estratificada, por método proporcional de definición simple, según curso. A continuación se presentan las muestras totales iniciales o pre de ambos establecimientos (ver tabla 3), la muestra según curso (ver tabla 4), y según sexo (ver tabla 5):

Tabla 3

Distribución de Sujetos/as según Establecimientos muestra pre.

Establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Establecimiento A	107	60.8%
Establecimiento B	69	39.2%
Totales	176	100%

Tabla 4

Distribución de Sujetos/as según Curso muestra pre.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° medio	76	43.2%
2° medio	45	25.6%
3° medio	27	15.3%
4° medio	28	15.9%
Totales	176	100%

Tabla 5

Distribución de Sujetos/as según Sexo muestra pre.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	84	47.7%
Mujer	92	52.3%
Totales	176	100%

Las variables curso y sexo en cada establecimiento se distribuyen de la siguiente manera (ver tablas 6):

Tabla 6.1

Distribución según Curso en Establecimiento A muestra pre.

Establecimiento A		
Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° medio	39	36.4%
2° medio	29	27.1%
3° medio	19	17.8%
4° medio	20	18.7%
Totales	107	100%

Tabla 6.2

Distribución según sexo en Establecimiento A muestra pre.

Establecimiento A		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	56	52.3%
Mujer	51	47.7%
Totales	107	100%

Tabla 6.3

Distribución según Curso en Establecimiento B muestra pre.

Establecimiento B		
Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° medio	37	53.6%
2° medio	16	23.2%
3° medio	8	11.6%
4° medio	8	11.6%
Totales	69	100%

Tabla 6.4

Distribución según sexo en Establecimiento B muestra pre.

Establecimiento B		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	28	40.6%
Mujer	41	59.4%
Totales	69	100%

3.5.- DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA POS-TEST.

La muestra pos-test, fue escogida de la población constituida por todos/as los/as estudiantes de enseñanza media de los dos establecimientos ya señalados y en donde se ha desarrollando el Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre pares 2000- Mineduc/Piie.

En las próximas tablas podemos ver los totales de la población distribuida según curso (ver tabla 7) y según sexo (ver tabla 8):

Tabla 7

Población de cada establecimiento escolar, según curso muestra pos.

Curso	Establecimiento	
	Establecimiento A	Establecimiento B
1° medio	161	163
2° medio	174	123
3° medio	123	57
4° medio	82	29
Totales	540	372

Tabla 8.

Población de cada establecimiento escolar, según sexo muestra pos.

Sexo	Establecimiento	
	Establecimiento A	Establecimiento B
Hombre	280	130
Mujer	260	242
Totales	540	372

De los totales de ambos establecimientos, para la muestra pos, se seleccionó, con un 95% de fiabilidad y un 5% de error, una muestra aleatoria, estratificada por método proporcional de definición simple, según curso. A continuación se presentan las muestras totales de ambos establecimientos (ver tabla 9), la muestra según curso (ver tabla 10), y según sexo (ver tabla 11):

Tabla 9.
Distribución de Sujetos/as según Establecimientos muestra pos.

Establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Establecimiento A	128	58.2%
Establecimiento B	92	41.8%
Totales	220	100%

Tabla 10.
Distribución de Sujetos/as según Curso muestra pos.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° medio	77	35%
2° medio	69	31.4%
3° medio	45	20.5%
4° medio	29	13.2%
Totales	220	100%

Tabla 11.
Distribución de Sujetos/as según Sexo muestra pos.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	100	45.5%
Mujer	120	54.5%
Totales	176	100%

Las variables curso y sexo en cada establecimiento se distribuyen de la siguiente manera (ver tablas 12):

Tabla 12.1.
Distribución según Curso en Establecimiento A muestra pos.

Establecimiento A		
Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° medio	38	29.7%
2° medio	41	32.0%
3° medio	29	22.7%
4° medio	20	15.6%
Totales	128	100%

Tabla 12.2.

Distribución según sexo en Establecimiento A muestra pos.

Establecimiento A		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	59	46.1%
Mujer	69	53.9%
Totales	128	100%

Tabla 12.3.

Distribución según Curso en Establecimiento B muestra pos.

Establecimiento B		
Curso	Frecuencia	Porcentaje
1° medio	39	42.4%
2° medio	28	30.4%
3° medio	16	17.4%
4° medio	9	9.8%
Totales	92	100%

Tabla 12.4.

Distribución según sexo en Establecimiento B muestra pos.

Establecimiento B		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	41	44.6%
Mujer	51	55.4%
Totales	92	100%

3.6.- PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

a).- Medición de línea base de las variables de autoconcepto y clima escolar, la que fue realizada de manera grupal de acuerdo al curso de pertenencia de cada sujeto/a, y en tiempos que dependieron de la disponibilidad del establecimiento. En todo caso, todas las mediciones se realizaron en el mes de septiembre del año 1999.

b).- Implementación de las primeras dos etapas del proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares, MINEDUC-PIIE, que corresponden a su primer año, es decir, 2do. semestre de 1999 y 1er. semestre del 2000.

c).- Medición de las variables autoconcepto académico y clima escolar, con posterioridad al primer año de desarrollo del programa aludido.

d).- Después del 2000, comparación de los resultados obtenidos, triangulación y elaboración de conclusiones.

3.7.- PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS.

El presente estudio evaluó el impacto de un programa de convivencia y mediación entre pares, en adolescentes de educación media de establecimientos municipalizados, de acuerdo al cambio en las variables autoconcepto escolar y clima escolar, y la percepción de dicho impacto según los/as diversos/as actores/as directamente involucrados/as en dicho proyecto (integrantes CCE más asesor/a PIIE).

El proceso de análisis de datos, por una parte, en relación a la comparación de medias antes y después de las primeras dos etapas del programa, se ejecutó mediante el programa estadístico SPSS, presentándose las medias y desviaciones estándar en cada una de las escalas utilizadas, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a y luego al sexo. Se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos al 95% con la prueba F de Fisher, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia (al 95%), a través de la prueba de Contraste de Scheffe, así como también, la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente, según la prueba Eta de Anova.

Para el análisis comparativo de las muestras pre y post de la aplicación del programa por establecimiento, se utilizará la prueba de T para muestras independientes, haciéndose un análisis de la muestra total, según curso, y según sexo.

Por otra parte, los resultados de índole cuantitativa se pondrán en relación, es decir, se triangularán con la información emanada de los informes de avance realizados por el equipo asesor del proyecto (PIIE), y principalmente con la información entregada por los/as actores/as educativos/as implicados/as en el CCE de cada uno de los establecimientos. Esta última información para su análisis será organizada según las categorías que emergieron como relevantes en la conversación y discusión de los resultados estadísticos en cada establecimiento. Los discursos reconstruidos en la rejilla respectiva mantuvieron la configuración de actores/as escolares (docente directivo, docentes y estudiantes), realizándose luego un análisis descriptivo y comparativo de los discursos de los/as actores.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Para presentación de los resultados de las variables, es decir, la percepción del clima escolar y la percepción del autoconcepto, serán expuestas en forma independiente con el fin de hacer más simple su comprensión. El nivel de medición, los estadísticos utilizados y los niveles de significación escogidos, han sido explicados en la sección Proceso de Análisis de datos, en el capítulo anterior.

4.1.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS PRE TEST EN LAS MUESTRAS TOTALES.

4.1.1.- Escala de Autoconcepto de acuerdo al curso.

Puede observarse las medias y desviaciones estándar en la Escala general de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos con la F de Fisher, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, a través de la prueba de Contraste de Scheffe (*), así como también, la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente, según la prueba Eta de Anova.

Empezaremos con la escala general de Autoconcepto (ver tabla 13):

Tabla 13.

Escala de Autoconcepto según curso muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	93.2895	12.2603	1.5817	0.1956
2° medio	96.8444	12.8981		
3° medio	92.3704	13.4312		
4° medio	97.9643	14.6046		
Totales	94.8011	12.9944		

Podemos observar en la tabla anterior que no existe una diferencia significativa entre las medias de cada grupo-curso, pese que, a primera vista, se observa un incremento en las medias a medida que se avanza en el nivel de curso, con una caída en 3° medio. Además se aprecia un aumento de la dispersión o heterogeneidad dentro de los grupos.

A continuación observaremos como se comporta la muestra total de acuerdo al nivel de curso en la subescala de autoconcepto académico (ver tabla 14):

Tabla 14.

Subescala Autoconcepto Académico según curso muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	14.1974	3.1028	1.3437	0.2619
2° medio	14.8667	3.0719		
3° medio	13.3704	2.8843		
4° medio	14.3214	3.2324		
Totales	14.2614	3.0838		

Podemos observar en el tabla anterior, que no existe una diferencia significativa entre los grupos de acuerdo al curso, observándose, en todo caso, en el nivel 3° medio la media más baja, así como la menor dispersión de puntajes. Todo lo anterior, en relación con la autoimagen y autovaloración que los/as jóvenes tienen de si en cuanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo esta subescala refleja la percepción que los/as estudiantes tienen de cómo son percibidos/as por sus profesores/as.

En la próxima tabla observaremos el comportamiento de la muestra en la subescala denominada Autoconcepto Social de cuerdo al curso de pertenencia (ver tabla 15):

Tabla 15.

Subescala Autoconcepto Social según el curso muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Scheffe
1° medio	27.6974	3.8123	3.1622	0.0260	1°
2° medio	28.6674	3.6866			2°
3° medio	26.1111	3.6829			3° *
4° medio	28.9643	4.8571			4°
Totales	27.9034	3.9456			

Podemos observar que existe diferencia significativa entre los grupos, con un nivel de confianza del 95%. El grupo más bajo es el nivel 3° medio, seguido del 1° medio, y posteriormente del 2° y 4° medio. La mayor dispersión de puntajes se observan en el nivel de 4° medio. Esta subescala es de especial relevancia ya que se refiere a la dimensión social del autoconcepto, pudiéndole denominarse percepción de la capacidad para establecer relación con los/as compañeros/as. En este factor se mezclan dos aspectos considerados teóricamente distintos e independientes: el autoconcepto físico y la sociabilidad, el primero aparece como un recurso central para establecer relaciones con los/as otros/as. De esta manera podemos afirmar que es en los 3ros. medios de esta muestra donde la relación con los compañeros se percibe más deteriorada.

A continuación, analizaremos como se comporta la autovalía personal o autoestima de manera global en aquellos aspectos asertivos de la autopercepción de los/as jóvenes (ver tabla 16):

Tabla 16.

Subescala Autoestima asertiva según curso muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	27.8816	4.5401	0.3626	0.7801
2° medio	28.3111	5.0804		
3° medio	27.4444	5.1316		
4° medio	28.6786	5.3545		
Totales	28.0511	4.9063		

Podemos observar que no existe una variabilidad significativa entre las medias de los grupos. En todo caso, en orden ascendente, según el nivel los cursos se ordenan del siguiente modo: 3°, 1°, 2° y 4° medio. Se observa un aumento en la dispersión de los puntajes en la medida que se avanza en el nivel de curso.

En el próximo cuadro analizaremos como se comporta la muestra, según el curso, en su autovalía personal o autoestima de manera global en aquellos aspectos más defensivos, (ver tabla 17):

Tabla 17

Subescala Autoestima defensiva según curso muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	23.5132	4.6346	2.6962	0.0475	0.0074	1° *
2° medio	25.0000	4.5925				2°
3° medio	25.4444	4.9794				3°
4° medio	26.0000	4.1006				4°
Totales	24.5852	4.5988				

Podemos observar que existe diferencia significativa entre los grupos, con un nivel de confianza del 95%. Se observa un incremento de las medias que va desde 1° a 4° medio, siendo el nivel 1° medio el de puntajes significativamente más bajos, lo que se corrobora según la prueba Scheffe, por lo tanto, podríamos decir, que en la medida que se avanza de nivel de curso se va mejorando la percepción que los/as jóvenes poseen de su autoestima en aquellos aspectos defensivos. Existiendo una linealidad ascendente confirmada por la prueba Eta de Anova.

Con respecto a la valoración de las dimensiones o factores de la Escala de Autoconcepto en los/as alumnos/as, si comparamos los resultados de cada dimensión o factor podemos decir que: la dimensión del autoconcepto peor percibida por los/as alumnos/as es la dimensión académica (autoconcepto académico) con una media promedio para sus ítems de 3,5653, para un máximo de 5; existe una mejor percepción de la dimensión social o autoconcepto social con una media promedio para sus ítems de 3,986; y la dimensión mejor percibida son la autoestima asertiva y la defensiva, con una media promedio para sus ítems de 4,007 y 4,097, respectivamente.

4.1.2.- Escala de Clima Escolar de acuerdo al curso.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Clima Escolar, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además, se verá la existencia de diferencias significativas entre los grupos, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, así como también la presencia de linealidad en los resultados, ya sea,

ascendente o descendente.

Empezaremos con la escala general de Clima Escolar (ver tabla 18):

Tabla 18
Escala de Clima Escolar según curso muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	84.2105	14.9758	5.5963	0.0011	0.0001	1° *
2° medio	77.5556	14.4797				2°
3° medio	74.5556	13.6448				3°
4° medio	73.1071	15.5357				4°
Totales	79.2614	14.7465				

Podemos ver que existe diferencia en la media en los diversos cursos, en particular el nivel 1° medio con respecto a los otros niveles, esto con una significatividad de 0,0011, y con un nivel de confianza del 99%. Si se observan los datos, en la medida que se avanza de nivel, se va deteriorado la percepción que tienen los/as jóvenes en relación al clima escolar, lo que se ve reafirmado según el resultado de la prueba Eta de Anova, que afirma linealidad en los datos, con una significatividad del 0.0001.

En el siguiente cuadro analizaremos la subescala centrada en el contexto instruccional (ver tabla 19):

Tabla 19.
Subescala Contexto Instruccional, según curso, muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	31.8421	6.4993	6.0258	0.0006	0.0003	1° *
2° medio	28.5333	5.8644				2°
3° medio	26.8148	5.5887				3°
4° medio	27.8214	7.3638				4°
Totales	29.5852	6.3601				

De acuerdo al cuadro anterior es posible afirmar que existe un diferencia de medias entre los diversos cursos, en particular 1° medio, con una significatividad de 0,01 y con un nivel de

confianza del 99%. De 1° a 3° medio se observa una disminución progresiva de la percepción de los/as estudiantes en relación a la orientación académica existente en el contexto de enseñanza escolar; en relación al interés o desinterés de los/as profesores/as por el aprendizaje; en definitiva, la percepción del clima de aula en donde ellos/as aprenden contenidos y habilidades. En 4° medio se observa un repunte, pero que no llega al mismo nivel existente en 1° medio. La mayor dispersión de puntajes se da en 4° medio.

A continuación observaremos la subescala centrada en el contexto regulativo (ver tabla 20):

Tabla 20.
Subescala Contexto Regulativo según curso, muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	23.0921	5.4679	0.8560	0.4652
2° medio	21.8000	5.3877		
3° medio	23.5926	4.2177		
4° medio	23.2143	5.7243		
Totales	21.8580	5.3193		

Esta subescala mide las percepciones de los/as estudiantes del calor o severidad de las relaciones de autoridad o normas de la escuela. Este contexto está definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias de los/as profesores/as tanto con los/as alumnos/as como con el ambiente. Al respecto, de acuerdo al cuadro, no se observa una diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes, según el curso, apreciándose cierta homogeneidad, salvo en el 2° medio, cuya media es más baja. En la dispersión de los puntajes sucede algo similar, siendo menor la dispersión en el nivel 3° medio.

El cuadro que sigue, analiza el contexto interpersonal/imaginativo (ver tabla 21):

Tabla 21

Subescala Contexto Interpersonal/Imaginativo, según curso, muestra pre.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	42.3158	8.9714	9.2488	0.0000	0.0000	1° *
2° medio	38.5333	8.7662				2°
3° medio	34.6667	8.1854				3°
4° medio	33.3571	9.9674				4°
Totales	38.7500	8.9709				

En esta subescala podemos observar una diferencia significativa entre los grupos, según el nivel de curso, que está dada en el 1° medio, esto con una significación de 0.01, y un nivel de confiabilidad de 99%. Podemos ver que a medida que se avanza en el nivel de curso, se va deteriorando la percepción de los jóvenes con respecto a este contexto, es decir, cada vez perciben de peor manera la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, lo que se asocia también a la percepción de un clima de aula cada vez con menores innovaciones, lo anterior lo podemos afirmar de acuerdo a la prueba Eta de Anova que indica linealidad en las medias con una significatividad de 0.0000.

En relación a la dispersión de los puntajes, se observa una cierta similitud en los cursos, exceptuando el nivel 4° medio en donde la desviación estándar es levemente mayor.

Con respecto a la valoración de los factores o contextos del clima escolar en los/as alumnos/as, si comparamos los resultados de cada contexto o factor, podemos decir que: el factor o contexto del clima escolar peor percibido por los alumnos/as es el regulativo, con una media promedio para sus ítems de 2,732, para un máximo de 5; existe una mejor percepción de los factores instruccional e interpersonal/imaginativo con una media promedio para sus ítems de 2,958 y 2,980, respectivamente. Todos por debajo de la puntuación media 3, indicando una percepción negativa del clima escolar.

4.2.2.- Escala de Autoconcepto de acuerdo al sexo.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al sexo del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos.

Para efectos de una comprensión más rápida de los cuadros, en esta oportunidad se optará por presentar la escala y las subescalas respectivas en conjunto (ver tabla 22):

Tabla 22.

Escala de Autoconcepto y sus respectivas subescalas según sexo, muestra pre.

Sexo	Estadístico	EA	A. Social	A. Acad.	A. Asert.	A. Defen.
Hombre	Media	94.6905	27.4048	13.6429	28.5238	25.1190
	D.E	11.9184	3.9762	3.0086	4.5243	4.2210
Mujer	Media	94.9022	28.3587	14.8261	27.6196	24.0978
	D.E	14.0846	4.0235	3.0763	5.1693	5.0100
Total	Media	94.8011	27.9034	14.2614	28.0511	24.5852
Total	D.E	13.0960	4.0010	3.0442	4.8723	4.6504
	F	0.0115	2.4960	6.6335	1.5124	2.1175
	Sig. F	0.9148	0.1159	0.0108	0.2204	0.1474

Si observamos la tabla, a nivel de escala general de Autoconcepto, no existe una diferencia significativa entre las medias según sexo. En relación a la Subescala Autoconcepto Social, es decir, la percepción de las relaciones que se establecen con los/as compañeros/as, tampoco hay una diferencia significativa. Lo mismo sucede para las subescalas de Autoestima asertiva y defensiva. Sólo en la subescala de Autoconcepto académico, encontramos una diferencia significativa según el sexo, con un nivel de confianza del 95%, próxima al 99%.

Una primera mirada, permite decir, que hay una tendencia general que muestra a las mujeres con puntajes más altos, con excepción de las subescalas de autoestima asertiva y defensiva. En todo caso, como decíamos, es solo significativa, dicha diferencia en la subescala de autoconcepto académico, en donde las mujeres tienen una mejor autovaloración de ellas en cuanto alumnas, es

decir, en su capacidad de aprendizaje y rendimiento, así como la percepción que tienen de cómo son percibidas por sus docentes. Hay que recordar que esta dimensión o factor es el peor percibido por los/as estudiantes.

En relación a la dispersión de los puntajes, sistemáticamente esta es mayor en las mujeres, ya sea, para la Escala general de Autoconcepto, como para sus escalas.

4.1.4.- Escala de Clima escolar según sexo.

En el siguiente cuadro analizaremos la Escala de clima escolar general, así como sus subescalas, según sexo (ver tabla 23):

Tabla 23.

Escala de Clima escolar y sus respectivas subescalas según sexo, muestra pre.

Sexo	Estadístico	SES	Regulativo	Inter/imag.	Instrucc.
Hombre	Media	76.6667	21.9881	37.4643	28.3214
	D.E	16.0454	5.2077	9.9607	6.8919
Mujer	Media	81.6304	23.6522	39.9239	30.7391
	D.E	14.2980	5.3111	9.1234	6.1926
Total	Media	79.2614	22.8580	38.7500	29.5852
Total	D.E	15.1567	5.2620	9.5320	6.5355
	F	4.7094	4.3913	2.9237	6.0090
	Sig. F	0.0314	0.0376	0.0891	0.0152

Si observamos el cuadro podemos ver que sistemáticamente las mujeres tienen medias más altas que los hombres, ya sea en la escala general de clima escolar, o en sus respectivas subescalas. Siendo significativa dicha diferencia para la escala total de clima, y para las subescala referidas a los contextos regulativo e instruccional, con una significación < 0.05 y un nivel de confianza del 95%. En general, la dispersión de puntajes es relativamente similar, ya sea para hombres o para mujeres, siendo mayor para los hombres en la escala general de clima escolar.

Dado lo anterior podríamos deducir, que las mujeres tienen mejor percepción que los hombres con respecto al clima escolar, es decir, poseen una mejor percepción de las relaciones establecidas

con sus profesores/as. Un análisis subescalar muestra que de la misma forma las mujeres tienen una mejor percepción de las relaciones de autoridad o normas de la escuela, así como del interés de los/as docentes por el aprendizaje. Con respecto al contexto interpersonal/imaginativo, no existen diferencias significativas en la percepción que tienen los/as jóvenes, ya sean hombres o mujeres. Sin embargo, hay que recordar que la media promedio para los ítems de cada factor o contexto están todos bajo 3, siendo el contexto peor percibido el regulativo con una media promedio para sus ítems de 2,732, para un máximo de 5.

4.2.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS PRE TEST POR ESTABLECIMIENTOS.

4.2.1.- Escala de Autoconcepto según cursos por establecimiento escolar.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos con la prueba F de Fisher, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, así como también la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente. Iniciaremos el análisis con el Establecimiento A (ver tabla 24):

Tabla 24.

Escala de Autoconcepto según curso en el establecimiento A, muestra pre.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
EA	Media	97.5897	98.4483	91.8947	99.4500
	D.E	9.8394	13.7882	11.4886	11.5378
	Total media	97.1589			
	Total D.E	11.5378			
	F	1.7201			
	Sig. F	0.1675			
Autocon-cepto social	Media	28.0256	29.0345	25.6842	29.4000
	D.E	3.3911	4.0310	2.6469	3.5748
	Total media	28.1402			
	Total D.E	3.4987			
	F	4.6306			
	Sig. F	0.0044			
Autoestima defensiva	Media	25.4872	25.8621	25.3684	26.400
	D.E	3.5679	4.0065	4.5851	3.1187
	Total media	25.7383			
	Total D.E	3.8116			
	F	0.3272			
	Sig. F	0.8057			
Autoestima asertiva	Media	28.9231	28.5517	27.5263	29.1500
	D.E	3.7020	5.6289	5.2214	4.7159
	Total media	28.6168			
	Total D.E	4.7472			
	F	0.4742			
	Sig. F	0.7009			
Autocon-cepto académico	Media	15.1538	15.000	13.3158	14.500
	D.E	3.0047	3.4434	3.0194	3.1706
	Total media	14.6636			
	Total D.E	3.1626			
	F	1.5899			
	Sig. F	0.1964			

Si analizamos el cuadro anterior, podemos observar que hay una tendencia general que indica que

es en el nivel 3° medio, donde se encuentran los puntajes más bajos. Pese a lo anterior es significativa dicha diferencia entre los grupos-cursos solo para la subescala de autoconcepto social, con una significación <0.01 , y un nivel de confianza del 99%. La prueba de Scheffe nos mostrará, en relación con lo anterior, que las medias de 2° y 4° medio son las que marcan la diferencia al ser significativamente más altas, respecto a 3° y 1° medio. En relación con la dispersión de los puntajes, en términos globales se observa en el nivel 2° medio mayor dispersión en la escala general y en las subescalas, esto en relación al resto de los cursos.

A continuación analizaremos la Escala de Autoconcepto y sus subescalas centrándonos en el establecimiento B (ver tabla 25):

Tabla 25.

Escala de Autoconcepto según curso en el establecimiento B, muestra pre.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
EA	Media	88.7568	93.9375	93.5000	94.2500
	D.E	13.0393	10.9146	18.1265	21.5920
	Total media	91.1449			
	Total D.E	14.3962			
	F	0.7355			
	Sig, F	0.5346			
	Autoconcepto social	Media	27.3514	28.0000	27.1250
D.E		4.2308	2.9665	5.5404	7.3764
Total media		27.5362			
Total D.E		4.5946			
F		0.1102			
Sig, F		0.9539			
Autoestima defensiva		Media	21.4324	23.4375	25.6250
	D.E	4.7583	5.2785	6.1630	6.0710
	Total media	22.7971			
	Total D.E	5.1990			
	F	2.1984			
	Sig, F	0.0966			
	Autoestima asertiva	Media	26.7838	27.8750	27.2500
D.E		5.1052	4.0311	5.2576	6.9282
Total media		27.1739			
Total D.E		5.1314			
F		0.1822			
Sig, F		0.9081			
Autoconcepto académico		Media	13.1892	14.6250	13.5000
	D.E	2.9139	2.3345	2.7255	3.5632
	Total media	13.6377			
	Total D.E	2.8509			
	F	0.9696			
	Sig, F	0.4126			

es en el nivel 3° medio, donde se encuentran los puntajes más bajos. Pese a lo anterior es significativa dicha diferencia entre los grupos-cursos solo para la subescala de autoconcepto social, con una significación <0.01 , y un nivel de confianza del 99%. La prueba de Scheffe nos mostrará, en relación con lo anterior, que las medias de 2° y 4° medio son las que marcan la diferencia al ser significativamente más altas, respecto a 3° y 1° medio. En relación con la dispersión de los puntajes, en términos globales se observa en el nivel 2° medio mayor dispersión en la escala general y en las subescalas, esto en relación al resto de los cursos.

A continuación analizaremos la Escala de Autoconcepto y sus subescalas centrándonos en el establecimiento B (ver tabla 25):

Tabla 25.

Escala de Autoconcepto según curso en el establecimiento B, muestra pre.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
EA	Media	88.7568	93.9375	93.5000	94.2500
	D.E	13.0393	10.9146	18.1265	21.5920
	Total media	91.1449			
	Total D.E	14.3962			
	F	0.7355			
	Sig, F	0.5346			
Autoconcepto social	Media	27.3514	28.0000	27.1250	27.8750
	D.E	4.2308	2.9665	5.5404	7.3764
	Total media	27.5362			
	Total D.E	4.5946			
	F	0.1102			
	Sig, F	0.9539			
Autoestima defensiva	Media	21.4324	23.4375	25.6250	25.0000
	D.E	4.7583	5.2785	6.1630	6.0710
	Total media	22.7971			
	Total D.E	5.1990			
	F	2.1984			
	Sig, F	0.0966			
Autoestima asertiva	Media	26.7838	27.8750	27.2500	27.5000
	D.E	5.1052	4.0311	5.2576	6.9282
	Total media	27.1739			
	Total D.E	5.1314			
	F	0.1822			
	Sig, F	0.9081			
Autoconcepto académico	Media	13.1892	14.6250	13.5000	13.8750
	D.E	2.9139	2.3345	2.7255	3.5632
	Total media	13.6377			
	Total D.E	2.8509			
	F	0.9696			
	Sig, F	0.4126			

Una mirada global indica que las mujeres tienden a tener medias más altas, tanto en el puntaje **total** de la escala de autoconcepto general, como en sus subescalas, siendo significativa la diferencia (significatividad de 0.05, con un nivel de confianza del 95%), de acuerdo a la prueba F, sólo **para** la subescala de autoconcepto académico. Lo anterior nos permite afirmar que las mujeres de enseñanza media del Establecimiento A, en relación a los hombres de este mismo establecimiento, poseen una mejor autoimagen y autovaloración de ellas en cuanto alumnas; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo refleja una mejor percepción que ellas tienen de cómo son valoradas por sus profesores/as.

En relación a la dispersión de puntajes, se observa una tendencia general a ser ésta mayor en las mujeres, excepto en la subescala de autoconcepto social, donde es levemente menor que en los varones.

A continuación analizaremos como se comporta la muestra según sexo para la escala de autoconcepto en el **establecimiento B** (ver tabla 27):

Tabla 27.
Escala de Autoconcepto y sus respectivas subescalas, según sexo,
del establecimiento B, muestra pre.

Sexo	Estadístico	EA	A. Social	A. Acad.	A. Asert.	A. Defen.
Hombre	Media	90.5000	26.5000	13.0357	27.7143	23.2500
	D.E	14.1251	4.8035	2.5889	4.6496	5.1970
Mujer	Media	91.5854	28.2439	14.0488	26.8049	22.4878
	D.E	14.5962	4.1999	2.9745	5.3114	5.4686
Total	Media	91.1449	27.5362	13.6377	27.1739	22.7971
Total	D.E	14.4082	4.4530	2.8254	5.0551	5.3609
	F	0.0944	2.5517	2.1389	0.5384	0.3363
	Sig. F	0.7596	0.1149	0.1483	0.4656	0.5639

De manera global podemos observar que en este establecimiento las mujeres tienden a presentar mejores puntajes que los hombres, excepto en las subescalas de autoestima asertiva y defensiva. Pese a lo anterior, la prueba F no indica ninguna diferencia significativa, tanto, para el puntaje **total** de la escala como para las subescalas. En relación a la dispersión de los puntajes ésta es levemente

Una mirada global indica que las mujeres tienden a tener medias más altas, tanto en el puntaje **total** de la escala de autoconcepto general, como en sus subescalas, siendo significativa la diferencia (significatividad de 0.05, con un nivel de confianza del 95%), de acuerdo a la prueba F, sólo **para** la subescala de autoconcepto académico. Lo anterior nos permite afirmar que las mujeres de enseñanza media del Establecimiento A, en relación a los hombres de este mismo establecimiento, poseen una mejor autoimagen y autovaloración de ellas en cuanto alumnas; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo refleja una mejor percepción que ellas tienen de cómo son valoradas por sus profesores/as.

En relación a la dispersión de puntajes, se observa una tendencia general a ser ésta mayor en las mujeres, excepto en la subescala de autoconcepto social, donde es levemente menor que en los varones.

A continuación analizaremos como se comporta la muestra según sexo para la escala de autoconcepto en el **establecimiento B** (ver tabla 27):

Tabla 27.
Escala de Autoconcepto y sus respectivas subescalas, según sexo,
del establecimiento B, muestra pre.

Sexo	Estadístico	EA	A. Social	A. Acad.	A. Asert.	A. Defen.
Hombre	Media	90.5000	26.5000	13.0357	27.7143	23.2500
	D.E	14.1251	4.8035	2.5889	4.6496	5.1970
Mujer	Media	91.5854	28.2439	14.0488	26.8049	22.4878
	D.E	14.5962	4.1999	2.9745	5.3114	5.4686
Total	Media	91.1449	27.5362	13.6377	27.1739	22.7971
Total	D.E	14.4082	4.4530	2.8254	5.0551	5.3609
	F	0.0944	2.5517	2.1389	0.5384	0.3363
	Sig. F	0.7596	0.1149	0.1483	0.4656	0.5639

De manera global podemos observar que en este establecimiento las mujeres tienden a presentar mejores puntajes que los hombres, excepto en las subescalas de autoestima asertiva y defensiva. Pese a lo anterior, la prueba F no indica ninguna diferencia significativa, tanto, para el puntaje **total** de la escala como para las subescalas. En relación a la dispersión de los puntajes ésta es levemente

superior para las mujeres, con excepción de la subescala de autoconcepto social.

4.2.3.- Escala de clima escolar según curso por establecimiento.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Clima Escolar, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencias significativas entre los grupos, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, así como también la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente. Iniciaremos el análisis con el establecimiento A (ver tabla 28):

Tabla 28.

Escala de Clima Escolar según curso en el establecimiento A, muestra pre.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
SES	Media	82.8718	78.3793	75.4211	69.8500
	D.E	12.0048	16.4217	13.1374	15.7054
	Total media	77.8972			
	Total D.E	14.2176			
	F	3.9305			
	Sig, F	0.0106			
	Linealidad	0.0009			
	Scheffe	1° *	2°	3°	4°
	Media	40.9231	39.1034	35.2105	31.1000
Interpersonal/ imaginativo	D.E	7.9848	9.6338	7.5394	10.2746
	Total media	37.5794			
	Total D.E	8.8408			
	F	6.1825			
	Sig, F	0.0007			
	linealidad	0.0000			
	Scheffe	1° *	2° *	3°	4°
	Media	28.5128	26.4138	25.7895	25.0500
	D.E	3.9794	5.2882	4.8141	5.5010
Instruccional	Total media	26.8131			
	Total D.E	4.8038			
	F	2.8799			
	Sig, F	0.0395			
	linealidad	0.0060			
	Scheffe				
	Media	22.7949	21.9310	23.4737	22.0500
	D.E	4.7858	6.0411	4.6829	5.8172
	Total media	22.5421			
Regulativo	Total D.E	5.3335			
	F	0.4061			
	Sig, F	0.7490			

De manera general, podemos observar que en el nivel 1° medio se observan los más altos puntajes, con excepción de la subescala referida al aspecto regulativo. Lo anterior se ve reafirmado estadísticamente mediante la prueba F, que muestra la existencia de diferencias significativas de medias en los puntajes de la escala total, y en las subescalas de los aspectos interpersonal/imaginativo e instruccional (significatividad de 0.05, de 0.01, y de 0.05, con niveles de confianza de 95%, de 99%, y de 95%, respectivamente). La prueba de Scheffe muestra que para el puntaje total de la escala, la diferencia está dada en el curso 1° medio; para la subescala del contexto interpersonal/imaginativo, la diferencia está dada en los cursos 1° y 2° medio; y para la subescala contexto instruccional para el curso 1° medio.

Además podemos observar que los puntajes disminuyen progresivamente de 1° a 4° medio en la escala total, y en las subescalas referidas a los contextos interpersonal/imaginativo e instruccional. Lo anterior se reafirma estadísticamente mediante la prueba de linealidad que muestra para la escala total, y para las subescalas antes referidas una significatividad respectiva de 0.0009, de 0.0000, y de 0.0060. Las referencias antes mencionadas nos permiten afirmar que en el Establecimiento A, es en el nivel 1° medio donde mejor se percibe el clima escolar, empeorando progresivamente esta percepción en la medida que se avanza en los niveles de cursos.

Lo mismo sucede para la percepción que se tiene de las relaciones que se establecen con los/as docentes en un contexto interpersonal/imaginativo, es decir, es nuevamente en 1° medio, pero además en 2°, donde los/as jóvenes perciben en mayor medida una cercanía y preocupación de los/as profesores/as por sus problemas, y un clima de calidad interpersonal y de confianza, así como un ambiente imaginativo y creativo donde ellos/as se ven estimulados/as a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos. A medida que se avanza en los niveles de curso dicha percepción progresivamente se va deteriorando. Con respecto a la subescala o factor referido al contexto instruccional se presenta la misma tendencia descrita anteriormente, es decir, en 1° medio se da una mejor percepción del interés de los/as docentes por el aprendizaje y de una orientación académica en un contexto de enseñanza, disminuyendo ésta en la medida que se avanza en los niveles de curso. Con respecto a la dispersión de los puntajes, de manera global, se

observa, que ésta es mayor en los niveles 2° y 4° medio.

Se puede observar, que tanto para la escala total de Clima escolar, así como para sus subescalas, de acuerdo al nivel de curso, las medias se pueden clasificar en el promedio, con la excepción de la subescalas referida al contexto interpersonal/imaginativo y la escala total de Clima, que en el nivel 1° medio, pueden considerarse como buenas.

A continuación analizaremos la escala de clima escolar según curso del establecimiento B (ver tabla 29):

Tabla 29.

Escala de Clima Escolar, según curso, en el establecimiento B, muestra pre.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
SES	Media	85.6216	76.0625	72.5000	81.2500
	D.E	17.6389	10.3889	15.5196	12.4642
	Total media	81.3768			
	Total D.E	15.4885			
	F	2.4303			
	Sig, F	0.0731			
	Scheffe	1° *	2°	3°	4°
Interpersonal/ Imaginitavivo	Media	43.7838	37.5000	33.3750	39.0000
	D.E	9.8012	7.0993	9.9991	6.7612
	Total media	40.5652			
	Total D.E	8.9736			
	F	4.0021			
	Sig, F	0.0112			
	Scheffe	1° *	2°	3°	4°
Instruccional	Media	35.3514	32.3750	29.2500	34.7500
	D.E	6.8281	4.9244	6.8400	7.0862
	Total media	33.8841			
	Total D.E	6.4703			
	F	2.3400			
	Sig, F	0.0815			
	Scheffe	1° *	2°	3°	4°
Regulativo	Media	23.4054	21.5625	23.8750	26.1250
	D.E	6.1575	4.1145	3.0909	4.5806
	Total media	23.3478			
	Total D.E	5.3098			
	F	1.3602			
	Sig, F	0.2628			
	Scheffe	1° *	2°	3°	4°

Una primera mirada indica que, tanto para la escala total, y las subescalas interpersonal/imaginativo e instruccional, se da la tendencia que en 1° el puntaje es el más alto, decreciendo luego en 2° y 3° medio, para volver a repuntar, pero no tanto como en el nivel 1°, en 4° medio. A través de la prueba F, podemos afirmar, que solo para la subescala interpersonal/imaginativo, la diferencia de medias es significativamente alta (con una significación de 0,01 y un grado de confiabilidad del 99%), siendo el nivel 1° el de mayores puntajes (de acuerdo a la prueba de Scheffe). Por ende, es en el curso anterior en donde los/as jóvenes presentan una mejor percepción de la cercanía y preocupación por parte de los y las profesoras hacia sus problemas, así como el espacio de aula como un lugar imaginativo y creativo donde ellos/as se ven estimulados/as a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos.

Con respecto a la dispersión de puntajes esta se da en mayor medida en el nivel 1° medio.

4.2.4.- Escala de Clima Escolar según sexo por establecimiento.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al sexo del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos.

En el próximo cuadro observaremos como se comporta la muestra según sexo en la escala de clima escolar en el establecimiento A (tabla 30):

Tabla 30.
Escala de Clima Escolar y sus respectivas subescalas según sexo del establecimiento A, muestra pre.

Sexo	Estadístico	SES	Interper/Imaginativo	Regulativo	Instruccional
Hombre	Media	76.3750	37.2857	21.5714	26.2321
	D.E	15.6363	9.8345	5.2669	5.5497
Mujer	Media	79.5686	37.9020	23.6078	27.4510
	D.E	13.7728	9.1329	5.1539	4.1052
Total	Media	77.8972	37.5794	22.5421	26.8131
Total	D.E	14.7782	9.5069	5.2134	4.9151
	F	1.2465	0.1122	4.0725	1.6414
	Sig. F	0.2668	0.7384	0.0461	0.2030

Podemos notar que hay una tendencia general que muestra a las mujeres, en relación con los hombres, percibiendo de mejor manera el clima escolar, ya sea para la escala total del clima escolar, como para sus subescalas, sin embargo, es solo en la subescala referida al contexto regulativo, donde la diferencia es significativa (significatividad de 0.05, con una confiabilidad del 95%), por lo tanto, podemos decir, que en este establecimiento las mujeres tienen una mejor percepción de las relaciones que se dan con la autoridad o las normas de la escuela.

Con respecto a la dispersión de los puntajes, es en los hombres en donde ésta se da en mayor medida.

A continuación observemos que sucede con la escala de clima escolar, según el sexo, en el establecimiento B (ver tabla 31):

Tabla 31.
Escala de Clima Escolar y sus respectivas subescalas, según sexo,
del establecimiento B, muestra pre.

Sexo	Estadístico	SES	Interper/imaginativo	Regulativo	Instruccional
Hombre	Media	77.2500	37.8214	22.8214	32.5000
	D.E	17.1132	10.3818	5.0776	7.4907
Mujer	Media	84.1951	42.4390	23.7073	34.8293
	D.E	14.6905	8.5675	5.5644	5.9368
Total	Media	81.3768	40.5652	23.3478	33.8841
Total	D.E	15.7118	9.3411	5.3735	6.6071
	F	3.2509	4.0656	0.4522	2.0678
	Sig. F	0.0759	0.0478	0.5036	0.1551

Podemos notar que hay una tendencia general que muestra a las mujeres, en relación con los hombres, percibiendo de mejor manera el clima escolar, ya sea para la escala total del clima escolar, como para sus subescalas, sin embargo, es solo en la subescala referida al contexto interpersonal/imaginativo, donde la diferencia es significativa (significatividad de 0.05, con una confiabilidad del 95%), por lo tanto, podemos decir, que en este establecimiento las mujeres tienen una mejor percepción de la cercanía y preocupación de los/as docentes hacia sus problemas, así como del aula como un espacio imaginativo y creativo donde ellas se ven estimuladas a recrear y

experimentar su mundo en sus propios términos.

Con respecto a la dispersión de los puntajes, es en los hombres en donde ésta se da en mayor medida.

4.3.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS POS- TEST EN LAS MUESTRAS TOTALES.

4.3.1.- Escala de Autoconcepto de acuerdo al curso.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala general de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, a través de la prueba de Contraste de Scheffe, así como también, la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente, según la prueba F de Fisher.

Empezaremos con la escala general de Autoconcepto (ver tabla 32):

Tabla 32.

Escala de Autoconcepto según curso muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	92.2597	10.7390	2.2049	0.0885
2° medio	94.4928	13.4849		
3° medio	96.6000	13.1000		
4° medio	98.6897	15.5451		
Totales	94.6955	12.8104		

Podemos observar en la tabla anterior que no existe una diferencia significativa entre las medias de cada grupo-curso, pese que, a primera vista, se observa un incremento en las medias a medida que se avanza en el nivel de curso, con una caída en 3° medio. Además se aprecia un aumento de la dispersión o heterogeneidad dentro de los grupos.

A continuación observaremos como se comporta la muestra total de acuerdo al nivel de curso en la subescala de autoconcepto académico (ver tabla 33):

Tabla 33.
Subescala Autoconcepto Académico según curso muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	14.0390	2.9622	0.6696	0.5716
2° medio	14.2609	3.7988		
3° medio	14.2222	3.3703		
4° medio	15.0345	2.1294		
Totales	14.2773	3.2453		

Podemos observar en el cuadro anterior, que no existe una diferencia significativa entre los grupos de acuerdo al curso, observándose, en todo caso, en el nivel 3° medio la media más baja, así como la menor dispersión de puntajes. Todo lo anterior, en relación a la autoimagen y autovaloración que los/as jóvenes tienen de si en cuanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo esta subescala refleja la percepción que los/as estudiantes tienen de cómo son percibidos/as por sus profesores/as.

En el próximo cuadro observaremos el comportamiento de la muestra en la subescala denominada Autoconcepto Social de acuerdo al curso de pertenencia (ver tabla 34):

Tabla 34.
Subescala Autoconcepto Social según el curso muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	27.5195	4.3607	0.5932	0.6201
2° medio	28.4638	4.4311		
3° medio	27.9111	4.2631		
4° medio	28.1379	4.1207		
Totales	27.9773	4.3331		

Podemos observar que existe diferencia significativa entre los grupos, con un nivel de confianza

del 95%. El grupo más bajo es el nivel 3° medio, seguido del 1° medio, y posteriormente del 2° y 4° medio. La mayor dispersión de puntajes se observan en el nivel de 4° medio. Esta subescala es de especial relevancia ya que se refiere a la dimensión social del autoconcepto, pudiéndole denominarse relación con los/as compañeros/as. En este factor se mezclan dos aspectos considerados teóricamente distintos e independientes: el autoconcepto físico y la sociabilidad, el primero aparece como un recurso central para establecer relaciones con los/as otros/as. De esta manera podemos afirmar que es en los 3ros. medios de esta muestra donde la relación con los compañeros se percibe más deteriorada.

A continuación, analizaremos como se comporta la autovalía personal o autoestima de manera global en aquellos aspectos asertivos de la autopercepción de los/as jóvenes (ver tabla 35):

Tabla 35.
Subescala Autoestima asertiva según curso muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	27.3247	4.2687	1.1369	0.3351
2° medio	27.3768	4.7869		
3° medio	28.5556	4.2616		
4° medio	28.6897	6.5797		
Totales	27.7727	4.7893		

Podemos observar que no existe una variabilidad significativa entre las medias de los grupos. En todo caso, en orden ascendente, según el nivel los cursos se ordenan del siguiente modo: 3°, 1°, 2° y 4° medio. Se observa un aumento en la dispersión de los puntajes en la medida que se avanza en el nivel de curso.

En el próximo cuadro analizaremos como se comporta la muestra, según el curso, en su autovalía personal o autoestima de manera global en aquellos aspectos más defensivos, (ver tabla 36):

Tabla 36.

Subescala Autoestima defensiva según curso muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	23.3766	4.6933	5.1217	0.0019	0.0001	1°
2° medio	24.3913	4.8665				2°
3° medio	25.9111	4.3684				3°*
4° medio	26.8276	4.7590				4°*
Totales	24.6682	4.6935				

Podemos observar que existe diferencia significativa entre los grupos, con un nivel de confianza del 95%. Se observa un incremento de las medias que va desde 1° a 4° medio, siendo el nivel 1° medio el de puntajes significativamente más bajos, lo que se corrobora según la prueba Scheffe, por lo tanto, podríamos decir, que en la medida que se avanza de nivel de curso se va mejorando la percepción que los/as jóvenes poseen de su autoestima en aquellos aspectos defensivos. Existiendo una linealidad ascendente confirmada por la prueba Eta de Anova.

Con respecto a la valoración de las dimensiones o factores de la Escala de Autoconcepto en los/as alumnos/as, si comparamos los resultados de cada dimensión o factor podemos decir que: la dimensión del autoconcepto peor percibida por los/as alumnos/as es la dimensión académica (autoconcepto académico) con una media promedio para sus ítems de 3,5693, para un máximo de 5; existe una mejor percepción de la autoestima asertiva con una media promedio para sus ítems de 3,9675; sigue la dimensión social o autoconcepto social, con una media promedio para sus ítems de 3.9967 y finalmente la mejor percibida es la autoestima defensiva con una media promedio para sus ítems de 4,1113.

4.3.2.- Escala de Clima Escolar de acuerdo al curso.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Clima Escolar, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además, se verá la

existencia de diferencias significativas entre los grupos, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, así como también la presencia de linealidad en los resultados, ya sea, ascendente o descendente. Empezaremos con la escala general de Clima Escolar (ver tabla 37):

Tabla 37

Escala de Clima Escolar según curso muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Scheffe
1° medio	78.7143	17.2778	3.1528	0.0258	1°
2° medio	82.3913	14.1268			2° *
3° medio	81.0000	17.9393			3°
4° medio	71.5172	17.2059			4°
Totales	79.3864	16.4862			

Podemos ver que existe diferencia en la media en los diversos cursos, en particular el nivel 1° medio con respecto a los otros niveles, esto con una significatividad de 0,0011, y con un nivel de confianza del 99%. Si se observan los datos, en la medida que se avanza de nivel, se va deteriorado la percepción que tienen los/as jóvenes en relación al clima escolar, lo que se ve reafirmado según el resultado de la prueba Eta de Anova, que afirma linealidad en los datos, con una significatividad del 0.0001.

En el siguiente cuadro analizaremos la subescala centrada en el contexto instruccional (ver tabla 38):

Tabla 38.

Subescala Contexto Instruccional, según curso, muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	31.8421	6.4993	6.0258	0.0006	0.0003	1° *
2° medio	28.5333	5.8644				2°
3° medio	26.8148	5.5887				3°
4° medio	27.8214	7.3638				4°
Totales	29.5852	6.3601				

De acuerdo al cuadro anterior es posible afirmar que existe diferencia de medias entre los diversos cursos, en particular 1° medio, con una Significatividad de 0,01 y con un nivel de confianza del 99%. De 1° a 3° medio se observa una disminución progresiva de la percepción de los/as

estudiantes en relación a la orientación académica existente en el contexto de enseñanza escolar; en relación al interés o desinterés de los/as profesores/as por el aprendizaje; en definitiva, la percepción del clima de aula en donde ellos/as aprenden contenidos y habilidades. En 4° medio se observa un repunte, pero que no llega al mismo nivel existente en 1° medio. La mayor dispersión de puntajes se da en 4° medio.

A continuación observaremos la subescala centrada en el contexto regulativo (ver tabla 39):

Tabla 39.
Subescala Contexto Regulativo según curso, muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F
1° medio	23.0921	5.4679	0.8560	0.4652
2° medio	21.8000	5.3877		
3° medio	23.5926	4.2177		
4° medio	23.2143	5.7243		
Totales	21.8580	5.3193		

Esta subescala mide las percepciones de los/as estudiantes del calor o severidad de las relaciones de autoridad o normas de la escuela. Este contexto está definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias de los/as profesores/as tanto con los/as alumnos/as como con el ambiente. Al respecto, de acuerdo al cuadro, no se observa una diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes, según el curso, apreciándose cierta homogeneidad, salvo en el 2° medio, cuya media es más baja. En la dispersión de los puntajes sucede algo similar, siendo menor la dispersión en el nivel 3° medio.

El cuadro que sigue, analiza el contexto interpersonal/imaginativo (ver tabla 40):

Tabla 40.

Subescala Contexto Interpersonal/Imaginativo, según curso, muestra pos.

Curso	Media	D.E.	F	Sig. F	Linealidad	Scheffe
1° medio	42.3158	8.9714	9.2488	0.0000	0.0000	1° *
2° medio	38.5333	8.7662				2°
3° medio	34.6667	8.1854				3°
4° medio	33.3571	9.9674				4°
Totales	38.7500	8.9709				

En esta subescala podemos observar una diferencia significativa entre los grupos, según el nivel de curso, que está dada en el 1° medio, esto con una significación de 0.01, y un nivel de confiabilidad de 99%. Podemos ver que a medida que se avanza en el nivel de curso, se va deteriorando la percepción de los/as jóvenes con respecto a este contexto, es decir, cada vez perciben de peor manera la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, lo que se asocia también a la percepción de un clima de aula cada vez con menores innovaciones, lo anterior lo podemos afirmar de acuerdo a la prueba Eta de Anova que indica linealidad en las medias con una significatividad de 0.0000.

En relación a la dispersión de los puntajes, se observa una cierta similitud en los cursos, exceptuando el nivel 4° medio en donde la desviación estándar es levemente mayor.

Con respecto a la valoración de los factores o contextos del clima escolar en los/as alumnos/as, si comparamos los resultados de cada contexto o factor, podemos decir que: el factor o contexto del clima escolar peor percibido por los alumnos/as es el regulativo, con una media promedio para sus ítems de 2, 732, para un máximo de 5; existe una mejor percepción de los factores instruccional e interpersonal/imaginativo con una media promedio para sus ítems de 2,958 y 2,980, respectivamente.

4.3.3.- Escala de Autoconcepto de acuerdo al sexo.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al sexo del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencias significativas entre los grupos.

Para efectos de una comprensión más rápida de los cuadros, en esta oportunidad se optará por presentar la escala y las subescalas respectivas en conjunto (ver tabla 41):

Tabla 41.

Escala de Autoconcepto y sus respectivas subescalas según sexo, muestra pos.

Sexo	Estadístico	EA	A. Social	A. Acad.	A. Asert.	A. Defen.
Hombre	Media	94.6905	27.4048	13.6429	28.5238	25.1190
	D.E	11.9184	3.9762	3.0086	4.5243	4.2210
Mujer	Media	94.9022	28.3587	14.8261	27.6196	24.0978
	D.E	14.0846	4.0235	3.0763	5.1693	5.0100
Total	Media	94.8011	27.9034	14.2614	28.0511	24.5852
Total	D.E	13.0960	4.0010	3.0442	4.8723	4.6504
	F	0.0115	2.4960	6.6335	1.5124	2.1175
	Sig. F	0.9148	0.1159	0.0108	0.2204	0.1474

Si observamos la tabla, a nivel de escala general de Autoconcepto, no existe una diferencia significativa entre las medias según sexo. En relación a la Subescala Autoconcepto Social, es decir, la percepción de las relaciones que se establecen con los/as compañeros/as, tampoco hay una diferencia significativa. Lo mismo sucede para las subescalas de Autoestima asertiva y defensiva. Sólo en la subescala de Autoconcepto académico, encontramos una diferencia significativa según el sexo, con un nivel de confianza del 95%, próxima al 99%.

Una primera mirada, permite decir, que hay una tendencia general que muestra a las mujeres con puntajes más altos, con excepción de las subescalas de autoestima asertiva y defensiva. En todo caso, como decíamos, es solo significativa, dicha diferencia en la subescala de autoconcepto

académico, en donde las mujeres tienen una mejor autovaloración de ellas en cuanto alumnas, es decir, en su capacidad de aprendizaje y rendimiento, así como la percepción que tienen de cómo son percibidas por sus docentes. Hay que recordar que esta dimensión o factor es el peor percibido por los/as estudiantes.

En relación a la dispersión de los puntajes, sistemáticamente esta es mayor en las mujeres, ya sea, para la Escala general de Autoconcepto, como para sus escalas.

4.3.4.- Escala de Clima escolar según sexo.

En el siguiente cuadro analizaremos la Escala de clima escolar general, así como sus subescalas, según sexo (ver tabla 42):

Tabla 42.

Escala de Clima escolar y sus respectivas subescalas según sexo, muestra pos.

Sexo	Estadístico	SES	Regulativo	Inter/imag.	Instrucc.
Hombre	Media	76.6667	21.9881	37.4643	28.3214
	D.E	16.0454	5.2077	9.9607	6.8919
Mujer	Media	81.6304	23.6522	39.9239	30.7391
	D.E	14.2980	5.3111	9.1234	6.1926
Total	Media	79.2614	22.8580	38.7500	29.5852
Total	D.E	15.1567	5.2620	9.5320	6.5355
	F	4.7094	4.3913	2.9237	6.0090
	Sig. F	0.0314	0.0376	0.0891	0.0152

Si observamos el cuadro podemos ver que sistemáticamente las mujeres tienen medias más altas que los hombres, ya sea en la escala general de clima escolar, o en sus respectivas subescalas. Siendo significativa dicha diferencia para la escala total de clima, y para las subescala referidas a los contextos regulativo e instruccional, con una significación < 0.05 y un nivel de confianza del 95%. En general, la dispersión de puntajes es relativamente similar, ya sea para hombres o para mujeres, siendo mayor para los hombres en la escala general de clima escolar.

Dado lo anterior podríamos deducir, que las mujeres, en general, tienen mejor percepción que los hombres con respecto al clima escolar, es decir, poseen una mejor percepción de las relaciones

establecidas con sus profesores/as. Un análisis subescalar muestra que de la misma forma las mujeres tienen una mejor percepción de las relaciones de autoridad o normas de la escuela, así como del interés de los/as docentes por el aprendizaje. Con respecto al contexto interpersonal/imaginativo, no existen diferencias significativas en la percepción que tienen los/as jóvenes, ya sean hombres o mujeres. Sin embargo, hay que recordar que la media promedio para los ítems de cada factor o contexto están todas bajo 3, siendo el contexto peor percibido el regulativo con una media promedio para sus ítems de 2,732, para un máximo de 5.

4.4.- DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS POS TEST POR ESTABLECIMIENTOS.

4.4.1.- Escala de Autoconcepto según cursos por establecimiento escolar, situación pos.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar, de la muestra pos, en la Escala Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además, se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, así como también la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente.

Iniciaremos el análisis con el establecimiento A (ver tabla 43):

Tabla 43.

Escala de Autoconcepto, según curso, en el establecimiento A, muestra pos.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
EA	Media	89.2368	93.9334	100.0690	98.8000
	D.E	9.9334	14.5518	9.2656	16.1688
	Total media	94.5625			
	Total D.E	12.5377			
	F	5.0031			
	Sig, F	0.0026			
	Scheffe	1°	2°	3° *	4°
Autoconcepto social	Media	25.9474	27.9512	28.3103	27.9500
	D.E	4.3740	4.7694	3.0718	3.6775
	Total media	27.4375			
	Total D.E	4.1533			
	F	2.3681			
	Sig, F	0.0740			
	Scheffe	1°	2°	3° *	4° *
Autoestima defensiva	Media	23.1053	24.4878	27.2759	26.6500
	D.E	4.5843	4.6321	2.8397	5.2242
	Total media	25.0469			
	Total D.E	4.3812			
	F	6.1050			
	Sig, F	0.0007			
	Scheffe	1°	2°	3° *	4° *
Autoestima asertiva	Media	26.7632	27.1463	29.7586	29.0000
	D.E	4.1095	4.8092	3.5320	7.4268
	Total media	27.9141			
	Total D.E	4.8753			
	F	2.7593			
	Sig, F	0.0451			
	Scheffe	1°	2°	3° *	4° *
Autoconcepto académico	Media	13.4211	13.9512	14.7241	15.2000
	D.E	2.6776	4.0556	2.9507	1.8806
	Total media	14.1641			
	Total D.E	3.1548			
	F	1.7883			
	Sig, F	0.1529			
	Linealidad	0.0228			

Si analizamos el cuadro anterior, es posible observar que hay una tendencia general que indica, que es el nivel 1° medio donde sistemáticamente se observan medias más bajas, y en los niveles 3° y 4° medio, donde se encuentran las medias más altas, siendo significativa la diferencia para la escala general de Autoconcepto (EA), y para las subescalas Autoestima Asertiva y Defensiva, con

una confianza del 95%.

La prueba de Scheffé nos mostrará, en relación a lo anterior, que las medias de 3° y 4° medio son las que marcan la diferencia al ser significativamente más altas, respecto a 2° y 1° medio, para las subescalas de autoestima asertiva y defensiva. En el caso de la escala general, es solo el nivel 3° medio el cual presenta una media significativamente más alta.

Es posible observar que en la subescala autoconcepto académico en la medida que se avanza en el nivel de curso van aumentando las medias con respecto a la percepción que tienen de este factor los/as estudiantes, esto se ve reafirmado por la prueba Eta de Anova.

En relación a la dispersión de los puntajes, en términos globales se observa en los niveles 2° y 4° medio mayor dispersión en la escala general y en las subescalas, esto en relación al resto de los cursos.

A continuación analizaremos la Escala de Autoconcepto y sus subescalas centrándonos en el establecimiento B (ver tabla 44):

Tabla 44.

Escala de Autoconcepto según curso en el establecimiento B, muestra pos.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
EA	Media	95.2051	95.8929	90.3125	98.4444
	D.E	10.7952	11.8676	16.6642	14.9926
	Total media	94.8804			
	Total D.E	12.7005			
	F	0.9940			
	Sig, F	0.3996			
Autoconcepto social	Media	29.0513	29.2143	27.1875	28.5556
	D.E	3.8110	3.8428	5.9016	5.1988
	Total media	28.7283			
	Total D.E	4.3814			
	F	0.8497			
	Sig, F	0.4704			
Autoestima defensiva	Media	23.6410	24.2500	23.4375	27.2222
	D.E	4.8422	5.2749	5.5494	3.7676
	Total media	24.1413			
	Total D.E	5.0201			
	F	1.3683			
	Sig, F	0.2578			
Autoestima asertiva	Media	27.8718	27.7143	26.3750	28.0000
	D.E	4.4020	4.8217	4.7028	4.4441
	Total media	27.5761			
	Total D.E	4.5898			
	F	0.4532			
	Sig, F	0.7157			
Autoconcepto académico	Media	14.6410	14.7143	13.3125	14.6667
	D.E	3.1329	3.4087	3.9618	2.6926
	Total media	14.4348			
	Total D.E	3.3373			
	F	0.7327			
	Sig, F	0.5352			

Una mirada global indica que, en general, es en 3° medio donde sistemáticamente la media es menor. Pese a lo anterior, la prueba F de Fisher, no muestra una diferencia significativa en la percepción del autoconcepto, en general, y para sus subescalas de acuerdo al nivel de curso.

En relación al nivel de curso donde se presentan medias más altas en la escala de autoconcepto o en sus escalas es en 4° medio, excepto en la subescala de autoconcepto social.

Con respecto a la dispersión de puntajes, de manera global, se da en mayor medida en el nivel de 3° medio.

4.4.2.- Escala de Autoconcepto según sexo por establecimiento, situación pos.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al sexo del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos.

Para efectos de una comprensión más rápida de los cuadros, en esta oportunidad se optará por presentar la escala y las subescalas respectivas en conjunto.

Iniciaremos la presentación de resultados con el establecimiento A (ver tabla 45):

Tabla 45.
Escala de Autoconcepto y sus respectivas subescalas según sexo del establecimiento A, muestra pos.

Sexo	Estadístico	EA	A. Social	A. Acad.	A. Asert.	A. Defen.
Hombre	Media	95.3220	27.1356	13.8305	28.7458	25.6102
	D.E	9.3393	3.4514	3.1848	3.5603	3.3529
Mujer	Media	93.9130	27.6957	14.4493	27.2029	24.5652
	D.E	15.6851	4.7906	3.1787	5.8576	5.4839
Total	Media	94.5625	27.4375	14.1641	27.9141	25.0469
Total	D.E	13.1500	4.2272	3.1815	4.9348	4.6265
	F	0.3651	0.5583	1.2030	3.1089	1.6225
	Sig. F	0.5468	0.45632	0.2748	0.0803	0.2051

Una mirada global indica que los hombres tienden a tener medias más altas, tanto en el puntaje total de la escala de autoconcepto general, como en sus subescalas, con la excepción de la subescala autoconcepto social donde las mujeres presentan una media levemente superior. Pese a lo anterior, estadísticamente la diferencia de medias no es significativa

En relación a la dispersión de puntajes, se observa un tendencia general a ser ésta mayor en las mujeres, excepto en la subescala de autoconcepto académico, donde es levemente menor que en los varones.

A continuación analizaremos como se comporta la muestra según sexo para la escala de autoconcepto en el establecimiento B (ver tabla 46):

Tabla 46.
Escala de Autoconcepto y sus respectivas subescalas, según sexo,
del Establecimiento B, muestra pre.

Sexo	Estadístico	EA	A. Social	A. Acad.	A. Asert.	A. Defen.
Hombre	Media	96.4146	29.3415	13.7317	28.9024	24.4390
	D.E	9.2222	3.3661	2.8375	3.1449	4.5335
Mujer	Media	93.6471	28.2353	15.0000	26.5098	23.9020
	D.E	14.8994	5.0143	3.5944	5.2091	5.4635
Total	Media	94.8804	28.7283	14.4348	27.5761	24.1413
Total	D.E	12.6937	4.3594	3.2796	4.4126	5.0713
	F	1.0804	1.4634	3.3990	6.6825	0.2549
	Sig. F	0.3004	0.2296	0.0685	0.0113	0.6149

De manera global podemos observar que en este establecimiento las mujeres tienden a presentar menores puntajes que los hombres, excepto en la subescala de autoconcepto académico. De acuerdo a la prueba F hay diferencia significativa en la subescala de autoestima asertiva, con una significación de 0.0113 y con un nivel de confianza del 95%, cercano a 99%, en donde la media de los varones es mayor que en las jóvenes. En relación a la dispersión de los puntajes ésta es mayor en las mujeres.

4.4.3.- Escala de clima escolar según curso por establecimiento.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Clima Escolar, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al curso del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencias significativas entre los grupos, la identificación de aquel o aquellos grupos en que se da la diferencia, así como también la presencia de linealidad en los resultados ya sea ascendente o descendente.

Iniciaremos el análisis con el establecimiento A (ver tabla 47):

Tabla 47.

Escala de Clima Escolar según curso en el establecimiento A, muestra pos.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
SES	Media	71.1579	79.7561	79.1034	68.5000
	D.E	16.3220	14.8152	18.5248	17.7186
	Total media	75.2969			
	Total D.E	16.6099			
	F	3.3956			
	Sig, F	0.0201			
	Scheffe	1°	2°	3°	4°
	Media	33.3421	39.8293	37.4828	30.9500
Interpersonal/ imaginativo	D.E	10.4138	9.8866	11.1695	9.0872
	Total media	35.9844			
	Total D.E	10.2330			
	F	4.5948			
	Sig, F	0.0044			
	Scheffe	1°	2° *	3°	4°
	Media	25.1316	26.7317	26.3448	23.9500
	D.E	5.7005	3.8731	7.0573	6.0565
Instruccional	Total media	25.7344			
	Total D.E	5.6038			
	F	1.3701			
	Sig, F	0.2551			
	Media	21.2632	21.8780	24.8966	23.1000
	D.E	5.3458	5.5552	5.0804	6.0515
Regulativo	Total media	22.5703			
	Total D.E	5.4700			
	F	2.7530			
	Sig, F	0.0454			
	Scheffe	1°	2°	3°	4°

De manera general, podemos observar que en el nivel 2° medio se observan los más altos puntajes,

con excepción de la subescala referida al aspecto regulativo. Lo anterior se ve reafirmado estadísticamente mediante la prueba F, que muestra la existencia de diferencias significativas de medias en los puntajes de la escala total SES, y en las subescalas de los aspectos interpersonal/imaginativo y regulativo (significatividad de 0.0201, de 0.0044, y de 0.0454, con niveles de confianza de 95%). La prueba de Scheffe muestra que para el puntaje total de la escala, la diferencia está dada en el curso 2° y 3° medio; para la subescala del contexto interpersonal/imaginativo, la diferencia está dada en el curso 2° medio; y para la subescala contexto regulativo para el curso 3° medio. Con respecto a la dispersión de los puntajes, de manera global, se observa, que ésta es mayor en el nivel 3°.

A continuación analizaremos la escala de clima escolar según curso del establecimiento B (ver tabla 48):

Tabla 48.

Escala de Clima Escolar según curso en el establecimiento B, muestra pos.

Escala/subescala	Estadístico	Curso			
		1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
SES	Media	86.0769	86.2500	84.4375	78.2222
	D.E	14.9972	12.3067	16.8482	14.7375
	Total media	85.0761			
	Total D.E	14.5507			
	F	0.7981			
	Sig. F	0.4982			
Interpersonal/ Imaginitivo	Media	44.6410	45.0357	42.0000	37.6667
	D.E	11.0012	7.9278	10.3987	10.3199
	Total media	43.6196			
	Total D.E	9.9829			
	F	1.2311			
	Sig. F	0.2121			
Instruccional	Media	36.5897	35.4286	33.7500	31.5556
	D.E	6.1247	5.3640	7.3348	7.3504
	Total media	35.2500			
	Total D.E	6.2536			
	F	1.9581			
	Sig. F	0.1261			
Regulativo	Media	22.3846	22.0000	25.3750	25.2222
	D.E	6.7145	4.5461	6.1631	4.5216
	Total media	23.0652			
	Total D.E	5.8432			
	F	1.7288			
	Sig. F	0.1669			

Una primera mirada indica que, tanto para la escala total, como para las subescalas interpersonal/imaginativo e instruccional, se da la tendencia que en 2° y 1° las medias son más altas, decreciendo luego en 3° y 4° medio. Para la subescala o el contexto regulativo se invierte la tendencia antes referida, siendo ahora 1° y 2° los niveles donde se observan las medias más bajas y 3° y 4°, las medias más altas. Pese a lo anterior, de acuerdo a la prueba F no existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de curso en esta escala.

En la subescala o contexto instruccional se observa un aumento progresivo de las medias en la medida que se avanza de nivel de curso, lo que se confirma a través de la prueba Eta de Anova.

Con respecto a la dispersión de puntajes esta se da en mayor medida en el nivel 3° medio y la menor en el nivel 2°..

4.4.4.- Escala de Clima Escolar según sexo por establecimiento.

A continuación se puede observar las medias y desviaciones estándar en la Escala de Autoconcepto, y en las subescalas respectivas, de acuerdo al sexo del/a sujeto/a, además se verá la existencia de diferencia significativas entre los grupos.

En el próximo cuadro observaremos como se comporta la muestra según sexo en la escala de clima escolar en el establecimiento A (tabla 49):

Tabla 49.
Escala de Clima Escolar y sus respectivas subescalas, según sexo,
del Establecimiento A, muestra pos.

Sexo	Estadístico	SES	Interpersonal/	Regulativo	Instruccional
Hombre	Media	75.1017	35.7966	22.3220	26.0678
	D.E	17.4620	9.5931	6.2655	5.9650
Mujer	Media	75.4638	36.1449	22.7826	25.4493
	D.E	16.8607	11.5597	4.9612	5.3510
Total	Media	75.2969	35.9844	22.5703	25.7344
Total	D.E	17.1401	10.6994	5.5995	5.6420
	F	0.0142	0.0337	0.2152	0.3822
	Sig. F	0.9054	0.8546	0.6435	0.5375

Podemos notar que hay una tendencia general que muestra a las mujeres, en relación con los hombres, con medias levemente más altas, con la excepción del contexto instruccional. Sin embargo, de acuerdo a la prueba F, estadísticamente no existe diferencia significativa.

Con respecto a la dispersión de los puntajes, es en los hombres en donde ésta se da en mayor medida, excepto en el contexto interpersonal/imaginativo.

A continuación observemos que sucede con la escala de clima escolar, según el sexo, en el establecimiento B (ver tabla 50):

Tabla 50.
Escala de Clima Escolar y sus respectivas subescalas, según sexo, del Establecimiento B, muestra pos.

Sexo	Estadístico	SES	Interpersonal/ imaginativo	Regulativo	Instruccional
Hombre	Media	83.9512	43.0244	23.0000	34.8293
	D.E	15.1244	11.3765	6.2530	6.9025
Mujer	Media	85.9804	44.0980	23.1176	35.5882
	D.E	14.0677	8.9716	5.6873	5.9201
Total	Media	85.0761	43.6196	23.0652	35.2500
Total	D.E	14.5468	10.1113	5.9454	6.3754
	F	0.4423	0.2563	0.0089	0.3221
	Sig. F	0.5077	0.6139	0.9251	0.5718

Podemos notar que hay una tendencia general que muestra a las mujeres, en relación con los hombres, percibiendo de mejor manera el clima escolar, ya sea para la escala total del clima escolar, como para sus subescalas, sin embargo, de acuerdo a la prueba F, no existe diferencia significativa a nivel estadístico.

Con respecto a la dispersión de los puntajes, es en los hombres en donde ésta se da en mayor medida.

4.5.- COMPARACIÓN MEDIAS PRE Y POS A LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

A continuación presentaremos el análisis comparativo de las muestras pre y post de la aplicación del programa por establecimiento, utilizando para ello la prueba de T para muestras independientes. Posterior a ello, se presentarán los resultados de las mismas escalas en cada uno de los establecimientos, según curso y según sexo.

4.5.1.- Comparación de medias pre y post a la aplicación del programa, de la percepción del Autoconcepto de los/as estudiantes en el Establecimiento A.

A continuación podemos ver las medias obtenidas en el establecimiento A para la percepción del Autoconcepto general y sus subescalas o factores, además se analizará la existencia o no de diferencia significativa entre éstas (ver tabla 51):

Tabla 51
Comparación pre –pos, Escala de Autoconcepto, Establecimiento A.

Escala/subescala	Media pre	Media pos	D.S pre	D.S pos	F	P
Autoconcepto General (EA)	97.1589	94.5625	11.655	13.117	0.617	0.433
Autoconcepto Académico	14.6636	14.1641	3.189	3.184	0.344	0.558
Autoconcepto Social	28.1402	27.4375	3.674	4.220	1.058	0.305
Autoestima Asertiva	28.6168	27.9141	4.712	4.976	0.110	0.740
Autoestima Defensiva	25.7383	25.0469	3.775	4.638	2.554	0.111

Podemos observar en el cuadro que estadísticamente no existe diferencia significativa entre las medias previas y posteriores al desarrollo del programa, en lo que respecta a la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto, pese que, a primera vista, hay una tendencia a la disminución en la situación post.

Con respecto a la dispersión de puntajes, se observa una leve tendencia general al aumento para la situación pos.

4.5.2.- Comparación de medias pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción del Autoconcepto de los/as estudiantes en el Establecimiento B.

A continuación podemos ver las medias obtenidas en el establecimiento B para la percepción del Autoconcepto general y sus subescalas o factores, además, se analizará la existencia o no de diferencia significativa entre éstas (ver tabla 52):

Tabla 52
Comparación pre –pos, Escala de Autoconcepto, establecimiento B.

Escala/subescala	Media pre	Media pos	D.S pre	D.S pos	F	P
Autoconcepto General (EA)	91.1449	94.8804	14.312	12.699	0.869	0.353
Autoconcepto Académico	13.6377	14.4348	2.849	3.323	3.307	0.071
Autoconcepto Social	27.5362	28.7283	4.504	4.370	0.271	0.708
Autoestima Asertiva	27.1739	27.5761	5.038	4.548	0.248	0.619
Autoestima Defensiva	22.7971	24.1413	5.335	5.050	0.709	0.401

Podemos observar en el cuadro que, estadísticamente, no existe diferencia significativa entre las medias previas y posteriores al desarrollo del programa, en lo que respecta a la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto, pese que, a primera vista, hay una tendencia al aumento en la situación post.

Con respecto a la dispersión de puntajes, se observa una leve tendencia general a la disminución en la situación pos, excepto para el acto autoconcepto académico, en donde aumenta la dispersión de los puntajes, pero además es el factor donde casi encontramos un aumento significativo de la media de los puntajes.

4.5.3.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción del Clima Escolar de los/as estudiantes en el establecimiento A.

A continuación podemos ver las medias obtenidas en el establecimiento A para la percepción del Clima Escolar y sus subescalas o factores, además, se analizará la existencia o no de diferencia significativa entre éstas (ver tabla 53):

Tabla 53.

Comparación pre –pos, Escala de Clima Escolar , establecimiento A.

Escala/subescala	Media pre	Media pos	D.S pre	D.S pos	F	P
SES	77.8972	75.3969	14.795	17.073	1.095	0.296
Instruccional	26.8131	25.7344	4.930	5.628	0.836	0.362
Interpersonal/imaginativo	37.5794	35.9844	9.467	10.659	0.444	0.506
Regulativo	22.5421	22.5703	5.288	5.582	0.001	0.976

Podemos observar en el cuadro que, estadísticamente, no existe diferencia significativa entre las medias previas y posteriores al desarrollo del programa en lo que respecta a la percepción de los/as estudiantes del clima escolar, pese que, a primera vista, hay una tendencia a la disminución de los puntajes en la situación pos. Con respecto a la dispersión de puntajes, se observa una leve tendencia general al aumento en la situación pos.

4.5.4.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción del Clima Escolar de los/as estudiantes en el establecimiento B.

A continuación podemos ver las medias obtenidas en el establecimiento B para la percepción del Clima Escolar y sus subescalas o factores, además, se analizará la existencia o no de diferencia significativa entre éstas (ver tabla 54):

Tabla 54.

Comparación pre –pos, Escala de Clima Escolar, establecimiento B.

Escala/subescala	Media pre	Media pos	D.S pre	D.S pos	F	P
SES	81.3768	85.0761	15.970	14.502	0.343	0.559
Instruccional	33.8841	35.2500	6.659	6.352	0.140	0.708
Interpersonal/imaginativo	40.5652	43.6196	9.549	10.070	0.777	0.379
Regulativo	23.3478	23.0652	5.352	5.913	1.157	0.284

Se puede apreciar en el cuadro que, estadísticamente, no existe diferencia significativa entre las medias previas y posteriores al desarrollo del programa en lo que respecta a la percepción de los/as estudiantes del clima escolar, pese que, a primera vista, hay una tendencia al aumento de los puntajes en la situación pos, con la excepción del contexto regulativo que mas bien se mantiene.

Con respecto a la dispersión de puntajes, se observa, por una lado, un leve aumento en la

situación pos para los contextos instruccional/imaginativo y regulativo, y por otro lado, una leve disminución para la escala general SES y el contexto instruccional.

4.5.5.- Comparación de medias pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su Autoconcepto en el establecimiento A, según curso.

Podemos observar en el próximo cuadro las medias pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto en el establecimiento A, según curso (ver tabla 55):

Tabla 55.

Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, establecimiento A, según curso.

	Estadístico	EA	Autoconcep. Social	Autoconcep. Académico	Autoest. Asertiva	Autoest. Defensiva
1° medio	Media pre	97.5897	28.0256	15.1538	28.9231	25.4872
	Media pos	89.2368	25.9474	13.4211	26.7632	23.1053
	D.S. pre	9.8294	3.3911	3.0047	3.7020	3.5679
	D.S.pos	9.9334	4.3740	2.6776	4.1095	4.5843
	Significatividad F	0.0009	0.0004	0.0483	0.1980	0.0148
2° medio	Media pre	98.4483	29.0345	15.0000	28.5517	25.8621
	Media pos	93.5366	27.9512	13.9512	27.1463	24.4878
	D.S pre	13.7882	4.0310	3.4434	5.6289	4.0065
	D.S. pos	14.5518	4.7694	4.0556	4.8092	4.6321
	Significatividad F	0.0109	0.0022	0.3017	0.3327	0.0319
3° medio	Media pre	91.8947	25.6842	13.3158	27.5263	25.3684
	Media pos	100.0690	28.3103	14.7241	29.7586	27.2759
	D.S. pre	11.4886	2.6469	3.0194	5.2214	4.5851
	D.S. pos	9.2656	3.0718	2.9507	3.5320	2.8397
	Significatividad F	0.0012	0.0043	0.4247	0.0383	0.0009
4° medio	Media pre	99.4500	29.4000	14.5000	29.1500	26.4000
	Media pos	98.8000	27.9500	15.2000	29.0000	26.6500
	D.S. pre	11.0999	3.5748	3.1706	4.7159	3.1187
	D.S.pos	16.1688	3.6775	1.8806	7.4268	5.2242
	Significatividad F	0.0018	0.0265	0.2409	0.0555	0.0005

Podemos observar en el cuadro anterior , que en todos los niveles de curso la media de puntajes tiende a la baja, con la excepción, por un lado, del nivel tercero que presenta un aumento en la escala general y en todas las subescalas o factores, y por otro lado, el nivel cuarto en donde aumentan las medias para las subescalas o factores autoconcepto académico y autoestima defensiva.

De acuerdo a la prueba F, es posible observar que para los niveles 1°, 2° y 4° medio la media pos es significativamente más baja, que la media pre, para la escala total de autoconcepto (EA) y para las dimensiones social, asertiva y defensiva al 95% de confianza, para el nivel 1° medio además se suma en este mismo sentido la dimensión académica del autoconcepto. En el caso del nivel 3° la media pos es significativamente más alta, con respecto a la pre, para la escala total de autoconcepto (EA) y para las dimensiones social y autoestima defensiva.

Con respecto a la dispersión de puntajes, se observa una tendencia general al aumento para casi todos los niveles de curso, con la excepción del nivel tercero, en donde ésta disminuye en la escala general, en el autoconcepto académico, y autoestima asertiva y defensiva. Además, el nivel primero y cuarto disminuyen en la subescala autoconcepto académico y el nivel segundo disminuye en la subescala autoestima asertiva.

4.5.6.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su Autoconcepto en el establecimiento B, según curso.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su Autoconcepto en el establecimiento B (ver tabla 56).

Tabla 56.

Comparación pre – pos, Escala de Autoconcepto, establecimiento B, según curso.

	Estadístico	EA	Autoconcep. Social	Autoconcep. Académico	Autoest. Asertiva	Autoest. Defensiva
1° medio	Media pre	88.7568	27.3514	13.1892	26.7838	21.4324
	Media pos	95.2051	29.0513	14.6410	27.8718	23.6410
	D.S. pre	13.0393	4.2309	2.9139	5.1052	4.7583
	D.S. pos	10.7952	3.8110	3.1329	4.4020	4.8422
	Significatividad F	0.2951	0.4914	0.2419	0.8909	0.1150
2° medio	Media pre	93.9375	28.0000	14.6250	27.8750	23.4375
	Media pos	95.8929	29.2143	14.7143	27.7143	24.2500
	D.S. pre	10.9146	2.9665	2.3345	4.0311	5.2785
	D.S. pos	11.8676	3.8428	3.4087	4.8217	5.2749
	Significatividad F	0.9831	0.6393	0.8454	0.9973	0.8293
3° medio	Media pre	93.5000	27.1250	13.5000	27.2500	25.6250
	Media pos	90.3125	27.1875	13.3125	26.3750	23.4375
	D.S. pre	18.1265	5.5404	2.7255	5.2576	6.1630
	D.S. pos	16.6642	5.9016	3.9618	4.7028	5.5494
	Significatividad F	0.7553	0.5187	0.5963	0.8841	0.8337
4° medio	Media pre	94.2500	27.8750	13.8750	27.5000	25.0000
	Media pos	98.4444	28.5556	14.6667	28.0000	27.2222
	D.S. pre	21.5920	7.3764	3.5632	6.9282	6.0710
	D.S. pos	14.9926	5.1988	2.6926	4.4441	3.7676
	Significatividad F	0.6225	0.6473	0.6670	0.8699	0.3885

En el cuadro anterior se puede observar que en todos los niveles se aprecia un aumento de las medias de los puntajes ya sea para la escala general o las subescalas o factores, esto, con la excepción del nivel tercero que presenta sólo un aumento en la subescala del autoconcepto social, disminuyendo en el resto de subescalas y en al escala general.

En relación a la dispersión de puntajes, se observa que en el nivel cuarto medio disminuye en todas

las subescalas y en la escala general. Los niveles primero y tercero medio presenta una **tendencia** también a la baja, pero no tan marcada como en el caso anterior. Finalmente, en el nivel **segundo** medio se aprecia una tendencia general al aumento de la dispersión de los puntajes.

4.5.7.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el establecimiento A, según curso.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el **establecimiento A** (ver tabla 57).

Tabla 57.

Comparación pre – pos, escala de Clima escolar, establecimiento A, según curso.

	Estadístico	SES	Interpersonal/imagina	Regulativo	Instrucciona
1° medio	Media pre	82.8718	40.9231	22.7949	28.5128
	Media pos	71.1579	33.3421	21.2632	25.1316
	D.S. pre	12.0048	7.9848	4.7858	3.9794
	D.S. pos	16.3220	10.4138	5.3458	5.7005
	Significatividad F	0.0032	0.0003	0.5886	0.0318
2° medio	Media pre	78.3793	39.1034	21.9310	26.4138
	Media pos	79.7561	39.8293	21.8780	26.7317
	D.S. pre	16.4217	9.6338	6.0411	5.2882
	D.S. pos	14.8152	9.8866	5.5552	3.8731
	Significatividad F	0.0497	0.0027	0.7288	0.5758
3° medio	Media pre	75.4211	35.2105	23.4737	25.7895
	Media pos	79.1034	37.4828	24.8966	26.3448
	D.S. pre	13.1374	7.5394	4.6829	4.8141
	D.S. pos	18.5248	11.1695	5.0804	7.0573
	Significatividad F	0.0499	0.0093	0.0619	0.6608
4° medio	Media pre	69.8500	31.1000	22.0500	25.0500
	Media pos	68.5000	30.9500	23.1000	23.9500
	D.S. pre	15.7054	10.2746	5.8172	5.5010
	D.S. pos	17.7186	9.0872	6.0515	6.0565
	Significatividad F	0.0189	0.0021	0.0881	0.3603

En el cuadro anterior se puede observar que en los niveles segundo y tercero se da un aumento de medias con la excepción de l factor o contexto regulativo, en donde el segundo presenta una leve disminución en sus puntajes. En primero y cuarto medio se aprecia una tendencia a la baja, con la excepción del factor o contexto regulativo en donde se observa un aumento en el nivel cuarto.

De acuerdo a la prueba F, se aprecia que en los niveles 1° y 4° la media pos, es significativamente más baja al 95% de confianza, con respecto a la media pre, esto para la escala general de clima escolar (SES) y para el factor o dimensión interpersonal/imaginativo, en el caso de 1° medio además se observa la misma situación para la dimensión instruccional del clima escolar. Algo diferente ocurre en los niveles 2° y 3° medio, ya que aquí, según la prueba F, la media pos es significativamente más alta que la media pre, para la escala general de clima escolar (SES) y la dimensión interpersonal/imaginativo.

En relación con la dispersión de puntajes en primero y tercero medio hay un aumento para la situación pos, lo mismo sucede en el nivel cuarto medio, pero en menor medida, ya que aquí hay una disminución de la dispersión de puntajes en el contexto interpersonal/imaginativo. Finalmente, el nivel tercero medio presenta una tendencia general a la baja.

4.5.8.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el Establecimiento B, según curso.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el **Establecimiento B** (ver tabla 58).

Tabla 58.
Comparación pre – pos, escala de Clima escolar, Establecimiento B, según curso.

	Estadístico	SES	Interperso- nal/imagina	Regulativo	Instruccio- Nal
1° medio	Media pre	85.6216	43.7838	23.4054	35.3514
	Media pos	86.0769	44.6410	22.3846	36.5897
	D.S. pre	17.6389	9.8012	6.1575	6.8281
	D.S. pos	14.9972	11.0012	6.7145	6.1247
	Significatividad F	0.0505	0.0085	0.4094	0.0233
2° medio	Media pre	76.0625	37.5000	21.5625	32.3750
	Media pos	86.2500	45.0357	22.0000	35.4286
	D.S pre	10.3889	7.0993	4.1145	4.9244
	D.S. pos	12.3067	7.9278	4.5461	5.3640
	Significatividad F	0.0157	0.0026	0.3104	0.0112
3° medio	Media pre	72.5000	33.3750	23.8750	29.2500
	Media pos	84.4375	42.0000	25.3750	33.7500
	D.S. pre	15.5196	9.9991	3.0909	6.8400
	D.S. pos	16.8482	10.3987	6.1631	7.3348
	Significatividad F	0.1579	0.0257	0.1691	0.0472
4° medio	Media pre	81.2500	39.0000	26.1250	34.7500
	Media pos	78.2222	37.6667	25.2222	31.5556
	D.S. pre	12.4642	6.7612	4.5806	7.0862
	D.S. pos	14.7375	10.3199	4.5216	7.3504
	Significatividad F	0.5668	0.1790	0.1250	0.2236

Podemos observar a primera vista, en el cuadro anterior, que las medias en los niveles segundo y tercero medio, aumentan en la situación pos para la escala general y todas las subescalas o contextos, lo mismo sucede, pero en menor medida en primero, ya que, el contexto regulativo presenta una disminución en la media en este nivel. Cuarto medio presenta una tendencia opuesta a los otros niveles, ya que para la situación pos disminuyen todas las medias, ya sea para la escala general o las subescalas o contextos.

De acuerdo a la prueba F tenemos que en los niveles 1°, 2° y 3° la media pos es significativamente

más alta con un 95% de confianza, con respecto a la media pre para las dimensiones interpersonal/imaginativo e instruccional. En el caso de 2° medio además se aprecia que la media pos de la escala total de clima escolar (SES) es significativamente más alta que la media pre al 95% de confianza.

Con respecto a la dispersión de puntajes, en los niveles segundo y tercero medio hay un sistemático aumento de ésta. El nivel cuarto aumenta sólo en las subescalas o contextos interpersonal/imaginativo, instruccional y en la escala general, y el nivel tercero en los contextos regulativo e interpersonal/imaginativo.

4.5.9.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su Autoconcepto en el establecimiento A, según sexo.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto en el establecimiento A, según sexo (ver tabla 59).

Tabla 59.

Comparación pre – pos, Escala de Autoconcepto, establecimiento A, según sexo.

	Estadístico	EA	Autoconcep. Social	Autoconcep. Académico	Autoestima Asertiva	Autoestima Defensiva
Hombre	Media pre	96.7857	27.8571	13.9464	28.9286	26.0636
	Media pos	95.3115	27.1639	13.7541	28.7213	25.6721
	D.S. pre	10.1493	3.4506	3.1762	4.4471	3.3107
	D.S. pos	9.2115	3.4019	3.1919	3.5030	3.3152
	Signf. F	0.5465	0.1615	0.0137	0.7272	0.6283
Mujer	Media pre	97.5686	28.4510	15.4510	28.2745	25.3922
	Media pos	93.8806	27.6866	14.5373	27.1791	24.4776
	D.S. pre	13.2034	3.9157	3.0418	5.0083	4.2336
	D.S. pos	15.9046	4.8593	3.1543	5.9440	5.5415
	Signf. F	0.3244	0.2535	0.0273	0.1974	0.3860

Podemos apreciar en el cuadro anterior, que tanto en hombres como en mujeres hay una disminución de las medias para la situación pos con respecto a la pre, en la escala general y en las subescalas o factores. Siendo significativa dicha diferencia, para los dos subgrupos, en la subescala dimensión académica del autoconcepto, con un nivel de confianza del 95%.

En relación a la dispersión de puntajes se observa que ésta, en los hombres, tienden a la baja, con la excepción de las subescalas o factores autoconcepto académico y autoestima defensiva que aumenta para la situación pos. Con respecto a las mujeres, se observa que la dispersión de puntajes aumenta para la situación pos en la escala general y en todas las subescalas o factores.

4.5.10.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su Autoconcepto en el establecimiento B, según sexo.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto en el establecimiento B (ver tabla 60), según sexo.

Tabla 60.

Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, establecimiento B, según sexo.

	Estadístico	EA	Autoconcep. Social	Autoconcep. Académico	Autoestima Asertiva	Autoestima Defensiva
Hombre	Media pre	90.5000	26.5000	13.0357	27.7143	23.2500
	Media pos	96.4146	29.3415	13.7317	28.9024	24.4390
	D.S. pre	14.1251	4.8035	2.5889	4.6496	5.1970
	D.S. pos	9.2222	3.3661	2.8375	3.1449	4.5335
	Signf. F	0.1085	0.0204	0.3432	0.1052	0.2195
Mujer	Media pre	91.5854	28.2439	14.0488	26.8049	22.4878
	Media pos	93.6471	28.2353	15.0000	26.5098	23.9020
	D.S. pre	14.5962	4.1999	2.9745	5.3114	4.5335
	D.S. pos	14.8994	5.0143	3.5944	5.2091	5.4686
	Signif. F	0.2601	0.3982	0.1387	0.0394	0.2147

Podemos observar en la tabla que las medias en los varones para la situación pos aumentan, con respecto a la muestra pre, en la escala general (EA) y en todas las subescalas o dimensiones, siendo significativo dicho aumento, de acuerdo a la prueba F, sólo en la dimensión social del autoconcepto, con un intervalo de confianza del 95%. En las mujeres también se observa una tendencia al aumento de las medias para la situación pos con respecto a la situación pre, con excepción del factor o dimensión autoestima asertiva, la cual disminuye, siendo ésta la única diferencia de medias significativa para este subgrupo, con un intervalo de confianza del 95%.

En relación a la dispersión de puntajes, se puede apreciar una tendencia a la disminución para la situación pos en el grupo de los hombres, con la excepción de lo que sucede en el factor autoconcepto académico que aumenta. Con respecto a las mujeres, se observa una tendencia al aumento de las dispersiones del puntajes, con la excepción de lo que sucede en el factor autoestima asertiva que aumenta.

4.5.11.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el establecimiento A, según sexo.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del establecimiento A, según sexo (ver tabla 61).

Tabla 61.

Comparación pre – pos, Escala de Clima Escolar, establecimiento A, según sexo.

	Estadístico	SES	Interperso- nal/imagina	Regulativo	Instruccio- nal
Hombre	Media pre	76.3750	37.2857	21.5714	26.2321
	Media pos	74.7377	35.3607	22.4262	26.0328
	D.S. pre	15.6363	9.8345	5.2669	5.5497
	D.S. pos	17.5289	9.8523	6.2034	5.9385
	Signif. F	0.3215	0.4882	0.1706	0.3431
Mujer	Media pre	79.5686	37.9020	23.6078	27.4510
	Media pos	75.8060	36.5522	22.7015	25.4627
	D.S. pre	13.7728	9.1329	5.1539	4.1052
	D.S. pos	16.7642	11.3875	4.9940	5.3607
	Signif. F	0.2842	0.5218	0.4660	0.1173

Se puede apreciar que las medias para la situación pos tienden a disminuir, tanto en mujeres como en hombres, con la excepción de lo que sucede en la escala regulativa que aumenta, en el caso de estos últimos. Lo anterior aparece sólo como tendencia, ya que de acuerdo a la prueba F no existe diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes.

En relación a la dispersión de puntajes, se observa una tendencia al aumento de ésta para la situación pos en los dos grupos, con la excepción de lo que sucede en la subescala o contexto regulativo que disminuye en las mujeres.

4.5.12.- Comparación de medias pre y pos a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el establecimiento B, según sexo.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el establecimiento B(ver tabla 62):

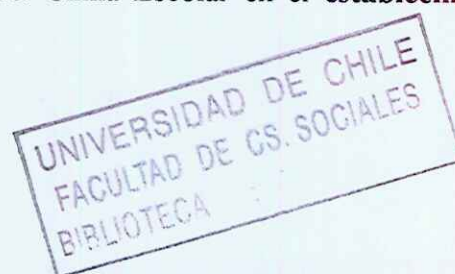


Tabla 62.

Comparación pre – pos, escala de Clima escolar, establecimiento B, según sexo.

	Estadístico	SES	Interperso- nal/imagina	Regulativo	Instruccio- nal
Hombre	Media pre	77.2500	37.8214	22.8214	32.5000
	Media pos	83.9512	43.0244	23.0000	34.8293
	D.S. pre	17.1132	10.3818	5.0776	7.4907
	D.S. pos	15.1244	11.3765	6.2530	6.9025
	Signif. F	0.1369	0.0888	0.7814	0.2895
Mujer	Media pre	84.1951	42.4390	23.7073	34.8293
	Media pos	85.9804	44.0980	23.1176	35.5882
	D.S. pre	14.6905	8.5675	5.5644	5.9368
	D.S. pos	14.0677	8.9716	5.6873	5.9201
	Signif. F	0.7627	0.7040	0.8383	0.7930

Se puede apreciar que, tanto en el grupo de las mujeres como en el grupo de los hombres, existe una tendencia al aumento de las medias para la situación pos, con la excepción de lo que sucede en la subescala o contexto regulativo en donde hay una disminución de la media en las mujeres. Lo anterior aparece sólo como tendencia, ya que de acuerdo a la prueba F no existe diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes.

En relación a la dispersión de puntajes, es posible apreciar que para los dos grupos, es decir, para hombres y mujeres, por un lado, hay un aumento de ésta en la escala general y en la subescala o contexto instruccional, y por otro lado, una disminución en las subescalas o contextos interpersonal/imaginativo y regulativo.

4.6.- PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS POR COLEGIO.

La información surgida en la presentación y discusión de los datos estadísticos presentados, en un primer momento es organizada en una rejilla según las categorías que emergieron como relevantes en la conversación en cada establecimiento escolar, manteniendo la reconstrucción de los discursos la configuración de actores/as escolares (docente directivo, docente y estudiante). Posteriormente cada una de las categorías es analizada descriptiva y comparativamente con respecto a los discursos de los/as actores/as.

4.6.1.- Triangulación establecimiento A.

La triangulación se realizó en la biblioteca del propio establecimiento a mediados de diciembre del año 2001. Antes de esto se hizo entrega oficial de un informe escrito de los resultados cuantitativos al equipo directivo del establecimiento (ver anexo N° 8). La presentación se realizó en forma gráfica mediante el uso de transparencias (ver anexo 10), además se grabó (transcripción anexo 6) y se apoyó en registro informal realizado por una colaboradora.

La invitación inicial a la triangulación fue extensiva a todo el Consejo de Convivencia Escolar (CCE), incluido los/as asesores/as del PIIE, sin embargo las personas presentes fueron las siguientes:

Docente directivo: varón, inspector general, coordinador e integrante desde un principio el CCE.

Docente 1: mujer, docente de enseñanza media, integrante desde un inicio del CCE.

Docente 2: mujer, docente de enseñanza media, integrante desde un inicio del CCE.

A: Persona colaboradora encargada del registro informal.

A continuación podemos ver la rejilla de categorización de los temas a los que se aludieron durante la triangulación. En la columna izquierda aparecen los temas, y en el resto de columnas las

personas que participaron, en el caso de los/as docentes, no se distingue a las dos personas presentes. En el caso que los recuadros de las columnas se encuentren vacíos indica que no hubo alusión al tema. El uso de cursivas y comillas indica una cita textual.

TEMAS	DOCENTE DIRECTIVO	DOCENTE
1. Mejora de la convivencia y temporalidad	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Lo que yo veo es que cuando estamos hablando respecto de la personalidad, hay una cierta evolución en el autoconcepto de las personas que es a muy largo plazo en el tiempo, por lo tanto, el hecho de no encontrar situaciones porcentuales, o numéricas o estadísticas altamente significativas, es por que la acción de un proyecto de esta índole dentro de un medio es muy lento."</i>(cita docente directivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • La cifra es mínima pero para los docentes puede ser significativo • <i>"Yo creo que hay un cambio, mínimo, mínimo, que fue medido en un año, pero yo pienso que las relaciones sociales, lo que tiene que ver con la convivencia, es una cosa que tú la trabajas a largo plazo. Entonces, a mi no me preocupa que haya poca diferencia, en el sentido que eso puede significar que ahí hay un cambio, mínimo, pero de la actitud hacia la convivencia, o a la resolución de conflictos que es una situación de esquemas mentales que tú no los vas a cambiar de un año para otro... Hay toda una historia de las familias aquí en el colegio; hay toda una historia personal de los chiquillos que muchas veces es muy violenta, entonces es difícil cambiar todo ese "suichi" de un día para otro."</i> (cita docente 1).
2. Convivencia y trabajo sistemático	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"No ha sido sistemática la intervención desde el PIII, sólo se trabajó con los docentes de la mañana, con una capacitación mínima de 3 jornadas, intensas, pero sin seguimiento."</i> (cita docente directivo). 	
3. Convivencia escolar y comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Es una cosa de proporción porque quizás en la muestra los chiquillos no tenían idea del proyecto • No se logró llegar a toda la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Yo siento que quizás más que en tiempo, yo siento que todos los actores tendrían que tener una capacitación y una acción muy definida en un proyecto, o sea, hablemos desde el director hasta el auxiliar, o sea, toda la comunidad trabajando en este proyecto"</i>(cita docente 1)

TEMAS	DOCENTE DIRECTIVO	DOCENTE
4. Programa significativo para un grupo de jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Fue significativo para un grupo de niños”</i>(cita docente directivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Fue super importante para un grupo. Unos se enriquecieron en la participación en el proyecto, eran de 1º y 2º medio, ahora están en 2º y 3º medio, ya?. Y tú los ves a ellos y ellos, son los proactivos. El hecho de que hayan participado les hizo tener mucha más cancha, habían algunos que ya la tenían, pero les dio mucha más seguridad. Pero otros, no tenían la misma trayectoria ni la iniciativa para su desarrollo personal, o sea, lo lamentable es que no haya un cambio sustantivo en ellos”</i> (cita docente 1)

TEMAS	DOCENTE DIRECTIVO	DOCENTE
5. Validez de la evaluación cuanti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Para ver realmente un impacto, que nos pudiera decir, oh! Acertamos, o por último no acertamos, cualquiera de las dos situaciones, tal vez un poco polarizadas. Entonces nunca vamos llegar, porque con esto estamos hablando de las personas; estamos hablando del estado de ánimo de las personas en el momento que respondió la encuesta; estamos hablando que estoy bajoneado o estoy en un momento muy eufórico; como veo la vida en un determinado minuto. Entonces son demasiados factores, aquí estamos hablando del autoconcepto y ¡ahh, yo soy flojo! ¿por qué? Porque a lo mejor no estudió ayer, pero a lo mejor no es una tendencia en el tiempo”.</i>(cita docente directivo). • <i>“Si, es importante que sea al azar, pero posiblemente que muchos de esos alumnos ni si quiera hayan oído del proyecto en general, entonces muchas veces cuesta por ejemplo lograra establecer claramente cual ha sido el impacto del proyecto. Porque si lo hubiésemos hecho por ejemplo, de la gente involucrada directamente los 1º y 2º que hubo oda una acción de monitoreo de trabajo, etc”</i>(cita docente directivo) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“No se debería comparar el 1º medio de un año con el 1º de otro año, realmente no encuentro punto de comparación porque son realidades totalmente distintas... porque a veces son de afuera, o aveces ocurre que son una gran cantidad de niños que vienen de acá, y a lo mejor si la comparación fuera como seguimiento el 1º con el 2º de acá, hacer la comparación con el mismo grupo”</i> (cita docente 2). • Habría que hacer un seguimiento comparar el 1º medio con el 2º medio

TEMAS	DOCENTE DIRECTIVO	DOCENTE
6. Nivel de curso y relación con docentes		<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="998 231 1567 879">• <i>“Ellos vienen el primer año que uno los conoce, a mi los alumnos de 1º medio me tienen pánico, que yo soy muy... Entonces yo nunca he tenido situaciones con los 1ºs medio, pero ellos experimentan un cambio cuando vuelven después de las vacaciones. El 2º medio es totalmente distinto al 1º medio, hay un cambio, en todo sentido, tiene que ver con la edad: en 1º medio son unos niños; en diciembre todavía son unos niños; cuando llegan en marzo todos son... todos se pelaron estilo X, y vienen más maduros. En 1º medio no cachan una, no tienen esa La alquimia se les produce en verano, esta cuestión, así, hay un cambio, si, cualitativo, yo siempre lo he notado, y en todo sentido. Los 2ºs medios son mucho más afectivos que los 1ºs medios” (cita docente 1).</i> <li data-bbox="998 936 1567 1273">• <i>“ Si, justamente eso es mi punto de vista. Ahí se ven claramente los dos extremos: el 1º se suponen que recién nos vienen conociendo; 2º y 3º como que se estabilizan; y en 4º medio pasan por una etapa de indiferencia en que están preocupados de otras cosas, tienen otras preocupaciones y el colegio... 2º y 3º medio como que ellos son más afectivos.”(cita docente 2)</i> <li data-bbox="998 1330 1567 1629">• <i>“ En 4º medio ocupan muchos mecanismos de defensa, porque en realidad lo que les pasa a los chiquillos es que quieren y no quiere salir; quieren romper con todo aquí en el colegio; quieren ellos ser libres, no los dejan hacer lo quieren, están cansados de eso; pero a la vez están aterrados con lo que les espera, ¿ya?.”(cita docente 1)</i>

TEMAS	DOCENTE DIRECTIVO	DOCENTE
7. Normas y lo juvenil.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Aquí estamos hablando de las normas y las normas cuesta mucho asumirlas porque a veces los chiquillos aquí a diario quieren imponer sus propias normas, con las tendencias que están viviendo en ese momento, depende de los grupos, que sean musicales o de otra índole, entonces, cuesta mucho amoldarse a unas normas que son comunes para todos, porque el joven anda buscando su propia identidad, y quieren mostrarlo a través del aro, de cualquier cosa, con de que aquí estoy yo, por tanto, hay siempre una aversión un poco natural con cualquier tipo de norma que sea impuesta por los adultos, sean normas a nivel de clase o a nivel de patio o de cualquier lugar. Entonces consensuar eso es difícil, es un desafío harto grande para que haya un impacto de un proyecto de convivencia, en donde las normas también tendrían que ser de alguna manera asumidas por todos, consensuadas, es un desafío harto fuerte.(cita docente directivo).</i> 	
8. Programa de convivencia y autoconcepto de los/as jóvenes.		<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Los de 3° son los de 4° ahora, son bien especiales"(cita docente 1)</i>

TEMAS	DOCENTE DIRECTIVO	DOCENTE
9. Mujeres buenas alumnas y afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Están en búsqueda a través del afecto también, pero están en búsqueda también de nuevos conocimientos de profundizar, de inquirir detalles, son más inquietas intelectualmente.(cita docente directivo).</i> • <i>“Por estudios hechos en la oficina de la mujer, habitualmente las mujeres han tenido que cumplir más normas que los hombres en la sociedad, la sociedad misma le ha impuesto más normas a la mujer, ya sea por esta misma cosa del machismo, en la casa la mujer tiene que aceptar más normas que provienen directamente de una obediencia machista dentro de la sociedad conyugal, y de alguna manera eso también se va reflejando en la vida cotidiana, la chica sientan más necesarias las normas, para poder, que los varones, pero eso se da en el género según estudios que se han hecho en el SERNAM, yo estuve en un seminario un par de años atrás en el SERNAM”.(cita docente directivo).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Es raro que un chiquillo ande acercándose, las mujeres son más afectivas”(cita docente 1)</i> • <i>“Los chiquillos están más dispuestos a romper las normas(cita docente 2).</i>
10. Impresión general de los datos numéricos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Resultados nos dicen que hay una tarea por hacer aunque el cambio sea mínimo” (cita docente directivo)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Bajoneada... esperaba que al menos hubiese un cambio mínimo pero significativo”(cita docente 1)</i> • <i>“se ve que la tendencia es más a empeorar que a mejorar”(cita docente 1)</i> • <i>yo veo más una tendencia a mantenerse” (cita docente 2)</i>

De las opiniones vertidas por los/as docentes podemos rescatar varios énfasis en relación con temas asociados a la convivencia escolar, y en último término a su mejora:

a).- Convivencia escolar: temporalidad.

La mejora de la convivencia escolar al implicar un cambio en los/as sujetos/as, ya sea de esquemas mentales o actitudes hacia la convivencia o referidas al enfrentamiento de los conflictos, requiere un trabajo a largo plazo, en especial con los/as jóvenes, debido a que éstos/as tendrían muchas veces una historia de vida y vivencias familiares cargadas de violencia, así lo podemos ver en la siguiente cita:

“Yo creo que hay un cambio, mínimo, mínimo, que fue medido en un año, pero yo pienso que las relaciones sociales, lo que tiene que ver con la convivencia, es una cosa que tú la trabajas a largo plazo. Entonces, a mi no me preocupa que haya poca diferencia, en el sentido que eso puede significar que ahí hay un cambio, mínimo, pero de la actitud hacia la convivencia, o a la resolución de conflictos que es una situación de esquemas mentales que tú no los vas a cambiar de un año para otro... Hay toda una historia de las familias aquí en el colegio; hay toda una historia personal de los chiquillos que muchas veces es muy violenta, entonces es difícil cambiar todo ese “suicht” de un día para otro.” (cita docente 1).

La convivencia escolar asociada a las relaciones sociales implica para este/a docente que su mejora signifique plazos que van más allá de un año académico.

b).- Convivencia escolar: trabajo sistemático.

Las intervenciones en/con los/as actores/as escolares en general, para la mejora de la convivencia no sólo se asocian a pura temporalidad, también requieren un seguimiento sostenido en el tiempo, así se resalta en el caso de los docentes y las características que implicó la capacitación dirigida a éstos/as, lo que se ilustra a continuación:

“No ha sido sistemática la intervención desde el PIIE, sólo se trabajó con los docentes de la mañana, con una capacitación mínima de 3 jornadas, intensas, pero sin seguimiento. (cita docente directivo).

Se puede apreciar que para la mejora de la convivencia escolar no basta sólo un trabajo a largo plazo, a lo que hemos categorizado como temporalidad, se agrega una segunda complejidad o requisito: sistematización en el tiempo.

c).- Convivencia escolar: implicación de la comunidad educativa.

La mejora de la convivencia escolar supondría que todos los/as actores/as educativos se impliquen, participen de forma concreta en el proceso de mejora de la convivencia, así lo manifiesta una docente:

“Yo siento que quizás más que en tiempo, yo siento que todos los actores tendrían que tener una capacitación y una acción muy definida en un proyecto, o sea, hablemos desde el director hasta el auxiliar, o sea, toda la comunidad trabajando en este proyecto”. (cita docente 1)

Se evidencia entonces que la convivencia escolar es de todos/as los sujetos/as, y la participación es un factor crítico para lograr cambios a través de un proyecto. Podemos agregar una tercera complejidad para la mejora de la convivencia: la participación de todos/as los/as actores/as escolares. Cada sujeto/a con un rol y una tarea para aportar en mejorar las relaciones sociales.

d).- El programa como significativo para un grupo de jóvenes.

Aquellos/as jóvenes que efectivamente se implicaron son los/as que evidencian mayor cambio en la línea de mayor proactividad al interior de la institución escolar, para ellos/as el programa resulta significativo. lo que a continuación se ilustra:

“Fue super importante para un grupo. Unos se enriquecieron en la participación en el

proyecto, eran de 1º y 2º medio, ahora están en 2º y 3º medio, ya?. Y tú los ves a ellos y ellos, son los proactivos. El hecho de que hayan participado les hizo tener mucha más cancha, habían algunos que ya la tenían, pero les dio mucha más seguridad. Pero otros, no tenían la misma trayectoria ni la iniciativa para su desarrollo personal, o sea, lo lamentable es que no haya un cambio sustantivo en ellos” (cita docente 1).

El desarrollo del proyecto favoreció a un grupo de jóvenes, los/as segurizó, los/as desarrolló personalmente, este elemento se presenta como un fuerte y un logro importante dentro del contexto del programa.

e).- Las normas de la institución y los/as jóvenes.

Lo normativo aparece como un elemento relevante para la convivencia escolar y supone una tensión entre jóvenes y adultos/as, dada por las características de la etapa juvenil la cual implica la necesidad de afirmación y diferenciación de la identidad de los/as jóvenes, que en la práctica puede significar manifestaciones concretas de los/as alumnos/as que caen en contradicción con las normas que rigen el funcionar de la institución. Para los jóvenes las normas aparecen muchas veces como imposición. Así se puede ver en la siguiente cita:

"Aquí estamos hablando de las normas y las normas cuesta mucho asumirlas porque a veces los chiquillos aquí a diario quieren imponer sus propias normas, con las tendencias que están viviendo en ese momento, depende de los grupos, que sean musicales o de otra índole, entonces, cuesta mucho amoldarse a unas normas que son comunes para todos, porque el joven anda buscando su propia identidad, y quieren mostrarlo a través del aro, de cualquier cosa, con de que aquí estoy yo, por tanto, hay siempre una aversión un poco natural con cualquier tipo de norma que sea impuesta por los adultos, sean normas a nivel de clase o a nivel de patio o de cualquier lugar. Entonces consensuar eso es difícil, es un desafío harto grande para que haya un impacto de un proyecto de convivencia, en donde las normas también tendrían que ser de alguna manera asumidas por todos, consensuadas, es un desafío harto fuerte.(cita docente directivo).

Lo normativo es apreciado como un desafío importante para un programa de mejora de la convivencia, desafío derivado de la necesidad de asumir y consensuar entre todos/as las normas, lo que se complejiza, como mencionamos más arriba por las características de la edad juvenil percibida o atribuidas por el/la docente a los/as estudiantes de enseñanza media.

f).- Las mujeres: buenas alumnas y afectivas.

Hay características atribuidas desde los/as docentes a las jóvenes que explican la forma en que éstas se integran al sistema escolar, estas características explicarían diferencias según se es hombre o se es mujer para enfrentar las normas, el aprendizaje, en definitiva las relaciones con sus docentes. A continuación se aprecia unas citas ilustrativas de lo anterior:

“Es raro que un chiquillo ande acercándose, en cambio las chiquillas son mucho más afectivas, en todo tipo de cosas”(cita docente 1)

“Están en búsqueda a través del afecto también, pero están en búsqueda también de nuevos conocimientos de profundizar, de inquirir detalles, son más inquietas intelectualmente.”(cita docente directivo).

“Por estudios hechos en la oficina de la mujer, habitualmente las mujeres han tenido que cumplir más normas que los hombres en la sociedad, la sociedad misma le ha impuesto más normas a la mujer, ya sea por esta misma cosa del machismo, en la casa la mujer tiene que aceptar más normas que provienen directamente de una obediencia machista dentro de la sociedad conyugal, y de alguna manera eso también se va reflejando en la vida cotidiana, la chica sientan más necesarias las normas, para poder, que los varones, pero eso se da en el género según estudios que se han hecho en el SERNAM, yo estuve en un seminario un par de años atrás en el SERNAM”.(cita docente directivo).

“Los chiquillos están más dispuestos a romper las normas”(cita docente 2).

Las percepciones, valoraciones y significaciones con respecto a la diferencia sexual y las relaciones de la sexualidad atribuidas desde los/as docentes a los/as jóvenes operan para los/as primeros/as como marco explicativo de la conducta de el o la joven.

g).- Validez de la evaluación de impacto.

Si bien es cierto los datos de la evaluación de impacto cuantitativa fue aceptada por los/as docentes, hubo algunos alcances en la línea de cuestionar acciones o características del procedimiento de evaluación, así se señala en las siguientes citas:

“Para ver realmente un impacto, que nos pudiera decir, oh! Acertamos, o por último no acertamos, cualquiera de las dos situaciones, tal vez un poco polarizadas. Entonces nunca vamos llegar, porque con esto estamos hablando de las personas; estamos hablando del estado de ánimo de las personas en el momento que respondió la encuesta; estamos hablando que estoy bajoneado o estoy en un momento muy eufórico; como veo la vida en un determinado minuto. Entonces son demasiados factores, aquí estamos hablando del autoconcepto y ¡ahh, yo soy flojo! ¿por qué? Porque a lo mejor no estudié ayer, pero a lo mejor no es una tendencia en el tiempo”. (cita docente directivo).

“Si, es importante que sea al azar, pero posiblemente que muchos de esos alumnos ni siquiera hayan oído del proyecto en general, entonces muchas veces cuesta por ejemplo lograra establecer claramente cual ha sido el impacto del proyecto. Porque si lo hubiésemos hecho por ejemplo, de la gente involucrada directamente los 1º y 2º que hubo oda una acción de monitoreo de trabajo, etc.” (cita docente directivo)

“No se debería comparar el 1º medio de un año con el 1º de otro año, realmente no encuentro punto de comparación porque son realidades totalmente distintas... porque a veces son de afuera, o aveces ocurre que son una gran cantidad de niños que vienen de acá, y a lo mejor si la comparación fuera como seguimiento el 1º con el 2º de acá, hacer la comparación con el mismo grupo” (cita docente 2).

Por lo menos, existen 3 alcances: las condiciones momentáneas de los/as jóvenes influirían la forma como contestan, y eso no es indicador necesariamente de una tendencia en el tiempo; la evaluación tendría que haberse focalizado en el grupo de jóvenes que efectivamente se involucró en el programa; y se debería realizar un seguimiento de la percepción de los/as jóvenes según grupo de curso, no comparar niveles de curso que son realidades muy diferentes, en especial si los/as estudiantes vienen de fuera del establecimiento.

h).- Relación docente – alumno/a en función del nivel de curso.

Los/as docentes percibirían un cambio en la relación que los/as jóvenes establecerían con sus docentes en función del nivel de curso, así lo podemos ver a continuación en las siguientes citas:

“Ellos vienen el primer año que uno los conoce, a mi los alumnos de 1° medio me tienen pánico, que yo soy muy... Entonces yo nunca he tenido situaciones con los 1°s medio, pero ellos experimentan un cambio cuando vuelven después de las vacaciones. El 2° medio es totalmente distinto al 1° medio, hay un cambio, en todo sentido, tiene que ver con la edad: en 1° medio son unos niños; en diciembre todavía son unos niños; cuando llegan en marzo todos son... todos se pelaron estilo X, y vienen más maduros. En 1° medio no cachan una, no tienen esa La alquimia se les produce en verano, esta cuestión, así, hay un cambio, si, cualitativo, yo siempre lo he notado, y en todo sentido. Los 2°s medios son mucho más afectivos que los 1°s medios” (cita docente 1).

“ Si, justamente eso es mi punto de vista. Ahí se ven claramente los dos extremos: el 1° se suponen que recién nos vienen conociendo; 2° y 3° como que se estabilizan; y en 4° medio pasan por una etapa de indiferencia en que están preocupados de otras cosas, tienen otras preocupaciones y el colegio... 2° y 3° medio como que ellos son más afectivos.”(cita docente 2)

“ En 4° medio ocupan muchos mecanismos de defensa, porque en realidad lo que les pasa a los chiquillos es que quieren y no quiere salir; quieren romper con todo aquí en

el colegio; quieren ellos ser libres, no los dejan hacer lo quieren, están cansados de eso; pero a la vez están aterrados con lo que les espera, ¿ya?.”(cita docente 1).

Al ir variando las características de los/as jóvenes en la medida que avanza de nivel de curso, tradicionalmente en este colegio, desde la perspectiva de los/as docentes, varían también las relaciones profesor/a-alumno/a.

i).- Impresiones variadas sobre los datos cuantitativos.

Cada uno/a de los/as tres docentes presentes en la triangulación explicitan una impresión diferente sobre los datos. A continuación se observa en las siguientes citas:

“Bajoneada... esperaba que al menos hubiese un cambio mínimo pero significativo” (cita docente 1).

“Se ve que la tendencia es más a empeorar que a mejorar” (cita docente 1).

“Yo veo más una tendencia a mantenerse” (cita docente 2).

“Resultados nos dicen que hay una tarea por hacer aunque el cambio sea mínimo” (cita docente directivo).

Cada docente valora y considera los datos cuantitativos de forma diferente, así se habla de: retroceso, mantención y desafío.

j).- 3° medio: jóvenes especiales.

El nivel 3° medio pos en comparación al pre, de cuerdo a los datos cuantitativos, mejoraría la percepción de su autoconcepto, esto explicado por los/as docentes en función de las características de estos/as jóvenes. Así se ilustra a continuación:

“Los de 3º son los de 4º ahora, son bien especiales”(cita docente 1).

Hay que notar que son las características de los/as jóvenes la explicación de los resultados numéricos, no haciéndose alusión los/as docentes a las características del programa de convivencia.

4.6.2.- Rejilla de triangulación establecimiento B.

La triangulación se realizó en la biblioteca del propio establecimiento a mediados de diciembre del año 2001. Antes de esto se hizo entrega oficial de un informe escrito de los resultados cuantitativos al equipo directivo del establecimiento (anexo N°9). La presentación se realizó en forma gráfica mediante el uso de transparencias (anexo N° 11), además se grabó (transcripción anexo N° 7) y se apoyó en registro informal realizado por una colaboradora.

La invitación inicial a la triangulación fue extensiva a todo el Consejo de Convivencia Escolar (CCE), incluido los/as asesores/as del PIIE, sin embargo las personas presentes fueron las siguientes:

Docente 1: varón, profesor de educación media, colaborador sistemático de acciones del CCE.

Docente 2: mujer, profesora integrante desde un principio del CCE.

Estudiante 1: varón, alumno de enseñanza media, participante del taller de habilidades mediadoras y colaborador de diversas acciones del CCE.

Estudiante 2: mujer, alumna de enseñanza media, participante del taller de habilidades mediadoras, e integrante desde prácticamente el inicio del CCE, además colaboradora de diversas acciones del CCE.

A: persona encargada del registro informal

A continuación podemos ver la rejilla de categorización de los temas a los que se aludieron durante la triangulación. En la columna izquierda aparecen los temas, y en el resto de columnas las

personas que participaron, en el caso de los/as docentes, no se distingue a las dos personas presentes. En el caso que los recuadros de las columnas se encuentren vacíos indica que no hubo alusión al tema. El uso de letra cursiva y comillas indica una cita textual.

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
1. Impacto en lo/as jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Uno percibe cualitativamente que es más”</i>(cita docente 2) • <i>“después de un año ha cambiado hartoo la cosa”</i>(cita docente1) • <i>“nunca se había tenido como este año cursos igualmente buenos o parejos. con su personalidad desarrollada, en cualquier lugar que se paren les va a ir muy bien”</i>(cita docente2) • <i>“Esos serían los terceros y cuartos que tenemos actualmente, el 3° del 2000 es el 4° año medio de ahora. Fijate como están trabajando los niños de cuarto, los de 3° de ahora son del 2° del año pasado. Y los cuartos ya se fueron, claro.”</i>(cita docente2). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Entre las personas que participamos en el taller de convivencia, igual hubo un cambio bastante notable, cachay?.”</i>(cita estudiante1)
2. Necesidad de cambiar lo normativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Y lo otro es la regulación, las normas... igual hay algo que habría a lo mejor que revertir. Ahí, yo encuentro que es más preocupante que lo otro, porque lo otro, uno puede pensar que la cuestión va así en aumento, tienen como una visión más positiva, pero no lo de regulación, lo normativo”</i> (cita docente2) 	

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
3. Aplicación de las sanciones	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Se ha tenido que bajar la escala y los que tienen más capacidad, que no molestan en el trabajo, sabemos que rinden y cumplen, y nosotros presionamos al que no..., el niño que tiene sobre un seis y se destaca puede venir como quiera, pero esfuérzate entonces”</i> (cita docente1). La idea sería dar como un premio, lo cual debería estar regulado 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“aquí en el colegio siempre se ha dado que aquel que es más inteligente, más participativo y el que más llaman la atención, en términos de los profes por su participación, claro, en eso, se diferencia de los demás en todos... Yo con el asunto de los aros... todo el mundo me andaba mirando el aro en el labio, pero nadie me decía nada, ¿cachay?, nadie me decía: ‘sácate el aro’. Pero, por ejemplo, yo veía el caso de mis compañeros, que igual nos diferenciamos por varias cosas, siempre tenían problemas por tener un aro... ahí venía el problema de porqué él si y yo no, cachay?”</i>(cita estudiante1). • <i>“Lo mismo cuando tú pides permiso para salir fuera en horario de clases, por ejemplo, a nosotras nos dicen ‘ya, vayan’, pero si es un compañero de los otros, no poh”.</i> (cita estudiante2) • <i>“Tú podís venir al colegio escondido del puro inspector que te suspendió, y los otros no tienen idea. Hay 4 inspectores que te pueden suspender, pero te suspende uno, y los otros no tienen idea que estay suspendido. Venís al colegio y te preocupay de que el puro inspector que te suspendió no te vea. Entray al colegio y está el inspector CH. y te escondís para que no te vea. Después entray y decís: ‘hola inspector E’, ‘hola inspector P’ y, ‘hola inspector M’, ¿cachay?. Después viene el inspector CH. y te escondís debajo de la mesa para que no te vea en la sala, ¿cachay?. Y de ahí llegan los otros inspectores y llegan y ‘hola como están’, o sea, la comunicación es fluida”</i>(cita estudiante1)

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
4. Procedimiento de evaluación influye resultados		<ul style="list-style-type: none"> Se comparte la visión del docente: <i>Pero, lo que pasa es que se tomó, por ejemplo, la 1ª encuesta a personas que la mayoría eran del colegio, pero, por ejemplo, la 2ª vez un cuarto eran todos de afuera,, yo creo que por eso se mantuvo</i>. (cita estudiante1)
5. Motivación docente – motivación estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> 4º medio existirían docentes <i>“que no hacen nada”</i> (cita docente 1), lo que explicaría la mala percepción de los/as jóvenes del clima escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>“A principio de año la señorita... Y nosotros llegamos así terribles. Y la señorita. llegó con unos carteles que había que pegar en la sala, entonces quedamos así para dentro, como diciendo ‘llegó animosa’. Entonces nosotros eso nos llamó la atención y al principio del semestre todos tenían buenas notas, nadie tenía bajo de un 4,5, todos tenían arriba de 4,9. Entonces, yo, ahí noto la diferencia”</i>(cita estudiante 2)
6. Docentes más cercanos		<ul style="list-style-type: none"> <i>“Te pueden tratar así como te trata tu viejo en la casa, y va a ser mejor que si te trata como un profesor en el colegio, porque al final el profesor va a quedar de loco”</i>.(cita estudiante1)
7. Deserción y mejora escolar	<ul style="list-style-type: none"> <i>“Se vio a los de tercero, que en 1º del 99 eran del D: un curso muy complicado, de los 45 actualmente sólo quedan 4...me impresionó ver a esos niños de 3º... es un cambio (que indica) que la escuela se ha ido mejorando”</i>(cita docente1) 	

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>8. El ser hombre y el ser mujer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Claro, es que las mujeres son más ricas (risas). No, no, si es cierto, fijate que son las que tratan de hacer algo. Los compadres, no se, las chiquillas saben. Yo me he dado cuenta, si ellas estaban listas para hacer los títeres, haciendo todo el cuento de los titiriteros, haciendo un programa de funciones de títeres, ahí veo yo como estaban... Y los hombres, toda esa manga del J. todo ese lote, cuando les pegué un golpe de corriente se dieron cuenta que había que hacerlo, miraban la película pero estaban trabajando... Ellas saben que tienen que educar a estas bestias que se llaman seres humanos”</i>(cita docente 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque la mujer, por ejemplo, siempre tienen como ese feeling de cuidar. Si te day cuenta de que son chicas cuidan a sus muñecas y después ellas hacen aseo. Porque por ser, yo no hago aseo. En asuntos de estéticas el hombre se va a ver peor que una mujer, eso yo lo veo en la calle, lo veo en mi casa, en todas partes, en el colegio. Y en el asunto de trabajar siempre va a ver una mayor cantidad de mujeres que de hombres...”</i>(cita estudiante 1).

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
<p>9. Cambio de las relaciones entre los sexos en manos de los/as docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Eso es machismo, eso es ser talibanes, de porfiaos, querer mandar y dominar a la hembra, eso es, sobre todo en esta sociedad machista de los alumnos que llegan aquí, donde ellos miran como las mamás son, hay una imagen paternal, todo lo traen a la escuela y lo enfrentan a su compañera, entonces ¿cómo voy a estar barriendo?, uh!. Si yo pido voluntarios para el aseo y se me quedan mujeres, y algunos dicen ‘¡ya por una anotación positiva profesor!’ Igualmente son damas las que están con las pilas puestas, me ha ocurrido muchas veces que alumnos he tenido que... para que se queden: ‘chiquillos ¿cuándo uds.?. Ya profe, ya, ¡ya! ¡Castigados!, Y ahí, como que de repente nos hemos quedado varias veces allá adentro con los chiquillos, porque no ha habido otra forma de decirles que han sido vaca con migo, así cara dura. Y por ser, de repente tiro y es para hombres y mujeres por igual, y eso es actitud del maestro, del profesor, o sea, si el profesor dice ‘hoy día hay que hacer aseo, por lo tanto...’ y el profesor parte haciendo aseo, los cabros le creen, si yo me paro y digo ‘ya jóvenes hay que hacer aseo, ya! P, ya! J.’, los cabros me miran y dicen ‘ otro viejo más que manda, mi mamá, el chofer, la abuelita y este viejo, no le creo y no le compro ’”(cita docente 1).</i> 	
<p>10. Sobrecarga de la labor docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Por lo tanto, ahora, lo que a mi me ha preocupado, es que a lo mejor el CCE no ha tenido... Es extraordinario, en este tipo de cosas nos trasformamos en papás, abuelitos, psicólogos, de todo; nos damos cuenta y no tenemos tiempo, y los GPT en la media en ves de estar tratando este tema, llegan las jefas con documentos, con estadísticas, con datos...” (cita docente 1)</i> 	

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
11. CCE para afucra	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"La verdad que el trabajo que se hizo aquí, la verdad, que yo creo que se ha discutido, en alguna medida de forma exterior. Ha sido, como cuidado que esto es un boomerang. Salió y aparecimos hasta en la revista de docencia que dice: Establecimiento B; Liceo Para Todos; aparece el CCE: centro de convivencia escolar. Yo lo he divulgado en mis escuelas, en la U, y me dicen: '¿y es cierto que hay un CCE?'. Yo me he dado cuenta, y yo he dicho que se inscriban allá!, que es la mejor escuela!, que llegue hartito alumno, porque para mí mientras más alumnos hayan tengo trabajo. (cita docente)1</i> • <i>"claro, y no podemos conversar de los niños..." (cita docente 2)</i> • <i>"Porque nunca hemos podido profundizar, por ejemplo, en donde poner la corte de honor, por ejemplo, ¿cuándo ellas van a evaluar un condoro que se mandan X alumnos con un profesor?, ¿Cuándo van a llamarte al, que ellos decidan la pena?. Eso se ha divulgado que se hace, pero la verdad que no se hace. Una crítica bien dura al CCE, es que hace cosas, en las barras hay personas que pertenecen al CCE, la gente acá en los kioskos, el teatro, tú te das cuenta que participan, pero, en la hora de regular la calidad de la disciplina, de la convivencia escolar, no dejan ninguna herramienta a los jóvenes, ni momento, ni la persona..." (cita docente 1).</i> • <i>"Entonces, la línea del CCE ha tenido que ir no por donde nosotros queremos, claro, lo único nuestro que vamos a poder hacer es el paseo al río Clarillo, pero, ¿Te fijas?. Lo demás, nos hemos tenido que acomodar, que viene tal señora, ya pa' allá, que llega tal cuestión, ya, pa' allá. ¿Entendis?. Tomar el cuento que los chiquillos sirvan y que hagan las redes de apoyo y todas las cosas, ¿te fijas?. Pero poder conversar de nosotros, o poder, haber podido conversar con los profes, que los chiquillos lo tenían pensado hacer, el poder juntar a los chiquillos en un GTP con los de media y haber podido hablar una serie de problemas de conducta, eso no, no lo hemos podido hacer, y no lo hemos podido hacer por todas estas cosas que nos han invadido de afuera..."(cita docente 2).</i> 	

TEMAS	DOCENTE	ESTUDIANTE
12. Autoconcepto de los/as jóvenes		<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Yo me quiero y yo me amo... pero yo veo en mis compañeros que no es así, porque por ejemplo..., no cuidan su persona, y eso para mí es no quererse, entonces, yo veo igual que el porcentaje entre el que se quiere y no se quiere igual es harto... igual habemos menos personas que nos queremos y hay más personas que no se quieren”</i>(cita estudiante 1).

A lo largo de la rejilla podemos distinguir los énfasis de los/as actores/as escolares, de los cuales es posible desprender las siguientes categorías:

a).- Impacto del Programa en los/as Jóvenes.

Tanto docentes como estudiantes resaltan el impacto del programa de convivencia, en especial en los/as jóvenes, así se observa a continuación:

“Uno percibe cualitativamente que es más”(cita docente 2).

“Nunca se había tenido como este año cursos igualmente buenos o parejos, con su personalidad desarrollada, en cualquier lugar que se paren les va a ir muy bien”(cita docente 2).

“Entre las personas que participamos en el taller de convivencia, igual hubo un cambio bastante notable, cachay?... Pero, lo que pasa es que se tomó, por ejemplo, la 1ª encuesta a personas que la mayoría eran del colegio, pero, por ejemplo, la 2ª vez un cuarto eran todos de afuera, yo creo que por eso se mantuvo”. (cita estudiante 1).

Los/as actores/as escolares presentes en la triangulación coinciden en valorar positivamente el impacto del programa, y el cambio en los/as jóvenes. De hecho, un/a estudiante se explica la no existencia de diferencia significativa entre las medias pre y pos a nivel institucional, por las características de la muestra seleccionada para la medición pos.

b).- La necesidad de cambiar lo normativo.

Los/as docentes y estudiantes coinciden nuevamente, esta vez con respecto a la necesidad de modificar como opera lo normativo, así lo expresan los/as actores/as escolares, lo que a continuación se ilustra con las siguientes citas:

“Y lo otro es la regulación, las normas... igual hay algo que habría a lo mejor que revertir. Ahí, yo encuentro que es más preocupante que lo otro, porque lo otro, uno puede pensar que la cuestión va así en aumento, tienen como una visión más positiva, pero no lo de regulación, lo normativo” (cita docente 2).

Ambos/as actores/as escolares manifiestan la necesidad de modificar lo normativo, en especial el estudiante pone en evidencia el deterioro o arbitrariedad como funcionan la aplicación de sanciones en el contexto escolar, así lo podemos ver en la siguiente categoría.

c).- Aplicación de sanciones.

Tanto, la categoría que recién describimos como ésta se entremezclan, de facto, los/as actores/as educativos/as reconocen la existencia de descoordinación y normas diferentes para los/as jóvenes en función de las características de éstos/as, se da una suerte de “premio” según la conducta juvenil, así se puede ver en las siguientes citas:

“Tú podís venir al colegio escondido del puro inspector que te suspendió, y los otros no tienen idea. Hay 4 inspectores que te pueden suspender, pero te suspende uno, y los otros no tienen idea que estay suspendido. Venís al colegio y te preocupay de que el puro inspector que te suspendió no te vea. Entray al colegio y está el inspector CH. y te escondís para que no te vea. Después entray y decís: ‘hola inspector E’, ‘hola inspector

P' y, 'hola inspector M', ¿cachay?. Después viene el inspector CH. y te escondis debajo de la mesa para que no te vea en la sala, ¿cachay?. Y de ahí llegan los otros inspectores y llegan y 'hola como están', o sea, la comunicación es fluida (risas)" (cita estudiante 1).

"Se ha tenido que bajar la escala y los que tienen más capacidad, que no molestan en el trabajo, sabemos que rinden y cumplen, y nosotros presionamos al que no..., el niño que tiene sobre un seis y se destaca puede venir como quiera, pero esfuérzate entonces" (cita docente 1).

"Aquí en el colegio siempre se ha dado que aquel que es más inteligente, más participativo y el que más llaman la atención, en términos de los profes por su participación, claro, en eso, se diferencia de los demás en todos... Yo con el asunto de los aros... todo el mundo me andaba mirando el aro en el labio, pero nadie me decía nada, ¿cachay?, nadie me decía: 'sácate el aro'. Pero, por ejemplo, yo veía el caso de mis compañeros, que igual nos diferenciamos por varias cosas, siempre tenían problemas por tener un aro... ahí venía el problema de porqué él si y yo no, cachay?"(cita estudiante 1).

"Lo mismo cuando tú pides permiso para salir fuera en horario de clases, por ejemplo, a nosotras nos dicen 'ya, vayan', pero si es un compañero de los otros, no poh". (cita estudiante 2)

La descoordinación de los/as adultos/as para la aplicación de sanciones permite que los/as jóvenes generen estrategias para evitar cumplir las sanciones. En concreto pareciera que los/as docentes permiten más o menos cosas a los/as jóvenes en función de su conducta y rendimiento académico, la intervención de un docente va en la línea de formalizar aquella práctica cotidiana de "premios a la conducta y rendimiento escolar", esta práctica de los/as adultos/as al parecer es percibida por los/as jóvenes como arbitrariedad.

d).- Motivación docente: motivación estudiantil.

La actitud de los/as profesores/as hacia el aprendizaje influiría en los/as jóvenes, así se manifiesta que, por ejemplo, en 4° medio existirían docentes “*que no hacen nada*” (cita docente 1), lo que explicaría la mala percepción de los/as jóvenes del clima escolar. Un/a estudiante explica en la misma línea la importancia de la motivación o ánimo docente:

“A principio de año la señorita... Y nosotros llegamos así terribles. Y la señorita. llegó con unos carteles que había que pegar en la sala, entonces quedamos así para dentro, como diciendo ‘llegó animosa’. Entonces nosotros eso nos llamó la atención y al principio del semestre todos tenían buenas notas, nadie tenía bajo de un 4,5, todos tenían arriba de 4,9. Entonces, yo, ahí noto la diferencia”(cita estudiante 2).

Nuevamente, profesores/as y estudiantes coinciden: la actitud del docente influye la actitud del/a estudiante, en este caso con respecto a lo académico.

e).- Docentes más cercanos/as.

En la triangulación así como los/as jóvenes valoraron la actitud docente o preocupación de éstos/as por el aprendizaje o lo académico, valoran y manifiestan la necesidad de profesores/as que se dirijan a ellos/as más allá de su rol docente, así se ilustra a continuación en la cita:

“Te pueden tratar así como te trata tu viejo en la casa, y va a ser mejor que si te trata como un profesor en el colegio, porque al final el profesor va a quedar de loco”.(cita estudiante 1).

Pareciera que el/la joven acepta y busca tratar con un/a adulto/a o con una persona, no con “un profesor”.

f).- Deserción mejora escolar.

Valorando la capacidad de los 3ros medios percibida en la institución y en los datos numéricos de la evaluación de impacto un/a docente indica:

“Se vio a los de 3º, que en 1º del 99 eran del D: un curso muy complicado, de los 45 actualmente sólo quedan 4... Me impresionó ver a esos niños de 3º... es un cambio (que indica) que la escuela se ha ido mejorando”(cita docente 1).

La deserción o abandono del establecimiento de parte de un número importante de jóvenes “complicados” se pone en relación con la mejora institucional, no queda claro si la institución es la que mejora o más bien aquellos/as jóvenes que no se adaptan a ésta al abandonarla permiten que se dejen de evidenciar determinados conflictos institucionales.

g).- El ser hombre y el ser mujer.

Las percepciones de los/as actores escolares/as con respecto a las características de los/as varones o de las mujeres se asocian a las relaciones que se establecen en el marco escolar, así se evidencia en las siguientes citas:

“Claro, es que las mujeres son más ricas (risas). No, no, si es cierto, fijate que son las que tratan de hacer algo. Los compadres, no se, las chiquillas saben. Yo me he dado cuenta, si ellas estaban listas para hacer los títeres, haciendo todo el cuento de los titiriteros, haciendo un programa de funciones de títeres, ahí veo yo como estaban... Y los hombres, toda esa manga del J. todo ese lote, cuando les pegué un golpe de corriente se dieron cuenta que había que hacerlo, miraban la película pero estaban trabajando... Ellas saben que tienen que educar a estas bestias que se llaman seres humanos”(cita docente 1)

“Porque la mujer, por ejemplo, siempre tienen como ese feeling de cuidar. Si te day cuenta de que son chicas cuidan a sus muñecas y después ellas hacen aseo. Porque por ser, yo no hago aseo. En asuntos de estéticas el hombre se va a ver peor que una mujer, eso yo lo veo en la calle, lo veo en mi casa, en todas partes, en el colegio. Y en el asunto

de trabajar siempre va a ver una mayor cantidad de mujeres que de hombres...”(cita estudiante 1).

Las mujeres, en comparación a los varones, aparecen como dispuestas a trabajar, ya sea en **tareas** escolares, lo que es valorado por el/la docente, o en tareas “más domésticas”.

h).- El cambio de las relaciones entre los sexos en manos de los/as docentes.

Un docente reacciona ante la intervención de un joven que apunta a que las mujeres, por **sus** características, están más dispuestas a asumir tareas de limpieza. Para el docente, es el/la adulto/a quien debe incentivar a los/as hombres a participar de dichas labores, así se ilustra en la siguiente cita:

“Eso es machismo, eso es ser talibanes, de porfiaos, querer mandar y dominar a la hembra, eso es, sobre todo en esta sociedad machista de los alumnos que llegan aquí, donde ellos miran como las mamás son, hay una imagen paternal, todo lo traen a la escuela y lo enfrentan a su compañera, entonces ¿cómo voy a estar barriendo?, uh!. Si yo pido voluntarios para el aseo y se me quedan mujeres, y algunos dicen ‘¡ya por una anotación positiva profesor!’ . Igualmente son damas las que están con las pilas puestas, me ha ocurrido muchas veces que alumnos he tenido que... para que se queden: ‘chiquillos ¿cuándo uds.?. Ya profe, ya, ¡ya! ¡Castigados!, Y ahí, como que de repente nos hemos quedado varias veces allá adentro con los chiquillos, porque no ha habido otra forma de decirles que han sido vaca con migo, así cara dura. Y por ser, de repente tiro y es para hombres y mujeres por igual, y eso es actitud del maestro, del profesor, o sea, si el profesor dice ‘hoy día hay que hacer aseo, por lo tanto...’ y el profesor parte haciendo aseo, los cabros le creen, si yo me paro y digo ‘ya jóvenes hay que hacer aseo, ya! P, ya! J.’, los cabros me miran y dicen ‘ otro viejo más que manda, mi mamá, el chofer, la abuelita y este viejo, no le creo y no le compro ’”(cita docente 1).

Si bien es cierto reconoce el/la docente el que las mujeres están efectivamente más dispuesta a cooperar con el aseo de la sala, no por ello está de cuerdo con que solo estas asuman dicha labor.

Para generar un cambio de actitud de los varones al respecto, es necesario que de manera coherente “el/la profesor/a dé el ejemplo”, en esos términos el/la adulto/a ocupa un lugar clave para modificar conductas en los/as jóvenes.

i).- Sobrecarga de la labor docente.

Un programa de las características del que se está evaluando supone que los/as docentes asuman una serie de roles que van más allá del rol tradicional docente orientado a la enseñanza-aprendizaje de contenidos, así lo manifiesta un/a docente:

“Por lo tanto, ahora, lo que a mi me ha preocupado, es que a lo mejor el CCE no ha tenido... Es extraordinario, en este tipo de cosas nos transformamos en papás, abuelitos, psicólogos, de todo; nos damos cuenta y no tenemos tiempo, y los GPT en la media en ves de estar tratando este tema, llegan las jefas con documentos, con estadísticas, con datos...” (cita docente 1).

La asunción de nuevos roles por los/as profesores/as significan una sobrecarga que se traduce en no contar con el tiempo necesario, lo que además se da en un contexto donde no se encuentra apoyo en el tratamiento de temas vinculados a la mejora de la convivencia escolar en espacios como los GPT.

j).- CCE para afuera.

El Consejo de Convivencia Escolar (CCE), una figura importante dentro del desarrollo del programa es criticado por los/as docentes que asisten a la triangulación, así se expresa en las siguientes citas:

“La verdad que el trabajo que se hizo aquí, la verdad, que yo creo que se ha discutido, en alguna medida de forma exterior. Ha sido, como cuidado que esto es un boomerang. Salió y aparecimos hasta en la revista de docencia que dice: Establecimiento B; Liceo Para Todos; aparece el CCE: centro de convivencia escolar. Yo lo he divulgado en mis

escuelas, en la U, y me dicen: '¿y es cierto que hay un CCE?'. Yo me he dado cuenta, y yo he dicho que se inscriban allá!, que es la mejor escuela!, que llegue harto alumno, porque para mi mientras más alumnos hayan tengo trabajo". (cita docente 1)

"claro, y no podemos conversar de los niños..." (cita docente 2)

"Porque nunca hemos podido profundizar, por ejemplo, en donde poner la corte de honor, por ejemplo, ¿cuándo ellas van a evaluar un condoro que se mandan X alumnos con un profesor?, ¿Cuándo van a llamarte al, que ellos decidan la pena?. Eso se ha divulgado que se hace, pero la verdad que no se hace. Una crítica bien dura al CCE, es que hace cosas, en las barras hay personas que pertenecen al CCE, la gente acá en los kioskos, el teatro, tú te das cuenta que participan, pero, en la hora de regular la calidad de la disciplina, de la convivencia escolar, no dejan ninguna herramienta a los jóvenes, ni momento, ni la persona..." (cita docente 1).

"Entonces, la línea del CCE ha tenido que ir no por donde nosotros queremos, claro, lo único nuestro que vamos a poder hacer es el paseo al río Clarillo, pero, ¿Te fijas?. Lo demás, nos hemos tenido que acomodar, que viene tal señora, ya pa' allá, que llega tal cuestión, ya, pa' allá. ¿Entendís?. Tomar el cuento que los chiquillos sirvan y que hagan las redes de apoyo y todas las cosas, ¿te fijas?. Pero poder conversar de nosotros, o poder, haber podido conversar con los profes, que los chiquillos lo tenían pensado hacer, el poder juntar a los chiquillos en un GTP con los de media y haber podido hablar una serie de problemas de conducta, eso no, no lo hemos podido hacer, y no lo hemos podido hacer por todas estas cosas que nos han invadido de afuera..."(cita docente 2).

Al parecer el CCE es muy valorado externamente, sin embargo, no necesariamente cumple de manera efectiva con las características y funciones que le son atribuidas desde el exterior, al menos aquellos elementos que son necesarios para los profesores/as están ausentes: hablar de los/as jóvenes y modificar lo disciplinar. La dinámica del colegio ha dejado fuera los elementos antes

mencionados, convirtiéndose el CCE en un espacio donde se “hacen cosas” y que al parecer **no** son las más importantes desde la perspectiva docente.

k).- El autoconcepto de los/as jóvenes.

Refiriéndose a los datos cuantitativos presentados en la triangulación, un/a joven, con respecto al autoconcepto realiza el siguiente alcance:

*“Yo me quiero y yo me amo... pero yo veo en mis compañeros que no es así, porque por ejemplo..., no cuidan su persona, y eso para mi es no quererse, entonces, yo veo igual que el porcentaje entre el que se quiere y no se quiere igual es harto... igual tenemos **menos** personas que nos queremos y hay más personas que no se quieren”*(cita estudiante 1).

Desde la perspectiva de este/a estudiante sus compañeros/as tendrían un bajo autoconcepto expresado en un falta de autocuidado y que a la base tienen un “no quererse”.

PARTE III

V.- CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES.

5.1.- RESULTADOS CUANTITATIVOS

5.1.1.- Conclusiones y discusión de los resultados cuantitativos en la muestra pre .

Asumiendo que nos encontramos ante una evaluación de impacto, con mediciones previas y posteriores al desarrollo de un programa de convivencia, podríamos pensar que los datos que aparecen con la aplicación de las escalas de clima escolar y autoconcepto en la medición pre, nos indicarían las percepciones de los/as jóvenes de ambos establecimientos en un contexto de dinámica institucional que no se ha visto sometido al desarrollo de un proyecto que pretende afectar precisamente dichas dinámicas, es decir, estos resultados nos estarían mostrando, de manera general, como se encontrarían estas unidades escolares antes del programa de convivencia. Si bien es cierto, la evaluación de impacto, propiamente tal, se llevará a cabo al interior de cada uno de los liceos se considera que este primer acercamiento, por un lado, nos irá dando luces para el análisis y discusión final, por ello rescataremos todos aquellos resultados significativos. Y por otro, nos dará cuenta, como hemos dicho, de una suerte de diagnóstico que nos permitirá ponderar la adecuación de las características generales del programa para la realidad de las instituciones analizadas.

5.1.1.a.- Tendencia y resultados de los datos de la Escala de Autoconcepto, según curso y según sexo:

De acuerdo a los resultados obtenidos en la medición pre podemos observar que para el puntaje total no existe, según el nivel de curso, diferencias significativas, lo que estaría indicando que no hay diferencias en la percepción que tienen los/as jóvenes, según el nivel de curso, con respecto a su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida.

En relación con las subescalas o dimensiones del autoconcepto hay que destacar que, no existe

diferencia significativa en la percepción que tienen los/as jóvenes, según curso, en relación a la autoimagen y autovaloración que tienen estos/as en cuanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo esta subescala de autoconcepto académico reflejaría la percepción que los/as estudiantes tienen de cómo son vistos por sus profesores/as. De acuerdo a la media promedio para sus ítems de esta subescala o factor sería la peor percibida en relación al resto de factores de la escala.

Finalmente, en la subescala de autoestima defensiva, que indaga la postura de los/as estudiantes con respecto a afirmaciones negativas sobre si mismos/as, podríamos decir que en el nivel 1º medio existe una percepción significativamente más deteriorada de esta dimensión, además, se observaría que en la medida que se avanza en nivel de curso dicha percepción se iría mejorando. Tanto la autoestima asertiva, como la defensiva, serían las dimensiones mejor percibidas de la escala por los/as estudiantes, según la media promedio para sus ítems.

Ahora, con respecto a la escala de autoconcepto, analizada según sexo, se aprecia una percepción significativamente mejor de las mujeres, en relación a los hombres, con respecto a su autoconcepto académico, es decir, las damas tienen una mejor autovaloración de ellas en cuanto alumnas, en su capacidad de aprendizaje y rendimiento, así como la percepción de cómo son vistas por sus docentes.

En términos de tendencias generales, al margen de la significación estadística, podemos observar que las damas presentan, en general, mejores puntajes que los varones, con la excepción de lo que sucede en la autoestima asertiva y defensiva.

Es posible observar que en la autoestima defensiva en la medida que se avanza de curso va mejorando linealmente la percepción de los/as jóvenes, esto nos podría llevar a pensar que con el paso de los años los/as jóvenes van desarrollando una mejor capacidad para distinguirse de aspectos negativos que se refieran a si mismos/as, se mejora la capacidad de saber que no se es con respecto a afirmaciones negativas de si. Es interesante recordar, al respecto, el desarrollo

teórico socio-cognitivista que resumimos en el apartado de autoconcepto, ya que nos podría ayudar a explicarnos este fenómeno de funcionamiento subjetivo, considerando que uno de los supuestos de la teoría de identidad social es que todas las personas necesitamos un autoconcepto positivo, lo que pasa por una diferenciación con lo otro y que trae como consecuencia el dejar, obviamente lo negativo fuera: en “ello/as”, en lo diferente a mi (Tajfel, 1984). Por otro lado, Pugliese (1999) explica la lógica binaria en donde opera lo diferente como excluyente, en donde una y sólo una de las polaridades guarda una situación de privilegio o supremasía sobre la otra, por lo tanto, si tenemos a X frente a Y, uno de los términos quedaría definido por el negativo del otro, por ejemplo: “yo no soy...”, ¿Será acaso que los/as jóvenes de esta muestra han mejorado su capacidad cognitiva para defender su autovalía personal desde una lógica binaria... excluyente?

Ahora, si miramos la misma escala como se comporta, pero, según el sexo de los/as jóvenes, nos encontramos, por un lado, con que de manera general las mujeres tienden a una mejor percepción de ésta, siendo significativa esta diferencia, sólo en la percepción del autoconcepto académico. Y por otro, para la percepción de la autoestima asertiva y defensiva son los varones los que presentan una tendencia a mejores puntajes, aunque no se diferencian significativamente de las damas. Podríamos pensar, entonces, que para esta muestra la dimensión social del autoconcepto, es decir, la percepción de los/as jóvenes de la capacidad de establecer relaciones con sus pares, estaría más marcada por la pertenencia a niveles de curso, siendo el nivel tercero crítico en esta muestra, y por otro lado, la percepción del autoconcepto académico estaría más marcado por el sexo al que pertenecen los/as sujetos, o de manera más rigurosa por la socialización de género.

5.1.1.b.- Tendencias y resultados de los datos de la escala de clima escolar, según curso y según sexo:

Una primera mirada nos indicaría que en el nivel primero medio habría una percepción significativamente mejor de las relaciones que los/as jóvenes establecen con sus docentes y del contexto o marco en que éstas se dan, es decir, estamos haciendo referencia al puntaje total de la

escala; además, se observaría que en la medida que se avanza de nivel de curso, esta percepción se iría deteriorando.

Con respecto a las subescalas o factores de clima es posible observar que no existiría diferencia significativa en la percepción que tienen los/as jóvenes, respecto al nivel de curso, en relación con la aplicación de sanciones que alude, por un lado, a la desconfianza de los/as docentes hacia los/as estudiantes y a la aplicación de castigos arbitrarios, y por otro, a la cantidad y tipo de reglas que deben obedecer los/as jóvenes en el liceo. Este contexto es el peor percibido por los/as estudiantes según la media promedio para sus ítems.

En relación con la subescala o contexto interpersonal/imaginativo, al igual que en la escala general y en la subescala instruccional, encontramos que en 1° medio existiría una mejor percepción, con respecto al resto de los cursos, en relación a la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, lo que se asociaría también a la percepción de un clima de aula innovativo. Además, se observaría que en la medida que se avanza en los niveles de curso esta percepción se iría deteriorando, es decir, perciben de peor manera la calidad de las relaciones interpersonales con sus docentes, asociado esto a la percepción de un clima de aula cada vez con menos innovaciones.

Tanto, el contexto instruccional, como el interpersonal/imaginativo, de acuerdo a la media promedio para sus ítems, sería mejor percibidos, con una media de 2,958 y 2,980, respectivamente, hay que hacer notar que todas las subescalas tienen una media promedio para sus ítems menor a 3 para un máximo de 5, es decir, están bajo la media.

Ahora, en la Escala de clima escolar puntaje total, según sexo, los datos nos indicarían que las mujeres tendrían una percepción significativamente mejor, que los varones, con respecto a las relaciones que establecen con sus docentes y el marco o contexto en que éstas se dan.

En relación con las subescalas, analizadas según sexo, se puede apreciar que las mujeres tienen

una percepción significativamente mejor, que los varones, con respecto a las relaciones de autoridad o normas de la escuela, es decir, el tipo y cantidad de reglas y su aplicación. Así como las mujeres percibirían significativamente mejor el contexto instruccional, es decir, valoran mejor el interés de los/as docentes por el aprendizaje.

Si en la escala de autoconcepto nos encontramos con una tendencia general de los datos que nos indican que en la medida que se avanza de curso se mejora la percepción de éste (con la salvedad de la disminución que se observaría en 3° medio en casi todas las subescalas), en la escala de clima escolar encontramos una tendencia diferente, ya que, en la medida que se avanza de curso la percepción de los/as jóvenes con respecto a las relaciones que establecen con sus docentes y el contexto o marco en que ésta se dan, iría empeorando. Ya tenemos algunos antecedentes que nos indican que, al menos, *“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”* (Cancino, Cornejo, 2001:233), aquí los/as autores hacen mención a lo que hemos denominado autoestima defensiva y autoestima asertiva, lo que nos da pie para explicarnos, en parte, la diferencia de evolución en la medida que se avanza de curso que presentan ambas subescalas.

Al observar lo que sucede con las damas, con respecto a la percepción de su autoconcepto académico, podremos ver que es significativamente mejor que la percepción de los varones, ahora, al ir a la percepción del clima escolar, se aprecia que de igual manera las damas tienen una percepción de ésta significativamente mejor que los hombres, esto podríamos entenderlo si vemos que el estudio antes citado constató que *“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”* (Cancino, Cornejo, 2001:233). Hay coincidencia con los hallazgos de esta investigación, salvo, para lo que sucede con el contexto interpersonal/imaginativo, en donde

varones y damas no se diferencian en su percepción, aunque las segundas tienden a tener una mejor valoración al respecto.

Con respecto al contexto regulativo observamos que las mujeres tienen una percepción de éste significativamente mejor que los varones, sin embargo, esto no marcaría una diferencia significativa según el nivel de curso para este contexto, que además es el peor valorado de la escala de clima. Si investigaciones anteriores (Cancino, Cornejo, 2001) han encontrado que el contexto peor percibido por los/as jóvenes es el interpersonal/imaginativo, seguido muy de cerca por el normativo, deduciendo de ello, que en el ámbito de las relaciones de aprendizaje las necesidades más sentidas por los/as estudiantes son tener una relación más íntima y cercana con sus docentes y mejorar los contextos normativo, es decir, el tipo y cantidad de normas, y las formas de aplicar las sanciones, aquí hemos encontrado algo similar, para esta muestra de jóvenes, ya que los promedios para los ítems de cada subescala se encuentran bajo 3 para un máximo de 5, inclusive la instruccional que en la investigación que citamos presentó un promedio para la medias de sus ítems sobre 3, acá lo encontramos bajo 3, para estos/as jóvenes la mejora de los contextos instruccionales también sería una necesidad.

En el apartado dedicado a la temática de género tenemos algunos datos que dan cuenta de cómo pese a que las mujeres y lo femenino en general tiende a ser discriminado dentro del contexto escolar, y cómo a pesar de ello las mujeres valoran este espacio de educación formal. Esto podría explicarnos el porqué de la tendencia de las mujeres a tener una mejor percepción del clima y un mejor autoconcepto académico.

Entendiendo que tanto la escala de clima escolar como la de autoconcepto son pertinentes para evaluar el impacto del programa de convivencia al cual nos abocamos desde un punto de vista cuantitativo, tenemos ya un mapeo general de los resultados de la muestra analizada. Así vemos que el autoconcepto percibido por los/as jóvenes se aprecia, según la media promedio para los ítems de las subescalas, todos sobre 3,5. Me quiero detener en particular en la dimensión social del autoconcepto ya que mediría la percepción de los/as jóvenes de su capacidad para establecer

relaciones con sus pares, que incluye su sociabilidad y su autoconcepto físico, en este sentido es sumamente importante de observar ya que no hay que olvidar que tratándose de un programa de mediación dirigido a los/as jóvenes de 1° a 3° medio, y a toda la comunidad educativa, uno podría esperar, por un lado, que en principio sea una necesidad de los/as jóvenes el mejorar su capacidad de relacionarse con sus pares, en este sentido tendría que presentarse un puntaje bajo o relativamente bajo en la medición pre en esta subescala. Y por otro, que debiese, en teoría ser impactada por el desarrollo del programa. Este último punto no lo esclareceremos hasta que veamos la evaluación de impacto propiamente tal, pero el primer punto podemos en alguna medida alumbrarlo. Hay que hacer notar que esta dimensión aparece con una media promedio para sus ítems de 3,986, es decir, cercana a 4, para un máximo de 5, por lo que podemos decir que está sobre la media que es 3, y por ende, no indicaría que los/as jóvenes tengan una percepción necesariamente negativa de su autoconcepto social, nos preguntamos entonces ¿es esta una necesidad de los/as jóvenes?, ¿no será que las características del programa impulsado por el MINEDUC pone el énfasis en los/as jóvenes como efecto de la reducción y desplazamiento que al parecer se ha hecho de la temática de convivencia escolar a prevención de la violencia entre pares?. Tal vez es bueno recordar en que contexto nacional surge este programa y con qué énfasis desde el MINEDUC. Hay que dejar apuntado que la dimensión del autoconcepto que peor valoran los/as jóvenes es la académica, la que incluye no sólo como ellos/as se ven en tanto alumnos/as, sino también como ellos/as perciben que los/as ven sus docentes, y tal vez no es casualidad que sea la única dimensión del autoconcepto, de la escala que se está usando, que hace referencia también a los/as profesores/as. Ya se vio como esta subescala correlaciona significativamente y en forma positiva con la percepción de los/as jóvenes de la relación que establecen con sus docentes y el contexto en que éstas se dan. Podría pensarse que se refuerza a través de los resultados que arroja la escala de autoconcepto que, al menos para esta muestra de jóvenes es una necesidad el atender las relaciones que con sus docentes establecen, más que con sus pares.

En el caso de la escala de clima escolar, las medias promedio para los ítems de cada subescala o contextos están todos bajo 3, lo que nos permitiría decir que están bajo la media que es 3, encontrándose, al parecer, una dinámica interna institucional que favorecería el deterioro

progresivo de la percepción que los/as jóvenes con respecto a las relaciones que establecen con sus docentes y el marco en que éstas se dan, y en particular, una percepción de los/as estudiantes crítica y bastante más homogénea que en los otros contextos, de lo normativo, del tipo y cantidad de reglas que los/as jóvenes deben obedecer y de la forma como se aplican éstas.

Surge la pregunta de si el hecho de que las mujeres tengan una tendencia a percibir mejor el clima escolar está indicando que acaso es necesario socializar a los varones con características “mas femeninas”, por decirlo de algún modo, para mejorar la percepción del clima escolar. Ya que las características genéricas que definen a las mujeres y a su forma de relacionarse, les permitiría adaptarse de mejor manera, e incluso valorar más una dinámica institucional, a pesar que esta se caracterice por poseer una cultura escolar autoritaria, jerárquica y burocrática. Por otro lado, ¿no será tal vez el camino el cambiar las dinámicas institucionales para que éstas no sean algo a lo que hay que adaptarse, sino que más bien es algo que parte de las necesidades de los/as jóvenes?. Creo que para responder a esto tendremos que profundizar aún más nuestro análisis.

5.1.2.- Discusión de los resultados cuantitativos en la muestra pre de cada institución escolar .

5.1.2.a.- Tendencia y resultados de los datos Escala de Autoconcepto, según curso y según sexo, en el establecimiento A:

De acuerdo a los resultados obtenidos en la medición pre en este establecimiento es posible inferir que para su puntaje total no existe, según el nivel de curso, diferencias significativas en los puntajes, por ende, podríamos hablar de que no hay diferencias en la percepción que tienen los/as jóvenes, según el nivel de curso, con respecto a su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida.

En relación con las subescalas o factores de esta escala de acuerdo al curso, nos encontramos con que existe diferencia significativa en la percepción que tienen los jóvenes con respecto a su

capacidad para establecer relaciones con sus pares, siendo significativamente mejor dicha percepción en 2° y 4° medio. En el resto de dimensiones no se aprecia diferencia significativa.

Ahora, con respecto a la escala de autoconcepto según sexo, de acuerdo a los resultados obtenidos, podría afirmarse que no existe diferencia significativa, según el sexo, en la percepción de los/as jóvenes con respecto a su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida, esto es según el puntaje total.

Con respecto a las subescala o factores tenemos que, estadísticamente, sólo existiría una percepción significativamente mejor de las mujeres, en relación a los hombres, con respecto a su autoconcepto académico, es decir, las damas tienen una mejor autovaloración de ellas en cuanto alumnas, en su capacidad de aprendizaje y rendimiento, así como la percepción de cómo son vistas por sus docentes.

En términos de tendencias generales, al margen de la significación estadística, podemos observar que las damas presentan, en general, mejores puntajes que los varones, con la excepción de lo que sucede en la autoestima asertiva y defensiva. Esto puede indicar que las mujeres tienden a tener una mejor percepción de sí en ámbitos específicos de su autoconcepto (relacional/social y académico), frente a los varones que tenderían a tener una mejor percepción de sí o autovalía personal asertiva y defensiva, que se supone es más global que los otros ámbitos.

Con respecto a las media promedio para los ítems respectivos de cada subescalas tenemos que de menor a mayor se ordenan de la siguiente manera: autoconcepto académico con 3.6659, autoestima defensiva con 3.6769, autoestima asertiva con 4.0881, y finalmente, autoconcepto social con 4.69. Podemos ver que con respecto al máximo que se puede dar en la media promedio que es 5, todas las subescala se encuentran sobre 3, por lo que puede afirmarse que están sobre la media que es 3. Asumiendo que la media promedio más baja sería la necesidad más sentida por estos/as jóvenes, nos encontramos, de forma similar como ya lo comentamos anteriormente, que esta correspondería al autoconcepto académico, es decir, la autoimagen y autovaloración de

ellos/as en cuanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo refleja la percepción que ellos/as tienen de cómo son vistos/as por sus docentes, se suma además, la autoestima defensiva, que sigue muy de cerca al factor anterior, que hace alusión a la posición que toman los/as jóvenes con respecto a afirmaciones negativas sobre si mismos/as. Nuevamente la capacidad de establecer relaciones con sus pares, esto es autoconcepto social es la mejor valorada.

5.1.2.b.- Tendencia y resultados de los datos de la escala de clima escolar, según curso y según sexo, en el establecimiento A:

Una primera mirada nos indicaría que en el nivel primero medio habría una percepción significativamente mejor de las relaciones que los/as jóvenes establecen con sus docentes y del contexto o marco en que éstas se dan, es decir, estamos haciendo referencia al puntaje total de la escala, además, se observaría que en la medida que se avanza de nivel de curso, esta percepción se iría deteriorando.

Con respecto a las subescalas o factores de clima se observaría:

Primero, que en relación al contexto instruccional los/as jóvenes de 1° medio tendrían una percepción significativamente mejor, en relación al resto de niveles, con respecto a la orientación académica existente en el contexto de enseñanza escolar; en relación al interés o desinterés de los/as docentes por el aprendizaje; en definitiva, en relación a la percepción del clima de aula en donde ellos/as aprenden contenidos y habilidades.

Segundo, no existiría diferencia significativa en la percepción que tienen los/as jóvenes, respecto el nivel de curso, en relación a la aplicación de sanciones que alude, por un lado, a la desconfianza de los/as docentes hacia los/as estudiantes y a la aplicación de castigos arbitrarios, y por otro, a la cantidad y tipo de reglas que deben obedecer los/as jóvenes en el liceo. Este contexto es el peor

percibido por los/as estudiantes según la media promedio para sus ítems.

Tercero, en la subescala o contexto interpersonal/imaginativo, al igual que en la escala general y en la subescala instruccional, encontramos que en 1° medio, pero además en 2° medio, existiría una mejor percepción, con respecto al resto de los curso, en relación a la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, lo que se asociaría también a la percepción de un clima de aula innovativo. Además, se observaría que en la medida que se avanza en los niveles de curso esta percepción se iría deteriorando, es decir, perciben de peor manera la calidad de las relaciones interpersonales con sus docentes, asociado esto a la percepción de un clima de aula cada vez con menos innovaciones

Ahora, en la Escala de clima escolar puntaje total, según sexo, los datos nos indicarían que no existiría diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes con respecto a las relaciones que establecen con sus docentes y el marco o contexto en que éstas se dan.

Con respecto a las subescala tenemos que estadísticamente las mujeres tienen una percepción significativamente mejor, que los varones, con respecto a las relaciones de autoridad o normas de la escuela, es decir, el tipo y cantidad de reglas y su aplicación.

Al analizar la media promedio para los ítems respectivos de cada subescala o contexto, nos encontramos que en orden de menor a mayor quedan de la siguiente manera: contexto instruccional con 2.6813, contexto regulativo con 2.8177, y contexto interpersonal/imaginativo con 2.8907. Podemos ver que todas están bajo tres, y considerando que el máximo es 5, se podría afirmar que éstas están bajo la media que 3, siendo sorprendentemente menor la instruccional. Ya adelantamos cuando analizamos la muestra total que incluía a ambos establecimientos que al parecer para estos/as jóvenes tanto la calidad de las relaciones interpersonales que establecen con sus docentes, así como los contextos normativos eran una necesidad sentida, ahora se corrobora, que en este establecimiento lo es también el contexto instruccional.

En este colegio podemos ver como a medida que se avanza de nivel de curso se va empeorando la percepción que se tiene del clima, cosa que se repite en todas las subescalas menos en el contexto regulativo, en donde no existe diferencia significativa en la percepción de los/as estudiantes.

Podemos aventurarnos a pensar que los/as jóvenes al ingresar a la enseñanza media valoran la relación que establecen con sus docentes y los contextos en que éstas se dan, valoración que llega a su mínimo en 4° medio, cuando están a punto de salir del establecimiento, esta dinámica es diferente en lo que se refiere al contexto regulativo, en donde los jóvenes sin importar el nivel de curso valoran y perciben de forma relativamente similar lo referido a las normas y a su aplicación, al parecer este aspecto tiñe toda la enseñanza media del establecimiento A, apreciándose, además, que las damas perciben mejor, en relación a los varones, este contexto.

La tendencia, aunque no en todos los contextos significativa, que tienen las damas de tener una mejor percepción del clima vienen a corroborar esta idea de que las mujeres valoran el espacio escolar.

Si relacionamos lo parecido en la escala de autoconcepto con lo que tenemos en la escala de clima podremos ver que ambas se comportan de forma diferente, la primera en general aparece con un aumento de 1° a 2° medio para disminuir en 3°, y posteriormente aumentar en 4° medio, esto se da más claro con respecto al puntaje total de la escala, en las subescalas varía, especialmente en lo que es la autoestima asertiva y el autoconcepto académico, en donde también observamos una leve disminución en 2° medio con respecto a 1°. La escala de clima tienen ritmo propio, disminuye según el nivel de curso, por lo que podríamos pensar que pese a que los/as jóvenes tengan una visión crítica del clima, lo que incluye las relaciones con sus docentes, esto no afectaría su autoconcepto, con la excepción de la dimensión académica de éste.

5.1.2.c.- Tendencia y resultados de los datos de la escala de autoconcepto, según curso y según sexo, en el establecimiento B:

Podemos observar que al nivel de puntaje total y en todas las dimensiones o factores, en esta escala no existiría diferencia significativa según el nivel de curso y el sexo, en la percepción de los/as jóvenes de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida.

De acuerdo a la media promedio para los ítems respectivos de cada subescala o factor estos se ordenan de menor a mayor como sigue: autoconcepto académico con 3.409, autoestima defensiva con 3.7995, autoestima asertiva con 3.8819, y autoconcepto social con 3.9337. Podemos ver que, asumiendo que la menor media nos daría pistas para ver cual es la necesidad más sentida por estos/as jóvenes con respecto a su autoconcepto que estaría precisamente en aquella parte de su autoconcepto que implica a sus docentes, y que los/as implica en tanto alumnos/as, es decir, el autoconcepto académico, y aquel aspecto mejor percibido es su capacidad para relacionarse con sus pares, que implica su sociabilidad y su autoconcepto físico. Al no encontrar diferencias significativas estadísticas, ya sea a nivel de curso o de sexo, podríamos pensar que es esta una necesidad que cruza a toda la enseñanza media, al margen del curso o el sexo de los/as jóvenes.

5.1.2.d.- Tendencia y resultados de los datos de la escala de clima escolar, según curso y según sexo, en el establecimiento B.

Podemos observar que en la percepción de los/as jóvenes con respecto a las relaciones que establecen con sus docentes y el contexto o marco en que éstas se dan, es decir, el puntaje total de la escala SES, no existiría diferencia significativa según el nivel de curso.

En relación a las subescalas o dimensiones del clima escolar se aprecia que estadísticamente en primero medio, respecto de los otros niveles, se percibe mejor la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, de la cercanía y preocupación por parte de los/as profesores/as hacia sus problemas, lo que se asocia a un ambiente creativo e innovativo de aula.

Para el contexto normativo o regulativo se repite la no existencia de diferencia significativa entre los/as jóvenes, según el nivel de curso, en la percepción del tipo y cantidad de normas y la forma como se aplican éstas, esto incluye el calor o severidad de las relaciones de autoridad o normas de la escuela.

Al analizar esta misma escala, pero de acuerdo al sexo, encontramos que para la escala general, es decir, la percepción de los/as jóvenes con respecto a las relaciones que establecen con sus docentes y el contexto o marco en que éstas se dan, no existiría diferencia significativa según se sea hombre o mujer.

Con respecto a las subescalas tenemos que estadísticamente solo las mujeres, respecto de los varones, perciben mejor el contexto interpersonal/imaginativo, es decir, la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, de la cercanía y preocupación por parte de los/as profesores/as hacia sus problemas, lo que se asocia a un ambiente creativo e innovativo de aula.

En términos de tendencia observamos que las mujeres presentan en la escala general y en las subescalas mejores puntajes que los varones, aunque no sea significativa dicha diferencia siempre, por lo que podríamos decir que las damas tienen a tener una mejor percepción del clima escolar.

Si ordenamos las subescalas o contextos según la media promedio para sus ítems respectivos, éstas de menor a mayor se ordenarían como sigue: contexto regulativo con 2.9184, contexto interpersonal/imaginativo con 3.1204, y contexto instruccional con 3.3884. Es el contexto regulativo el que muestra mayor homogeneidad en las respuestas de los/as jóvenes, y el interpersonal/imaginativo el que presenta mayor dispersión de respuestas. Podemos notar que el regulativo es el único contexto que posee una media para sus ítems menor a 3 para un máximo de 5, por lo que podríamos decir que está bajo la media. Es posible pensar, de acuerdo a lo anterior, que la percepción del tipo y cantidad de reglas, así como de la forma como se aplican éstas por parte de los/as docentes, es aquel aspecto más críticamente percibido por los/as jóvenes,

pudiéndose desprender desde aquí una importante demanda de los/as jóvenes de este establecimiento.

Por otro lado, encontramos que el contexto referido a la percepción de los/as jóvenes de la calidad de la relación interpersonal con sus docentes lo que se asocia además a la percepción de un clima de aula imaginativo o poco innovador presenta diferencias de percepción según el curso, en donde los/as estudiantes de 1° medio tienen una mejor percepción, y según el sexo, en donde las damas tienen una mejor percepción.

Nuevamente observamos que cada subescala tiene un comportamiento propio, donde aquellos aspectos relacionados con los/as docentes: autoconcepto académico y clima regulativo, serían las principales demandas o necesidades de los/as jóvenes. Nuevamente las damas presentan una tendencia a percibir mejor el clima

5.1.3.- Discusión de los resultados cuantitativos en la muestra pos .

5.1.3.a.- Tendencia y resultados de los datos de la escala de autoconcepto, según curso y según sexo:

Podemos observar en los datos surgidos, según el curso, que para la escala total de autoconcepto, no existiría diferencia significativa en la percepción que los/as jóvenes tienen con respecto a su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida, además, mejoraría en forma lineal la percepción en la medida que se avanzaría en el nivel.

Con respecto a las subescalas se aprecia que no existiría diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes, según el nivel de curso, en relación con la autoimagen y autovaloración que tendría de si mismos/as en cuanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo reflejaría la percepción que los/as estudiantes tienen de cómo son vistos por sus docentes.

Este factor o subescala sería el peor percibido por los/as jóvenes, de acuerdo a la media promedio para sus ítems. Lo mismo sucede para la dimensión social del autoconcepto y la autoestima asertiva.

En los niveles 3° y 4° medio se observa una percepción significativamente mejor, en relación a 1° y 2° medio, con respecto a su autoestima ante afirmaciones negativas sobre si mismos/as, además, en la medida que se avanza en nivel de curso ésta percepción iría mejorando de forma lineal.

De acuerdo a la media promedio para sus ítems la autoestima defensiva sería la mejor valorada, seguida por el autoconcepto social y por la autoestima asertiva.

Ahora, al analizar esta misma escala, puntaje total, pero según sexo, nos encontramos con que no hay diferencia significativa en la percepción que tiene los/as jóvenes con respecto a su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida.

En relación con las subescalas o factores, valores que resaltan indican que las mujeres tendrían una percepción significativamente mejor que los varones, en relación con su autoconcepto académico, es decir, en su capacidad de aprendizaje y rendimiento, así como la percepción que tienen de cómo son vistas por sus docentes. Y que los varones, en relación con las damas, tendrían una percepción significativamente mejor de su autoestima asertiva, es decir, sobre aspectos positivos de ellos mismos, lo que incluiría la capacidad de detectar cosas positivas de si.

En términos de tendencia generales de las medias de puntaje, se observa que los varones poseerían mejores puntajes, con la excepción de lo que sucede en la subescala referida al autoconcepto académico.

No podemos evitar el comparar la tendencia de los datos que observamos con respecto a la muestra, previa al programa, obviamente, en rigor, esta comparación es más bien perceptiva y no pretende ser rigurosa en términos de valorar la comparación entre los resultados pre y pos, por

ende, nos limitaremos a apuntar algunas diferencias que se aprecian más importantes y a establecer algunas preguntas previas al análisis de impacto propiamente tal, que obviamente corresponde realizarlo al interior de cada una de las instituciones.

Primero que todo encontramos que la tendencia al aumento de las medias, en la muestra pre, en la medida que se avanza de curso, y por ende, a la mejora de la percepción de los/as jóvenes se da en: la escala total de autoconcepto, en la percepción de la autoestima asertiva y defensiva, y, en la percepción de la dimensión social de su autoconcepto ya no se conservaría. Por otro lado, en esta misma subescala ya no se apreciaría diferencia significativa según el nivel de curso, que para la muestra previa arrojó que los/as jóvenes de 3° medio tendrían una peor percepción en relación con lo que mide esta subescala o factor, podríamos decir que tal vez se ha asimilado la percepción.

En relación con el análisis según sexo, observamos que se mantiene una percepción significativamente mejor de las mujeres con respecto a su autoconcepto académico, apareciendo, además, y esto es nuevo aunque ya se observaba una tendencia, el que los varones presentan una percepción significativamente mejor, en relación a las damas, de su autoestima asertiva, esto es, su posicionamiento ante afirmaciones positivas sobre sí mismos, lo que incluiría su capacidad para detectar aspectos positivos de ellos.

Otra cosa nueva es que, aunque estadísticamente no es significativo, la media del puntaje de las damas es menor, tanto, en la percepción de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida, esto es la escala general de autoconcepto, como en la percepción de su autoconcepto social, otro tanto, sucede con la percepción de su autoestima en términos defensivos. Por lo que podríamos decir, con la limitante que esta afirmación es rigurosa sólo para la subescala de autoestima asertiva: que los varones tienden a una mejor percepción de su autoconcepto, según los resultados de la escala total, y las subescalas social, asertiva y defensiva.

Considero que el afirmar o el cuestionar que pareciera que el desarrollo del programa tendió a favorecer a los varones en la percepción de su autoconcepto es excesivo, e imposible de

responder a esta altura, sin embargo, la pregunta queda instalada ¿porqué se revierte parte de la tendencia previa que mostraba a las mujeres con, en general, una mejor percepción de su autoconcepto, al menos en lo relacional/social y académico?.

5.1.3.b.-Tendencias y resultados de la escala de clima escolar, según curso y sexo, muestra total pos.

Podemos observar que, el puntaje total de la escala de clima escolar, según curso, refleja que los/as jóvenes de 2° medio, en relación a los otros niveles, tendrían una percepción significativamente mejor de las relaciones que establecen con sus docentes y del contexto o marco en que éstas se dan.

Con respecto a las subescalas o contextos tenemos que:

Primero, los/as jóvenes de 1° , en relación a los otros niveles, tendrían una mejor percepción del contexto instruccional, es decir, de la orientación académica existente en el contexto de enseñanza escolar; en relación al interés o desinterés de los/as profesores/as por el aprendizaje; en definitiva, de la percepción del clima de aula en donde ellos/as aprenden contenidos y habilidades. Además se observa que en la medida que se avanza de nivel de curso la percepción iría deteriorándose.

Segundo, los jóvenes de 3° medio, en relación con los otros niveles, tendrían una mejor percepción del contexto regulativo, es decir, del tipo y cantidad de reglas y como se aplican las sanciones en el establecimiento.

Tercero, los/as jóvenes de 2° medio, en relación con los otros niveles, tendrían una mejor percepción de la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, lo que se asocia a la percepción de un clima de aula innovativo.

Esta misma escala analizada según el sexo, nos muestra que para el puntaje total y las dimensiones o factores del clima escolar, esto es las relaciones que se establecen con los/as docentes y el

contexto o marco en que éstas se dan, no existiría diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes.

Con respecto a la valoración de los factores o contextos del clima escolar, si los ordenamos de menor a mayor según la media promedio para sus ítems respectivos tenemos que quedan de la siguiente manera: el regulativo con 2.8471, el instruccional con 2.9713 y el interpersonal/imaginativo con 3.0136. Podemos ver que lo regulativo continua siendo el contexto peor valorado por los jóvenes, y el que posee mayor homogeneidad de respuestas, seguido por el instruccional, ambos con una media promedio para sus ítems bajo 3 para un máximo de 5.

Podemos ver que si antes en la muestra pre la tendencia de los datos en esta escala, según el curso, era a disminuir a partir de 1° medio, ahora, en la muestra pos, con la excepción del contexto instruccional, sucede que de 1° a 2° aumentan y luego disminuyen hasta 4° medio, lo que queda más claro en el puntaje de la escala total, así como en el contexto interpersonal/imaginativo. Para la subescala o contexto regulativo sucede algo diferente, ya que la tendencia de los datos es a aumentar levemente de 1° a 2°, y bastante más en 3°, para luego disminuir en 4°. Esta nueva tendencia probablemente la podremos entender mejor cuando vayamos a ver la evaluación de impacto propiamente tal.

Otro aspecto interesante de comentar es que ya no existen diferencias significativas entre varones y damas para la percepción del clima escolar, que recordemos si se dieron en la muestra pre. Es probable que se debe a que los varones aumentaron sus puntajes, y por ende mejoraron su percepción del clima, en mayor proporción que las damas.

5.1.4.- Discusión de los resultados cuantitativos en la muestra pos de cada institución escolar .

5.1.4.a.- Tendencias y resultados de la Escala de Autoconcepto, por curso y por sexo, en establecimiento A.

Podemos observar que al nivel de escala total, según curso, los jóvenes del nivel 3° medio, en relación al resto de niveles, tendrían una mejor percepción de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida.

Con respecto a los factores o subescalas tenemos que solo la autovalía personal en términos negativos, se observa que los/as jóvenes de 3° y 4° medio, en relación a los otros dos niveles, tendría una mejor percepción sobre sí ante afirmaciones negativas sobre ellos/as mismos/as. Lo mismo sucede con la dimensión asertiva de su autoestima, ya que los/as jóvenes de 3° y 4° medio tienen una mejor percepción de sí ante afirmaciones positivas sobre ellos/as mismos/as, lo que incluye la capacidad para descubrir aspectos positivos sobre sí.

Esta misma escala analizada, ahora, según el sexo, nos muestra que no existe diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes, ya sea a nivel de la escala total, esto es de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida; así como en las subescalas o factores.

Con respecto a la valoración de cada una de las subescalas o factores, de acuerdo a la media promedio para sus ítems respectivos, éstas se ordenarían de mayor a menor del siguiente modo: autoconcepto académico con 3.5410, autoconcepto social con 3.9196, autoestima asertiva con 3.9877 y autoestima defensiva con 4.1744. Podemos observar, por un lado, que la dimensión de su autoconcepto peor valorada por los/as jóvenes es la académica, la que además posee la menor dispersión de puntajes, y por otro, que la mejor valorada es la autoestima defensiva. Además en el análisis por sexo observamos que ya no hay diferencia significativa a favor de las damas ni en la escala total ni en las subescalas o factores.

5.1.4.b.- Tendencias y resultados de la escala de clima escolar, según curso y sexo, en el establecimiento A.

Podemos observar que, según curso, en los niveles 2° y 3° medio se observa una mejor percepción de los/as jóvenes de las relaciones que establecen con sus docentes y el contexto o marco en que éstas se dan, nos referimos entonces a la escala total.

Con respecto a las subescalas o contextos podemos observar que estadísticamente los/as jóvenes de 2° medio, en relación al resto de niveles, tienen una mejor percepción de la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes lo que se asociaría a un clima de aula innovativo. Y los/as jóvenes de 3° medio, en relación al resto de nivel de cursos, tendrían una mejor percepción del contexto normativo, es decir, del tipo y cantidad de normas del establecimiento, así como la forma como se aplican las sanciones.

Esta misma escala analizada ahora, según el sexo nos muestra que en este establecimiento no existe diferencia significativa en la percepción de los jóvenes, ya sean hombres o mujeres, con respecto a las relaciones que establecen con los/as docentes y el contexto o marco en que éstas se dan.

En relación con la valoración de los contextos de esta escala, de acuerdo a la media promedio para sus ítems, al ordenarlos de menor a mayor quedan de la siguiente manera: contexto instruccional con 2.5734, contexto interpersonal/imaginativo con 2.7680 y el contexto regulativo con 2.8212. Podemos ver que luego de transcurrido un año de programa en este establecimiento han cambiado las valoraciones de los contextos, ya que el peor valorado es el instruccional y el mejor valorado es el regulativo, sin embargo, hay que notar que los tres contextos están bajo 3, para un máximo de 5. Podemos observar, además, que las media promedio de los contextos instruccional e interpersonal/imaginativo bajaron, con respecto a lo sucedido en la muestra pre, sin embargo, en rigor no podemos afirmar una diferencia significativa hasta que realicemos la evaluación de

impacto propiamente tal, si podemos pensar que la mejora de la relación con los/as docentes en los tres contextos continua siendo una necesidad para estos/as jóvenes.

5.1.4.c.- Tendencias y resultados en la Escala de Autoconcepto, por curso y sexo, en el Establecimiento B.

Podemos observar que al nivel de escala total, según el curso, no existiría diferencia significativa en la percepción de los jóvenes de las relaciones que establecen con sus docentes y del contexto o marco en que éstas se dan.

Analizando la misma escala según sexo, observamos que tampoco existe diferencia significativa en la percepción de los/as jóvenes, ya sean hombres o mujeres de diversos ámbitos de su autoconcepto.

Con respecto a las subescalas nos encontramos que sólo con respecto a su autovalía personal en términos asertivos, los varones tendrían una mejor percepción que las mujeres.

Con respecto a la valoración de los factores o subescalas, según la media promedio para sus ítems respectivos, al ordenarlos de menor a mayor quedan de la siguiente manera: autoconcepto académico con 3.6087, autoestima asertiva con 3.9394, autoestima defensiva con 4.0235 y autoconcepto social con 4.1040. Se puede apreciar que en este establecimiento continua siendo el autoconcepto académico el peor percibido por los/as jóvenes,, y el autoconcepto social el mejor percibido. Hay que notar, además, que todas las medias promedio para los ítems se encuentran sobre 3 que es la media de un máximo de 5.

5.1.4.d.- Tendencias y resultados en la escala de clima escolar, por curso y por sexo, en el Establecimiento B.

Podemos observar que no existe diferencia significativa entre los/as jóvenes, según el nivel de curso, de la percepción que tienen con respecto a las relaciones que establecen con sus maestros/as y el contexto o marco en que éstas se dan.

Al analizar esta misma escala, pero según el sexo, nos encontramos que no hay diferencia significativa entre los/as jóvenes hombres y mujeres ni en la escala general (SES) , ni en las dimensiones del clima escolar.

Con respecto a la valoración de las subescalas o contextos según la media promedio para sus ítems respectivos, al ordenarlos de menor a mayor quedan en el siguiente orden: contexto regulativo con 2.8831, contexto interpersonal/imaginativo con 3.3553, y contexto instruccional con 3.5250. Podemos ver que el contexto peor percibido continúa siendo el regulativo y el mejor el instruccional, esto en relación con la misma categorización que analizamos en la muestra pre. Sin embargo, en rigor veremos el cambio cuando entremos en apartado de la evaluación de impacto propiamente tal.

5.2.- ANÁLISIS RESULTADOS ESTABLECIMIENTO A.

5.2.1- Análisis resultados cuantitativos de la comparación de medias pre y pos establecimiento A.

Para entregar la información optaremos por el siguiente orden: primero, nos referiremos a los resultados que en cada escala se aprecian en los establecimientos. Segundo, complejizaremos y discutiremos dichos resultados de a cuerdo, por un lado, con las características que adoptó el programa en cada institución, y por otro, con la información recogida a través de la triangulación.

a).- Evaluación de impacto cuantitativa institucional.

- Escala de Autoconcepto:

De acuerdo a los datos obtenidos en la comparación de medias pre y pos en la escala de **Autoconcepto a nivel institucional**, es decir, de toda la muestra, nos encontramos con que **no hay diferencia significativa** en la percepción de los/as jóvenes, **antes y después** de transcurrido un año del programa, con respecto a su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida, nos referimos a la escala total de autoconcepto.

En relación con las subescalas o factores tenemos que sucede algo similar, es decir, **no existe diferencia significativa** en la percepción de los/as jóvenes, **antes y después** de transcurrido un año de programa, con respecto a: la **dimensión académica** de su autoconcepto; la **dimensión social**, su autovalía personal, ya sea, en su autoestima **asertiva**, como **defensiva**.

- Escala de Clima escolar:

De acuerdo a los datos obtenidos en la comparación de medias pre y pos en la escala de **Clima Escolar a nivel institucional**, es decir, de toda la muestra, nos encontramos con que **no hay diferencia significativa** en la percepción de los/as jóvenes, **antes y después** de transcurrido un año del programa, con respecto a la percepción de las **relaciones que establecen con sus docentes** y el contexto o marco en que éstas se dan.

En relación con las subescalas o contextos ocurre algo similar a lo recién descrito ya que **no hay diferencia significativa** en la percepción de los/as jóvenes, **antes y después** de transcurrido un año del programa, con respecto a: los contextos **instruccional, interpersonal/imaginativo y normativo**.

b).- Evaluación de impacto cuantitativa analizada según el nivel de curso:

Hay que recordar que para este análisis se comparó la muestra pre de 1° medio, con la muestra pos de 1° medio, y así respectivamente con todos los cursos.

- Escala de Autoconcepto:

Podemos observar, según los datos, que con respecto a la escala total, es decir, a la percepción de los/as jóvenes de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida, los/as **estudiantes de 3° medio** de la muestra pos, en relación a la muestra pre respectiva, tendrían **una mejor valoración** al respecto, es decir, mejorarían la percepción de su **autoconcepto**. Los jóvenes de **1°, 2° y 4° medio** de la muestra pos, en relación a la muestra pre respectiva, **presentarían un deterioro** de la percepción de su **autoconcepto** en diversos ámbitos de la vida.

En relación con las subescalas o factores tenemos que:

a) Los/as estudiantes de **3° medio** de la muestra pos, en relación a los/as de la muestra pre respectiva, **mejorarían** la percepción de su autoconcepto en su **dimensión social**, es decir, valorarían de mejor forma su capacidad para establecer relaciones con sus pares, lo que incluiría su sociabilidad y autoconcepto físico. Los/as jóvenes de 1°, 2° y 4° medio de la muestra pos, en relación a los/as de la muestra pre respectiva, presentarían un deterioro o **peor percepción** de su **autoconcepto social**.

b) Solo **1° medio** de la muestra pos, en relación a los de la muestra pre respectiva, presentarían un deterioro o **peor percepción** de su autoconcepto en su **dimensión académica**, esto es en relación a la autoimagen y autovaloración que tienen en cuanto alumnos/as; que incluye capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo esta subescala reflejaría la percepción que los/as jóvenes tienen de cómo son vistos/as por sus docentes. En el resto de niveles de curso, es decir, 2°, 3° y 4° medio, no se observaría cambio significativo, con respecto a la muestra pre respectiva, de dicha percepción.

c) En el nivel **3° medio** pos, solamente, presentarían una **mejor percepción** de su **autovalía personal en términos asertivos y defensivos**, esto es el posicionamiento de los/as jóvenes **con** respecto a afirmaciones positivas y negativas de si. Los jóvenes de 1°, 2° y 4° medio, no presentarían diferencia significativa, en relación a la muestra pre respectiva, en esta misma percepción.

- **Escala de Clima Escolar:**

Con respecto a la escala total, los/as jóvenes de **2° y 3° medio** de la muestra pos, en relación a los/as de la muestra pre respectiva, presentarían una **mejor percepción** o valorarían mejor **las relaciones que establecen con sus docentes** y el contexto o marco en que éstas se dan. Los/as jóvenes de **1°, y 4° medio** de la muestra pos, en relación a los/as jóvenes de la muestra pre respectiva, presentarían una **peor percepción** o más deteriorada percepción **de las relaciones que establecen con sus docentes** y contexto o marco en que ésta se dan.

En relación a las subescalas o contextos tenemos que:

a) Al igual que para la escala general (SES) en la subescala o contexto **interpersonal/imaginativo**, los/as jóvenes de **2° y 3° medio** de la muestra pos, en relación a los/as de la muestra pre respectiva, presentarían una **mejor percepción** o valorarían mejor la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes y lo que asociaría a la percepción de un ambiente de aula innovador. Y los/as jóvenes de **1°, y 4° medio** de la muestra pos, en relación a los/as jóvenes de la muestra pre respectiva, presentarían una **peor percepción** de este contexto.

b) En relación con el **contexto instruccional** solamente los/as jóvenes de **1° medio** de la muestra pos, en relación a los/as de la muestra pre respectiva, presentarían una **percepción más deteriorada** con respecto a éste. En **2°, 3° y 4° medio**, en relación a la muestra pre respectiva, no presentarían diferencia significativa para la percepción de este contexto.

c) Finalmente en **ningún nivel de curso** , comparado pre y pos, **presentarían diferencias** significativas en la percepción del **contexto regulativo**, es decir, con respecto al tipo y cantidad de normas, y a la forma en como se aplican las sanciones en la institución.

c).- Evaluación de impacto cuantitativa analizada según el sexo.

Hay que recordar que para la comparación de medias lo que se hizo fue ver la existencia estadísticamente significativa entre las mujeres de la muestra pre y las mujeres de la muestra pos, lo mismo para los varones.

- Escala de Autoconcepto:

Para la **escala total de autoconcepto** se observa que **no hay diferencia significativa**, tanto, **de las mujeres** de la muestra pos, en relación con las de la muestra pre; **como, de los varones de la** muestra pos, en relación a los varones de la muestra pre, en la percepción de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida. La excepción la constituye la subescala o factor referido a la **dimensión académica** del autoconcepto encontramos que, tanto en **damas** como en **varones, pre** y pos respectivamente, **empeora la percepción** que tienen en relación con su autoimagen y autovaloración en tanto alumnos/as; esto es capacidad de aprendizaje, su rendimiento; al mismo tiempo esta subescala refleja la percepción que los/as jóvenes tienen de cómo son vistos/as por sus docentes.

- Escala de clima escolar

Podemos observar con respecto a la escala total, tanto en **damas como en varones**, en relación a la muestra pre y pos respectivamente, que **no hay diferencia significativa** en la percepción que tienen de las **relaciones que establecen con sus docentes** y el contexto o marco en que éstas se dan, ya sea este **interpersonal/imaginativo, normativo o instruccional**.

5.3.2- Lo cuantitativo y lo cualitativo: lo estadístico, el desarrollo del programa de convivencia y la triangulación en el establecimiento a.

a).- Sobre el impacto institucional:

Los datos numéricos que aparecen a nivel institucional, en rigor, al menos en términos estadísticos, son claros, no existiría impacto a nivel de la enseñanza de media en la percepción de los/as jóvenes, ya sea, de su autoconcepto en diversos ámbitos o del clima escolar. Es más, los puntajes de la muestra pos, en relación a los de la muestra pre, evidencian una tendencia general a la disminución, con la única excepción de lo que ocurre con el contexto regulativo, en donde la media pos tiene una diferencia a favor de 0.0282. Desde lo numérico los datos nos estarían indicando que luego de desarrollado dos semestres académicos de programa las percepciones de los/as jóvenes no habrían variado significativamente.

Sin embargo, lo numérico, para este nivel de análisis deja fuera la percepción de los/as actores/as educativos que participaron más directamente en el programa, o al menos a parte de ellos/as, ya que en la triangulación de este establecimiento estuvieron presentes el inspector general, y dos docentes, todos/as ellos/as integrantes sistemáticos del Consejo de Convivencia Escolar (CCE) del colegio. Para ellos/as la no existencia de diferencia significativa entre las medias pre y pos a nivel institucional tendría que ver con cuatro elementos: Primero, que el cambio sea mínimo no sería algo de preocupación ya que el trabajo es a largo plazo, debido a que tiene que ver con la "personalidad"; segundo, el cambio pese a ser mínimo es significativo para ellos/as como docentes; tercero, los resultados numéricos estarían influenciados por el cómo los/as jóvenes contestan, por el estado en que se encuentran en ese momento, y no necesariamente la tendencia que se observa se mantendría en el tiempo; y cuarto, el programa si fue significativo para un grupo de "niños".

Los elementos relevados por los/as integrantes del CCE ponen en evidencia, elementos sin duda relevantes, el primero de ellos hace alusión al tiempo que debiese durar un programa para que el

impacto se observe estadísticamente a nivel institucional. De manera concreta si vemos cómo se desarrollo el proyecto en dicho colegio, observaremos que las acciones más relevantes, o al menos las resaltadas por los informes del equipo asesor PIIE correspondieron a: la sensibilización, a cargo fundamentalmente de los/as estudiantes que participan del CCE; la capacitación docente; el taller con un grupo de jóvenes de media; el sesionar del CCE; y la organización del día del alumno/a, la cual resultó bastante polémica si recordamos todos los conflictos que implicó. Esta enumeración, por supuesto, es una simplificación de lo que se describió con mayor detalle en el apartado correspondiente. Para los/as docentes todo este operar ha implicado despliegue de trabajo que no debe ser menor, y ponemos aquí el segundo y el cuarto elemento, el cual sin duda significó el relacionarse desde otro lugar, en este caso el CCE, con diversos/as estudiantes en los cuales ellos/as si ven el impacto positivo, como lo demuestra la siguiente cita:

“Fue super importante para un grupo, unos se enriquecieron en la participación en el proyecto, eran de 1° y 2° medio, ahora están en 2° y 3° medio. ¿Ya?, y tú los ves a ellos, ellos son los proactivos. El hecho de que hayan participado les hizo tener mucha más cancha, habían algunos que ya la tenían, pero les dio mucha más seguridad, pero otros, no tenían la misma trayectoria ni la iniciativa para su desarrollo personal, o sea, lo lamentable es que no haya un cambio sustantivo en ellos” (cita docente 1)

Durante la triangulación, los/as docentes resaltaron continuamente el impacto del proyecto en aquellos alumnos/as que se involucraron más, que fueron en gran parte los/as que participaron del taller de convivencia. Sin embargo, hay que considerar que existe una distancia entre impactar “positivamente” a un grupo de alumnos/as, que impactar a una institución, lo que se reflejaría probablemente en los datos numéricos. Puede ser una posibilidad que por la dinámica del proyecto mismo los/as docentes se fijaran más en aquellos/as alumnos/as más comprometidos/as con el desarrollo del programa ya que éstos por su participación mostraban presencia juvenil o compromiso del estudiantado. No hay que olvidar, además, que hablamos de un cambio en la cultura de relaciones sociales de una institución escolar, no de habilidades personales, si no de

dinámicas institucionales, que difícilmente en un año, y con las características que adoptó el programa en esta institución, puedan llevar a un cambio significativo. Naturalmente, inclusive las características que tome la convivencia en un establecimiento educacional expresan también las características de nuestra sociedad, y el entramado de relaciones del sistema escolar, lo que requiere de mucho más tiempo de trabajo para su modificación.

Otro elemento que resaltan los/as docentes, como se dijo, fue el estado en que se encuentran los/as sujetos/as al momento de contestar la encuesta. Dejando abierta la posibilidad de que esto pudiera suceder, es decir, que los/as jóvenes se encontraban en un momento determinado que los llevó a ser críticos en sus respuestas, se considera que resaltar dicho elemento habla más de la lógica de los/as docentes que de los/as jóvenes en sí, ya que este tipo de afirmaciones tiene dos efectos: uno, descalificar la posibilidad de que la muestra de estudiantes, los/as jóvenes que contestaron, sean capaces de responder de forma sincera o coherente consigo mismos/as una o estas encuestas, y segundo, descalificar la fiabilidad del instrumento cuantitativo en su forma de “conocer”, o aprehender la percepción de los/as jóvenes. Aquí lo que se deja de decir, es cómo ellos/as, como integrantes del CCE, o como docentes de la institución también están implicados en los resultados numéricos que se discutieron.

b).- Sobre el impacto según el nivel de curso en la percepción del clima escolar:

Con respecto al análisis numérico por nivel de curso, que se hizo de las dos escalas, en la escala de clima escolar aparece una mejora significativa de la percepción de los/as jóvenes de las relaciones que establecen con sus docentes y contexto en que estas se dan, esto es la escala total de clima, en los niveles 2° y 3° medio, en 1° y 4° medio dicha percepción se deterioraría, algo similar sucedería con la percepción del contexto interpersonal/imaginativo. La percepción del contexto regulativo no presentaría cambios significativos en ningún nivel, y la del contexto instruccional tampoco, salvo en 1° medio, en donde para la situación pos ésta empeoraría.

Los/as docentes en la triangulación se centraron fundamentalmente en la escala de clima. Para ellos/as se daría este tipo de resultados, más que por el proyecto mismo, por una dinámica que siempre han visto en los/as alumnos/as:

“Ahí se ven claramente los dos extremos: el 1º, se suponen que recién nos vienen conociendo, 2º y 3º como que se estabilizan, y en cuarto medio pasan por una etapa de indiferencia en que están preocupados de otras cosas, tienen otras preocupaciones... 2º y 3º medio como que ellos, si, son más afectivos.” (cita docente 1)

Hay que recordar que la dinámica de los puntajes en la muestra pre, es diferente a la muestra pos: en el primer caso las medias de la escala de clima tendían a deteriorarse en la medida que avanzan de nivel, en el segundo caso, tienden a aumentar de 1º a 3º medio, para disminuir luego en cuarto. En la triangulación cuando se les hizo notar esto a los/as docentes ellos/as no replicaron. Hay que reconocer que los/as docentes no tienen por qué explicarse necesariamente el porqué las repuestas de los jóvenes se configurarían de una u otra forma según los datos estadísticos, sin embargo, esto también puede tener que ver con que ellos/as no conocen necesariamente como los/as estudiantes se perciben a sí mismos/as y al clima escolar. Tal vez esta pregunta antes no se la habían formulado. Ya apareció cuando se describió el desarrollo del proyecto (PIIE, 2000a), en el apartado correspondiente, que existían dificultades y escasa experiencia en el encuentro y diálogo entre adultos/as y jóvenes. Tanto profesores/as, como directivos/as y jóvenes no poseen referentes en la práctica cotidiana y relacional para una convivencia democrática donde el/la otro/a sea legitimado/a como una persona con necesidades, intereses y experiencias propias y respetables. Con esto no queremos decir que carezcan de habilidades sociales para desarrollar relaciones con otros/as diferentes de manera respetuosa y democrática; sino que éstas no se ponen en juego pues no serían válidas en el tipo de relaciones que cotidianamente establecen. En concreto los/as jóvenes no se sienten escuchados ni respetados.

El contexto regulativo fue comentado en especial por el docente directivo presente, cuyo cargo es el de inspector general. Ante los datos numéricos que demuestran que no hay fundamentalmente diferencias significativas en la percepción de los/as jóvenes a nivel de curso, y que es el contexto, por lo menos en la muestra pre del establecimiento, peor valorado, este actor educativo esgrime tres argumentos muy interesantes como lo observamos en la siguiente cita:

“Aquí estamos hablando de las normas y las normas cuesta mucho asumirlas porque a veces los chiquillos, aquí a diario, quieren imponer sus propias normas: con las tendencias que están viviendo en ese momento. Depende de los grupos, que sean musicales o de otra índole. Entonces, cuesta mucho amoldarse a unas normas que son comunes para todos, porque el joven anda buscando su propia identidad, y quieren mostrarlo a través del aro, de cualquier cosa, con de que ‘aquí estoy yo’. Por tanto, hay siempre una aversión, un poco natural, con cualquier tipo de norma que sea impuesta por los adultos; sean normas a nivel de clase o a nivel de patio o de cualquier lugar. Entonces consensuar eso es difícil, es un desafío harto grande para que haya un impacto de un proyecto de convivencia, en donde las normas también tendrían que ser de alguna manera asumidas por todos, consensuadas. Es un desafío harto fuerte” (cita docente directivo)

La opinión de este actor educativo pone en el tapete una de las contradicciones o tensiones de toda la enseñanza media: la cultura escolar frente a la cultura juvenil. Una cultura escolar con normas “*comunes para todos*” a las cuales hay que “*amoldarse*” frente a una cultura juvenil con “*sus propias normas*” coherente con una “*identidad*” que quiere mostrarse y decir “*aquí estoy yo*”. Tiene razón este docente, mientras traten de imponer los/as adultos/as normas homogeneizadoras, en el sentido que impiden la expresión de las identidades juveniles, especialmente en sus aspectos más potentes, parafraseando la opinión del docente: los/as jóvenes continuarán con “*una aversión, un poco natural, con cualquier tipo de norma que sea impuesta por los adultos, sean normas a nivel de clase o a nivel de patio o de cualquier*

lugar”(cita docente directivo). La clave para la aversión a las normas pareciera ser la imposición y la homogeneización, y como dice este actor educativo, la superación está en consensuar dichas normas, y que sean por todos/as asumidas, no por que se imponen, sino porque se participa en la construcción del consenso de ellas. Una tarea y “*desafío hartito fuerte*” para todo programa de convivencia. Recordemos que el contexto regulativo hace alusión al tipo y cantidad de normas que los/as jóvenes deben cumplir y a la forma como se aplican las sanciones, y es esta una de las demandas juveniles que podríamos pensar como existente, de acuerdo a la valoración de este contexto en la muestra pre. Pese a ello, no encontramos acciones directas dentro del desarrollo del programa, en este colegio, que apuntaran a hacer frente a dicha necesidad. Tal vez por esto es que no observamos mayores cambios en las medias de los puntajes que reflejan la percepción de los/as jóvenes sobre este contexto, y sí en las otras subescalas o contextos. Lo normativo perfectamente puede ser pensado como una fuente de conflicto entre docentes y alumnos/as, tal como se planteó en el marco teórico siguiendo a Curwin que se refiere a conflictos de indisciplina, entendiéndolo como “*una situación o hecho en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo*” (Ianni, Pérez, 1998: 118-119). Aquí el conflicto no es de objetivos, si no más bien de necesidades, que para el autor pueden ser de poder, de identidad, de relaciones y de rendimiento. Este tipo de conflicto claramente, si bien es cierto incluye las habilidades personales, necesariamente está relacionado con aspectos institucionales.

Resulta particularmente relevante el que en 2° y 3° medio se observe una mejora en la percepción del contexto interpersonal/imaginativo. Ya investigaciones anteriores (Cornejo, Redondo, 2001) indicaban que la percepción de este contexto presenta mayor dispersión dentro del grupo de jóvenes y correlaciona significativamente con muchas de las opiniones de los/as jóvenes respecto de otros ámbitos de vivencias en el liceo, así como de la institución de procedencia y con su autoconcepto, por lo cual parecía ser más susceptible de intervenir al modificar otros ámbitos de la convivencia en el liceo. Se observa aquí que dicha hipótesis se vería confirmada, en la medida que es principalmente éste contexto del clima el que presenta modificaciones en 2° y 3° medio, que por la focalización del programa eran niveles en los cuales se podría esperar mejora. Al parecer

hay dos elementos que probablemente favorecieron esto: Primero, la creación de un CCE con funciones como: de animación de un diagnóstico participativo y de acciones tendientes a la mediación en el liceo; con iniciativas propias; que apoya y contextualiza el desarrollo del proyecto para con los/as jóvenes; de generación, mantención y recreación de espacios convivenciales intra e intersistema; es decir, la creación de un organismo intergeneracional e interestamental que irradie acciones que favorezcan la mejora de la convivencia al interior del establecimiento. Y segundo, el contar con un grupo de jóvenes que junto a otros/as adultos/as, dinamice lo convivencial en el establecimiento. Si se resaltan estos dos elementos, es porque, por un lado, se observa que son dos aspectos claves, resaltados por los informes de los/as asesores/as, dentro del desarrollo del proyecto en este colegio, y por otro, porque son aspectos que sistemáticamente resaltan los/as docentes involucrados en la triangulación y en el proyecto.

c).- Sobre el impacto según curso en la percepción del autoconcepto:

Claramente el nivel 3° medio de la muestra pos, en relación a la pre, mejora la percepción de su autoconcepto, los otros niveles casi sistemáticamente presentan una percepción de este aspecto más deteriorada, en relación a la muestra pre respectiva, que en unos casos es significativa y en otros no. Sin embargo, la tendencia a empeorar es continua, con la excepción de lo que sucede en el nivel 4° medio para la percepción de su autoestima en la dimensión asertiva.

Los/as docentes argumentan para explicarse estos resultados que la muestra con la que se trabajó en esta investigación consideró proporcionalmente a más jóvenes que no conocían del proyecto y que, por lo tanto, no se beneficiaron de él, lo que es producto del hecho de que no se logró impregnar a toda la comunidad con el sentido y acciones del proyecto. Además, ellos/as consideran que el grupo de alumnos/as de la muestra pos que corresponde a 3° medio “*son bien especiales*”. (cita docente 1)

El elemento que manifiestan estos/as docentes y que hace alusión al alcance que tuvo en la comunidad el proyecto es sumamente relevante, porque pareciera que es este un punto crítico para

ver un cambio favorable en la percepción que tienen los/as jóvenes, por ejemplo, de su autoconcepto. Para los/as profesores/as que participaron de la triangulación resulta evidente que el programa no logró difundirse en la generalidad del estudiantado, y lo alcanzado con el grupo de jóvenes más interiorizado en el desarrollo del proyecto no es suficiente como para que en un año se impregne toda la comunidad. La difusión, puesta así, al parecer hace alusión a la involucración o participación, en este caso de los/as jóvenes, la que, en el caso de ser así, estuvo muy mediada por el taller de convivencia dirigido a ellos/as, acción que dependió fundamentalmente del equipo asesor del PIIE, y por el sesionar del CCE. Y es obvio, que por las características de cobertura que puede tener un taller y un CCE, difícilmente se puede “impregnar” a un gran número de personas. De ahí, se desprende la necesidad de crear otros espacios, que estén en manos de la comunidad educativa, que repliquen los elementos valiosos de un taller o de un consejo de convivencia escolar en la línea de empoderar a los/as actores/as educativos/as para la construcción de su convivencia escolar. Hablamos de la generación de espacios de resistencia a una cultura escolar fundamentalmente autoritaria, burocrática y jerárquica.

d).- Con respecto al impacto analizado según sexo:

Con respecto al análisis de las escalas de acuerdo al sexo de los/as jóvenes, recordemos que para la escala de clima, tanto varones como damas de la situación pos, en comparación a la muestra respectiva de la situación pre, no presentan diferencias significativas en sus percepciones. En relación a la percepción de su autoconcepto sucede algo similar, con la excepción de lo que pasa en la dimensión académica del autoconcepto, en donde tanto hombres como mujeres de la muestra pos empeoran la percepción de este factor. Otro dato interesante fue la tendencia de las mujeres, en comparación a los varones, a tener medias más altas en la escala de clima, es decir, la tendencia a valorar mejor el clima escolar.

Para los/as docentes que participaron de la triangulación, el hecho, de que no se observen cambios significativos en la percepción del clima, analizado según el sexo de los/as jóvenes, correspondería

a *“que el sexo no es relevante, según los números”* (cita docente directivo), sin embargo, pese a esta afirmación, ante la tendencia de las damas a percibir mejor el clima, ellos/as se dan explicaciones que tienen mucho que ver con la socialización de género, y fundamentalmente las atribuciones y percepciones que ellos/as tienen de cómo son las y los jóvenes, así ellos/as dicen:

“Según estudios que se han hecho cuando hay cursos mixtos, las mejores respuestas al aprendizaje la tienen las mujeres... están en búsqueda a través del afecto también, pero, están en búsqueda también de nuevos conocimientos de profundizar, de inquirir detalles, son más inquietas intelectualmente” (Cita docente directivo).

“Es raro que un chiquillo ande acercándose, en cambio las chiquillas son mucho más afectivas, en todo tipo de cosas” (Cita docente 1).

Para estos/as docentes si las mujeres tienden a percibir mejor el clima escolar, es porque ellas darían mejores respuesta al aprendizaje, y por que serían más afectivas y se acercarían mas a los/as profesores/as. Ya en el marco teórico se hizo referencia a cómo las jóvenes valoran el espacio escolar, más adelante nos encontramos en los datos numéricos en la muestra pre de forma significativa y en la muestra pos como tendencia, que las damas de este colegio percibían mejor su autoconcepto académico en relación a los/as varones, es decir, se percibían mejor en tanto alumnas y en como son vistas por sus docentes. Lo anterior se refleja claramente a través de lo que los/as docentes expresan: las alumnas perciben esta mejor valoración que hacen sus profesores/as en cuanto su capacidad de aprendizaje. La tendencia a la homogeneización en el rol de alumnos/as, que ya comentamos en el marco teórico, se evidencia aquí, ya había aparecido también en la investigación de Cornejo y Redondo que en base a las correlaciones encontraron que *“los jóvenes que tienen un mayor autoconcepto académico tienden a percibir un mejor clima escolar. Vemos aquí cómo es posible que los profesores valoren las capacidades de rendimiento y aprendizaje de sus alumnos/as y tiendan a establecer mejores relaciones interpersonales e instruccionales con estos alumnos de mejor rendimiento”* (Cornejo, Redondo, 2001: 37). Los

docentes resaltan y ven de las jóvenes su ser en tanto “alumnas” y en tanto “afectivas” como características claves que estarían definiendo la relación que con ellas establecen. De esto podríamos deducir que los/as profesores/as establecen relaciones con sus alumnos/as desde las propias percepciones, valoraciones y definiciones que sobre el género tienen internalizadas, y es a partir de este imaginario que se socializa a los y las jóvenes a cerca de los roles (Oyarzún, 2000). Y no sólo eso, ya que inclusive vemos cómo esto puede estar afectando a las relaciones que establecen con los/as varones y el cómo estos percibirían el clima escolar. Hay que hacer notar que las mujeres tienden a valorar el espacio escolar, especialmente aquellas jóvenes de clases sociales más desfavorecidas, porque les permite salir de las tareas domésticas de sus hogares (Edwards, et al., 1993), lo que sumado a la socialización general que existe en nuestra cultura con respecto a la diferencia sexual y a las relaciones sociales de la sexualidad, que tienden a poner en “lo mujer” y en “lo femenino” características de mayor contención, delicadeza y capacidad afectiva, pueden ser factores que traen como consecuencia, tal vez, esta relativa “mejor adaptación” a lo escolar o a lo académico de las damas, en relación a los varones. Un/a docente ilustra muy bien esta situación al hacer el siguiente alcance durante la triangulación. Al referirse al porqué las jóvenes tenderían a percibir mejor el contexto regulativo señala:

“Las mujeres, por estudios hechos en la oficina de la mujer, habitualmente las mujeres han tenido que cumplir más normas que los hombres en la sociedad, la sociedad misma le ha impuesto más normas a la mujer, ya sea, por esta misma cosa del machismo. En la casa la mujer tiene que aceptar más normas que provienen directamente de una obediencia machista dentro de la sociedad conyugal, y de alguna manera eso también se ve reflejando en la vida cotidiana, la chica siente más necesarias las normas, para poder, que los varones. Pero eso se da en el género según estudios que se han hecho en el SERNAM. Yo estuve en un seminario un par de años atrás en el SERNAM” (Cita docente docente directivo).

Tal vez es posible decir que estamos en una cultura social en donde la construcción que se hace de

la diferencia sexual y de las relaciones sociales de la sexualidad, es decir, el sistema sexo-género, favorecen el que las mujeres se adapten más a espacios, como el escolar, que poseería una cultura burocrática, autoritaria y jerárquica; que organiza un trabajo escolar repetitivo, fragmentario, no retribuido, impuesto, sujeto a la evaluación más o menos constante y más o menos pública del/la maestro/a (Perrenoud, 1990).

Este programa, se supone, operaría, por lo menos desde la propuesta conceptual del equipo asesor, utilizando un criterio de género, en el entendido de que éste forma parte de la coherencia de la propuesta con la realidad de los centros educativos (PIIE, 1999)... ¿Cómo un programa de convivencia y mediación considera el criterio de género?. Al menos en términos explícitos no encontramos ninguna alusión a la temática de género, en lo que fue el desarrollo del programa propiamente tal en esta institución. Claramente pareciera que para la construcción de una práctica escolar que considere los temas de género se requiere *“fuera de ser explícitos en que los contenidos de género estén presentes a través del proceso formativo, que el sistema y los agentes educativos cuestionen y problematicen sus propias representaciones del ser hombre y de ser mujer”* (Oyarzún, A., 2000: 41), habría que agregar que se cuestione y problematice no sólo el “deber ser”, sino además las relaciones sociales que se desprenden de éste, en especial si estamos abocados/as a la temática de convivencia que hace alusión a la cultura de relaciones sociales en el contexto escolar.

e).- Sobre los factores que influenciaron el impacto:

Factores que para los docentes influenciaron los resultados estadísticos presentados en la triangulación fueron las siguientes:

- La intervención del equipo asesor fue poco sistemática, ya que se habría trabajado sólo con los/as docentes de la mañana en una capacitación “*mínima*” de tres jornadas, intensas, pero sin seguimiento.

- Nunca se logró llegar a todos/as los/as estudiantes, resultando ser significativo el programa, sólo para un grupo de éstos/as.
- La historia familiar, y personal de los/as jóvenes que es muy violenta, requiere un trabajo a más largo plazo.
- Desde el CCE se habrían realizado actividades aisladas.

El tipo de razones que dan los/as docentes hacen alusión a casi todos los/as actores implicados/as. Primero, los/as docentes considerarían que la forma como el equipo asesor configuró la capacitación docente no fue la más adecuada, ya que, al parecer resultó ser una especie de paréntesis sin proyección en el tiempo. Frente a esto se tiene que los informes de avance emanados desde el equipo asesor plantean, por un lado, que el objetivo 1 que se buscaba, es decir, *“sensibilizar a la comunidad educativa para que incorpore progresivamente otras formas de vivir y enfrentar los conflictos, en el contexto del desarrollo de una convivencia democrática”* (PIIE, 2000b), a través de la capacitación docente se habría logrado contribuir *“fuertemente a sensibilizar ante el tema del conflicto y las formas de desarrollar formas de convivencia democrática”* (PIIE, 2000b). Y por otro, que el objetivo 2, es decir, el *“capacitar a actores de diferentes estamentos de la comunidad escolar en resolución no violenta de conflictos, en la perspectiva de contar con un equipo coordinador de la mediación entre pares en cada liceo”* (PIIE, 2000b), en el caso de los/as docentes habría sido *“realizada con éxito”* (PIIE, 2000b). Podemos ver una contradicción en los alcances de la capacitación de profesores/as que se expresan desde los/as docentes, y los alcances de dicha capacitación que expresa el equipo asesor. La capacitación docente para los/as profesores/as que participaron de la triangulación es un elemento crítico que estaría condicionando los logros que se ven en términos más cuantitativos, ellos/as perciben este elemento como error de parte del equipo asesor. De esto habría que considerar por una parte, que los/as docentes ponen esta situación fuera de ellos/as, y no problematizan que aspectos de su propia dinámica institucional condicionaron esta situación. De todos/as es sabido la recarga de trabajo y situaciones que se deben atender en un establecimiento escolar, de hecho, en principio la capacitación docente estaba formulada en el proyecto para realizarse durante 1999, sin embargo, no se llevó a cabo por: una alta recarga de actividades de

los/as docentes, que no sólo tenían muchas horas en aula, sino que además participaban de diferentes proyectos; por divisiones internas del profesorado y de docentes del CCE producto de la huelga de profesores/as de 1998; por el hecho de que ya estaba planificado el 2° semestre de 1999 y no quedaba tiempo para una capacitación, como fue formulado por el director; y por reclamo del alumnado por mayor participación, por lo cual se focalizó el programa en los/as alumnos/as. Todas estas razones llevaron a realizar la capacitación docente en “profundidad” durante marzo del 2000. (PIIE, 1999).

El otro elemento a considerar es la tensión que se da entre los plazos para ejecutar las acciones de un proyecto demandadas desde el MINEDUC, y el propio ritmo que tienen las instituciones escolares y, por ende, la inserción de un programa de estas características en la dinámica institucional. Obviamente una capacitación concentrada en tres mañanas, que involucra a los/as docentes de una jornada, no puede pretender lograr que gran parte de los/as docentes tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, actitudes y capacidades para afrontar dichos problemas, elaboren planes de acción y se encaminen hacia la comunidad educativa y convivencia escolar que desean. M^a Mar Rodríguez Romero (1996) explica que un asesoramiento contribuiría a la *capacitación* si este es democrático e implica al profesorado en su propio desarrollo. Esto no se logró con el cuerpo de profesores en general, sin embargo, probablemente a nivel de los/as que participaron directamente en el CCE es posible encontrar un mayor nivel de implicación y responsabilidad en el desarrollo de un proyecto de cambio de la convivencia escolar, especialmente por las características de este órgano que favorecería el establecimiento de vínculos, la autonomía, y la participación responsable de los/as docentes.

La implicación de los/as docentes del CCE, queda en evidencia cuando ellos/as argumentan, como uno de los factores que llevó a los resultados numéricos que se comentaron en la triangulación: “*hemos hecho actividades aisladas*” (cita docente 2). Sin embargo, hay que ver que el resto de factores ellos/as los ponen fuera de su control: como ya se comentó con respecto al equipo asesor y cómo se realizó la capacitación docente; algo similar sucede cuando ellos/as se refieren a la historia familiar y personal de los/as jóvenes que sería muy “*violenta*” por lo cual el trabajo debiese

ser a más largo plazo. Consideramos que los últimos aspectos a los/as cuales ellos/as se refieren muestran una postura con respecto a lo que son los/as jóvenes con un énfasis en el daño, muy coherente con la reducción, que ya se comentó, que se ha hecho del tema de convivencia escolar a prevención de la violencia entre pares. Y es probable que si ellos/as parten de ese imaginario con respecto a lo juvenil, les resulte muy complejo incorporar y respetar esa cultura en lo cotidiano de la vivencia escolar o de la dinámica institucional. Ya hay antecedentes que en ese establecimiento los/as jóvenes demandan ser más escuchados/as y más participación, y probablemente no fue ese uno de los logros en este establecimiento, por lo menos con la generalidad del estudiantado. Estos últimos elementos obligan a matizar la implicación a la cual se hizo alusión al principio del párrafo, los/as docentes, pese a su participación sistemática en el CCE y en el desarrollo del programa no han variado necesariamente su visión estigmatizadora hacia lo juvenil.

Para estos/as docentes es una necesidad el que la evaluación que se hizo comparando poblaciones pre y pos transcurrido un año de proyecto, hubiese medido el impacto haciendo un seguimiento de los/as sujetos/as, así explican los/as docentes:

“No se debería comparar el 1º medio del 99, con el 1º medio del 2000, ya que son realidades totalmente diferentes, ya que a veces vienen muchos de fuera o son la mayoría de acá.”(Cita docente 1).

“Habría que hacer un seguimiento comparar el 1º medio con el 2º medio”.(Cita docente 2).

Al parecer los/as docentes olvidan que los niveles de curso de un año a otro, si bien es cierto implican a diferentes sujetos/as, sus opiniones están en función *“de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que se encuentra... el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante (de su conducta)”*(Villa, 1991). Por ende, las opiniones de los/as jóvenes, y las valoraciones que hacen con respecto a su autoconcepto y al clima escolar,

incluye el contexto escolar. Cuando los/as docentes dicen “*ya que a veces vienen muchos de fuera o son la mayoría de acá*”(cita triangulación: 280), pareciera que ponen en juego sólo las características personales de los/as jóvenes, cuando éstos/as vienen de fuera o cuando los/as jóvenes provienen de la básica de la misma institución, ignorando con esto que el **estilo** institucional opera como mediador entre las condiciones, es decir, los aspectos preexistentes al fenómeno de estudio, y los resultados o los aspectos que aparecen derivados de esas condiciones, tanto en el plano material como simbólico. El estilo institucional correspondería a los aspectos o cualidades de la acción institucional que, “*por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir y provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico o de mantener ciertas concepciones. Su consolidación en el tiempo se traduce en rasgos del modelo institucional y en fundamentos del conjunto de concepciones que constituyen la ideología de la institución*” (Fernández, 1994, en: Elichiry, 2001: 184).

f).- De la impresión general de los/as docentes con respecto al impacto del programa desde lo cuantitativo:

La impresión general de los/as docentes con respecto a los datos estadísticos presentados en la triangulación fue variable, así expresan:

“Bajoneada... esperaba que al menos hubiese un cambio mínimo, pero significativo.. se ve que la tendencia es más a empeorar que a mejorar”(Cita docente 1)

“Yo veo más una tendencia a mantenerse” (Cita docente 2).

“Los resultados nos dicen que hay una tarea por hacer aunque el cambio sea mínimo” (Cita docente directivo).

Se observa que los/as docentes rescataron diferentes énfasis, la tendencia a la disminución, a la mantención y el desafío que queda. Lo primero que se puede notar es que la recepción de los datos estadísticos por los/as profesores/as que participaron en la triangulación fue buena, en el sentido que, en general, los consideraron como datos válidos, que entregaban información del impacto del proyecto. Además, permitieron un diálogo interesante que facilita la matización, y especialmente la comprensión de los resultados cuantitativos. Así tenemos que es posible afirmar que, luego de transcurrido un año, o dos semestre académicos del desarrollo del proyecto de convivencia escolar y mediación entre pares, en este establecimiento no existiría un cambio significativo o impacto en la percepción que los/as jóvenes tienen de su autoconcepto y del clima escolar, a escala institucional. Tanto, los datos estadísticos, como la impresión de los/as docentes, arrojan que el programa no logró impregnar a todos/as o la gran mayoría de los/as jóvenes, ni a todos/as o a la gran mayoría de los/as docentes, este es un elemento crítico, incluso pareciera que para los/as docentes la implicación de la comunidad educativa en el programa de convivencia, más que un resultado, es la condición que permitiría un cambio, al margen del tiempo de desarrollo del proyecto. Lo que está en juego, entonces, es el proceso mismo de éste, así lo podemos ver en la siguiente cita:

“Yo siento que quizás más que en tiempo, yo siento que todos los actores tendrían que tener una capacitación y una acción muy definida en un proyecto; o sea, hablemos desde el director hasta el auxiliar, o sea, toda la comunidad trabajando en este proyecto” (Cita docente 1)

En este establecimiento fue necesaria una mayor implicación, tanto de docentes directivos/as, como de los/as docentes de aula, de los/as paradocentes, de los/as apoderados/as y de los/as estudiantes. No hay mención explícita a los otros niveles que también son pertinentes para el desarrollo del programa de convivencia, es decir, del nivel municipal, del entorno comunitario del establecimiento y de la red escolar en general. La articulación de todos/as estos/as actores/as educativos y comunales se hubiese logrado a través de la asunción del programa de convivencia dentro del Proyecto Educativo del centro, en los planes y programas, así como en la planificación

anual. Claro está que lo anterior es complejo de lograr si la mejora de la convivencia es un programa particular, ya que en un contexto de existencia de varios proyectos fácilmente éstos operan en paralelo y sin una articulación. Hay que hacer notar que esta lógica de programas, en un contexto de descentralización de decisiones (que puede operar como una descentralización de tareas), muchas veces no favorece la implicación de las comunidades escolares, ya que surgen fundamentalmente normadas desde un nivel central (MINEDUC) o externo a la institución, lo que dificulta que los/as propios/as actores/as escolares se comprometan con dichos procesos, en principio, porque no surgen desde una activación de la comunidad de base. De esta forma la entidad asesora se ve en la necesidad de crear condiciones de empoderamiento en los/as sujetos/as, lo que es absolutamente contradictorio no solo con la cultura escolar, sino con la cultura existente en nuestro país en relación con la participación.

En este sentido, el tiempo de desarrollo es un elemento o factor que influye en el resultado de un programa, sin embargo, la participación de la comunidad educativa es un elemento que cobra mayor relevancia, la cual tienen límites, no solo a nivel de las características de una institución particular, sino que con respecto al funcionamiento en general de la red del sistema escolar, a sí como de la sociedad chilena. Para la mejora de la convivencia escolar, reconociendo el carácter funcional del sistema escolar a la cultura dominante, es necesario tener cierta claridad de los límites de democratización de las instituciones escolares y de generación de espacios de autodeterminación de las comunidades escolares, en último término, de la posibilidad de que una institución escolar sea una comunidad, ya que el sentido de comunidad actúa como un catalizador para la participación de las personas, ya que influye en los tres elementos psicosociales básicos de la participación: la percepción del entorno, las relaciones sociales de la persona, y la percepción de control y el poder que las personas ejercen en la propia comunidad (Rodríguez Romero, 1996).

Punto aparte son los/as apoderados/as, ya que desde un principio resultó en este colegio difícil integrarlos/as al proyecto, en particular al CCE, y para el momento de la medición pos aún no estaba concluida la capacitación indirecta, a través de los/as docentes de aula, que ellos/as estaban recibiendo. Además, hay que recordar que esta capacitación se focalizó en trabajar con

ellos/as durante las reuniones de apoderados/as: objetivos vinculados a la resolución no violenta de conflictos, a la comunicación efectiva, y a la relación padre/madre-hijo/a. No se cuenta con información acerca de las principales demandas que hacen los/as apoderados/as de este establecimiento con respecto a la convivencia escolar, por lo cual no es posible afirmar si la elección de ese tipo de contenidos, es la más adecuada. Sin embargo, la propuesta de capacitación con los/as apoderados/as no pone en juego el cómo ellos/as pueden participar en la construcción de una convivencia escolar adecuada en este colegio, tal vez este tipo de capacitación puede ser un apoyo para mejorar las relaciones con sus hijos/as, no es tan claro si lo es para apoyar la participación de este estamento en el cambio de la convivencia de esta institución.

En la Segunda Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo 2000, realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE (CIDE, 2001) aparece que los vínculos con la escuela los establece preponderantemente la madre, siendo el principal motivo para vincularse con los establecimientos el asistir a reuniones de apoderados/as. En cuanto al Centro de Padres y Apoderados (CPA) aparece, por un lado, como la función más importante el ser un canal de comunicación entre la dirección y los/as apoderados/as; y por otro, el que la dirección los/as considera fundamentalmente en la realización de actividades recreativas y culturales. Esto da luces para entender que un nudo complejo es la incorporación de los/as apoderados/as en la construcción de una convivencia y en último término del Proyecto Educativo del Centro, porque: ¿a qué y para qué se les incorporaría?. La/el docente lo dice: cada actor/a educativo/a debería tener una capacitación y acción específica en el proyecto, cada actor/a debe trabajar por y en el proyecto. Hay una propuesta desde el programa al respecto, involucrarlos/as en el CCE, sin embargo, para ello se requiere, primero, que exista una cultura en el colegio y en los/as propios/as apoderados/as de integrarse a acciones y a la construcción de los proyectos educativos y convivenciales de los colegios, de tal forma que la presencia de ellos/as no signifique sólo una legitimación, sino que puedan establecer relaciones más simétricas y propositivas con los/as profesionales de la educación. Asunto complejo, en especial si estamos hablando de apoderados/as de clases más desfavorecidas.



Un programa de convivencia escolar, no puede partir de la base de que existe participación de los/as apoderados/as, más bien debe abocarse a crear condiciones institucionales para que ellos/as se involucren efectivamente en las comunidades escolares, lo que podría pasar por redefinir el rol docente, en términos de abrir espacios para que los/as padres, madres y apoderados/as aporten en la formación de sus hijos/as, en especial en todos aquellos objetivos transversales valóricos de la educación.

Pese que a nivel institucional no se observó impacto, sí por nivel de curso se aprecia, en especial, con lo que sucede en 3° medio pos, con respecto al pre, en la percepción del autoconcepto, y lo que sucede con los niveles 2° y 3° medio pos, con respecto a la muestra pre respectiva, en la percepción del clima. Esto es coherente con lo que defienden los/as docentes cuando dicen que el programa fue significativo para un grupo de jóvenes. De esta forma es posible considerar que, desde un punto de vista cuantitativo y de acuerdo a las valoraciones que los/as docentes participantes hicieron en la triangulación, el programa es exitoso para los niveles en los cuales pretendió focalizarse, es decir, 1° a 3° medio¹⁸.

Se considera que lo referido a lo normativo no fue encarado directamente durante el desarrollo del proyecto, por lo cual no habría un cambio significativo o impacto en la percepción del tipo y cantidad de normas y el cómo se aplican las sanciones en este establecimiento.

Con respecto al análisis según sexo, que implica la temática de género, como contenido no se abordó en este colegio mayormente. Las percepciones que se observan en los/as jóvenes, no tienen cambios sustanciales, salvo para lo que es la percepción de la dimensión académica de su autoconcepto; la cual empeora significativamente tanto en varones como en damas, pre y pos, respectivamente. Esto puede tener que ver, tal vez, con la disminución que en general se observa de la percepción del clima, y recordemos que ambos elementos correlacionan (Cornejo, Redondo, 2001), y con que no ha habido un cambio en las relaciones entre docentes y alumnos/as derivadas de las atribuciones que se hacen a uno u otro sexo. De todas formas se considera que no aparece

¹⁸ Hay que hacer notar que aspectos de la intervención como el taller de convivencia, por ejemplo, se focalizaron en los niveles 1° y 2° medio.

claramente desde el proyecto cual debiese ser el abordaje más adecuado de un programa de convivencia y mediación desde la perspectiva de género.

Sería necesario, de acuerdo a las inquietudes presentadas por los/as profesores/as que participaron en la triangulación, haber hecho una medición de impacto en la percepción de su autoconcepto y del clima escolar, en aquellos/as alumnos/as más vinculados/as al desarrollo del programa. De todas formas esto hubiese implicado prever cuales serían los/as jóvenes que más se involucrarían en éste, cosa muy difícil de detectar para la realización de una medición previa al desarrollo del proyecto.

Se quisiera resaltar, además, que la medición pos se realizó antes que hubiese culminado el programa con la asesoría del PIIE, ya que se inició el 2º semestre de 1999, y finalizó al término del 1er. semestre académico del 2001, es decir, prácticamente dos años. Esta evaluación sólo consideró un año de transcurrido el programa, en especial porque busca ponderar cuales son los resultados esperables en un año en el cambio de la convivencia escolar en instituciones escolares con características específicas. Podemos ver, que al menos en este establecimiento, no se puede pensar, en impactar la percepción de los/as jóvenes de su autoconcepto y clima escolar a escala institucional, es decir, no se puede esperar un cambio en la dinámica institucional sólo con un año. Por otra parte, si se aprecia un impacto según nivel de curso, en este caso 2º y 3º medio. Probablemente lo mismo ocurriría en otros establecimientos ya que muchas de las problemáticas y potencialidades de esta institución aparecen en otras.

La lógica, tiempos y ritmos de este colegio, no coincidían necesariamente con la lógica, tiempos y ritmos exigidos por el MINEDUC de avance del programa. Tal vez por eso podemos encontrar algunas afirmaciones de éxito en los informes emanados por el equipo asesor, por ejemplo, lo que sucedió con la capacitación docente, contradictorios con la percepción de los/as docentes del establecimiento. No se quiere decir bajo ninguna circunstancia que el equipo asesor mienta o “infle” los resultados ante el MINEDUC, lo que se quiere decir es que si para el MINEDUC era menester realizar acciones acotadas a un plazo, eso fue efectivamente realizado por el equipo

asesor o por el colegio, pero ello no necesariamente implicó un efecto de impacto para la institución, aunque sí por nivel de curso.

Es compleja la lógica que se da entre una institución que financia una intervención, como es el caso del MINEDUC, y las exigencias que se le presentan a una institución asesora, como es el caso del PIIE, en especial con lo referido a resultados concretos y visibles de mejora. Probablemente si existiese alguna claridad de cuanto tiempo, cómo mínimo, se necesita para mejorar la convivencia al interior de un establecimiento escolar se exigirían tiempos y plazos coherentes con ello. Ya tenemos al menos un avance, para este establecimiento, con sus características, y con las peculiaridades del desarrollo del programa en su interior, no es posible pensar que en un año como institución mejore su convivencia. Pareciera ser una necesidad que las características de algunas acciones del proyecto debiesen ser más flexibles a la necesidades de los/as actores/as educativos/as, es así que los/as docentes piden más tiempo y más seguimiento si quieren que como cuerpo docente se involucren mayormente.

Finalmente, quisiera resaltar que este proyecto, según lo formula desde sus inicios, debiese desarrollar un programa de mediación entre pares, en la perspectiva del logro de una convivencia escolar democrática y pacífica. Por otra parte el MINEDUC fue explícito en su convocatoria para la creación de proyectos que enfrenten la convivencia escolar desde la perspectiva de la mediación entre pares. Podemos ver que la mediación entre pares aparece como eje central, sin embargo, encontramos que al menos en el tiempo que considera esta evaluación, el énfasis del desarrollo del proyecto fue más el encuentro y diálogo entre estamentos; es decir democratizar las relaciones de los/as actores/as educativos/as. Inclusive el Taller de Convivencia, realizado con los/as jóvenes no aparece centrado en formar mediadores/as entre pares, sino en formar en habilidades de mediación. Se aprecia que la noción de mediación que cruzó el desarrollo de este programa pone como mediador, más que a un personaje o especialista, a “lugares” mediadores respecto de los problemas de convivencia, es decir, lo comunitario forjado y desarrollado “*al calor de los problemas de la convivencia democrática y la disputa de conflictos sociales*” (Nájera, 1999: 6). Pareciera ser este un acierto para enfrentar la convivencia escolar

desde la mediación, ya que pese a que no vemos un impacto a nivel institucional, sí observamos impacto en grupos de jóvenes, en especial en aquellos niveles en los cuales se centró el programa.

De acuerdo a lo desarrollado en el apartado dedicado a la resolución de conflictos y a la mediación, se considera pertinente el enfoque de “lo mediador” ocupado por el equipo asesor, ya que el organizar un sistema de mediación entre pares implica una organización interna de las instituciones, es decir, un soporte institucional, así Shaverstein (1999), como ya se mencionó en el marco teórico, explica que la instalación de procesos de mediación requieren de un centro escolar que:

- relacione el sistema de disciplina y el programa de mediación
- coincidan los valores que hay a la base de ambos
- se distingan el tipo de disputas que se abordan en cada ámbito
- adecuación y coordinación de tiempos y acciones en la medida que sea necesario
- relaciones entre inspección y mediadores/as
- reflexionar en relación a los aspectos metodológicos que se derivan del sistema disciplinario y del de mediación, integrando ambos en el **Proyecto Educativo** de la institución escolar.

Se observa que la forma como se resuelven los conflictos en un centro y como se enfrenta la convivencia en definitiva son una respuesta de la organización más que de individuos, y requieren, si se opta por la mediación entre pares, de democratizar las relaciones interpersonales, en especial modificar los reglamentos y la forma como se aplican las sanciones.

La implementación de un programa de mediación entre pares requiere en este establecimiento: Primero, abordar directamente lo normativo, por un lado por las consideraciones teóricas que acaban de hacer; y por otro, por que en este establecimiento el tema disciplinar es un punto crítico, de acuerdo a la percepción de los/as jóvenes y lo expresado por los/as docentes en la triangulación. Y segundo, el integrar el programa de convivencia en su Proyecto educativo de centro. En el proyecto mismo y en su desarrollo observamos que no se enfrentó lo disciplinar directamente y no logró integrarse al Proyecto Educativo. En este proyecto, consideramos que la

forma como se entendió la mediación por el equipo asesor es acertada; ya que apunta, al parecer, a generar las condiciones institucionales previas necesarias para implementar, quizás en el futuro, un programa de mediación entre pares. Se desprende que el énfasis puesto desde el MINEDUC no sería el más acertado ya que los centros escolares, primero deben cambiar su estilo institucional, es decir, democratizarse, para más tarde implementar acciones o técnicas específicas como la mediación entre pares.

Las acciones aisladas e incoherentes entre sí juegan en contra de mejorar lo convivencial, más bien la coherencia de toda una institución o comunidad educativa podría asumir y lograr este mandato.

5.3.- ANÁLISIS RESULTADOS ESTABLECIMIENTO B.

5.3.1- Análisis resultados cuantitativos de la comparación pre y pos en el establecimiento B.

a) Impacto a nivel institucional.

- Escala de Autoconcepto.

Los datos numéricos nos indicarían que en este establecimiento, **no habría un cambio significativo o impacto, a nivel institucional**, en la percepción de los/as jóvenes, de la muestra pos en relación a la muestra pre, de su **autoconcepto** en diversos ámbitos de la vida, esto es la escala total. **Lo mismo observamos para la autoestima asertiva, defensiva, dimensión social y académica de su autoconcepto**, es decir, no habría un cambio significativo en la percepción que tienen los/as jóvenes de su capacidad para establecer relaciones con sus pares, lo que incluiría su autoconcepto físico y su sociabilidad; y, no habría cambio significativo tampoco en la percepción que tienen los/as jóvenes de sí en tanto alumnos/as, esto es, su capacidad, su rendimiento, al mismo tiempo esta subescala reflejaría el como perciben los/as jóvenes que son vistos por sus maestros/as, hay que agregar que esta dimensión del autoconcepto numéricamente se encuentra muy cercana, en todo caso, a ser significativa ya que presenta un $P = 0.071$.

- Escala de clima escolar.

Podemos observar que **no habría diferencia significativa** entre las medias previas y posteriores, con respecto a la percepción de los/as jóvenes de las **relaciones que establecen con sus docentes y del contexto o marco** en que estas se dan, esto es según la escala general de clima. **Lo mismo sucedería para los contextos interpersonal/imaginativo, normativo e instruccional.**

En términos de **tendencia** se observa que tanto en la **escala total** de clima, como en sus contextos **interpersonal/imaginativo e instruccional**, las medias aumentarían. Para el contexto **regulativo** se observa una leve **tendencia a la disminución**.

b).- Impacto analizado según curso.

- Escala de autoconcepto

Los datos numéricos nos indicarían que en este establecimiento, **no habría un cambio significativo o impacto, por nivel de curso**, en la percepción de los/as jóvenes de la muestra **pos**, en relación con la muestra **pre**, de su **autoconcepto** en diversos ámbitos de la vida, esto **es la** escala total. **Lo mismo observamos** para la, la autoestima **asertiva, defensiva, dimensión social y académica de su autoconcepto**.

Es posible observar que existe una **tendencia a mejorar** de las medias **pos**, en relación a las **pre**, de los niveles **1º, 2º y 4º medio**, en el nivel **3º medio** se aprecia una **tendencia a la disminución de** las medias.

- Escala de clima escolar.

Podemos observar, que los/as jóvenes de **2º medio** de la muestra **pos**, en relación a los/as **de la** muestra **pre**, **mejorarían su percepción** de las relaciones que establecen con sus docentes **y del** contexto o marco en que éstas se dan, esto es **la escala total de clima escolar**. En el resto **de** niveles, es decir, **1º, 3º y 4º medio no se observaría cambio significativo** en la percepción **de** los/as jóvenes de la muestra **pos**, en relación a la muestra **pre**.

Con respecto a las subescalas o contextos se aprecia que los/as jóvenes de **1º, 2º y 3º medio de la** muestra **pos**, en relación a las muestras respectivas **pre**, presentarían **una mejora significativa de** la percepción del contexto **interpersonal/imaginativo y del contexto instruccional**. En el nivel **4º medio no se observa cambio significativo** en la percepción de los/as jóvenes de la muestra **pos**, en relación a la **pre**, para estos mismos aspectos.

En relación con **contexto regulativo** encontramos que **en ningún nivel** de curso habría **cambio** significativo de la percepción de los/as jóvenes de la muestra pos, en relación a la pre, del **tipo y** cantidad de normas del colegio, así como de la forma como se aplican las sanciones.

c).- Impacto analizado según sexo.

- Escala de Autoconcepto.

Es posible observar, de acuerdo a los datos numéricos, que **no existiría diferencia significativa** en la percepción de los/as jóvenes, ya sean **hombres o mujeres** de la situación pos, con respecto a las muestras respectivas de la medición pre, de su autoconcepto en diversos ámbitos de la **vida**, esto es la **escala total de autoconcepto**. Lo mismo sucedería con la **autovalía personal defensiva y el autoconcepto académico**.

Los varones de la muestra pos, en relación los de la muestra pre, tendrían **una mejor percepción de la dimensión social** de su autoconcepto, es decir, de su capacidad para establecer relaciones con sus pares, lo que incluye su sociabilidad y autoconcepto físico. **Las damas** de la situación pos, por su parte, en relación con las de la muestra pre, **no presentarían diferencia significativa** para la percepción de la dimensión social de su autoconcepto.

Las damas de la muestra pos, en relación con las damas de la muestra pre, presentarían **una percepción más deteriorada de su autoestima asertiva**, es decir, del posicionamiento que toman con respecto a afirmaciones positivas referidas a si mismas, lo que incluye la capacidad **para** distinguir aspectos positivos en ellas. **Los varones** de la medición pos, por su parte, en relación con la muestra respectiva pre, **no presentarían cambios significativos** en la percepción de su autoestima asertiva.

- Escala de clima escolar.

Es posible observar, de acuerdo a los datos numéricos, que **no existiría diferencia significativa** en la percepción de los/as jóvenes, ya sean **hombres o mujeres** de la situación pos, con respecto

a las muestras respectivas de la medición pre, de las relaciones que establecen con sus docentes y el contexto o marco, ya sea este normativo, instruccional o interpersonal/imaginativo.

5.3.2- Lo cuantitativo y lo cualitativo: estadísticos, desarrollo del programa y la triangulación en el establecimiento B.

a).- Sobre el impacto institucional.

Claramente, al menos desde un punto de vista estadístico, a nivel institucional, no se observarían cambios en la percepción de los/as jóvenes de su autoconcepto luego de transcurrido dos semestres académicos del programa de convivencia y mediación entre pares 2000.

La recepción de los/as actores/as educativos/as a estos datos, y en particular de los/as profesores/as presentes, fue el llamar la atención sobre dos características de éstos. Primero, que no se observa una disminución en las medias, y, segundo, que observarían una tendencia mínima a la mejora, lo que para ellos/as, como docentes, es significativo, ya que sería indicador de un buen pronóstico.

Estos/as docentes tienen razón al hacer los alcances anteriores, ya que en rigor, en términos estadísticos no es posible afirmar mejora, pero para los/as profesores/as “desde lo cualitativo uno percibe que es más”(Cita docente 2), y consideran que la tendencia que se observa en las medias pos en relación a las medias pre reafirma la impresión que ellos/as tienen de cambio en las percepciones de los/as estudiantes.

Con respecto al clima escolar, los datos estadísticos nos estarían indicando que los/as jóvenes de la muestra pos, en relación a la muestra pre, a nivel institucional, no cambiarían significativamente la percepción que tienen de las relaciones que establecen con sus docentes y del contexto o marco en que éstas se dan, ya sea éste interpersonal/imaginativo, instruccional o normativo.

Esta escala produjo mayor discusión que la escala de autoconcepto, así, tanto los/as jóvenes presentes como los/as docentes hicieron varios alcances.

Nuevamente los/as docentes hicieron notar la tendencia al aumento de las medias de la situación pos, lo que para ellos/as es significativo e indicador de un buen pronóstico.

Los/as estudiantes por su parte esgrimieron las características diferenciales de la muestra pre y pos, para explicar la mantención o no cambio significativo de las percepciones de los/as jóvenes, así indican:

“Entre las personas que participamos en el taller de convivencia igual hubo un cambio bastante notable, ¿cachay?. Pero lo que pasa es que se tomó, por ejemplo: la 1ª encuesta a personas que la mayoría era del colegio, pero, por ejemplo, la 2ª vez... un cuarto eran todos de afuera. Yo creo que por eso se mantuvo... porque aparte que no todas las personas que participamos en la encuesta, había pocos porque en el taller habíamos participado 30 o 20”. (Cita estudiante 1)

Es interesante lo dicho por este/a estudiante, porque por una parte, resalta los cambios “notables” de los/as estudiantes que participaron del Taller de Convivencia, poniendo esta acción del programa como significativa o crucial para el cambio en los/as jóvenes y en sus percepciones. Y por otra, ese “cuarto” de sujetos que respondieron la encuesta para la medición pos, serían, a su entender, los que habrían hecho que no se observe cambios significativos entre las mediciones pre y pos.

Aparecen dos elementos que ya habíamos encontrado al hacer el análisis del impacto en el establecimiento A. Uno, que pese a que no se expresa en los datos a nivel institucional, si existe un grupo de jóvenes que se beneficiaron del programa: los/as del Taller de Convivencia. Pareciera que a partir de lo logrado con estos/as jóvenes se extrapola, o se considera que se ha impacto a todo el estudiantado, en definitiva se sobredimensiona el alcance del programa. Y , dos, aquellos/as sujetos/as de fuera del establecimiento son los/as que condicionan, pareciera, al

menos/as para este/a joven, los resultados. Este último punto creo que pone en evidencia un aspecto curioso que es que aquellos/as estudiantes que son “nuevos/as” en el establecimiento son vistos/as como sujetos/as que poseerían una percepción que no valoraría adecuadamente las características del establecimiento, medidos a través de la percepción del clima escolar, y de su autoconcepto. Lo “otro”, aparece connotado portando características negativas, que desde un punto de vista psicosocial lo podríamos entender como efecto de la configuración de la identidad social de las personas, que, siguiendo a Tajfel (1984), dado que todos/as necesitamos tener un buen autoconcepto o un autoconcepto positivo, tendemos a definirnos a nosotros/as y nuestros grupos de referencia, lo que constituirían nuestra identidad social, de forma positiva, dejando en el “ellos/as” lo negativo. Es curiosa esta afirmación porque se habla de los/as de afuera, de los/as nuevos/as, como externos/as, pese a que pertenecen al mismo establecimiento, probablemente no basta el ocupar un mismo espacio físico para definir un grupo, si no que también la pertenencia psicológica es necesaria para ello, es decir, es necesaria, la membresía personal, creencias comunes y un mínimo de actividad coordinada (Morales, 1993).

Mirada desde otro punto de vista la afirmación de este/a joven que se acaba de citar, da pistas de las atribuciones explicativas que operan para entender los resultados estadísticos, ya que las razones se ponen fuera de la dinámica institucional o del desarrollo propiamente tal del proyecto.

Un punto en el cual se detuvieron especialmente a comentar, tanto docentes como jóvenes, fue lo que se observa con respecto al clima regulativo, así un/a docente resalta la necesidad de intervenir en lo regulativo, y un/a estudiante resalta la necesidad de intervenir la coordinación al interior de inspección. Así lo podemos ver en la siguiente cita:

“Y lo otro es la regulación, las normas... Igual hay algo que habría a lo mejor que revertir. Ahí yo encuentro que es más preocupante que lo otro, porque lo otro uno puede pensar que la cuestión va así, en aumento, tienen como una visión más positiva, pero no la de regulación, lo normativo” (cita docente 2)

“Tú podís venir al colegio escondido del puro inspector que te suspendió, y los otros no tienen idea. Hay 4 inspectores que te pueden suspender, pero te suspende uno, y los otros no tienen idea que estay suspendido. Venís al colegio y te preocupay de que el puro inspector que te suspendió no te vea. Entray al colegio y está el inspector CH. y te escondís para que no te vea. Después entray y decís ‘hola inspectore E.’, ‘hola inspector P’ y hola ‘inspector M’. ¿Cachay?. Después viene el inspector CH. y te escondís debajo de la mesa para que no te vea en la sala. ¿cachay?. Y de ahí llegan los otros inspectores y llegan y ‘hola como están’. O sea, la comunicación es fluida (risas)”(cita estudiante 1).

Ya tenemos como antecedente que en este establecimiento, tanto en la muestra pre como en la muestra pos, este contexto fue el peor percibido por los/as jóvenes, además, de acuerdo a los informes del equipo asesor, lo normativo es un tema que apareció como problemática constante al interior del colegio mientras se desarrollaba el proyecto. Más adelante también veremos que de las subescalas o contexto de clima, según el curso, fue la única en la que no se registra ningún cambio significativo en ningún nivel.

Los datos numéricos hacen sentido a los/as docentes, porque al parecer coincidirían con las apreciaciones de ellos/as. Para el/la estudiante que intervino, sucede lo mismo, y pone en evidencia la necesidad de una mayor coherencia dentro del accionar de inspectoría y esto puede tener que ver también con la forma como se aplican las sanciones en el centro. Se puede observar que los/as jóvenes se adaptan y conocen como opera la institución en lo disciplinar, generan así estrategias para moverse en el colegio y no cumplir “algunas” de ellas. O dicho de otro modo: el funcionamiento en algunos aspectos poco coordinado de la institución en lo normativo, crea las condiciones para que los/as jóvenes no cumplan con algunas de las sanciones de las que son objeto, y que tal vez para ellos/as son arbitrarias o innecesarias. A través del curriculum oculto es posible pensar en un proceso de “enseñanza-aprendizaje” que enfatiza un panóptismo que es una forma de saber que se apoya no sobre la indagación sino en la vigilancia o examen. *“Se trata de vigilar sin interrupción y totalmente. Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que*

ejerce sobre ellos un poder –maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión-(...) Se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer” (Foucault, 1991). De esta forma, lo normativo opera como pura exterioridad y produce en los/as jóvenes la generación de conductas o estrategias de oposición y de resistencia a dichas regulaciones, en un contexto en donde la educación se reduce a escuela, la escuela a normas (normalización/homogeneización), y las normas a pura disciplina (Foucault, 1976 en: Redondo, 2000).

Las relaciones que se establecen en un contexto normativo/regulativo se relacionan con el tipo de ciudadano/a que se está formando en las instituciones escolares, ya que a nivel social, si bien es cierto la condición de ciudadanía no depende exclusivamente del marco normativo, se imbrica con ella como condición de posibilidad: el marco normativo, y agregaría el como opera éste, es estructurado y estructurante frente a la condición ciudadana (Rodríguez, 2000). Según como aparecen este tipo de relaciones en este establecimiento más que favorecer la formación de un ciudadano integral, pleno, sujeto tanto de derechos como de deberes, se favorece la formación de un/a ciudadano/a como objeto de derechos y sujeto de deberes. Se hace referencia a un “déficit de ciudadanía”, en donde la condición ciudadana está reducida a algunos ámbitos o a ninguno, imperando el autoritarismo o la democracia restringida (Rodríguez, 2000). Se expresa y reproduce en esta dinámica institucional y de los/as actores/as escolares, una cultura social sin énfasis en al autodeterminación/autocontrol de las personas, y en donde las estrategias de resistencia a ello aparecen como desviación.

Lo encontrado a nivel institucional, pone en evidencia que en este centro escolar con las características que posee y con la forma como se desarrolló el programa en su interior, de manera similar a lo que observamos en el anterior, no podemos esperar un cambio institucional, sí uno focalizado en grupos.

b).- Sobre el impacto a nivel de curso en la percepción del autoconcepto:

De acuerdo a los datos numéricos, podemos observar, que no existe cambio significativo en la percepción de los/as jóvenes de la muestra pos, en relación a los de la muestra pre, de su autoconcepto en diversos ámbitos de la vida. Lo mismo sucede para las subescalas, es decir, para las dimensiones académica y social de su autoconcepto, así como para su autoestima asertiva y defensiva.

Los docentes, tienen otra percepción al respecto, ven un avance en los/as jóvenes, pero además consideran, con la perspectiva de todo el tiempo que duró el programa, que los/as jóvenes han avanzado aún más. En cambio los/as jóvenes tienen otra visión al respecto, así lo podemos ver en la siguiente cita:

“Yo me quiero y yo me amo. Pero yo veo en mis compañeros que no es así, porque por ejemplo: no cuidan su persona, y eso para mí es no quererse. Entonces yo veo igual que el porcentaje entre el que se quiere y no se quiere igual es hartito. Igual tenemos personas que nos queremos y hay más personas que no se quieren. Yo creo que hay que hacer urgente un taller de autoestima, por que o si no...”(cita estudiante 1)

Se observa una discrepancia entre la percepción de los/as profesores/as y la percepción de uno/a de los/as estudiantes que participó en la triangulación. Tal vez lo que consideran indicador de un buen autoconcepto en los/as jóvenes o de avance en la valoración que ellos/as tienen de sí, no es lo mismo que entre los/as estudiantes es valorado, este/a joven al menos, pone el énfasis en “cuidar su persona”, como criterio que muestra que tanto se quieren así mismos/as los/as estudiantes, desde su análisis lo encontrado cuantitativamente es coherente con lo percibido por el/ella.

c).- Sobre el impacto a nivel de curso en la percepción del clima escolar:

Se puede notar, de acuerdo a los datos estadísticos, que hay dos contextos en donde se observa fundamentalmente una mejora de la percepción de los/as jóvenes del nivel 1º, 2º y 3º medio. Estos son el contexto interpersonal/imaginativo y el instruccional. Es decir, para la situación pos tenemos una mejora de la percepción de los jóvenes de la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus maestros/as y de lo innovativo del aula de clases, así como de la percepción de la orientación académica en el contexto escolar y de la preocupación de los/as docentes por el aprendizaje.

Un/a joven expresa uno de los motivos que es clave para ver este cambio:

“A principio de año la señorita... Y nosotros llegamos así terribles. Y la señorita. llegó con unos carteles que había que pegar en la sala, entonces quedamos así para dentro, como diciendo ‘llegó animosa’. Entonces nosotros eso nos llamó la atención y al principio del semestre todos tenían buenas notas, nadie tenía bajo de un 4,5, todos tenían arriba de 4,9. Entonces, yo, ahí noto la diferencia”(cita estudiante 2).

Los/as jóvenes perciben en los docentes la preocupación por el aprendizaje y esto los/as anima a rendir más. Por parte de los/as docentes también es clave como se implican los/as profesores/as, ya que, por ejemplo, que en 4º medio no se observen cambios significativos en la percepción de los/as jóvenes del clima escolar es atribuido a que 4º medio existirían docentes *“que no hacen nada”* (cita docente 1).

Con respecto a la percepción de los/as jóvenes de la calidad interpersonal de las relaciones que con sus docentes establecen lo que se asocia a la percepción de lo innovativo o no que es el clima de aula, tanto docentes como jóvenes ponen como factor crítico la actitud del/a profesor/as para con el alumnos/as. Para ambos/as actores/as educativos/as es necesario tener una actitud paternal con

los/as jóvenes y hablarles claramente, así lo podemos ver expresado en la siguiente cita de lo dicho por un/a joven:

“Te pueden tratar así como te trata tu viejo en la casa, y va a ser mejor que si te trata como un profesor en el colegio, porque al final el profesor va a quedar de loco”.(cita estudiante 1)

Tanto, docentes como jóvenes, perciben la necesidad, para mejorar la relación entre ambos/as, de que los/as docentes salgan de rol de “profesores/as”, de manera más precisa sería que se redefina el rol docente apuntando a una mayor cercanía de la calidad interpersonal de la relación entre profesor/a y alumno/a.

Con respecto a los niveles en los cuales se observa una mejor percepción del clima escolar, podemos ver que es algo patente para los/as docentes, sin embargo, ellos/as en su reflexión agregan un elemento muy interesante e importante de comentar, como lo veremos en las siguientes citas:

“Esos serían los terceros y cuartos que tenemos actualmente, el 3° del 2000 es el 4° año medio de ahora. Fijate como están trabajando los niños de cuarto, los de 3° de ahora son del 2° del año pasado. Y los cuartos ya se fueron, claro.”(cita docente 2)

“Cuando comencé con ellos en 1° medio, después en 2° medio, y ahora actualmente están en 3°. Hay unos alumnos del 1er. año D, un curso peludo, pero terriblemente, habían cuatro alumnos que están 3°, en unas charlas que dimos, ayer, ¿cuando fue?. Y ahí me impresionó ver a esos niños de 3°, que la verdad es que están, imagínate! que de 45 alumnos que queden 4, es un cambio que la escuela se ha ido mejorando”(cita docente 1).

Un elemento, que hasta ahora no había aparecido, y que guardaría relación con la mejora de las percepciones de los/as jóvenes, es también la deserción escolar, es decir, que la retirada de los/as jóvenes más conflictivos/as del establecimiento, y que tal vez pueden tener una percepción más crítica del clima escolar o de su autoconcepto, influye en que en la medición pos se observe un cambio o una mejora. Hay que recordar, lo que ya mencionó cuando se describió el cómo se desarrolló el programa en este colegio (PIIE, 2000b), que este es un establecimiento que en la comuna receptiona a alumnos/as rechazados/as de otros establecimientos, y de acuerdo a la percepción de los/as docentes, sin tener las condiciones para hacer un trabajo de apoyo real a esos alumnos/as. De hecho, en la actualidad sabemos que es un liceo focalizado, que participa del programa Liceo Para Todos, y que según conversaciones con la directora, tiene un promedio de un 20% de deserción escolar estudiantil, ya sea, por iniciativa “propia” de los/as alumnos/as, o por expulsiones de parte de la institución. Podemos pensar entonces que este es un elemento que hay que ponderar como influye también en esta supuesta mejora según el nivel de curso de las percepciones de los/as jóvenes, porque sí el poder “ver” que los/as estudiantes están mejor pasa por la expulsión o retiro de los/as alumnos/as más críticos a la institución, no podemos defender que sea producto esta mejora sólo del cambio institucional o de impacto del programa, esto queda como un desafío de futuras evaluaciones de impacto, ya que en rigor en esta investigación sólo podemos apuntar el hecho pero no ponderarlo en su dimensión adecuada.

Nuevamente tanto docentes, como estudiantes, que participaron en la triangulación se centran con especial atención en analizar lo que sucede con la percepción del contexto normativo, que como ya indicamos, no presenta en ningún nivel de curso cambio significativo. Para los/as docentes este es un tema que se habría tratado de modificar a nivel institucional, involucrando a toda la comunidad educativa, sin embargo, se desconoce en que finalizó dicho trabajo, sospechándose que la directora, tal vez, decidió personalmente la configuración final del reglamento. Además, los cambios del reglamento no se habrían difundido, de tal manera, que pese a que se supone se consensuó el reglamento con el centro de alumnos/as, con el centro de padres/madres, con los/as docentes, etc., los/as jóvenes no conocen las normas que debiesen cumplir en el colegio. Se puede pensar, que pese a este esfuerzo hecho por la institución de intervenir y mejorar lo normativo, el

proceso llevado a cabo no tuvo la “calidad” necesaria para impactar y mejorar en este sentido. Se hace referencia a la “calidad” del proceso porque se observa, según el relato docente, que es contradictorio que supuestamente se haya implicado “a toda la comunidad educativa” y resulte que finalmente ni los/as docentes ni los/as jóvenes conozcan el resultado final, concretizado en un nuevo reglamento, de dicho proceso. Además, se aprecia que este fue un esfuerzo hecho fuera del marco del proyecto, ya que, de acuerdo a lo explicado por los/as profesores/as se llevó a cabo durante el año 1998. En esta institución es una preocupación el pensar y reflexionar sobre los aspectos disciplinares o normativos, para jóvenes y docentes es una demanda necesaria y urgente, pese a ello, no fue posible o no se encaró como temática/proceso, al menos, durante el 1er. año del proyecto de convivencia escolar y mediación entre pares; de ahí los resultados cuantitativos y posicionamientos docentes y estudiantiles.

La forma como se aplican las sanciones es un tema que aparece como importantísimo, tanto para profesores/as, como para jóvenes. En los/as primeros/as, según los relatos docentes y según lo observado en el apartado que describe el desarrollo del programa en esta institución, se aprecian diversas formas de entender la aplicación de sanciones y de normas; es decir, al parecer los/as docentes no están de acuerdo en como aplicar las sanciones, o no son sistemáticos en su aplicación, lo que obviamente, es percibido por los/as jóvenes como arbitrariedad. Para uno/a de los/as docentes de la triangulación lo ideal es operar con una lógica de premio, pero que no sea al arbitrio de cada docente, sino que sea un acuerdo institucional.

Por parte de los/as jóvenes observemos en la siguiente cita, como reciben o perciben el cómo los/as adultos/as del establecimiento hacen cumplir las normas:

“Aquí en el colegio siempre se ha dado que aquel que es más inteligente, más participativo y el que más llama la atención en términos de los profes por su participación, claro, en eso, se diferencia de los demás en todo... yo con el asunto de los aros... todo el mundo me andaba mirando el aro en el labio, pero nadie me decía nada, cachay, nadie me decía sácate el aro. Pero, por ejemplo, yo veía el

caso de mis compañeros , que igual nos diferenciamos por varias cosas, siempre tenían problemas por tener un aro... ahí venía el problema de porqué él si y yo no, cachay?”(cita estudiante 1).

“Lo mismo cuando tú pides permiso para salir fuera en horario de clases, por ejemplo, a nosotras nos dicen ‘ya, vayan’, pero si es un compañero de los otros, no poh”(cita estudiante 2).

Podemos observar que los/as jóvenes perciben que los/as profesores/as aplican las sanciones de acuerdo a como éstos perciben que son los/as alumnos/as, si son “*participativos/as*”, “*inteligentes*”, los/as que “*más llaman la atención en términos de los profes*”, son tratados/as diferencialmente al momento de lo normativo. Si es esta la lógica habitual de funcionamiento docente para lo disciplinar, tiene razón el/la docente cuando demanda que esta lógica se haga explícita y opere como una lógica oficial de parte de los/as profesores/as y adultos/as, porque de lo contrario para los/as jóvenes es privilegiar arbitrariamente. Obviamente, para operar con una lógica de premio (y por supuesto después de aceptarla como legítima) es necesario también, que todos/as los/as jóvenes tengan la oportunidad, pero principalmente la posibilidad, de poder acceder a estos “premios”; es decir, no se puede partir de la base que todos/as los/as jóvenes tienen las mismas capacidades de participación y rendimiento, porque eso no es real. Debe asegurarse entonces la posibilidad de que todos/as los/as jóvenes desarrollen dichas capacidades. Nuevamente la respuesta de los/as jóvenes va a depender también de las posibilidades que la institución les entregue.

Desde el punto de vista de Foucault (1991) hay instituciones, entre ellas la escuela, en donde se ejerce un poder político y judicial, ya que por un lado, “*las personas que dirigen estas instituciones se arrojan el derecho de dar órdenes, establecer reglamentos, tomar medidas, expulsar a algunos individuos y aceptar a otros...,(Y por otro lado), también se tiene el derecho de castigar y recompensar”(1991)*. Una escuela que pretenda educar podría pensarse así misma como un sistema de transmisión del saber “*que no se coloque en el seno de un aparato*

sistemático de poder judicial y político”(Foucault, 1991), sin embargo esto pasaría, como se ha mencionado, por un empoderamiento de los/as actores/as sociales en la línea de la democratización institucional, en particular de la creación y del operar de lo normativo.

d).- Sobre el impacto en la percepción de los/as jóvenes de su autoconcepto y del clima escolar, analizado según sexo.

Analizaremos lo sucedido en ambas escalas en conjunto, ya que la discusión dada con docentes y jóvenes en la triangulación se focalizó fundamente en la escala de autoconcepto, en el avance o la tendencia a mejorar los puntajes en la medición pos, respecto de la pre, en los varones., y en la particular la tendencia a tener mejores puntajes las damas, en relación a los/as varones, de su autoconcepto académico.

Para los/as docentes, el que las mujeres tiendan a percibir mejor su autoconcepto académico, es atribuido a que ellas estarían más dispuestas a trabajar académicamente, para los/as jóvenes también, así lo podemos ver en la siguiente cita:

“Claro, es que las mujeres son más ricas (risas). No, no, si es cierto, fijate que son las que tratan de hacer algo. Los compadres, no se, las chiquillas sabe. Yo me he dado cuenta, si ellas estaban listas para hacer los títeres, haciendo todo el cuento de los titiriteros, haciendo un programa de funciones de títeres, ahí veo yo como estaban... Y los hombres, toda esa manga del J. todo ese lote, cuando les pegué un golpe de corriente se dieron cuenta que había que hacerlo, miraban la película pero estaban trabajando... Ellas saben que tienen que educar a estas bestias que se llaman seres humanos”(cita docente 1).

“Porque la mujer, por ejemplo, siempre tienen como ese feeling de cuidar... Si te day cuenta, de que son chicas cuidan a sus muñecas.. Y después ellas hacen aseo,

porque por ser, yo no hago aseo... En asuntos de estéticas el hombre se va a ver peor que una mujer, eso yo lo veo en la calle, lo veo en mi casa, en todas partes, en el colegio. Y en el asunto de trabajar... siempre va a haber una mayor cantidad de mujeres que de hombres..."(cita estudiante 1).

Algo similar se encontró en el otro establecimiento, los/as docentes perciben a las mujeres más dispuestas para el trabajo académico, de ahí, que probablemente las consideren mejores, en tanto alumnas, en comparación con los varones, y, esa percepción vemos que se relaciona en como interactúan docentes y alumnos/as. Ya se vio también, y se comentó más largamente, que este tipo de imaginario no es algo que se sancione sólo a nivel escolar, tiene que ver con una construcción cultural social que se expresa en diversos ámbitos y uno de ellos es el escolar. Se considera que la valoración que tienen las damas de su autoconcepto académico y de su inserción en general en el ámbito escolar, cosa que también ya se ha comentado, pasa por la valoración que hacen las mujeres de este espacio, en especial si tratamos con jóvenes de clases sociales más desfavorecidas.

Por parte de los/as jóvenes, al igual que en los/as docentes, esta tendencia de las mujeres a trabajar más, está configurada desde fuera del espacio escolar, en este espacio sólo se repiten las mismas pautas relacionales. Una joven presente en la triangulación, a diferencia del varón, aboga de manera explícita que pese a que las mujeres tiendan efectivamente a ser "más trabajadoras" en la escuela, tanto damas como varones debiesen tener los mismos derechos.

Es interesante que para los/as docentes esté en sus manos el cambiar estas pautas interaccionales, así lo vemos en el siguiente relato:

"Eso es machismo, eso es ser talibanes, de porfiaos, querer mandar y dominar a la hembra, eso es, sobre todo en esta sociedad machista de los alumnos que llegan aquí, donde ellos miran como las mamás son, hay una imagen paternal, todo lo traen a la escuela y lo enfrentan a su compañera, entonces ¿cómo voy a estar barriendo?, uh!. Si yo pido voluntarios para el aseo y se me quedan mujeres,

y algunos dicen '¡ya por una anotación positiva profesor!'. Igualmente son damas las que están con las pilas puestas, me ha ocurrido muchas veces que alumnos he tenido que... para que se queden: 'chiquillos ¿cuándo uds.?. Ya profe, ya, ¡ya! ¡Castigados!, Y ahí, como que de repente nos hemos quedado varias veces allá adentro con los chiquillos, porque no ha habido otra forma de decirles que han sido vaca con migo, así cara dura. Y por ser, de repente tiro y es para hombres y mujeres por igual, y eso es actitud del maestro, del profesor, o sea, si el profesor dice 'hoy día hay que hacer aseo, por lo tanto...' y el profesor parte haciendo aseo, los cabros le creen, si yo me paro y digo 'ya jóvenes hay que hacer aseo, ya! P, ya! J.', los cabros me miran y dicen ' otro viejo más que manda, mi mamá, el chofer, la abuelita y este viejo, no le creo y no le compro''(cita docente 1)

Ya se comentó, cuando analizábamos lo ocurrido en el colegio anterior, que para cambiar las relaciones que hombres y mujeres establecemos en el contexto escolar es necesario reflexionar por dichas prácticas y tener, obviamente, conductas coherentes con un discurso que apele, en este caso por ejemplo, a la valorización de acciones o trabajos “domésticos” tradicionalmente atribuidos a la mujer. Claro está, es necesario poner en reflexión aquellos aspectos que también se relacionan con lo académico.

No hubo referencia explícita a lo que es la escala de clima escolar, que recordemos estadísticamente, ni en varones ni en damas de la muestra pos, en relación a la muestra pre respectiva, mostraría un cambio significativo en la percepción que tienen de éste, observándose en las mujeres una tendencia a tener mejores puntajes que los varones, esta tendencia podría estar en relación a lo que sucede con la valoración del autoconcepto académico de las damas y con la visión que de las mujeres tienen los docentes, así como de la valoración que éstas hacen de este espacio.

e).- Sobre los factores que influenciaron el impacto.

Los/as docentes son bien explícitos/as y claros/as al momento de enumerar dichos factores, resaltan que para ellos/as el programa ha sido bueno, lo valoran, pero tienen presente que han existido otros programas, así dicen: *“incluyendo los miles de proyectos que han llegado”* (cita triangulación: 230). No hay que olvidar que por el hecho de ser un establecimiento focalizado reciben muchos programas, muchas veces reiterativos y desconectados, pero al parecer, ha sido un ánimo en este establecimiento el poner como una línea troncal el tema de convivencia y en particular el programa de convivencia y mediación entre pares asesorado por el PIIE, de acuerdo a lo que observamos en el desarrollo del proyecto en esta institución en el apartado correspondiente. De ahí que también, probablemente, se desprenda esta tendencia a mejorar las percepciones de los/as jóvenes en las mediciones pos con respecto a la medición pre. El plus está entonces, por un lado, en poner como un tema clave la convivencia en su Proyecto educativo de centro, y por otro, en, que de acuerdo a esta prioridad, ir integrando los otros *“miles de proyectos que han llegado”*. Pero la anterior afirmación debe ser matizada, ya que una cosa es la intencionalidad y otra es el logro de ésta.

Así como reconocen y valoran el programa, también son capaces de reconocer cuales han sido los límites que éste ha tenido. Por un lado, relevan las características del programa, y, por otro el como ellos/as como institución se han organizado y han hecho suyo dicho proyecto:

“La verdad que el trabajo que se hizo aquí, la verdad, que yo creo que se ha discutido, en alguna medida de forma exterior. Ha sido, como cuidado que esto es un boomerang. Salió y aparecimos hasta en la revista de docencia que dice: Establecimiento B; Liceo Para Todos; aparece el CCE: centro de convivencia escolar. Yo lo he divulgado en mis escuelas, en la U, y me dicen: ‘¿y es cierto que hay un CCE?’. Yo me he dado cuenta, y yo he dicho que se inscriban allá!, que es la mejor escuela!, que llegue harto alumno, porque para mi mientras más alumnos hayan tengo trabajo. Por lo tanto, ahora, lo que a mi me ha preocupado,

es que a lo mejor el CCE no ha tenido... Es extraordinario, en este tipo de cosas nos transformamos en papás, abuelitos, psicólogos, de todo; nos damos cuenta y no tenís tiempo, y los GPT en la media en ves de estar tratando este tema, llegan las jefas con documentos, con estadísticas, con datos...” (cita docente 1)

” Claro, y no podemos conversar de los niños...” (cita docente 2).

”Porque nunca hemos podido profundizar, por ejemplo, en donde poner la corte de honor, por ejemplo, ¿cuándo ellas van a evaluar un condoro que se mandan X alumnos con un profesor?, ¿Cuándo van a llamarte al, que ellos decidan la pena?. Eso se ha divulgado que se hace, pero la verdad que no se hace. Una crítica bien dura al CCE, es que hace cosas, en las barras hay personas que pertenecen al CCE, la gente acá en los kioskos, el teatro, tú te das cuenta que participan, pero, en la hora de regular la calidad de la disciplina, de la convivencia escolar, no dejan ninguna herramienta a los jóvenes, ni momento, ni la persona...” (cita docente 1).

Se puede ver que con respecto al programa aparece un tema sumamente clave: el tiempo con el que cuentan los/as docentes para dedicarse al desarrollo de éste, y las exigencias que como profesionales ha implicado el proyecto. Hay que recordar que este programa tenía la ventaja, tal vez, de haber contado previamente con una negociación con la COMUDEF (Corporación municipal de educación de la Florida) en la cual ésta se comprometió a pagar 6 horas pedagógicas a los/as docentes que trabajaran en el CCE, las que se repartirían entre los/as participantes profesores/as. Pese a esto, con la recarga normal que cada docente tiene, reconocen que les falta tiempo, y no sólo eso, sino que además se ven exigidos a cumplir otras funciones que competerían a otros/as actores/as o a otros/as profesionales. Más adelante en la triangulación los/as docentes dicen como se apela “al sacerdocio” de ellos/as para que se ejecuten estos proyectos, y ellos/as notan que con tanta exigencia se agotan y eso deteriora la relación que con los/as jóvenes establecen. Aquí aparece un tema que no ha sido relevado en el tratamiento que se hace de la

convivencia escolar, o al menos, en este programa no ha sido explicitado, hablamos del estrés docente o desgaste profesional. Al parecer, al focalizar en los/as jóvenes los temas de convivencia, se deja de lado a otro/a actor/a relevante: el/la profesor/a, y no sólo eso, como los programas, este u otros, vienen a ser una sobre - exigencia a las ya recargadas funciones docentes, éstos terminan traduciéndose en un factor estresante más. Se desprende además la necesidad que programas de ésta índole deban ir acompañados de un apoyo de equipos multiprofesionales, o más bien, las instituciones escolares deben ser apoyadas por otros especialistas; de hecho, pudimos ver como ésta era una demanda explícita hecha por docentes del CCE al la COMUDEF, es decir, un programa de mejora de la convivencia debe ser desarrollado en contexto no sólo institucional, sino que también de políticas comunales que apoyen a los establecimientos a lograr sus cometidos.

Es una paradoja que un programa de mejora de la convivencia escolar favorezca el desgaste profesional y el deterioro de la relación profesor/a – alumno/a. Por otro lado, muchas veces las políticas nacionales de educación se vehiculizan a las instituciones escolares mediante la figura de programas/proyectos, los que operan junto a los PADEM¹⁹, los PME, etc. El desgaste deviene del sin número de programas y demandas a las que deben responder los/as docentes y docentes directivos/as. Lo que se suma en ciertas ocasiones a: la deteriorada gestión que existe no sólo en las instituciones escolares, sino que también en el nivel municipal, o provincial; y a las demandas que los/as jóvenes y su educación implican. De tal forma esta lógica de programas -que deja en los/as profesionales de la educación de los liceos no sólo la definición de problemas, sino que la planificación, la ejecución, y la evaluación de los proyectos-, que en principio debiera permitir la autodeterminación de las comunidades educativas a través de una “descentralización”, como supone y requiere para funcionar: la creación de actitudes y conductas participativas; y que el sistema escolar trabaje asociado al capital social, a las capacidades, redes y sinergia de la ciudadanía comunal, finalmente se traduce en recarga vaciada de su sentido. Esta demanda que se hace a los/as actores/as del sistema escolar es un desafío inédito tras “*un siglo y medio de centralismo estatal y deterioro de la cultura cívica*” (Salazar, Pinto, 1999). No es extraña la falta de empoderamiento de los/as sujetos/as, la falta de construcción de capital social o tradiciones

¹⁹ Plan de Desarrollo Educativo Municipal, ley N°19.410, cuyo espíritu supone que el PADEM resulte de la confluencia de los Proyectos Educativos de cada escuela (Lavín, del Solar, 2000).

cívico participativas en las instituciones educativas y en la red escolar, más bien es sumamente coherente este funcionar con un análisis histórico y sistémico de nuestra sociedad.

Lo anterior también se expresaría en la forma como se ha apropiado la institución del programa. Aquí los/as docentes hacen notar, como pese a esta intencionalidad de incluirlo como tema troncal del proyecto Educativo del centro y el compromiso y facilidades que desde la dirección del colegio se dieron, no se ha logrado que el tema de convivencia, como tal, sea incorporado a los espacios formales ya existentes en el colegio, por ejemplo, los GPT. Es más no se ha logrado que incluso el mismo CCE se centre en tratar temáticas de convivencia. Un/a docente explica claramente cual ha sido la dinámica que ha tomado el CCE al interior de la institución:

“Entonces, la línea del CCE ha tenido que ir no por donde nosotros queremos, claro, lo único nuestro que vamos a poder hacer es el paseo al río Clarillo, pero, ¿Te fijas?. Lo demás, nos hemos tenido que acomodar, que viene tal señora, ya pa’ allá, que llega tal cuestión, ya, pa’ allá. ¿Entendis?. Tomar el cuento que los chiquillos sirvan y que hagan las redes de apoyo y todas las cosas, ¿te fijas?. Pero poder conversar de nosotros, o poder, haber podido conversar con los profes, que los chiquillos lo tenían pensado hacer, el poder juntar a los chiquillos en un GTP con los de media y haber podido hablar una serie de problemas de conducta, eso no, no lo hemos podido hacer, y no lo hemos podido hacer por todas estas cosas que nos han invadido de afuera...”(cita docente 2).

Se puede observar que una limitante, probablemente, para que institucionalmente se observen cambios en la percepción de los/as jóvenes, y en particular con lo normativo, ha pasado por como a operado al interior de la institución el CCE. Desde el punto de vista de los/as docentes que participan en él, y desde el punto de vista de los jóvenes, es un espacio y una oportunidad de hacer frente a los temas normativos o disciplinares que tanto demandan, sin embargo, la institución se ha organizado, y la red del sistema escolar, de tal forma que éste no ha logrado ser el perfil del consejo de convivencia escolar. El contar con el programa para la institución ha sido motivo de

transformarse en una institución modelo o referente por como están enfrentando, se supone, la convivencia escolar, sin embargo, dicha imagen no refleja necesariamente lo que internamente sucede, de esta forma, el CCE ha pasado a constituirse en un grupo de personas motivadas que “producen eventos”, y que se hacen cargo de desarrollar otras iniciativas, de dirección, por ejemplo, o de programas que llegan a la institución, y que no apuntan necesariamente a la principal demanda de ellos/as: lo normativo. De esta forma, en particular, los/as docentes, pero además también los/as jóvenes vinculados/as y comprometidos/as con el desarrollo del programa, son sobrecargados/as de actividades y funciones que desde la perspectiva de ellos/as los desvían. Se desprende de todo esto la necesidad de dar mayor protagonismo al Consejo de convivencia escolar en aquellas líneas relevantes precisamente para la mejora de la convivencia, así, como un mayor protagonismo en los espacios pertinentes para tratar dicha temática.

Finalmente, a modo de colofón, podemos ver que **en esta institución el impacto del proyecto de convivencia escolar y mediación entre pares, asesorado por el PIIE, ha sido importante; se ha reflejado primordialmente en lo que es la mejora de la percepción de los/as jóvenes del clima escolar por nivel de curso**, sin embargo, una de las principales demandas, tanto, para docentes, como para los/as jóvenes, no ha sido abordada, esto es lo disciplinar. Por otra parte, se observa la necesidad de dar mayor protagonismo al CCE y por lo tanto, posicionarlo en espacios de toma de decisiones, para abordar las temáticas de convivencia más urgentes para los/as actores/as educativos. Queda la pregunta hasta que punto es posible este posicionamiento en un contexto escolar y social que está lejos de favorecer la anhelada participación.

CAPÍTULO VI: PROYECCIONES.

6.1- PROYECCIONES PARA LA ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

1. Sobre la pertinencia de un programa de convivencia escolar.

Primero que todo hay que considerar si la estrategia para la mejora de la convivencia debiese desplegarse a través de un programa particular. Al analizar como opera la lógica de programas en las instituciones escolares se evidenció lo complejo que resulta el desarrollo de éste u otro programa en un espacio donde debe, por decirlo de una forma, competir con otra serie de exigencias y proyectos que han de cumplir los/as docentes, lo que se agrava de existir deficiencias en la gestión institucional.

La gestión es muy relevante por la transformación institucional, de la cual son objeto las escuelas, que entre otros rasgos se caracteriza por: pérdida del monopolio de la escuela sobre la transmisión del conocimiento; la aparición de nuevos/as actores/as sociales vinculados/as a la educación (comunidades locales, sectores productivos, políticos, etc.); la concepción de política curricular basada en contenidos mínimos y fundamentales que deben ser contextualizados por el centro educativo. Todo lo anterior marcado por el proceso de desconcentración y descentralización del sistema educativo, lo que conlleva una multiplicación de las instancias con responsabilidades de ejecución en todos los niveles, lo que hace que la tarea de la gestión de los establecimientos resulte compleja (Casassus,1999). Por gestión escolar se entenderá *“el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos”* (Lavin, del Solar, 2000). Así el principal desafío de una institución escolar es realizar una gestión integral, lo que implica:

- Considerar todas las actividades que están implicadas en la marcha o gestión cotidiana de la escuela.
- Articular todos los proyectos de innovación que está desarrollando la escuela en torno a los aprendizajes de los/as alumnos/as.

Se puede pensar que si una institución no es capaz de desarrollar una gestión integral es muy poco probable que pueda mediante un programa mejorar la convivencia escolar, ya que no existen las condiciones básicas para que se desarrolle un proyecto.

La convivencia escolar, entendida como cultura de las relaciones que se establecen en el marco educativo se entremezcla e influyen recíprocamente con la gestión, así un programa que pretende mejorar la convivencia escolar debiese influir los aspectos de gestión. Sin embargo, lograr por ejemplo articular los/as diversos programas que existen en el contexto escolar no es algo que depende sólo de la institución, debido a que muchas veces éstos vienen normados desde el exterior, en sus plazos, financiamientos, contenidos, etc. Se puede entender esto como un límite no solo para una gestión eficiente, sino que también para el éxito de un programa que pretenda mejorar la convivencia escolar.

2. Sobre la forma de evaluar impacto de programas referidos a la mejora de la convivencia escolar

Se ha observado a lo largo de las conclusiones en ambos establecimientos que sería un acierto el realizar esta evaluación de impacto, principalmente porque proporcionó una mirada cuantitativa o estadística de los/as avances, que permitió contrastar las percepciones a los/as actores/as educativos/as. Desde mi punto de vista como investigadora, valoro también la opción de realizar una evaluación de impacto de este programa con las características que se ha desarrollado en esta investigación, ya que las fuentes utilizadas para desarrollarla: lo cuantitativo, el desarrollo del programa según lo describen los informes de avance emanados por el PIIE, y la triangulación, se

han complementado de manera muy adecuada. Esta forma de evaluar este tipo de programas es pertinente, ya que no deja fuera ninguno de los elementos cruciales, y permite establecer diálogo con los actores educativos/as, y con otras instancias.

Se pudo comprobar que: tanto la perspectiva más cuantitativa, pragmática, que enfatiza la medición de indicadores objetivos que no necesariamente coinciden con los de los/as beneficiarios/as directos/as o indirectos/as del programa; y, la perspectiva cualitativa, que incluye imágenes sociales, interpretaciones y construcción de significados (Ibañez, 1991), se complementan, ya que ninguna de ellas da cuenta de la realidad por sí sola, siendo necesario el conjugar ambas de manera simultánea, y sus resultados discutidos con los/as participantes, como ya se había sugerido en otras investigaciones (Reyes, 1998).

Si bien es cierto no contamos en la triangulación con la percepción del equipo asesor del proyecto, si recogimos sus impresiones a través de los informes que ellos/as desarrollaron, y esto, sumado a la triangulación, nos permitió superar una evaluación focalizada sólo en los resultados, ya que fue posible apreciar que áreas del programa parecieron funcionar, y cuales no, valorando el proyecto según criterios que permitan tomar decisiones. Además, se pudo favorecer el intercambio de información entre los/as implicados/as en el programa, así como el favorecer las explicitaciones de intereses y conflictos de los/as participantes del proyecto.

Una de las preguntas que surgió, y que no fue posible contestar, fue el ver como influye en la mejora de la percepción del clima escolar, por parte de los/as jóvenes, las deserciones, reubicaciones o expulsiones de aquellos/as alumnos/as que probablemente son más críticos del clima reinante.

En relación con los instrumentos seleccionados: la Escala de Autoconcepto (EA) y la Escala de Clima (SES), éstos aparecen como pertinentes para realizar una evaluación de impacto de un programa de convivencia, en especial aquellas subescalas o factores que se refieren directamente a

la percepción de las relaciones entre los/as actores/as escolares (contextos de clima y autoconcepto académico y social).

Finalmente, se considera necesario que este programa y otros de la misma índole, incluyan en su definición una evaluación de impacto como la desarrollada en esta investigación, ya que en el caso de este proyecto, trabajó y ponderó sus avances sólo desde una vertiente más cualitativa. Probablemente se hubiese dinamizado la interlocución con las mismas instituciones escolares, así como con la COMUDEF y con el MINEDUC de haberse hecho lo contrario, principalmente por las limitaciones que se observan en esta perspectiva, entre ellas, los problemas de legitimación frente a esferas de tomas de decisiones o el sector público (Ministerio, corporación de educación, equipos directivos, docentes, etc.) (Walker, Martinic, 1982).

3. Sobre el diagnóstico necesario de realizar para desarrollar un programa de ésta índole.

Este es un punto a distinguir ya que es crucial para definir los énfasis que un programa en el tema de convivencia debe tener.

Así, de acuerdo a lo que se ha podido constatar es necesario contar, tanto, con fuentes cualitativas como cuantitativas pertinentes para la temática abordada: la convivencia. En este sentido se considera que luego de las consideraciones teóricas y de la evaluación de impacto propiamente tal, los constructos y sus respectivas operacionalizaciones de autoconcepto y clima escolar son pertinentes de utilizar, tanto para diagnosticar un estado de cosas, como para comparar los avances del programa. Sin embargo, no son suficientes, deben conjugarse con insumos de carácter más cualitativo, en especial en un programa que pretende desarrollarse con una lógica de investigación-acción que implica, por sus características una constante mirada y autoreflexión de los/as actores/as educativos/as sobre sus prácticas, es decir, permiten poner en juego también el proceso.

Se suma a esto, que en este caso el MINEDUC, al definir líneas para que programas pilotos intervengan la convivencia escolar, debe, dado que es un tema que por ser piloto se supone se está también experimentando en encontrar los criterios más pertinentes de intervención, dar un margen más amplio para la creación de los proyectos. Esto porque, como se verá más adelante, pareciera ser que la utilización de la técnica de mediación entre pares no es pertinente de implementar en instituciones, como la escuela chilena, que se han caracterizado por ser autoritarias. La mediación entre pares requiere para su implementación, como condición previa, la democratización de las relaciones intra e interestamentales de las instituciones escolares.

Ligado con lo anterior está, según se vio en el análisis cuantitativo de la muestra total, y de las muestras correspondientes en cada establecimiento, que las principales demandas de los/as jóvenes con respecto a lo convivencial no están en mejorar su capacidad para establecer relaciones con sus pares, es decir, la dimensión social de su autoconcepto, sino en mejorar las relaciones que con sus docentes establecen. El énfasis puesto en implementar programas de mediación entre pares responde a que la temática de convivencia escolar se reduce y desplaza a “prevención de la violencia entre pares”, coherente con una estigmatización especialmente de los/as jóvenes populares o de clases más desfavorecidas, como jóvenes dañados, violentos, drogadictos, etc.

Ya en investigaciones anteriores (Cornejo, Redondo, 2001) se afirmaba que las necesidades más sentidas por los/as jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, son tener una relación más íntima y cercana con sus docentes y mejorar los contextos normativos en los liceos (tipo de normas y forma de aplicar las sanciones), más que mejorar el nivel instruccional de parte de sus maestros/as. En la muestra con la que se trabajó se suma, además de las dos primeras, el mejorar los contextos instruccionales, es decir, las orientaciones académicas que se les dan a los/as jóvenes en el contexto escolar y la preocupación de los/as docentes por el aprendizaje.

Si un programa pretende trabajar utilizando el criterio de género, este aspecto debe ser considerado como un eje presente en el diagnóstico, lo que se diagnostique desde el enfoque de género, debe estar ligado a como las percepciones de los/as actores/as educativos, de la diferencia

sexual y de las relaciones sociales de la sexualidad, están mediando sus prácticas y formas de encarar la convivencia en el colegio. En esta investigación se encontró, por ejemplo, la tendencia de las damas a tener una mejor percepción del clima escolar, así como de la dimensión académica de su autoconcepto, también se observó en la triangulación como la percepción diferencial que tienen los/as actores/as educativos de lo que significa ser hombre o ser mujer marca las relaciones que establecen entre si.

4. Sobre las características más adecuadas que debiesen tener los programas de convivencia.

Fue posible observar, de acuerdo a los datos con los que se trabajó, que, en estas instituciones, con sus características, con las características del programa y con las características del desarrollo de éste en cada institución implicó; no es esperable, luego de un año, un impacto de mejora a nivel institucional. Tanto por lo anterior, como por las consideraciones teóricas en donde analizamos las implicancias que tiene mejorar la convivencia escolar, es decir hablamos de mejorar la cultura de relaciones sociales que se establecen en el contexto escolar; me atrevo a afirmar que no sólo en estas instituciones no es esperable un impacto a nivel institucional, sino que en cualquier establecimiento municipalizado o particular subvencionado de enseñanza media en nuestro país de características más o menos similares a los liceos con los que se trabajó en esta investigación. Ligado con esto, obviamente, los plazos que se generen para los proyectos no deben ser de un año, y además, deben permitir una flexibilidad que atienda a los ritmos que cada institución posee. Resulta una paradoja tener programas de mejora de la convivencia escolar acotados en el tiempo, lo convivencial por su relevancia debe ser una temática que constantemente se trabaje, reflexione y construya.

Así como no es posible esperar en un año impacto a nivel institucional, si se puede esperar impacto en grupos específicos de docentes o estudiantes. Con respecto a los/as docentes aquellos/as vinculados/as más directamente con el CCE, fueron en quienes más ha impactado el

programa. Con respecto a los/as jóvenes, aquellos/as que participaron del Taller de Convivencia y aquellos/as que no habiendo participado del taller si se integraron de forma más o menos sistemática a las iniciativas del CCE, fueron los/as principales beneficiados/as del proyecto. Se observa por ejemplo, en los niveles 2° y 3° medio, que se plantearon como focos de intervención desde el programa, en donde en la medición pos, respecto de la pre, presenta una mejora de la percepción de los/as jóvenes de la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, de cuanto los/as docentes se interesarían por sus problemas, asociado esto con un clima de aula con más innovaciones. En este sentido, la creación de un Consejo de Convivencia Escolar, o de un organismo o espacio interestamental e intergeneracional, que permita el diálogo entre adultos/as y jóvenes, es decir, entre la cultura escolar y las culturas juveniles; que anime un diagnóstico participativo y acciones tendientes a la mediación en el liceo; que apoye y contextualize programas abocados a la convivencia escolar; que asuma progresivamente funciones referidas a la generación, mantención y recreación de espacios convivenciales intra e intersistema; aparece como necesidad pertinente de considerar, en la medida que facilitaría la democratización de las relaciones intra e interestamentales, la reflexión sobre la convivencia escolar que se quiere, y la asunción progresiva como actores/as educativos de sus problemáticas y necesidades en coherencia con sus fortalezas y debilidades.

Del mismo modo un intervenir/trabajar con/en los/as jóvenes desde la modalidad de taller en temáticas como participación, resolución no violenta de conflictos, comunicación, etc., aparece como un acierto y una necesidad, ya que opera como mecanismo de sensibilización para con la mejora de la convivencia, así como de participación en el espacio escolar. Sin embargo, no basta con la realización de un taller, lo crucial, se considera, es como luego de una intervención en/con los/as jóvenes de esta índole, se les incorpora concretamente a participar en la institución desde sus necesidades y prioridades, es decir, en concreto se integra la/s cultura/a juvenil/es al que hacer diario de la institución; y claro está, se les incorpora a un proceso acompañados/as por los/as adultos/as, no en un afán de vigilancia, si no de apoyo mutuo para la realización de acciones tendientes a mejorar la convivencia. Además, estos/as jóvenes, operarían como catalizadores/as con respecto al resto de sus pares. En concreto, se requiere preparar a jóvenes no para que sean

mediadores entre los conflictos de sus pares, según lo definimos en el apartado teórico correspondiente, sino como generadores de espacios y agrupaciones que medien respecto de problemas de convivencia. Por su puesto no basta con solo preparar a los/as jóvenes, hay que además darles la posibilidad real de participación.

Otra línea general que se desprende, con respecto a la mejora de la convivencia, y en particular, con respecto a la mejora de la percepción del clima escolar, es atender a la mejora de los contextos normativos, es decir, el tipo y cantidad de normas del establecimiento y la forma como se aplican las sanciones. Esta es una necesidad imperiosa, tanto, para docentes, como para los/as jóvenes. Como se pudo observar y de acuerdo a los antecedentes de otras investigaciones (Cornejo, Redondo, 2001) para mejorar lo disciplinar, es necesario trabajar directamente los reglamentos y como este se aplica, tanto los/as docentes, los/as paradocentes, los/as jóvenes, en definitiva, toda la comunidad educativa, requiere generar un proceso de reflexión al respecto, un proceso que tenga los espacios y tiempos necesarios, que incluya de forma efectiva a todos/as los/as actores, y que sea capaz de generar un consenso, tanto del tipo de normas, como de la forma como se aplican las sanciones. Aparece el trabajo con los/as paradocentes y en particular con quienes se desempeñan como inspectores de patio, como un trabajo especial/prioritario ya que en concreto ellos/as están encargados/as de una buena parte de lo disciplinar en las instituciones educativas.

Así como para mejorar los contextos disciplinares es necesario que toda la comunidad educativa participe, para que un proyecto de mejora a la convivencia impacte, se requiere lo mismo, en este sentido pensamos que es imprescindible que sea abordado como un eje relevante del Proyecto Educativo de Centro, de lo contrario se transformaría en un programa más, o en una serie de acciones marginales que se quedarían en la periferia del operar del establecimiento. Debe institucionalizarse y ocupar espacios efectivos de toma de decisiones la temática de convivencia, y aquellos organismos que a propósito se generen, por ejemplo, un consejo de convivencia escolar. De la misma forma un programa de convivencia no debe funcionar como un cúmulo de acciones

incoherentes entre sí, debe apuntar con una coherencia interna que busque el cambiar las dinámicas institucionales que juegan en contra de mejorar la convivencia.

La instalación de un programa de convivencia o de acciones que se deriven de él, en estos espacios más institucionalizados o de toma de decisiones, por ejemplo, en el Proyecto educativo, en los GPT, etc.; está en relación con como se incorpore o sensibilice a la comunidad con la necesidad de mejorar/reflexionar sobre su cultura de relaciones. En este sentido, es un factor clave de todo programa de convivencia, la incorporación tanto de docentes directivos/as, como de docentes de aula, siendo la capacitación que con ellos/as se genere una de las vías para su incorporación. Pareciera ser que es necesario que la capacitación se centre en gestionar, conservar y desarrollar los recursos de la comunidad educativa, en donde los/as participantes tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, actitudes y capacidades para afrontar esos problemas, elaboren planes de acción y se encaminen hacia la convivencia y la comunidad educativa que desean (Rodríguez, 1996). Esto necesita de una capacitación que más que focalizada en jornadas, como sucedió en el programa analizado según la percepción de algunos/as docentes, más bien permita un seguimiento sostenido en el tiempo, lo que favorecería la existencia de espacios sistemáticos que permitan reflexionar sobre lo convivencial. Para lograr esto, es necesario, por supuesto, que exista el tiempo y los espacios necesarios para los/as docentes, por lo cual el desarrollo de un programa de convivencia requiere que sus acciones sean incorporadas a la planificación anual del establecimiento, creemos que esto podría salvar en parte, el que un proyecto de convivencia no venga a recargar aún más las funciones docentes, y sea mejor recepcionado por los/as profesores/as.

Produjo un buen efecto de recepción el que el equipo asesor haya procurado que la capacitación docente tuviese reconocimiento del CPEIP. Otro elemento que facilitaría la sensibilización de los/as profesores/as al programa de convivencia, es que se les considere como actores/as convivenciales, y se consideren los problemas que ligados a la convivencia les afectan. Un ejemplo claro es trabajar la temática de estrés docente, o desgaste profesional, vinculado con la organización institucional y como ésta favorecería el desgaste emocional/profesional docente y sus

implicancias personales y para la convivencia escolar. El trabajar, así mismo, temáticas como la resolución no violenta de conflictos, permite entregar herramientas para que los/as profesionales de la educación puedan analizar y mejorar la forma como enfrentan sus conflictos institucionales. El camino pareciera ser trabajar primero la resolución no violenta de conflictos en relaciones “más interpersonales”, y luego, trabajarlo para la resolución de conflictos de carácter institucional o intergrupales.

Con respecto a utilizar el criterio de género para un programa de convivencia, se considera que primero, como ya se mencionó, es necesario realizar un diagnóstico desde este enfoque; y, segundo, trabajar de manera explícita la temática; es decir, permitir reflexionar como el imaginario existente entre los/as actores/as educativos/as con respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer está mediando las relaciones sociales que establecen. Por el hecho, de que se habla de una construcción social, cultural e histórica, es necesario que el trabajo de esta temática sea sostenido y sistemático en el tiempo, que permita la vinculación de la temática de género con los procesos personales de los/as sujetos/as, así como con los procesos más sociales o institucionales. Puede resultar obvio el afirmar que además es necesario transversalizar esta temática en el programa, sin embargo, creo que esto es necesario afinarlo mucho más, ya que requiere de parte de los/as asesores/as la capacidad de trabajar desde este enfoque, y además, de generar acciones de asesoría o acciones del programa coherentes con la utilización del enfoque de género.

Unos de los/as actores/as educativos que poco aparecieron fueron los/as apoderados/as, fue posible observar lo complejo que resultó su incorporación al desarrollo del programa, esto se ligaría, primero, con una cultura al interior de los/as colegios que no favorece la sistemática incorporación de los/as apoderados/as al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular en lo referido a la convivencia escolar. Segundo, una cultura de los/as apoderados que no les permite situarse en relaciones más simétricas con los/as profesionales de la educación, ni en general, en el colegio. Tercero, la poca claridad existente de cuales serían las formas más apropiadas y los espacios en los cuales deben ser incorporados/as los/as apoderados/as.

La pregunta que ronda es ¿a participar en qué, se les invita?. Un programa de convivencia debiese asumir la participación de los/as apoderados/as no como un a priori, ésta se debe crear, y se debe acompañar a la institución en generar políticas educativas de incorporación de los/as apoderados/as a ésta. Nuevamente hablamos también de democratizar las relaciones que los/as estamentos establecen entre si.

El desarrollo de un programa de convivencia debiese incorporar no sólo al MINEDUC, a equipos asesores y a las instituciones escolar, sino que también a las corporaciones de educación comunales, de tal forma que las políticas de mejora de la convivencia que se fomenten desde el MINEDUC, guarden relación con las políticas comunales al respecto. Las redes comunales son otro elemento clave, es necesaria que las instituciones educativas establezcan relaciones formales con dichas redes, de equipos multiprofesionales o diversos profesionales u organismos que apoyen de forma efectiva la labor docente.

Debiesen existir políticas claras de parte del MINEDUC, con respecto a la mejora de la convivencia en enseñanza media, la creación de estos programas pilotos fue un interesante esfuerzo a perfeccionar; sin embargo, poco se supo de cual fue el resultado de esta experiencia, ya que no hay que olvidar que tres instituciones diferentes se focalizaron en tres comunas de Santiago. Los resultados de dichas acciones debiesen ser más publicitados con el fin de complejizar y enriquecer la discusión que se hace sobre la mejora de la convivencia. Esta investigación pretende ser un aporte al respecto.

5.- Sobre los límites y posibilidades de mejorar la convivencia escolar.

Si se parte del supuesto que la escuela reproduce, es posible entender que las dinámicas convivenciales que se dan en su interior sean coherentes con las dinámicas convivenciales de nuestra sociedad. En el apartado correspondiente se hizo alusión a dos elementos al respecto: la falta de una cultura participativa, o activación de las comunidades cívicas, y una lógica de

descentralización de decisiones, que muchas veces se transforma en una descentralización de tareas. Ambos elementos en la práctica pueden significar para las instituciones escolares, en el caso de un programa de mejora de la convivencia, serios límites a priori, ya que surgen definidos como una necesidad de niveles centrales, que pueden desconocer las características y necesidades de los actores/as sociales. Ya se hizo notar como este programa en principio se centra en mejorar las habilidades relacionales de los/as jóvenes más que en la necesidad expresada por estos/as de mejorar las relaciones con sus docentes.

La convivencia escolar como se ha analizado, incluye a todos/as los actores/as educativos/as, pero no se sanciona sólo desde las características de las instituciones escolares, ya que las características de éstas están dadas también por la red de relaciones en las que se insertan, es decir, a las corporaciones/departamentos educativos comunales, los DEPROV, los SEREMI, y el nivel central del MINEDUC. A su vez, ya se ha analizado como las características del sistema escolar, en general, se relacionan íntimamente con las funcionalidades que éste cumple con respecto a la realidad social, a saber: funcionalidades tecno-económicas, cultural-ideológicas, y socio-políticas, lo que lleva a que las contradicciones que existen socialmente sean asumidas por el sistema escolar. En definitiva nos encontramos con una institución o red institucional que se debate entre la reproducción de desigualdades sociales y la resistencia a esta dinámica.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, V. (2002): *“Descripción del Autoconcepto en una muestra de adolescentes de liceos de la Región Metropolitana”*. Tesis para optar al título de psicóloga. 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.

Asún, Alfaro, J, Morales, G. (1994): *“Análisis crítico de categorías y estrategias utilizadas para el estudio e intervención psicosocial con jóvenes en Chile”*. Rev. Chilena de Psicología. Vol 15, N° 1.

Ballara, M. (1996): *“Educación de personas adultas desde una perspectiva de género: responsabilidades públicas y sociales”*. En: Revista Latinoamericana de educación y política “La Piragua”, N° 12-13, Santiago.

Bonder, G. (1999): *“Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente”*. En: Género y Epistemología, Mujeres y Disciplinas. Montecinos, S., Obach, A. (compiladoras). LOM Ediciones. Colección Contraseña Estudios de Género.

Borenstein, G., et. Al. (1999). *“ La mediación escolar como contenido de un proyecto pedagógico: lineamientos generales para una propuesta de capacitación docente”*. En: Brandoni, F. Compiladora. (1999). “Mediación escolar. Propuestas, reflexiones, experiencias”. Paidós Educador. Argentina.

Brandoni, F. Compiladora. (1999): *“Mediación escolar. Propuestas, reflexiones, experiencias”*. Paidós Educador. Argentina.

Briones, G. (1995): *“Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales”*. Ed. Trilla,

México.

Calvo de Mora, J. (1991): "*Evaluación educativa y social*". Universidad de Granada. Granada.

Cancino, T., Cornejo, R. (2001): "*La Percepción del Clima Escolar en jóvenes Estudiantes de Liceos Municipales y Particular-subvencionados de Santiago. Un Estudio Descriptivo y de factores asociados*". Tesis para optar al título de Psicólogo/a. Universidad de Chile. Chile.

Casassus, J. (1999): "*Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*". En: *La Gestión Busca un Sujeto*. Unesco. Chile.

Celiberti, L. (1996): "*Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres*". En: "*Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativos*". Seminario latinoamericano sobre experiencias en educación no formal con mujeres. Colombia.

CEPAL. (1994): "*Las mujeres en América Latina y El Caribe en los años noventa: elementos de diagnóstico y propuestas*". Mar del Plata.

Cerda, A., Edwards, V., Gomez, V. (1995): "*Los jóvenes en el rol de alumnos*". Cuadernos de Educación.

CERE (1993): "*Evaluar el contexto educativo*". Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco, Vitoria.

Cornejo, R., Redondo, J. (2001): "*El Clima Escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*". Revista Última Década. Año 9, N° 15, Octubre. CIDPA.

- CIDE (2001): *"II encuesta nacional a los actores del sistema educativo 2000"*. Http:\ Cide.cl.
- Davidoff, L. (1993): *"Introducción a la Psicología"*. McGraw-Hill. Madrid.
- Días-Aguado M^a., *"Educando la convivencia y la prevención de la violencia"*. Conferencia presentada para el Seminario "Convivencia Escolar: Un desafío para la comunidad". Programa MECE-Media, Mineduc. Santiago. Noviembre, 1999.
- Edwards, V. Et. al. (1995). *"El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media"*. MINEDUC. MECE. Santiago.
- Elichiry, N. (2001): *"¿Dónde y cómo se aprende?. Temas de Psicología Educacional"*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Errázuriz M., Gonzáles R., Martinis S., Manzi J., Scharager J., Swope J., Urzúa, P. (1994): *"Demandas sociales a la educación media"*. Colección de estudios sobre educación media. Ministerio de Educación de Chile. Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Santiago.
- Espinosa, M. (1983): *"Evaluación de proyectos sociales"*. Ed. Humanitas. Buenos Aires.
- Fernández, L. (1994): *"Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas"*. Buenos Aires, Paidós. Citado en: Elichiry, N. "¿Dónde y cómo se aprende?. Temas de Psicología Educacional". Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Fernández Enguita, M. (1999): *"La cara Oculta de la Escuela"*. Siglo XXI. Madrid.
- Foucault, M. (1991): *"La verdad y las forma jurídicas"*. Gedisa Editorial.

- Frigerio, G. Et. al. (1988). *"Las instituciones educativas: cara y ceca"*. Troquel. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1985): *"Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico"*. Revista Dialogando, N° 10. Red latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.
- Giroux, H. (1988): *"Escolarización y las políticas del curriculum oculto"* En: *"Curriculum, racionalidad y conocimiento"*. Monique Landesman, compiladora. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- Hidalgo, V., Palacios, J. (1999): *"Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años"*. En: Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (1999). *"Desarrollo Psicológico y Educación. 1 Psicología Evolutiva"*. Psicología y Educación. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Ianni, N., Pérez, E. (1998): *"La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención"*. Grupos e Instituciones. Paidós. Argentina.
- Ibañez, J. (1991) *"El regreso del sujeto"*. Ed. Amerindia.
- INJUV. (2000): *"Estudios del INJUV: Juventud, trabajo y empleo"*. Volumen N° 2. Ediciones CIDPA. Viña del Mar.
- Kmitta, D. (1999): *"Pasado y futuro de la evaluación de los programas de Resolución de Conflictos Escolares"*. En: Brandoni, F. Compiladora. (1999): *"Mediación escolar. Propuestas, reflexiones, experiencias"*. Paidós Educador. Argentina.
- Lavín, S. (2000): *"El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar"*. LOM Ediciones. PIIE

- L'écuyer, R. (1985): *"El concepto de sí mismo/a"*. Ed. Oikos-tau, España.
- Lewin, K. (1951): *"Field theory in social science"*. Harper Brothers. Nueva York.
- Linderfield, G. (1996) *"Autoestima"*. Plaza y Janes Editores, S.A., Barcelona.
- Luzzatto M., Reigosa A., Huarte M^a. (1999): *"La mediación de pares en la escuela"*. Ponencia presentada para el Seminario taller "Convivencia Escolar y Resolución de conflictos en Educación Media". Mineduc. Santiago. Marzo.
- Magendzo A., (1999): *"Discriminación y prejuicios en la institución escolar"*. Seminario "Convivencia Escolar: Un desafío para la comunidad". Programa MECE-Media, Mineduc. Santiago. Noviembre.
- 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.
- Martinic, S., Walker, H. (1987): *"El umbral de lo legítimo"*. CIDE. Santiago.
- MECE-Media, Mineduc Comisión de Convivencia Escolar. (1999): *"Presentación de experiencias"* Seminario "Convivencia Escolar: Un desafío para la comunidad". Programa MECE-Media, Mineduc. Santiago. Noviembre.
- MECE-Media/Unicef. (1999): *"Convivencia escolar y resolución de conflictos en educación media"*. Documento de referencia para el Seminario "Convivencia y Mediación escolar". Santiago. Marzo.
- Medina, D., Villar, L. (1995): *"Evaluación de Programas Educativos, centros y profesores"*. Ed.

Universitas, S.A. Madrid.

Mena, I., Romagnoli, C. (1993): "*Convivencia social en la enseñanza media*". CPU. Santiago.

MINEDUC. (1999): "*La fuerza de la palabra*". Revista de Educación, junio.

MINEDUC (2000): [Http://mineduc.cl/](http://mineduc.cl/)

Morales, J. Coordinador. (1994): "*Psicología social*". Ed. Mc-Graw-Hill. España.

Nájera, E. (2000): "*Convivencia Escolar y jóvenes. Aportes de la Mediación escolar a la transformación de la educación media*". Piie/Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

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.

Núñez E., Paulus M., Valenzuela M^a., Vallejos N. (1998): "*Cómo educar la autoestima en adolescentes de enseñanza media*". Seminario de investigación de la cátedra Psicología Escolar II, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago.

Oliva, A. (1999): "*El desarrollo de la personalidad durante la adolescencia*". En: Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (1999). "Desarrollo Psicológico y Educación. 1 Psicología Evolutiva". Psicología y Educación. Alianza Editorial. Madrid. España.

Ortí A. (1992): "*La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo*". En "El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación". compiladores García A., Ibañez J., Alvira F. Alianza Ed.

- Osorio J., (1999) "*Educación ciudadana y escuelas para la democracia*". Seminario "Convivencia Escolar: Un desafío para la comunidad". Programa MECE-Media, Mineduc. Santiago. Noviembre.
- Oyarzún A., Irrazabal R., Goicovic Y., Reyes L. (1998): "*Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar*". Injuv/Cidpa. Revista Última Década. N° 7.
- Oyarzún, K. (1999): *Apuntes de clases del Diplomado en Educación y Género del Programa de Género y Cultura en América Latina*. Fac. de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Oyarzún, A. (2001): "*Políticas públicas y mujer joven: entre la madre y la hija*". Revista Última Década. CIDPA Ediciones. Año 9, N° 14.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (1999): "*Desarrollo Psicológico y Educación. 1 Psicología Evolutiva*". Psicología y Educación. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Palma, S. Et. Al. (1994). "*Sexualidad y discursos juveniles: factores posibilitadores e inhibidores en la adopción de medidas de protección de riesgos*". OMS, Ginebra, Santiago.
- Peluchonneau, P. y Romagnoli, C. (1994): "*Convivencia Social. Perspectivas y Proposiciones de Experiencias Nacionales y Extranjeras para educar la Convivencia Social en la Escuela*". CPU.
- Perrenoud, Ph. (1990): "*La construcción del éxito y del fracaso escolar*". Madrid, Morata.
- PIIE (1999): "*Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares*". Propuesta de trabajo.
- PIIE (2000a): "*2° Informe de Avance Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares*".

PIIE (2000b): "3° Informe de Avance Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares".

Puerta, Ricardo. (1976): "*Evaluación*". Publicaciones IICA.

Redondo, J. (1999): "*Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*". Colección Recursos e Instrumentos Psico-pedagógicos. Ed. Mensajero.

Redondo, J (2000): "*La Condición Juvenil*". Revista Última Década. Año 8, N° 12. Ediciones CIDPA. Viña del Mar.

Reyes, P. (1998): "*Una propuesta cualitativa para la evaluación de proyectos o programas sociales con jóvenes rurales*". Memoria para optar al Título de Psicóloga. Universidad de Chile.

Rodríguez, M. (2000): "*Política de Juventud en Chile*". Revista Última Década. Año 8, N° 12. Ediciones CIDPA. Viña del Mar.

Rodríguez Romero, M. (1996): "*El asesoramiento en Educación*". Ediciones EA Aljibe, España.

Rossetti, J. (1989A): "*Viaje al interior de la sala de clases: la mirada de género*". SERNAM. Santiago de Chile.

Rossetti, J. (1989 b): "*Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*" CIDE. Chile.

Rozemblum Sara. (1999a): Ponencia presentada para el Seminario taller "Convivencia Escolar y Resolución de conflictos en Educación Media". Mineduc. Santiago. Marzo 1999.

Rozemblum, Sara. (1999b): "*Mediación educativa en la Argentina*" Ponencia presentada para el Seminario taller "Convivencia Escolar y Resolución de conflictos en Educación Media". Mineduc. Santiago. Marzo.

- Ruiz, P. (1996): "*Saber es poder; relaciones de género y educación de adultos*". En: "Construyendo la modernidad educativa en América Latina". Osorio, J., Rivero, J., compiladores. Unesco, Orealc, Ceaal: Tarea. Lima.
- Salazar, G., Pinto, J. (1999): "*Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*". LOM ediciones, serie HISTORIA. Santiago de Chile.
- Sáez de Heredia, R. (1998): "*Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*". Servicio editorial Universidad del País Vasco. España.
- Salazar, M. (1993): "*Una perspectiva intercultural de la relaciones de convivencia escolar*". En: Mena, I., Romagnoli, C. (1993). "*Convivencia social en la enseñanza media*". CPU. Santiago.
- Sapiains, R., Zuleta, P. (2001): "*Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex- cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización*". Revista Última Década. Año 9, N° 15, Octubre. CIDPA.
- Schaverstein, L. (1999): "*La mediación escolar en contexto*". En: Brandoni, F. Compiladora. (1999). "*Mediación escolar. Propuestas, reflexiones, experiencias*". Paidós Educador. Argentina.
- Shure, M. (1999): "*Puedo resolver problemas (PRP): un curriculum para prevenir conductas de alto riesgo en los niños*". En: Brandoni, F. Compiladora. (1999). "*Mediación escolar. Propuestas, reflexiones, experiencias*". Paidós Educador. Argentina.
- Silva, J. (2001): "*Ciudadanía: entre el debate crítico, la lucha política y la utopía*". Revista Última Década. CIDPA Ediciones. Año 9, N° 14.
- Stufflebeam, D., Shinfield. (1987): "*Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*". Paidós/MEC. Madrid.

- Taylor S.J., Bogdem R. (1992): *"Introducción a los métodos cualitativos de investigación"*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Tajfel, H. (1984): *"Grupos humanos y categorías sociales"*. Ed. Herder. Barcelona.
- Turner, J. (1990): *"Redescubrir el Grupo Social"*. Ed. Morata. España.
- UNESCO (1997): Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *"La educación encierra un tesoro"*, UNESCO.
- Vélaz de Medrano, C. Et. Al. (1995): *"Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación"*. CIDE/Mec. Madrid.
- Villa Sánchez A. (1992a): *"Autoconcepto y rendimiento en el contexto de las EEMM."*. En *"Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica"*. Colección Estudios y Documentos Nº 17. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. 1992.
- Villa Sánchez A. (1992b): *"El clima de aula en los centros de enseñanza media a través del S.E.S."*. En *"Clima Organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida"*. Colección Estudios y Documentos Nº 16. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- Villar, M., Medina, D. (1995): *"Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores"*. Ed. Universitas, S.A.. Madrid.
- Walker, H. (1982): *"Una evaluación para los proyectos de educación popular"*. Documento de trabajo Nº 1, CIDE. Santiago.

Weinstein, J.(2001): "*Joven y Alumno. Desafíos de la enseñanza media*". Revista Última Década. Año 9, N° 15, Octubre. CIDPA.

Zimmerman, M. (2000): "*Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate*". En: Elichiry, N. (2000): "¿Dónde y cómo se aprende?. Temas de Psicología Educativa". Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Weinstein, J.(2001): "*Joven y Alumno. Desafios de la enseñanza media*". Revista Última Década. Año 9, N° 15, Octubre. CIDPA.

Zimmerman, M. (2000): "*Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate*". En: Elichiry, N. (2000): "¿Dónde y cómo se aprende?. Temas de Psicología Educacional". Editorial Universitaria de Buenos Aires.

RESUMEN

La presente investigación pretende evaluar el impacto del desarrollo de un año del Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares MINEDUC/PIIE, en la percepción de su autoconcepto y del clima escolar de jóvenes de enseñanza media de dos liceos municipalizados de la Comuna de la Florida. Para ello se utiliza un diseño metodológico no experimental del tipo pretest – posttest de dos grupos beneficiarios, evaluándose a los grupos muestrales antes y después de transcurrido un año (dos semestres académicos) de la aplicación del Proyecto. Los resultados de estas mediciones se someten a discusión con los/as actores/as educativos de cada uno de los Consejos de Convivencia Escolar (CCEs) constituidos en los establecimientos escolares dentro del marco del programa.

La relevancia de esta investigación posee varias aristas, siendo la principal de ellas contribuir a la discusión con respecto no solo a la evaluación de programas de convivencia, sino que también a las características que estos debiesen tener.

Para lograr el cometido al que en los párrafos anteriores se alude, se parte en el capítulo dos del Tomo I por revisar teóricamente el constructo evaluación desde un punto de vista histórico; desde su clasificación según modelos; y desde las perspectivas teóricas posibles de poner en juego en el acto de evaluar proyectos sociales. Finalmente se describe la opción evaluativa de esta investigación.

Siempre desde un punto de vista teórico se continua analizando esta vez la temática de convivencia como una problemática social y educativa; para luego revisarla en el contexto escolar recogiendo elementos característicos de ésta en nuestro país. A continuación se procede a analizar la resolución de conflictos, y de manera más específica la mediación.

Coherente, por un lado, con dos de los ejes desde los cuales se evalúa, se analizan los constructos autoconcepto y clima escolar; y en coherencia con respecto a los/as sujetos/as a quienes se les

aplica las encuestas, se da cuenta de la condición juvenil y del enfoque de género.

Se finaliza el capítulo dos describiendo de forma resumida la propuesta programática del PIIE, así como los principales elementos que caracterizaron el desarrollo del programa en cada uno de los establecimientos.

En el capítulo tres se describen aspectos metodológicos de esta investigación, a saber: tipo y características del estudio, instrumentos, universo, muestras pre y pos test, procedimiento de investigación y de análisis de datos.

La presentación de los resultados se desarrolla en el capítulo cuatro partiendo siempre, en el caso de los datos cuantitativos, desde un análisis de la muestra total, es decir, ambos establecimientos en conjunto, para luego analizar específicamente que sucede en cada establecimiento escolar. La información cualitativa, recogida al momento de la presentación de los datos numéricos a los/as actores/as escolares involucrados/as en el programa, se ordenan en una rejilla y posteriormente se analizan descriptivamente.

El capítulo cinco está dedicado a las conclusiones y discusión de los datos para lo cual se procede a triangular los datos cuantitativos y cualitativos, en definitiva se realiza la evaluación de impacto del programa en cada uno de los establecimientos escolares.

Las proyecciones con respecto, fundamentalmente a la mejora de la convivencia escolar y a la evaluación de programas referidos a ésta, se desarrollan en el último capítulo de este Tomo.

El Tomo II íntegramente se dedica a describir los anexos pertinentes de ésta investigación.