

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y ACTITUDES HACIA LA
AUTORIDAD INSTITUCIONAL; POSIBLES VÍNCULOS
EXPLICATIVOS.

Tesis para optar al Grado de Magister en Gerencia Social

Autor:
Rebeca Paz Larenas Abarca

Profesor Guía:
José Luis Gálvez Nieto
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de La Frontera

Temuco, Agosto de 2017

I. Resumen

El presente estudio, tiene como propósito determinar posibles asociaciones entre clima social escolar y actitudes hacia la autoridad institucional, evaluando los factores sexo y tipo de establecimiento en 2.338 estudiantes de ambos sexos de las Regiones Metropolitana y de La Araucanía con edades que fluctúan entre los 12 y 20 años de edad, pertenecientes a establecimientos municipales (N= 747), particulares subvencionados (N= 1421) y particulares pagados (N= 170). La metodología propuesta, corresponde a un estudio cohorte transversal; realizando muestreo probabilístico. A los estudiantes se les aplicaron tres encuestas la primera de ellas fue el “Cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE)” instrumento que mide el clima social del centro escolar (CSE) que es la perspectiva de los estudiantes tienen de la relación entre pares, sentimiento de bienestar y capacidad de ayuda (CSE) y el Clima Social de los Profesores (CSP) valora exigencia académica, trato con los estudiantes y justicia. La segunda escala actitud hacia la Autoridad Institucional (AAI-A); se compone de dos factores: Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional (APA) la que se caracteriza por el respeto hacia la autoridad socialmente establecida y hacia las normas vinculadas hacia esas fuentes de autoridad y el segundo factor Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT_R); evalúa la percepción que los estudiantes tienen hacia respecto a los referentes de autoridad. Este factor, se asocia con conductas transgresoras y comportamientos de riesgo. La tercera escala es el Cuestionario sociodemográfico.

Los resultados que muestra el presente trabajo, permiten señalar que las mujeres perciben de manera más positiva la relación con sus profesores (t -test [$gl=2288$]= 3.326; $p < 0.01$) $p=20.80$; promedio establecido por los participantes en función del género; además que los alumnos de establecimientos particulares tienen una mejor percepción de la autoridad que los alumnos de establecimientos particulares subvencionados y municipales $F [GL= 2]= 26.846$; $p < 0,01$) $p=26.85$; promedio establecido por los participantes en función del tipo de establecimiento.

Paralelamente, se determinó que el clima social escolar y las actitudes hacia la autoridad institucional se relacionan de manera directamente proporcional; por lo tanto un aumento de la percepción del clima social escolar genera un aumento en las actitudes positivas hacia la autoridad institucional. (La magnitud es de 0,51 correlación positiva media). Para finalizar se caracterizan los estudiantes en tres grupos “alumnos cercanos”; alumnos en su mayoría de establecimientos pagado, mujeres de origen familiar rural, los “alumnos ajenos” alumnos en su mayoría de establecimientos municipales, hombres de origen familiar rural y “alumnos asépticos” alumnos en su mayoría de establecimientos particulares subvencionados, hombres de origen familiar urbano; hallazgos que plantean un desafío relevante sobre la manera en que se construye la educación en Chile; con una clara mirada destacar la importancia de un adecuado vínculo en relaciones escolares.

Palabras Claves: *Clima social escolar, género, Actitudes hacia la autoridad institucional, tipo de establecimiento.*

Abstract

The purpose of this study is to determine possible associations between school social climate and attitudes towards institutional authority, evaluating the factors sex and type of establishment in 2,338 students of both sexes of the Metropolitan and La Araucanía Regions with ages that fluctuate among 12 and 20 years old, belonging to municipal establishments (N = 747), subsidized individuals (N = 1421) and paid individuals (N = 170). The proposed methodology corresponds to a cross-sectional cohort study; Performing probabilistic sampling. The students were given three surveys, the first one being the "Questionnaire to evaluate the social environment of the school (CECSCE) Instrument that measures the social climate of the school (CSE) that is the perspective of students have of the relationship between peers, feeling of well-being and capacity for help (CSE) and the Social Climate of Teachers values academic demand, Students and justice. The second scale attitude towards the Institutional Authority (AAI-A); is composed of two factors: Positive Attitude towards the Institutional Authority (APA) which is characterized by respect for socially established authority and the norms linked to these sources of authority and the second factor Positive Attitude towards Transgression (APT_R); evaluates the students' perception of authority referents. This factor is associated with transgressive behaviors and risk behaviors. The third scale is the Sociodemographic Questionnaire.

The results of the present study show that women perceive more positively the relationship with their teachers (t-test [gl = 2288] = 3.326; p <0.01) p = 20.80; average set by the participants according to gender; In addition, students from

private institutions have a better perception of authority than students from subsidized and municipal schools $F [GL = 2] = 26,846; P < 0.01) p = 26.85;$ average established by the participants according to the type of establishment.

At the same time, it was determined that the school social climate and attitudes towards institutional authority are related in a directly proportional way; therefore an increase in the perception of the school social climate generates an increase in the positive attitudes towards the institutional authority (the magnitude is 0.51 mean positive correlation). Finally students are characterized in three groups "close students"; pupils mostly from paid school students, women of rural family backgrounds, "Other students" students, mostly from municipal establishments, men of rural family origin and "aseptic students", mostly from subsidized private establishments, men of urban family origin; Findings that pose a relevant challenge to the way in which education is constructed in Chile; with a clear view of the importance of an adequate link in school relations.

Keywords: School social climate, gender, Attitudes towards institutional authority, type of establishment

Índice

I.	Resumen.....	2
II.	Introducción.....	10
III.	Problema de investigación	13
IV.	Objetivos e hipótesis.....	16
-	IV.1 Objetivo general.....	16
-	IV.2 Objetivos específicos.....	16
-	IV.3 Hipótesis.....	16
V.	Marco teórico.....	17
-	V.1 Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.....	17
-	V.2 Adolescencia.....	21
-	V.3 Genero.....	25
-	V.4 Clima Social Escolar.....	26
-	V.4.1 Definiciones.....	26
-	V.4.2 Elementos y factores asociados al Clima Escolar.....	29
-	V.4.3 Dimensiones asociadas al Clima escolar.....	31
-	V.4.3.1 Dimensiones del Clima Escolar relacionadas con la teoría ecológica de Bronfenbrenner.....	31
-	V.5 Actitudes hacia la Autoridad Institucional	35
-	V.6. Investigaciones sobre Clima Social Escolar y Actitudes hacia la Autoridad Institucional	35
-	V.6. 1Clima Social Escolar	35
-	V 6. 1. 1 Clima Social Escolar y Sexo	35
-	V 6. 1. 2 Clima Social Escolar y Tipo de Establecimiento	35
-	V.6. 2 Actitudes hacia la Autoridad Institucional	36
-	V.6 2.1 Actitudes hacia la Autoridad Institucional y Sexo	36
-	V.7 Educación Media	37

VI. Metodología.....	41
- VI.1 Tipo de estudio.....	41
- VI.2 Diseño de Investigación.....	41
- VI.3 Población.....	42
- VI.4 Procedimiento.....	43
- VI.5 Instrumentos.....	43
- VI.6 Plan de Análisis.....	46
VII. Resultados.....	47
VIII. Discusión.....	75
IX. Conclusiones.....	82
X. Referencias.....	90

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Conceptualización y categorización del clima escolar.....	31
Tabla N°2. Distribución muestral según procedencia del establecimiento regiones de La Araucanía y Metropolitana.....	42
Tabla N°3. Distribución muestral según dependencia del establecimiento regiones de La Araucanía y Metropolitana.....	42
Tabla N°4. Distribución muestral según sexo.....	43
Tabla N°5. Promedio Clima Social Escolar de los alumnos según variable Sexo.....	48
Tabla N°6. Promedio Clima Social Profesores según variable género.....	48
Tabla N°7. Clima social escolar según tipo de establecimiento.....	49
Tabla N°8. Clima social profesores según tipo de establecimiento.....	50
Tabla N°9. Promedio actitud hacia la autoridad institucional según variable género.....	51
Tabla N°10. Promedio actitud hacia la transgresión según variable género....	51
Tabla N°11. Promedio actitud hacia la autoridad según tipo de dependencia	52
Tabla N°12. Promedio actitud hacia la transgresión, según tipo de dependencia	53
Tabla N°13. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA).....	54
Tabla N°14. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R).....	55
Tabla N°15. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA).....	55
Tabla N° 16. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R).....	56
Tabla N°17. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según sexo.....	57
TablaN°18. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según sexo.....	58
Tabla N°19. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según sexo.....	59
Tabla N°20. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según sexo.....	60
Tabla N° 21. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según tipo de establecimiento.....	61
Tabla N° 22. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según tipo de establecimiento.	62
Tabla N° 23. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según establecimiento.....	63
Tabla N°24. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y	64

actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según tipo de establecimiento.	
Tabla N°25. Número de casos según Cluster	67
Tabla N°26. Número de Cluster según Dependencia	70
Tabla N°27. Número de Cluster según Sexo	71
Tabla N°28. Número de Cluster según origen familiar	72

INDICE DE ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS

Ilustración N°1. Modelo ecológico y social para comprender el clima escolar	20
Gráfico N°1. Perfiles de estudiantes según clima social escolar y actitud hacia la autoridad institucional.....	67

II. Introducción

La adolescencia es una etapa fundamental en el ciclo de la vida de los seres humanos; ya que en este periodo se desarrolla las competencias de autorregulación emocional y las competencias sociales que se entiende como la habilidad para relacionarse efectivamente con otros (Pérez & Guerra, 2014). En la actualidad, se busca que el desarrollo de la adolescencia se enfoque en fortalezas y potencialidades que contribuyan al proceso de crecimiento y desarrollo (Alfaro, Casas & López, 2015). Desde el año 2001 en Chile, se ha ido desarrollando la relevancia del clima escolar como eje de las políticas educacionales (Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012); tal como lo definen Cornejo y Redondo en el año (2001) el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales. En el proceso de percepción, se encuentran involucrados referentes ideológicos y culturales que sirven para explicar la realidad y los cuales se aplican a cada experiencia vivida cotidianamente para dirigirla y transformarla (Vargas, 1994). Una de los principales elementos que influye en la percepción, es la actitud de los adolescentes hacia la autoridad institucional. “La actitud hacia la autoridad ha sido definida como la importancia que los adolescentes atribuyen hacia la autoridad formalmente establecida y hacia las normas vinculadas a esas fuentes de autoridad, tales como las leyes, la policía, el profesorado, la escuela, las normativas escolares, etc. (Cava et al., 2006, 2013; Decker, Dona, & Christenson, 2007; Estévez et al., 2007; Estévez & Emler, 2009, Martínez-Ferrer et al., 2008; Molpeceres et al., 1999; Molpeceres, Lucas, & Pons, 2000; Moreno et al., 2009;

Moreno, Ramos, Martínez, & Musitu, 2010; Musitu et al., 2007; Rigbi, 2006; Tarry & Emler, 2007)”. (Galvéz, Vera- Bachmann, Trizano & García, 2014, p.59); la cual se vincula con sus comportamientos transgresores y con conductas de riesgo (Cava, Estévez, Buelga, & Musitu, 2013; Estevez & Elmer 2009).

En la descripción del clima escolar, se desprende que uno de los elementos centrales del concepto radica en la “percepción”, la cual no es un proceso lineal; si no que se forma por procesos en constante interacción entre el individuo y la sociedad en donde cada uno toma posición. En el proceso de percepción, se encuentran involucrados referentes ideológicos y culturales que sirven para explicar la realidad y los cuales se aplican a cada experiencia vivida cotidianamente para dirigirla y transformarla (Melgarejo, 1994).

Según la literatura revisada, la percepción negativa del clima social escolar podría generar características que reproduzcan climas sociales negativos o tóxicos (Arón & Arón, 2000).

Desde la relación con el estudiante consigo mismo: fomenta la dependencia, estimula el conformismo, desarrolla sentimientos de incompetencia, fomenta la focalización de necesidades y contribuye en la generación de poco espacio para el autocuidado. Desde cómo se vincula el estudiante con otros: genera desapego y falta de compromiso, fomenta relaciones competitivas, no fomenta relaciones respetuosas, desarrolla prejuicios, fomenta relaciones autoritarias, no desarrolla habilidades de negociación, transmite roles estereotipados en función del género y favorece conductas individualistas; además genera que el estudiante perciba el mundo externo como una amenaza, limita la exploración de situaciones

nuevas, favoreciendo actitudes pasivas frente a problemas reales, no incentivando contacto con otros; además de potenciar actitudes conservadoras.(Arón & Milicic, 1999).

El estudio se considera relevante ya que busca determinar posibles asociaciones entre clima social escolar y actitudes hacia la autoridad institucional, evaluando el efecto del sexo y el tipo de establecimiento en los estudiantes de las Regiones Metropolitana y de La Araucanía. Para realizar el análisis se utilizaran instrumentos para medir el clima escolar (CECSCE) (Trianes et al., 2006), las actitudes hacia la autoridad institucional (AAI_A) (Cava et al., 2013) y cuestionario sociodemográfico. Los instrumentos (CECSCE) y (AAI_A) fueron adaptados con anterioridad a esta investigación a la realidad chilena contando con adecuados niveles de fiabilidad y validez. (CECSCE) (Gálvez-Nieto, Tereucán, Muñoz, Briceño & Mayorga, 2014) y (AAI_A) (Gálvez-Nieto, Vera-Bachmann, Trizano & García, 2015); por lo tanto nuestro propósito está orientado a contribuir a conocer las relaciones entre clima social escolar y actitudes hacia la autoridad institucional; contribuyendo al fortalecimiento de la convivencia escolar en donde se enfatiza la formación del sujeto con un enfoque integral dando amplias responsabilidades a la comunidad educativa para realizar un mejoramiento continuo.

III. Problema de investigación

En las últimas décadas la educación se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación, debido al impacto que tiene en la promoción del desempeño social y económico de la población. En Chile, la educación se desarrolla de manera significativa en los establecimientos educacionales como Colegios y Escuelas por alrededor de 12 años (solo si contemplamos la Educación Básica y Media). Debido al enfoque altamente competitivo y asociado a que la educación es un medio para potenciar la economía; se ha generado la tendencia de vincular a los “establecimientos exitosos” con los que obtienen mejores resultados académicos en desmedro de otras dimensiones del desarrollo humano (Coquelet & Ruz, 2003).

Debido a lo anterior, las relaciones humanas y la percepción que tienen alumnos y profesores del bienestar personal, aceptación del individuo, valoración de los integrantes de la comunidad y confianza, aún se encuentra al debe en los establecimientos educacionales; manteniéndose mayoritariamente “invisibles”; a pesar de ser componentes relevantes que constituyen el capital social, elementos que se vuelven urgentes de abordar desde una mirada país, pues constituye un eje central de la calidad de vida y del vínculo humano (Conejeros, Rojas & Segure, 2009).

Escuela, familia y sociedad son los tres ejes de desarrollo de la confianza. La interacción entre estos ámbitos depende que exista mayor o menor confianza en la sociedad. “La confianza se puede definir en términos de la relación que se

establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra”. (Conejeros, Rojas & Segure, 2009, p. 31).

La confianza, contribuye a generar relaciones y redes sociales indispensables para la realización personal. Para Fukuyama, el capital social nace a partir del predominio de la confianza y a diferencia de otros capitales humanos se transmite a través de mecanismos culturales como la religión, hábitos históricos y tradición (Conejeros, Rojas & Segure, 2009).

“El sistema educacional es un importante agente socializador y promotor de confianza o desconfianza; la escuela no solo entrega contenidos, sino que también opera en el mundo subjetivo de las relaciones interpersonales, los valores y las experiencias; es a través de estos que somos capaces de reconocernos a nosotros mismos; en este proceso de auto-reconocimiento se amplía la mirada para llegar a reconocer al otro/otra. Es junto a ese otro y muchos otros, que podemos llegar a construir y formar parte de una comunidad, y la calidad de esta construcción determinara los niveles de desarrollo que podemos alcanzar, desarrollo en el cual el ser humano sea el centro” (Conejeros, Rojas & Segure, 2009, p.36).

En relación a lo planteado con anterioridad y en sintonía con lo que plantea la teoría ecológica de Bronfenbrenner en cuanto al desarrollo humano, el Clima Social Escolar se compone de variados microclimas, que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo organizacional, independientemente del clima general característico; por lo tanto para evitar que agentes obstaculizadores del desarrollo del capital humano como: desconfianza, apatía, individualismo extremo

se arraiguen a través de comportamientos o conductas directamente relacionadas con estrés, depresión, agotamiento afectando el bienestar emocional de los adolescentes se debe trabajar fuertemente en los factores que potencien un clima social escolar positivo y relaciones basadas en la confianza y pertenencia.

IV. Objetivos e hipótesis

Objetivo general

Determinar posibles asociaciones entre clima escolar y actitudes hacia la autoridad institucional, evaluando el efecto del sexo y el tipo de establecimiento en estudiantes de las Regiones Metropolitana y de La Araucanía.

Objetivos específicos.

1. Caracterizar las variables clima social escolar y actitudes hacia la autoridad institucional según género y tipo de establecimiento.
2. Evaluar posibles asociaciones de las variables clima social escolar y actitudes hacia la autoridad institucional según género y tipo de establecimiento.
3. Elaborar clusters (perfiles) de estudiantes según clima social escolar y actitudes hacia la autoridad institucional.

Hipótesis de la investigación

- A medida que existe una mayor percepción del clima escolar; aumenta la percepción de las actitudes hacia la autoridad institucional.

V. Marco Teórico

V.1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner

Para entender de mejor manera las relaciones entre individuo y sociedad es que revisaremos la Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), en donde define la ecología del desarrollo humano como:

El estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos estos entornos (Bronffebrenner, 1987, p.40).

Complementariamente, se deben establecer tres características de la definición anterior; la primera de ellas es que se debe considerar a la persona como una entidad creciente, dinámica y que tiene la capacidad de reestructurarse con el medio ambiente. En segundo lugar, el ambiente también influye, y requiere de un proceso de acomodación mutua; por lo tanto se considera que la interacción es bidireccional, por lo que hay un fuerte componente de “reciprocidad” y en tercer lugar, el ambiente no se limita solo al entorno inmediato sino que incluye influencias de estos entornos y de entornos más extensos (Bronffebrenner, 1987, p.40-41).

El ambiente ecológico se define como “una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo- y macro- sistemas” (Bronffebrenner, 1987, p.41).

Estas estructuras, se dividen en 4 niveles, que afectan en menor o mayor medida al niño, que es el sujeto protagonista que construye la vivencia escolar.

El microsistema “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronffebrenner, 1987, p.41). Un aspecto relevante de esta definición es la diferenciación que se produce entre un entorno, entendido como el lugar en que las personas pueden interactuar y las actividades, roles y relaciones interpersonales, las que son entendidas como los componentes del microsistema (Bronffebrenner, 1987, p.41). En la definición de microsistema, cobra relevancia la palabra “experimentan”; ya que las características de un ambiente no solo se limitan a sus propiedades objetivas, sino también a como las personas lo perciben (Bronffebrenner, 1987, p.41). El autor, también define tres características para el microsistema. La primera de ellas se refiere a las tareas en que las personas participan o ve participar a las demás. La segunda, se refiere a las interconexiones que se perciben entre las personas que participan en el ambiente (relaciones de las distintas partes entre sí) y la tercera, corresponde a la noción del rol; asociada con la posición que asume en la sociedad (Bronffebrenner, 1987, p.44).

“El mesosistema comprende las interacciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronffebrenner, 1987, p.44).

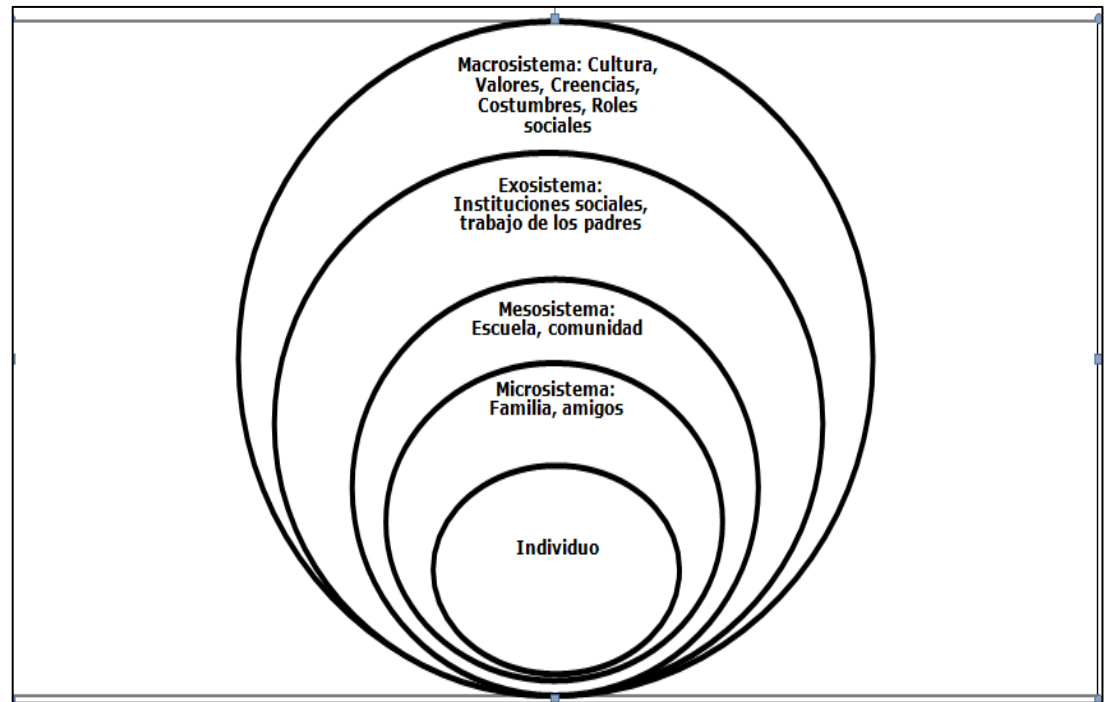
Un mesosistema es un sistema de microsistemas el cual se forma o amplía cuando la persona en desarrollo entra a un nuevo entorno (Bronffebrenner, 1987, p.44).

“Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (Bronffebrenner, 1987, p.44).

“El macrosistema se refiere a las correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, a nivel de subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronffebrenner, 1987, p.45).

Las definiciones anteriores, se pueden visualizar de manera más práctica para comprender el clima escolar en la siguiente figura:

Ilustración N°1. Modelo ecológico social para comprender el clima escolar.
(Bronffebrenner, 1987)



Para comprender el marco de la teoría ecológica. El cambio de posición de una persona en el ambiente, como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o ambos a la vez se llama transición ecológica y es consecuencia y creadora de todo proceso de desarrollo y dependen de cambios biológicos y modificación de circunstancias ambientales; lo que permite el desarrollo humano “proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido” (Bronffebrenner, 1987, p.47). Las características principales de esta definición radican en primer lugar en que supone un cambio en las características de la

persona que no es transitorio; ni depende de la situación; por lo tanto tiene continuidad en las dimensiones tiempo y espacio. En segundo lugar el cambio se ve reflejado en la acción y en la percepción y en tercer lugar desde el punto de vista teórico permea los cuatro niveles del ambiente ecológico (Bronffebrenner, 1987, p.47).

En relación a los cambios biológicos y modificación de circunstancias ambientales que se producen en la adolescencia, es que se revisará el concepto y alcances en el desarrollo humano.

V.2. Adolescencia

“La adolescencia es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto.” (Gaete, 2015, p.437). Se define a “la adolescencia como el periodo entre los 11 y 19 o 20 años de edad” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.461).

En la adolescencia, no solo cambian los cuerpos, adquiriendo una apariencia adulta; sino que también cambia su pensamiento, son más capaces de pensar en términos abstractos e hipotéticos (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

Lo relevante del estudio de la adolescencia para nuestros propósitos radica en que en este periodo se desarrolla las competencias de autorregulación emocional y las competencias sociales que se entiende como la habilidad para relacionarse efectivamente con otros (Pérez & Guerra, 2014).

En el mundo occidental, los adolescentes se encuentran en una constante dualidad en cómo se comportan o quieren hacerlo (adultos) y como son tratados desde el punto de vista legal, una relación ligada hacia la niñez (Giddens, 2010).

Miles, en relación al estilo de vida juvenil, se pregunta ¿Cómo interactúan los jóvenes con los mundos sociales en lo que construyen una vida cotidiana y como superan sus inconvenientes? Lo relevante de este punto de vista es que nos entrega una noción de lo significativo de generar experiencias comunes, como lo es ser parte de la Educación Media y adaptarse a un mundo de cambios incesantes con las diferentes respuestas que los jóvenes pueden adoptar ante él (Giddens, 2010). “Las elecciones de los adolescentes están influidas por los padres, maestros, amigos e instituciones y por condiciones y valores sociales más amplios” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.462).

Desde el punto de vista de género, la Escuela se ha transformado para las niñas en una herramienta para ampliar los contextos y roles fuera de la familia, aumentando sus opciones para el futuro (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.463).

En relación a las conductas de riesgo que asumen los adolescentes se encuentran: usar alcohol y drogas, alta velocidad al conducir, conducir en estado de ebriedad o ir viajando con un conductor en este estado, portar armas de fuego, tener relaciones sexuales sin preservativo e intentar suicidarse. Resnick, estudió los factores de riesgo y de protección que afectan la salud y el bienestar del adolescente: angustia emocional y comportamiento suicida, participación en peleas

amenaza de violencia o uso de armas de fuego, uso de alcohol, tabaco o marihuana y experiencia sexual; incluyendo edad de inicio de las relaciones sexuales y cualquier antecedente de embarazo; sin embargo, los jóvenes que tienen mayor apoyo emocional de sus padres, adaptación favorable en la escuela y comunidad; tienden a desarrollarse de manera positiva y sana generando adolescentes con buena salud física y mental favorable; bienestar (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.484).

Steinberg señala que los adolescentes presentan deficiencias en la capacidad de toma de decisiones; encontrándose propensos a conductas de riesgo; ya sea debido a limitaciones de carácter cognitivo, falta de experiencia y dificultad para regular sus estados de ánimo y comportamiento; además de considerarse altamente vulnerables a la influencia de pares cimentado en la búsqueda de aprobación y temor al rechazo social; afectado sus decisiones incluso en la ausencia de una exigencia explícita ya que aún no tienen carácter, identidad, valores completamente formados.

La relación adolescente y escuela se puede dimensionar en el siguiente párrafo. La cultura de la escuela tiene un fuerte énfasis en los aspectos académicos y fomentan la creencia de que todos los alumnos pueden aprender. Ofrece oportunidades de actividades extra curriculares, que generan tiempo invertido; evitando que los alumnos se metan en problemas después de salir de clases. Los maestros confían, respetan y se preocupan de sus alumnos y tienen altas expectativas para ellos, al igual que confianza en su capacidad para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito. “Los adolescentes están más satisfechos con la

escuela si se les permite participar en la creación de normas y sienten el apoyo de maestros y otros alumnos” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.506).

Para Erikson, la tarea principal de la adolescencia es enfrentarse a la crisis de identidad; a fin de convertirse en un adulto único con sentido del yo; por lo que la identidad se basaría en tres preceptos: elección de una ocupación, adopción de valores con los que vivirá y desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.515).

Los adolescentes que resuelven la crisis de identidad de manera satisfactoria desarrollan la virtud de fidelidad: lealtad sostenida, esperanza o una sensación de pertenecer a una persona amada a los amigos o compañeros. La fidelidad puede significar una identificación con un conjunto de valores, una ideología, una religión, un movimiento político un interés creativo o un grupo étnico (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.516).

En relación a los valores, la mayoría de los valores de los adolescentes son los inculcados por sus padres en relación con la elección de sus amigos, buscan semejantes en raza, género y etnia entre otros factores. “Los amigos tienen conductas y logros académicos similares y niveles parecidos en el consumo de drogas (Hamm, 2000) y pueden influirse entre si ya sea en las actividades prosociales (Barry & Wentzel, 2005) o hacia conductas riesgosas o problemáticas)” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.537).

V.3 Género

Según la Organización Mundial de la Salud (s.f) el género representa los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera adecuados para los hombres y las mujeres. Las diferencias de funciones y comportamientos, pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que benefician sistemáticamente a uno de los dos grupos.

Para Lagarde (1999) la perspectiva de género contribuye a la construcción de una nueva perspectiva en la que convergen distintos aspectos sociales, culturales y políticos; incluyendo sus semejanzas y diferencias, así como sus expectativas y oportunidades. (Aguilar, 2010).

Cada cultura, otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres, lo que va generando la construcción de la masculinidad y la feminidad. Mujeres y hombres son el resultado de una elaboración histórica y cultural, fundada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997); de ahí que las sociedades sean comunidades interpretativas que se van dotando para intervenir ciertos significados (Lamas, 2000).

Según Gilligan, el sentido del yo femenino se desarrolla no solo por el logro de una identidad separada; sino mediante el establecimiento de relaciones. “Las niñas y las mujeres se juzgan así mismas según su manejo de

responsabilidades y su capacidad de cuidar de otros, así como de sí mismas” (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p.519).

V.4. Clima Social Escolar

V.4.1 Definiciones

Desde el punto de vista de la investigación, cabe preguntarse ¿por qué es importante el clima social escolar en la educación? Las respuestas podrían ser múltiples, sin embargo, la relevancia radica en que la red social escolar constituye un precedente significativo en las historias personales, y también en la memoria colectiva, formando una trama de narrativas de lo que cada individuo construye de sí mismo (Arón, Milicic, & Armijo, 2012).

El clima social escolar, el cual se entiende como “la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales” (Aron et al., 2012; fan et al., 2011; Gálvez, et al. 2014; Gálvez, Vera- Bachmann, Trizano & García, 2015; Hombrados-Mendieta & Castro- Travé, 2013; Trianes et al., 2006; Steffgen et al., 2013). Mirado como modelo, constituye un patrón conceptual que concede a los operadores del sistema escolar apreciar el poder que tiene el contexto escolar en los estudiantes (Arón, Milicic, & Armijo, 2012).

El clima escolar se refiere a la calidad de vida y el carácter de la escuela. Se basa en patrones de experiencias de la vida escolar y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, enseñanza, aprendizaje y prácticas de liderazgo, y estructuras organizacionales. Un clima escolar sostenible y positivo fomenta el

desarrollo de la juventud y el aprendizaje necesario para una vida productiva. Este clima incluye normas, valores y las expectativas que apoyan a las personas que se sienten socialmente, emocionalmente y físicamente seguro”. (National School Climate Council, 2007, p.5).

Según Wang, el clima escolar ha sido relacionado con una mejora del rendimiento estudiantil y una reducción sustantiva de los problemas de comportamiento y tasas de abandono. El “Clima” da forma a la calidad de las interacciones de todos: los estudiantes, maestros, padres y personal de la escuela y refleja normas, valores y metas que representan las misiones educativas y sociales más amplias de la escuela. Así, la escuela es más que un contexto de aprendizaje académico; también es un lugar donde los niños aprenden cómo formar relaciones sociales positivas, lograr la independencia y el desarrollo cognitivo, emocional y conductual (Wang, Degol, & Rev, 2015).

Clima escolar, también es definido como “el corazón y el alma de la escuela. Se trata de que la esencia de una escuela que lleva a un niño, un maestro y un administrador de amar la escuela y que esperar estar allí cada día escolar” (Freiberg & Stein, 1999, p.11).

Desde el punto de vista de la definición según sus características, se puede citar la investigación de Arón y Milicic en relación a climas sociales son positivos o negativos, determinados por características nutritivas y características tóxicas.

“Las siguientes son las características de un clima social nutritivo:

- Percepción de un clima de justicia

- Reconocimiento.
- Predominio de la valoración positiva.
- Tolerancia a los errores.
- Sensación de ser alguien valioso.
- Sentido de pertenencia.
- Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión.
- Flexibilidad de las normas.
- Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.
- Acceso y disponibilidad de la información relevante.
- Favorece el crecimiento personal.
- Favorece la creatividad.
- Permite el abordaje constructivo de los conflictos

Por otra parte, se pueden describir las siguientes características de un clima social tóxico:

- Percepción de injusticia.
- Ausencia de reconocimiento y/o descalificación.
- Predominio de la crítica.
- Sobre focalización en los errores.
- Sensación de ser invisible.
- Sensación de marginalidad, de no pertenencia.
- Desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión.
- Rigidez de las normas.
- No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.
- Falta de transparencia en los sistemas de información.
- Interfiere con el crecimiento personal.
- Pone obstáculos a la creatividad.
- No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente”. (Milicic & Arón,

2000).

En síntesis, podemos afirmar que no se encuentra un consenso de la definición de clima escolar, otorgando por parte de los investigadores márgenes de discrecionalidad en la forma en que los participantes caracterizan y describen el clima escolar. No obstante, para efectos de la investigación se trabajará el concepto de clima social escolar, bajo el siguiente concepto.

El Clima social escolar, se entiende como “la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria” (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006, 272). Esta definición; no solo se agota en este punto; si no también que incluye todos aquellos factores físicos, estructurales personales y culturales”. (Gálvez, Vera & Trizano, 2015, 161).

V.4.2. Elementos y Factores asociados al Clima Escolar

Según Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor- alumno y la calidad de la interacción entre compañeros (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009, p. 125).

Por un lado, la experiencia del alumno con el profesorado, contribuye tanto a la percepción que el adolescente desarrolla sobre el contexto escolar y otros sistemas formales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), como a su comportamiento en el aula (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). En relación a la interacción entre

compañeros, la amistad considerando grupos iguales en la escuela puede actuar como un factor catalizador de protección o de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento (Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008); la amistad puede significar una oportunidad para la adopción de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía (Hartup, 1996; Laursen, 1995) (Moreno et al., 2009)

Desde el punto de vista de Clima escolar positivo; se observan los siguientes factores asociados a factores positivos:

- Rendimiento académico (Aron, Milicic & Armijo, 2012)
- Ritmo de aprendizaje; relacionado con el mejoramiento de la autoestima, autoeficacia y expectativas del alumno. (García- Hierro, Cubo, 2009)
- Disminución de problemas conductuales. (Elsaesser, Gorman-Smith & Henry, 2013)
- Menos probabilidades de sufrir agresiones. (Galanaki, Polichronopoulou & Babalis)
- Mejor ajuste social y emocional; con menor probabilidades de adoptar conductas de riesgo (Cornell & Huang, 2016)

Desde el punto de vista de factores negativos; se relacionan con los siguientes factores:

- Aumento de la depresión y disminución del autoestima (Jia et al., 2009)
- Violencia Escolar (Coquelet & Ruz, 2003; Lee & Song, 2012)
- Mayores problemas de comportamiento y establecimiento con pares relacionadas con conducta de riesgo (Cornell & Huang, 2016)

V.4.3 Dimensiones asociadas al clima escolar

El clima escolar está compuesto por cuatro dimensiones: la comunidad, la seguridad, el entorno académico y el entorno institucional (Wang, Degol & Rev, 2015, p.3)

Clima académico se centra en la calidad global de la atmósfera académica, incluyendo los planes de estudios, la instrucción, la formación del profesorado, y el desarrollo profesional. La Comunidad, se relaciona con la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la escuela. La Seguridad representa el grado de seguridad física y emocional proveída por la escuela, así como la presencia de prácticas disciplinarias. El entorno institucional refleja las características organizativas o estructurales del ambiente escolar. En síntesis, estas cuatro dimensiones abarcan gran parte de las características del ambiente escolar; relacionados con los impactos cognitivos, de comportamiento y psicológicos de los estudiantes (Wang et al., 2015).

V.4.3.1 Dimensiones del Clima Escolar relacionadas con la Teoría ecológica de Bronfenbrenner.

Bronfenbrenner postula que el desarrollo humano se lleva a cabo progresivamente a través de interacciones recíprocas. En la siguiente tabla, podemos observar la conceptualización y categorización del clima escolar. (Wang et al., 2015).

Dimensiones	Categorías	Descripción
Seguridad	Emocional/ social	La falta de orientación intimidación.
	Disciplina y Orden	Resolución conflicto, la claridad, equidad, y la coherencia de

	Físico	reglas, la creencia en reglas de la escuela Reducción de la violencia y la agresión, los estudiantes y el personal se sienta seguro, la seguridad, medidas: detectores de metales, guardias
	Asociación	Papel que juegan en la comunidad los miembros y padres.
Comunidad	Calidad de las Relaciones	Confianza, interpersonal relaciones entre el personal y los estudiantes, afiliación.
	Respeto por la diversidad	La equidad, la autonomía, oportunidades para la toma decisiones (T y S 's), culturales conciencia.
	Liderazgo	Los directores y la administración son apoyo de los profesores, Líneas de comunicación abiertas.
Académico	Enseñanza y Aprendizaje	La calidad de las evaluaciones e instrucciones de los estudiantes, la voluntad del maestro, la motivación del estudiante, expectativas del profesor, metas de logro, estructura.
	Desarrollo Profesional	Revisión y evaluación de prácticas de enseñanza, oportunidades de crecimiento y desarrollo a través del desarrollo profesional.
Ambiente Institucional	Ambiente	Calefacción, iluminación, aire acondicionado, control acústico, limpieza, mantenimiento, calidad de edificio.
	Organización Estructural	Tamaño de la clase, el estudiante: profesor, tamaño de la escuela, el seguimiento de la capacidad.
	Disponibilidad de recursos	Suficiencia de los suministros, recursos y materiales, tecnología, el intercambio de recursos.

Tabla N°1: Conceptualización y categorización del clima escolar. Elaboración propia, desde información extraída de (Wang et al., 2015)

Una de las características que definen la investigación del clima escolar relacionado con la teoría Ecológica Social de Broffebrenner es la forma en que

los comportamientos individuales están determinados por el entorno escolar. “La teoría bioecológica afirma, que todo desde las condiciones y estructurales del edificio exterior, la disciplina y prácticas curriculares de la escuela, las relaciones interpersonales entre los estudiantes y profesores influirán en el desarrollo del estudiante” (Wang et al., 2015).

V.5 Actitudes hacia la autoridad institucional

La actitud hacia la autoridad institucional, se define como la relevancia que los adolescentes confieren a los referentes de autoridad formalmente establecida y a las normas institucionales, pudiéndose distinguir entre autoridades de carácter informal como los padres o grupos de pares y las de grupo informal como los padres o grupos de pares y las de tipo formal como las leyes, policía y profesores (Cava, Estevéz, Buelga & Misitu, 2013; Estévez & Elmer, 2009).

La Actitud hacia la Autoridad Institucional se define a través de dos factores. “El primer factor, se define como Actitud Positiva hacia la Autoridad y se caracteriza por el respeto hacia la autoridad formalmente establecida y hacia las normas vinculadas a esas fuentes de autoridad.” (Gálvez, Vera-Bachmann, Trizano & García, 2014, p.62). “Aquellos adolescentes que sienten más respeto por la autoridad, manifiestan comportamientos con un adecuado ajuste psicosocial (Cava et al., 2013; Estévez & Emler, 2009; Martínez-Ferrer, et al., 2008; Moreno et al., 2009, 2010; Musitu et al., 2007; Rodrigo et al., 2004) y dentro del contexto escolar perciben relaciones más amistosas con sus compañeros y profesores (Trianes et al., 2006; Guerra et al., 2011)”. (Gálvez, et al, 2014, p.62).

El primer factor suministra un instrumento para evaluar la percepción favorable de los alumnos respecto de la autoridad establecida. “El segundo factor, Actitud Positiva hacia la Transgresión, evalúa la percepción que el estudiante tiene respecto de los referentes de autoridad tales como la policía y las normas escolares. Este factor se asocia con conductas transgresoras y comportamiento de riesgo (Cava et al., 2006; 2008; Estévez et al., 2011)”. (Gálvez, et al, 2015, p.62).

“La actitud hacia la autoridad ha sido definida como la importancia que los adolescentes atribuyen hacia la autoridad formalmente establecida y hacia las normas vinculadas a esas fuentes de autoridad, tales como las leyes, la policía, el profesorado, la escuela, las normativas escolares, etc. (Cava et al., 2006, 2013; Decker, Dona, & Christenson, 2007; Estévez et al., 2007; Estévez & Emler, 2009, Martínez-Ferrer et al., 2008; Molpeceres et al., 1999; Molpeceres, Lucas, & Pons, 2000; Moreno et al., 2009; Moreno, Ramos, Martínez, & Musitu, 2010; Musitu et al., 2007; Rigbi, 2006; Tarry & Emler, 2007)”. (Galvéz, Vera- Bachmann, Trizano & García, 2014, p.59).

La actitud hacia la autoridad institucional por parte de los adolescentes; visualiza a los profesores como figuras formales y la reputación social como el reconocimiento entre pares de la misma clase o colegio; cada uno de estos factores; actitud institucional y reputación entre pares, están relacionados con el comportamiento social de los estudiantes (Estévez & Emler, 2009).

La percepción negativa expresada en alumnos que no reconocen reglas del funcionamiento escolar, se manifiesta en actitudes negativas hacia su propia

escuela y sus profesores, así como también problemas de integración en el aula. (Moreno Ruiz, Ramos Corpas, Martínez Ferrer, & Musitu Ochoa, 2010). En relación con la Escuela, se ha demostrado que las percepciones de profesores y alumnos, acerca del aula y el contexto escolar, influyen en la conducta de los estudiantes. (Galvéz, Vera- Bachmann, Trizano & García, 2015).

Del mismo modo, la percepción negativa de los íconos e instituciones de autoridad como la escuela, se asocia con la intención del adolescente de ordenar y conservar una reputación antisocial y no cercana a valores de convivencia adecuada entre sus iguales; produciéndose una relación entre reputación y conducta violenta en la escuela. También, relacionándose con una inadecuada relación con el profesorado (Estévez, Jiménez & Moreno 2011).

V.6 Investigaciones sobre Clima Escolar y Actitudes hacia la Autoridad Institucional

V.6.1. Clima Social Escolar

V.6.1.1 Clima Social Escolar y Sexo.

En relación con el clima escolar del centro y clima escolar del profesorado, se demostró que las niñas tenían puntuaciones más altas. (Trianes, De la Morena, Infante & Raya, 2006).

“Al analizar las diferencias de género, se observa que los estudiantes varones perciben el clima escolar de manera más desfavorable que las mujeres” (Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012, p.113).

V.6.1.2 Clima Social Escolar y tipo de Establecimiento.

Al analizar las diferencias según tipo de colegio se observa que los estudiantes de colegios municipalizados, presentan una percepción del clima escolar más desfavorable que los colegios particulares subvencionados y particulares.

Además se aprecia que los estudiantes de colegios particulares son los que perciben mayores índices de un adecuado clima escolar”. (Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012, p.114).

Lo anterior confirma hallazgos previos (Fleming y Jaconsen, 2006; Guerra, Álvarez- García, Dobarro, Núñez, Castro y Vargas 2010; Instituto IDEA 2005; Universidad Alberto Hurtado y Gobierno de Chile, 2006). (Guerra et al., 2012).

V.6.2 Actitud hacia la Autoridad Institucional

V.6.2.1 Actitud hacia la Autoridad Institucional y Sexo

Según (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015) una variable fundamental en la implicación de los adolescentes en conductas disruptivas, es su actitud hacia las figuras de autoridad y transgresión de las normas sociales (Cava, Estévez, Buelga & Misitu, 2013; et al, 2014; Elmer & Reicher, 2005). Dichas actitudes se aprenden de la relación que establecen con padres y profesores. En la adolescencia y tal como se planteó anteriormente se desarrolla el concepto de razonamiento abstracto; por lo tanto los contextos sociales son determinantes para el desarrollo de actitudes disruptivas o no disruptivas.

En relación con el sexo (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015) siendo las actitudes hacia la autoridad y las normas variables relevantes en la explicación de

violencia entre iguales, se deja en manifiesto que muy pocos estudios han analizados las posibles diferencias en estas actitudes en función del sexo. Sin embargo el artículo plantea

Aunque ambos se implican en conductas violentas, existen algunas diferencias entre chicos y chicas (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Provedano, Estévez, Martínez, & Monreal, 2012). Así en la mayoría de las investigaciones se ha constado una mayor implicación de los chicos en formas directas de violencia, es decir comportamientos violentos, físicos y verbales, que conllevan una confrontación directa con la víctima (Card, et al., 2008) (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015, p.103).

En algunos estudios se indica que los hombres ejercen ambos tipos de violencia, directa e indirecta, con mayor frecuencia que las mujeres (García & Orellana, 2008); pero Card, plantea que estas diferencias son mínimas e incluso que su utilización es mayor en las chicas (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015).

V.7 Educación Media

La Ley General de Educación en el artículo n°2, señala que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que comprende las diferentes etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el

cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (Ley N° 20370. Establece Ley General de Educación, 2009).

La Constitución Política de la República de Chile, 10°.- establece el derecho a la educación, otorgando al estado la protección al ejercicio de este derecho. La educación básica y media son obligatorias y es el Estado es quien debe un sistema gratuito. En el caso de la educación media, en conformidad a lo establecido por ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. Sin embargo, el artc. 11° de la constitución, establece la libertad de enseñanza que incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. (Constitución Política de Chile, n.d.).

En el marco de la investigación; nuestros “sujetos de estudio”; se encuentran en la etapa de Educación Media; la cual atiende a la población escolar que haya completado el nivel de educación básica y tiene por objetivo procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad (Ley General de Educación, artículo N° 20)

La Educación Media, tiene una duración de 4 años y brinda una formación general y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico científica (HC), técnico profesional (TP) y artística. Para las 3 diferenciaciones, culminan con una licencia. Los primeros 2 años son comunes; en el tercer y cuarto año se produce una diferenciación ya que en (HC) está orientada a la formación general, la (TP)

se orienta además de obtener una licencia, obtener un título de técnico de nivel medio, según la especialidad y sector elegido. (UNESCO, 2010).

Existen 3 tipos de colegios: los municipales, los privados subvencionados y los privados pagados. Los establecimientos particulares pagados se costean con el cobro de matrícula y mensualidad. Los establecimientos municipales y privados subvencionados, en general, son gratuitos y se financian principalmente a través de aportes fiscales y de ser pagados generalmente no representan la proporcionalidad de un colegio particular (Aedo, s.f.).

El actual sistema escolar chileno, se origina en reformas educativas de los años ochenta; cuyo objetivo fue descentralizar la educación; lo que derivó en que todas las unidades educativas administradas por el Estado, pasaran a ser administradas desde los municipios. Además, creó un sistema de subsidio escolar por alumno para el gasto en educación (Bravo, Salvo & Muñoz, 2015).

“Así se establecieron tres tipos de instituciones en el sistema educacional:

(A) Municipal, con fondos del Estado (mediante subsidio por Estudiante) y la administración municipal que representa alrededor de 37,5%.

B) Financiado con fondos privados, con financiación del Estado (mediante subvenciones estudiantes) y la gestión privada, con un aumento continuo en el tiempo, lo que representa un 53,9%.

C) De carácter privado, con financiación y gestión privada, que 7,1%.

El restante 1,5% se asocia con corporaciones sin fines de lucro asociadas a la educación” (Bravo, Salvo & Muñoz, 2015, p.50).

VI. Metodología

VI.1 Tipo de estudio

La presente investigación se desarrolla desde la perspectiva del paradigma cuantitativo, fundamentado en el problema de investigación se encuentra evidencia teórica y se pretende evaluar en base a datos medibles numéricamente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); extraídos a partir del uso de instrumentos predeterminados, para después ser analizados a partir de procedimientos estadísticos; realizando procesos secuenciales, donde cada “etapa precede a la siguiente” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 28).

VI.2 Diseño de investigación

La investigación propuesta centrará sus esfuerzos en la búsqueda de información que permita describir las relaciones que se establecen a partir de las categorías de las variables evaluadas; por esta razón se comprende que el estudio se ubica estratégicamente bajo el alero de los “estudios descriptivos-correlacionales” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 104), que buscan el entendimiento de los fenómenos a partir de la vinculación de las diversas variables que lo componen.

Por lo tanto y según la tipología establecida por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el presente estudio se encuentra enmarcado en la categoría de estudios “transaccional descriptivo- correlacional, puesto que se limita a establecer

relaciones entre las variables, pretendiendo analizar- a partir de evidencia teórica-causalmente dichas relaciones” (p.212).

VI. 3 Población

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado, con una confiabilidad de 99,7%, un 3% de margen de error y una varianza de $p=q=0,5$ (Scheaffer, Mendenhall & Ott, 1987). Las unidades muestrales fueron establecimientos educativos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, de tipo técnico profesional y científico humanista. El diseño muestral consideró la participación de estudiantes adolescentes entre 12 y 20 años, de primero a cuarto medio, de las regiones Metropolitana y de La Araucanía. El tamaño muestral está compuesto por (n) 2.338 estudiantes distribuidos de la siguiente manera.

Tabla N°2. Distribución muestral según procedencia del establecimiento regiones de La Araucanía y Metropolitana.

	Particular Subvencionado	Municipal	Particular pagado	Total
Región de La Araucanía	423	272	0	695
Región Metropolitana	998	475	170	1643
Total	1421	747	170	2338

Fuente: Elaboración propia. Extraída en base a datos muestra

Tabla N°3. Distribución muestral según dependencia del establecimiento regiones de La Araucanía y Metropolitana.

	Total
Particular Subensionado	1421

Municipal	747
Particular pagado	170
Total	2338

Fuente: Elaboración propia. Extraída en base a datos muestra

Tabla N°4. Distribución muestral según sexo

	Total
Mujeres	1150
Hombres	1188
Total	2338

Fuente: Elaboración propia. Extraída en base a datos muestra

VI. 4 Procedimiento

La presente investigación es de carácter formal; ya que el grupo etario de la muestra el cual permitirá obtener la información necesita de la autorización de un adulto responsable que firme una autorización enviada desde los establecimientos en donde se manifiesta la voluntad del adolescente de participar en el estudio.

VI.5 Instrumentos

Para alcanzar los objetivos de investigación, se aplicaron de manera simultánea 3 instrumentos de medición que responden a las variables de la presente propuesta: Clima Social Escolar (CECSCE), Actitudes hacia la Autoridad Institucional (AAI-A) y Cuestionario sociodemográfico.

Cuestionario para evaluar el clima social escolar (CECSCE): Es una escala de autoinforme elaborada originalmente en España (Trianes et al., 2006). Evalúa el clima social escolar desde la perspectiva de los estudiantes a partir de 14 ítems a los que se expresan en una escala ordinal de cinco puntos (1 = Muy en desacuerdo, 5 = Muy de acuerdo). En nuestro país, a través del estudio confirmatorio del cuestionario para evaluar el clima social escolar, efectuado por Gálvez (Gálvez et al., 2014; Guerra et al., 2011) se evidenció que el CECSCE tiene un adecuado ajuste psicométrico y dos factores: el primer factor es Clima Social del Centro Escolar, que se refiere a las relaciones entre pares, capacidad de ayuda y sentimiento de bienestar, y el segundo factor Clima Social Profesores, valora exigencia académica, justicia y trato con los estudiantes (Gálvez, Tereucán, Muñoz, Briceño, & Mayorga, 2014; Gálvez-Nieto, Salvo, Pérez-Luco, Hederich, & Trizano, 2016; Gálvez-Nieto, Vera-Bachmann, & Trizano., 2015).

Escala de actitudes hacia la autoridad institucional (AAIA): Es una escala de autoinforme que mide las actitudes de los adolescentes hacia la autoridad institucional en el ámbito escolar (Cava et al., 2013). Su estructura, comprende nueve ítems a los que se responde mediante una escala de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). La AAIA; se compone por dos factores: Actitud Positiva hacia la Autoridad (APA), se refiere al respeto hacia la autoridad formalmente establecida y hacia las normas relacionadas al contexto escolar. El segundo factor se denomina Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT), definido como la percepción del estudiante hacia la transgresión de referentes de autoridad tales como la policía, profesores y las normas escolares de ajuste métricos adecuados en

términos de estructura factorial y fiabilidad. (Gálvez, Vera- Bachmann, Trizano & García, 2014).

Cuestionario sociodemográfico: Fue realizado para la caracterización sociodemográfica del estudiante, está conformado por 8 preguntas de respuesta cerrada. Las preguntas son las siguientes: sexo, edad, fecha de nacimiento, origen familiar (urbano/rural), ¿con quién vive?, origen étnico, nombre establecimiento y curso. Las variables, serán obtenidas a partir de las fuentes oficiales del Ministerio de Educación. (Gálvez, 2015).

VI.6 Plan de análisis

La construcción de un estudio descriptivo- correlacional, cimentado sobre el paradigma cuantitativo requiere de la utilización de verificadores de carácter numérico que permitan realizar interpretaciones objetivas y establecer asociaciones entre las variables que constituyen la investigación Hernández, Fernández y Baptista (2014). El análisis de datos se realizará con “Statistical Package for the Social Science” [SPSS], a través de los siguientes procedimientos:

1. Análisis Comparativo: Con el objetivo de establecer la presencia de diferencias estadísticamente significativas clima escolar y actitudes hacia la autoridad institucional, según las variables género y dependencia del establecimiento. Para ello se trabajó con prueba de hipótesis t de student para muestras independientes.
2. Análisis Correlacional: Se utilizará la prueba de correlación de Pearson, para establecer relación entre las variables en razón de si es directa o indirectamente proporcional y la magnitud de la relación.
3. Análisis de Clúster: Se utilizará el análisis de conglomerados de K medias, una técnica multivariante que permite realizar agrupaciones de casos o variables de un archivo en relación a su parecido o similitud existente entre ellos con el objetivo de establecer perfiles.

VII. Resultados

El presente acápite se construye en función a los objetivos planteados e hipótesis para el desarrollo de esta investigación; la que se sustenta en el paradigma cuantitativo, utilizando la corriente estadística como base de análisis la cual utiliza métodos matemáticos para organizar, analizar y sintetizar datos a través de la utilización del programa estadístico “Statistical Package for the Social Science versión 20.0” [SPSS].

Objetivo: 1. Comprobar si en el clima social escolar y en las actitudes hacia la autoridad institucional se asocian las variables: género y tipo de establecimiento.

Para la contrastación del primer objetivo específico planteado, el cual se relaciona con “Comprobar si en el clima social escolar y en las actitudes hacia la autoridad se relacionan con las variables: género y tipo de establecimiento.”, se procedió a calcular los promedios obtenidos por los participantes de la muestra en función del género, actitudes hacia la autoridad institucional y el tipo de establecimiento, lo que permitió obtener los siguientes resultados:

Tabla N° 5. Promedio Clima Social Escolar de los alumnos según variable sexo

Sexo	Media	
CSE	Masculino	27.61
	Mujer	27.27

La tabla N° 5, muestra los promedios de los puntajes obtenidos por los sujetos respecto de la variable clima social escolar, en relación con el sexo que éstos reportaron, respecto de lo que es posible precisar que los hombres alcanzaron una media de 27. 61 y las mujeres de 27.27, sin presencia de diferencias significativas entre ambos grupos ($t\text{-test } [gl = 2256] = 1.570; p > 0.05$), resultado que permite visualizar que la variable género no estaría ejerciendo un efecto diferenciador en la variable Clima escolar y por tanto no sería un determinante al momento de visualizar aquellos factores que se asocian con el Clima social escolar.

Tabla N°6. Promedio Clima Social Profesores según variable género

Sexo	Media
Masculino	20.24
Femenino	20.80

Como segundo elemento de análisis, se procedió a calcular la media de la variable clima de profesores en función del sexo, lo que es posible visualizar en la Tabla N° 6, los alumnos de sexo femenino obtuvieron en promedio 20.80 puntos en la medición del clima social de profesores y los de sexo masculino 20.24,

resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres ($t\text{-test } [gl= 2288]= 3.326; p < 0.01$) hecho que se diferencia del caso anteriormente descrito, estaría advirtiéndose que las mujeres tendrían mejores relaciones sociales con sus profesores.

Tabla N°7. Clima social escolar según tipo de establecimiento

Tipo de establecimiento	Media
Municipal	26.85
Particular Subvencionado	27.44
Particular pagado	30.15

Como tercer elemento de análisis, se procedió a calcular la media de los sujetos, en función del tipo de establecimiento, lo que es posible visualizar en la Tabla N°7, los alumnos de establecimiento municipal obtuvieron en promedio 26.85 los alumnos de establecimiento particular subvencionado 27.44 y alumnos de establecimiento particular pagado 30.15; resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de establecimiento particulares $F [GL= 2]= 26.846; p < 0.01$); por lo tanto los alumnos de establecimientos particulares pagados perciben el clima social escolar de manera más favorable en relación a los establecimientos particular subvencionados y municipalizados.

Tabla N°8. Clima social profesores según tipo de establecimiento

Tipo de establecimiento	Media
Municipal	19.91
Particular Subencionado	20.66
Particular pagado	22.03

Como cuarto elemento de análisis, se procedió a calcular la media de los sujetos, en función del tipo de establecimiento, lo que es posible visualizar en la Tabla N°8, los alumnos de establecimiento municipal obtuvieron en promedio 19.91, los alumnos de establecimiento particular subvencionado 20.66 y alumnos de establecimiento particular pagado 22.03; resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de establecimiento particulares $F [GL= 2]= 26.618; p < 0.01$); por lo tanto los alumnos de establecimientos particulares pagados perciben el clima social de profesores de manera más favorable en relación a los establecimientos particular subvencionados y municipalizados.

Tabla N°9. Promedio actitud hacia la autoridad institucional según variable género

Sexo	Media
Masculino	17.10
Femenino	17.31

Como quinto elemento de análisis, se procedió a calcular la media de los sujetos, en función del sexo, lo que es posible visualizar en la Tabla N°9. Las alumnas de sexo femenino obtuvieron en promedio 17.10 puntos en la medición de la actitud hacia la autoridad institucional y los de sexo masculino 17.31; resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, no presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de ninguno de los dos géneros ($t\text{-test } [gl= 2279.632]= 1.356; p >0.05$).

Tabla N°10. Promedio actitud hacia la transgresión según variable género

Sexo	Media
Masculino	14.12
Femenino	14.73

Como sexto elemento de análisis, se procedió a calcular la media de los sujetos, en función del sexo, lo que es posible visualizar en la Tabla N°10; los alumnos de sexo femenino obtuvieron en promedio 14.73 puntos en la medición de la actitud hacia la transgresión y los de sexo masculino 14.12, resultados que al

ser sometidos a un análisis comparativo, no presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de ninguno de los dos géneros ($t\text{-test } [gl=2271.615]= 5.634; p >0.05$).

Tabla N°11. Promedio actitud hacia la autoridad según tipo de dependencia

Tipo de establecimiento	Media
Municipal	16.97
Particular Subencionado	17.25
Particular pagado	17.92

Como séptimo elemento de análisis, se procedió a calcular la media de los sujetos, en función del tipo de establecimiento, lo que es posible visualizar en la Tabla N°11, los alumnos de establecimiento municipal obtuvieron en promedio 16.97, los alumnos de establecimiento particular subvencionado 17.25 y alumnos de establecimiento particular pagado 17.92; resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, no presentaron diferencias estadísticamente significativas $F [GL= 2]= 4.570; p >0.01$).

Tabla N°12. Promedio actitud hacia la transgresión, según tipo de dependencia

Tipo de establecimiento	Media
Municipal	14.36
Particular Subencionado	14.56
Particular pagado	14.57

Como octavo elemento de análisis, se procedió a calcular la media de los sujetos, en función del tipo de establecimiento; respecto de lo que es posible visualizar en la Tabla N° 12, los alumnos de establecimiento municipal obtuvieron en promedio 14.36, los alumnos de establecimiento particular subvencionado 14.56 y alumnos de establecimiento particular pagado 14.57; resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, no presentaron diferencias estadísticamente significativas $F [GL= 2]= 6.845; p >0.01$).

Objetivo 2. Estimar si existen asociaciones de las variables clima social escolar y actitud hacia la autoridad institucional según género y tipo de establecimiento.

Para realizar el análisis del objetivo N°2; utilizaremos la prueba paramétrica conocida como coeficiente de Pearson, lo que nos permitió obtener los siguientes resultados:

Tabla N°13. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA)

		CSE	APA
CSE	Correlación de Pearson	0	0.51
	Sig. (bilateral)		< 0.01
	N	2259	2215
APA	Correlación de Pearson	0.51	1
	Sig. (bilateral)	< 0.01	
	N	2215	2290

La tabla N°13 nos muestra que el clima social escolar de los alumnos y la actitud positiva hacia la autoridad institucional se correlacionan de manera directamente proporcional; por lo tanto si se incrementa el clima social escolar aumenta la actitud positiva hacia la autoridad. La magnitud es de 0.51 correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305); en donde el clima social escolar de los alumnos explica en 26.9% la variación de la actitud positiva hacia la autoridad institucional, obtenido a través del coeficiente de determinación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306).

Tabla N°14. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R).

		CSE	APT_R
CSE	Correlación de Pearson	1	-0.11
	Sig. (bilateral)		< 0.01
	N	2259	2212
APT_R	Correlación de Pearson	-0.11	1
	Sig. (bilateral)	< 0.01	
	N	2212	2289

La tabla N°14 nos muestra que el clima social escolar de los alumnos y la actitud positiva hacia la transgresión se correlacionan de manera indirectamente proporcional, con una magnitud de -0.11 correlación negativa muy débil (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305); por lo tanto y a pesar de que existe correlación si aumenta el clima social escolar de los alumnos; la magnitud de la disminución de la actitud positiva hacia la trasgresión es muy baja.

Tabla N°15. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA).

		CSP	APA
CSP	Correlación de Pearson	1	0.60
	Sig. (bilateral)		< 0.01
	N	2291	2246
APA	Correlación de Pearson	0.60	1
	Sig. (bilateral)	< 0.01	
	N	2246	2290

La tabla N°15 nos muestra que el clima social escolar de los profesores y la actitud positiva hacia la autoridad institucional se correlacionan de manera directamente proporcional, con una magnitud de 0.60 correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305); en donde el clima social escolar de los profesores explica en 36.9% la variación de la actitud positiva hacia la autoridad institucional, obtenido a través del coeficiente de determinación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306).

Tabla N° 16. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R).

		CSP	APT_R
CSP	Correlación de Pearson	1	-0.15
	Sig. (bilateral)		< 0.01
	N	2291	2245
APT_R	Correlación de Pearson	-0.15	1
	Sig. (bilateral)	< 0.01	
	N	2245	2289

La tabla N°16 nos muestra que el clima social escolar de los profesores y la actitud positiva hacia la transgresión se correlacionan de manera indirectamente proporcional, con una magnitud de -0.15 correlación negativa muy débil (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305); por lo tanto y a pesar de que existe correlación si aumenta el clima social escolar de los profesores; la magnitud de la disminución de la actitud positiva hacia la trasgresión es muy baja.

En consideración de los resultados las correlaciones que tienen mayor magnitud son: clima social escolar de los profesores y actitud positiva hacia la autoridad; con un coeficiente de determinación de 36.9% y clima social escolar de los alumnos y actitud positiva hacia la autoridad institucional; con un coeficiente de determinación de 26.9%.

Tabla N°17. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según sexo.

Correlaciones				
Masculino	CSE	Correlación de Pearson	1	0.48
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1140	1108
	APA	Correlación de Pearson	0.48	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1108	1152
Femenino	CSE	Correlación de Pearson	1	0.55
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1118	1106
	APA	Correlación de Pearson	0.55	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1106	1136

Como analizamos en tabla N°13; la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados de la tabla N°17 que la correlación tiene una magnitud mayor en las mujeres que en los hombres; ya que el coeficiente de Pearson en las mujeres es de 0.55 y en los hombres es de 0.48 ambos con correlación positiva media. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306); por

lo tanto un aumento de la percepción del clima social escolar en las mujeres; genera una mayor actitud positiva hacia la autoridad que en los hombres.

TablaN°18. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según sexo.

Correlaciones				
Masculino	CSE	Correlación de Pearson	1	-0.13
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1140	1116
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.13	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1116	1162
Femenino	CSE	Correlación de Pearson	1	-0.9
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1118	1095
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.9	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1095	1125

Como analizamos en tabla N°14; la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados de la tabla N°18, que la correlación sólo existe en los hombres; ya que el coeficiente de Pearson en los hombres es -0.13 y en las mujeres es de -0.09 con correlación negativa muy débil. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306); lo que nos permite afirmar que si aumenta la percepción del clima social escolar en los hombres la actitud positiva hacia la transgresión, disminuiría más que en las mujeres.

Tabla N° 19. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según sexo.

Correlaciones				
Masculino	CSP	Correlación de Pearson	1	0.60
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1159	1127
	APA	Correlación de Pearson	0.60	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1127	1152
Femenino	CSP	Correlación de Pearson	1	0.60
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1131	1118
	APA	Correlación de Pearson	0.60	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1118	1136

Como analizamos en tabla N°15; la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados de la tabla N°19 que la correlación es prácticamente igual en las mujeres y los hombres; ya que el coeficiente de Pearson para ambos es aproximadamente de 0.60 con correlación positiva media. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306); por lo tanto la percepción del clima social escolar de los profesores en las mujeres y hombres; es similar sin embargo se encuentra inclinada hacia las mujeres; por lo tanto un aumento en la percepción del clima escolar de los profesores en las mujeres; produciría un aumento en mayor proporción de la actitud positiva hacia la autoridad que en los hombres.

Tabla N°20. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según sexo.

Correlaciones				
Masculino	CSP	Correlación de Pearson	1	-0.13
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1159	1135
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.13	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1135	1162
Femenino	CSP	Correlación de Pearson	1	-0.15
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1131	1109
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.15	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1109	1125

Como analizamos en tabla N°16; la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados de la tabla N°20 que la correlación tiene una magnitud mayor en las mujeres que en los hombres; ya que el coeficiente de Pearson en las mujeres es de -0.15 y en los hombres es de - 0.13 ambos con correlación negativa muy débil. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306); lo que nos permite afirmar que si aumenta la percepción del clima social escolar de los profesores en las mujeres la actitud positiva hacia la transgresión. disminuiría en menor proporción que en los hombres.

Tabla N° 21. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según tipo de establecimiento.

Correlaciones				
Particular subvencionado	CSE	Correlación de Pearson	1	0.51
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1385	1355
	APA	Correlación de Pearson	0.51	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1355	1389
Municipal	CSE	Correlación de Pearson	1	0.51
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	714	700
	APA	Correlación de Pearson	0.51	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	700	731
Particular pagado	CSE	Correlación de Pearson	1	0.54
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	160	160
	APA	Correlación de Pearson	0.54	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	160	170

En relación a los resultados de la tabla N°21; podemos señalar lo siguiente. Los coeficientes de Pearson para las 3 tipos de establecimientos o dependencias son similares, con correlación positiva media (Hernández , Fernández & Baptista, 2014, p.306); lo que se refleja en la magnitud de cada uno de ellos. Los establecimientos particulares subvencionados y municipales presentan iguales coeficientes de Pearson cuya magnitud es de 0.51. En caso de los establecimientos particulares se presenta una magnitud levemente mayor con un coeficiente de

Pearson de 0.54; lo que nos indica que un aumento en la percepción del clima social escolar en alumnos de establecimientos particulares; genera una mayor actitud positiva hacia la autoridad en comparación con alumnos de establecimientos particulares subvencionados y municipales.

Tabla N° 22. Correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según tipo de establecimiento.

Correlaciones				
Particular subvencionado	CSE	Correlación de Pearson	1	-0.06
		Sig. (bilateral)		0.01
		N	1385	1351
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.06	1
		Sig. (bilateral)	0.01	
		N	1351	1386
Municipal	CSE	Correlación de Pearson	1	-0.18
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	714	704
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.18	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	704	736
Particular pagado	CSE	Correlación de Pearson	1	-0.04
		Sig. (bilateral)		0.58
		N	160	157
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.44	1
		Sig. (bilateral)	0.58	
		N	157	167

En relación a los resultados de la tabla N°22; podemos señalar lo siguiente. Los coeficientes de Pearson para las 3 tipos de establecimientos tienen una magnitud muy baja. En el caso de los establecimientos particulares tiene un

coeficiente de Pearson de -0.04 y en los establecimientos particulares subvencionados, es de -0.06; lo que nos indicaría una correlación negativa muy débil (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305). Los establecimientos municipales, presentan un coeficiente de Pearson de -0.18; lo que representa una correlación negativa muy débil al igual que los otros establecimientos pero es mayor que los establecimientos particulares y particulares subvencionados por lo tanto si aumenta la percepción del clima escolar en los alumnos de colegios municipales; la disminución positiva hacia la transgresión es mayor que en los establecimientos particulares subvencionados y particulares.

Tabla N° 23. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según establecimiento.

Correlaciones				
Particular subvencionado	CSP	Correlación de Pearson	1	0.60
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1392	1361
	APA	Correlación de Pearson	0.60	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1361	1389
Municipal	CSP	Correlación de Pearson	1	0.61
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	735	721
	APA	Correlación de Pearson	0.61	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	721	731
Particular pagado	CSP	Correlación de Pearson	1	0.62
		Sig. (bilateral)		< 0.01
	APA	N	164	164
		Correlación	0.62	1

	de Pearson		
	Sig. (bilateral)	< 0.01	
	N	164	170

En relación a los resultados de la tabla N°23; podemos señalar lo siguiente. Los coeficientes de Pearson para las 3 tipos de establecimientos tienen una correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305). En el caso de los establecimientos particulares subvencionados tiene un coeficiente de Pearson de 0.60 y los establecimientos municipales tienen un coeficiente de Pearson de 0.61. Los establecimientos particulares presentan un mayor coeficiente de Pearson el cual es de 0.62; lo que se interpreta en que un aumento de la percepción del clima de los profesores en los colegios particulares, implica un aumento en mayor proporción de la actitud positiva hacia la autoridad que en los establecimientos particulares subvencionados y municipales.

Tabla N°24. Correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la transgresión (APT_R), según tipo de establecimiento.

Correlaciones				
Particular subvencionado	CSP	Correlación de Pearson	1	-0.12
		Sig. (bilateral)		< 0.01
		N	1392	1359
	APT_R	Correlación de Pearson	-0.12	1
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	1359	1386
Municipal	CSP	Correlación de Pearson	1	-0.19
		Sig. (bilateral)		< 0.01
	APT_R	N	735	725
		Correlación	-0.19	1

		de Pearson		
		Sig. (bilateral)	< 0.01	
		N	725	736
		Correlación de Pearson	1	-0.09
	CSP	Sig. (bilateral)		0.22
		N	164	161
Particular pagado		Correlación de Pearson	-0.09	1
	APT_R	Sig. (bilateral)	0.22	
		N	161	167

En relación a los resultados de la tabla N°24; podemos señalar lo siguiente. En el caso de los establecimientos particulares, presentan el más bajo coeficiente de Pearson -0.09 comparado con los otros establecimientos. Los establecimientos particulares subvencionados tiene un coeficiente de Pearson de -0.12 y los establecimientos municipales tienen un coeficiente de Pearson de -0.19; lo que nos indicaría que tienen una correlación negativa muy débil (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305). Sin embargo, los establecimientos municipales tienen un mayor coeficiente de Pearson lo que significa que si aumenta la percepción del clima social escolar de los profesores en los alumnos de colegios municipales; la disminución positiva hacia la transgresión es mayor que en los establecimientos particulares subvencionados y particulares.

Objetivo 3. Elaborar perfiles de estudiantes según clima escolar y actitudes hacia la autoridad institucional.

Para realizar el análisis del objetivo n°3; utilizaremos el análisis de conglomerados de K medias, una técnica multivariante que permite realizar

agrupaciones de casos o variables de un archivo en relación a su parecido o similitud existente entre ellos.

Para designar perfiles utilizaremos variables cuantitativas que son: Clima Social escolar de los estudiantes (CSE), Clima Social de los Profesores (CSP), Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional (APA) y Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT_R) y en segundo lugar determinados los perfiles los vincularemos con las siguientes variables demográficas: dependencia del establecimiento, sexo y origen familiar.

I. Análisis de los perfiles de los Estudiantes:



Gráfico N°1. Perfiles de estudiantes según clima social escolar y actitud hacia la autoridad institucional. Elaboración propia, realizado según resultados obtenidos en SPSS¹.

Tabla N°25. Número de casos según Cluster².

N° de Cluster	N° de casos Válidos	N° de casos perdidos
1	673	17
2	540	17
3	967	32
Total	2.180	66

El análisis proporcionó una solución de 3 grupos. El primer grupo el cual será designado como “alumnos cercanos”, está conformado por 673 alumnos que representan el 30.8% de la muestra. Los “alumnos cercanos” presentan los más

¹ Las variables dispuestas en el gráfico 1, fueron estandarizadas mediante el método de puntuaciones Z. Las puntuaciones Z son transformaciones que se pueden hacer a los valores o las puntuaciones obtenidas, con el propósito de analizar la distancia respecto a la media en unidades de desviación estándar. Es el valor que nos indica cuanto nos alejamos de la media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.293).

² El N° de casos inválidos; se originan ya que no respondieron alguna (s) de la (s) pregunta (s) de la encuesta.

altos promedios en las variables Clima Social Escolar (CSE) 0.68, Clima Social de los Profesores (CSP) 1.10 y Actitud Positiva hacia la Autoridad (APA) 1.00 y los más bajos promedios en Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT) -0.44. Vinculando las variables con las dimensiones de clima escolar de Wang; podemos determinar que este grupo de alumnos se caracteriza por considerarse miembro de una comunidad en este caso de su establecimiento, dispuestos a aprender y realizar tareas académicas, participar y valorar el ambiente institucional y considerar que su establecimiento es un lugar seguro; por lo tanto tienen menos propensión a presentar comportamientos disruptivos como desobedecer al profesor y a las normas establecidas en el establecimiento y de hacerlo se conoce, entiende y acepta la sanción.

El segundo grupo el cual será designado como “alumnos ajenos”, está conformado por 540 alumnos que representan el 24.8% de la muestra. Los “alumnos ajenos”, presentan los promedios más bajos en las variables Clima Social Escolar (CSE) -0.85, Clima Social de los Profesores (CSP) -1.11 y Actitud Positiva hacia la Autoridad (APA) -1.11 y los más altos promedios en Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT) 0.07. Vinculando las variables con las dimensiones de clima escolar de Wang; podemos determinar que este grupo de alumnos se caracteriza por no considerarse miembro de una comunidad en este caso de su establecimiento, no demuestran una actitud positiva que determine disposición a aprender y realizar tareas académicas, no participan y no se observa una valoración del ambiente institucional. Respecto a su establecimiento no consideran que sea un lugar seguro; por lo tanto tienen mayor propensión a presentar comportamientos disruptivos como desobedecer al profesor y a las

normas establecidas en el establecimiento y de hacerlo a pesar de que conocen la sanción no es aceptada. Cabe destacar que este grupo presenta puntuaciones más bajas que los grupos N°1 y N°3 en las variables: CSE, CSP y APA. Sin embargo, presenta la misma puntuación que el grupo N°3 en la variable APT.

El tercer grupo el cual será designado como “alumnos asépticos” está conformado por 967 alumnos que representan el 44.4% de la muestra. Los alumnos asépticos, presentan los promedios intermedios entre el grupo N° 1 “alumnos cercanos” y el grupo N°2 “alumnos ajenos”. Clima Social Escolar (CSE) -0.08, Clima Social de los Profesores (CSP) -0.12 y Actitud Positiva hacia la Autoridad (APA) -0.05 y los más altos promedios en Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT) 0.07. Vinculando las variables con las dimensiones de clima escolar de Wang; podemos determinar que este grupo de alumnos se caracteriza por no expresar si se consideran miembro de una comunidad en este caso de su establecimiento, no demuestran una actitud positiva que determine disposición a aprender y realizar tareas académicas, no expresan su participación y no se observa una valoración del ambiente institucional. Respecto a su establecimiento no expresan si lo consideran un lugar seguro; por lo tanto tienen una mayor propensión a presentar comportamientos disruptivos como desobedecer al profesor que el grupo de los “alumnos cercanos”.

El tercer grupo el cual será designado como “alumnos asépticos” presentan promedios cercanos a cero en las variables Clima Social Escolar (CSE) -0.08, Clima Social de los Profesores (CSP) -0.12 y Actitud Positiva hacia la Autoridad (APA) -0.05; por lo tanto el sello de este grupo es que no se muestra comprometido ni expresa su percepción. Podemos determinar que este grupo de

alumnos se caracteriza por no manifestar si se considera miembro de una comunidad en este caso de su establecimiento, no es posible determinar su disposición a aprender y realizar tareas académicas, no se demuestra participativo y proclive a valorar el ambiente institucional.

Respecto a la variable Actitud Positiva hacia la Transgresión (APT) presenta un promedio de 0.07 promedio igual al grupo denominado “alumnos ajenos”; por lo tanto determinamos que comparten la percepción de que es normal saltarse las normas e instrucciones de los profesores y además se determina que se normaliza el comportamiento de saltarse las reglas si no son de su agrado.

II) Análisis de perfiles según variables sociodemográficas

- Según dependencia

			Número de Cluster			Total
Dependencia (ddcia)	Particular Subencionado	recuento	424	317	620	1361
		% dentro de ddcia recuento	31.2%	23.3%	45.6%	100.0%
	Municipal	recuento	192	212	317	721
		% dentro de ddcia recuento	26.6%	29.4%	44.0%	100.0%
	Particular Pagado	recuento	74	28	62	164
		% dentro de ddcia recuento	45.1%	17.1%	37.8%	100.0%
Total		recuento	690	557	990	2246
		% dentro de ddcia	30.7%	24.8%	44.5%	100.0%

Tabla N°26. Número de Cluster según Dependencia

El siguiente análisis basado en dependencia vinculándolo con los grupos anteriormente definidos en el acápite anterior, nos muestra los siguientes resultados:

El grupo n°1 “alumnos cercanos” se compone en su mayoría por alumnos de colegios particulares pagados con un 45.1%, particulares subvencionados 31.2% y municipales 28.6%. El grupo n°2 “alumnos ajenos” se compone en su mayoría por alumnos de colegios municipales 29.4%. En segundo lugar por alumnos de establecimientos particulares subvencionados 23.3% y en tercer lugar por alumnos de establecimientos particular pagado 17.1%. El grupo n°3 “alumnos asépticos” se compone en su mayoría por alumnos de establecimientos particulares subvencionados 45.6%, en segundo lugar por alumnos de establecimientos municipales 44% y en tercer lugar por alumnos de establecimientos particular pagado 37.8%.

- Según sexo

			Número de Cluster			Total
			1	2	3	
Sexo	Masculino	recuento	320	299	508	1127
		% dentro de sexo	28.4%	26.5%	45.1%	100.0%
	Mujer	recuento	369	258	491	1118
		% dentro de sexo	33.0%	23.1%	43.9%	100.0%
Total		recuento	689	557	999	2245
		% dentro de sexo	30.7%	24.8%	44.5%	100.0%

Tabla N°27. Número de Cluster según Sexo

El siguiente análisis basado en sexo vinculándolo con los grupos anteriormente definidos en el acápite anterior, nos muestra los siguientes resultados:

El grupo n°1 “alumnos cercanos” se compone en su mayoría por mujeres 33% respecto a los hombres 28.4%. El grupo N°2 “alumnos ajenos” se compone en su mayoría por hombres 26.5% respecto de las mujeres 23.1%. El grupo N°3 “alumnos escépticos” se compone en su mayoría por hombres 45.1% respecto de las mujeres 43.9%.

- Según origen familiar

			Número de Cluster			Total
			1	2	3	
		recuento	127	93	147	367
Origen familiar	Rural	% dentro de origen familiar recuento	34.6%	25.3%	40.1%	100.0%
		recuento	545	445	839	1829
	Urbano	% dentro de origen familiar recuento	29.8%	24.3%	45.9%	100.0%
Total		recuento	672	538	986	2196
		% dentro de origen familiar	30.6%	24.5%	44.9%	100.0%

Tabla N°28. Número de Cluster según origen familiar

El siguiente análisis basado en origen familiar vinculándolo con los grupos anteriormente definidos en el acápite anterior, nos muestra los siguientes resultados.

El grupo n°1 “alumnos cercanos” se compone en su mayoría por alumnos cuyo origen familiar es rural 34.6% mientras que los alumnos cuyo origen familiar es urbano es de 29.8%. El grupo N°2 “alumnos ajenos” se compone en su mayoría por alumnos cuyo origen familiar es rural 25.3% mientras que los alumnos cuyo origen familiar es urbano es de 24.3%. El grupo N°3 “alumnos escépticos” se compone en su mayoría por alumnos cuyo origen familiar es urbano 45.9% mientras que los alumnos cuyo origen familiar es rural es de 40.1%.

En conclusión, podemos determinar que el grupo N°1 “alumnos cercanos” en relación con las variables sociodemográficas se compone en su mayoría por alumnos de establecimientos pagados, mujeres de origen familiar rural. El grupo

Nº2 “alumnos ajenos” en relación con las variables sociodemográficas se compone en su mayoría por alumnos de establecimientos municipales, hombres de origen familiar rural. Finalmente el grupo Nº3 “alumnos asépticos” en relación con las variables sociodemográficas se compone en su mayoría por alumnos de establecimientos particulares subvencionados, hombres de origen familiar urbano.

VIII. Discusión

Los diversos resultados que arrojó la investigación, permiten precisar que el clima social escolar entendido como como “la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria” (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006, p.272); se relaciona de manera directamente proporcional con las actitudes hacia la autoridad institucional, se define a través de dos factores. “El primer factor, se define como Actitud Positiva hacia la Autoridad y se caracteriza por el respeto hacia la autoridad formalmente establecida y hacia las normas vinculadas a esas fuentes de autoridad.” (Gálvez. Vera-Bachmann. Trizano & García. 2014. p. 62). “Aquellos adolescentes que sienten más respeto por la autoridad, manifiestan comportamientos con un adecuado ajuste psicosocial (Cava et al., 2013; Estévez & Emler, 2009; Martínez-Ferrer. et al., 2008; Moreno et al., 2009, 2010; Musitu et al., 2007; Rodrigo et al., 2004) y dentro del contexto escolar perciben relaciones más amistosas con sus compañeros y profesores (Trianes et al., 2006; Guerra et al., 2011)” (Gálvez, et al, 2014. p. 62)

El primer factor suministra una dimensión para evaluar la percepción favorable de los alumnos respecto de la autoridad establecida. “El segundo factor, Actitud Positiva hacia la Transgresión, evalúa la percepción que el estudiante tiene respecto de los referentes de autoridad tales como la policía y las normas escolares. Este factor se asocia con conductas transgresoras y comportamiento de riesgo (Cava et al., 2006; 2008; Estévez et al., 2011)” (Gálvez, et al, 2015, p.62).

Análisis comparativo

En relación con la variable género fue posible determinar que la vinculación entre clima social escolar y género; no sería un factor determinante de asociación. No obstante, si extendemos el análisis al clima social de los profesores, encontramos que la variable sexo si es significativa advirtiéndose que las mujeres tendrían mejores relaciones sociales con sus profesores, resultados anteriormente observados (Guerra, C., Vargas, J., Castro., Plaza, H. & Barrera, P. 2012); señalando explícitamente que los varones perciben el clima escolar de manera más desfavorable que las mujeres.

En relación al clima escolar y tipo de establecimiento; podemos determinar que alumnos de establecimientos particulares perciben el clima social escolar de manera más favorable en relación a alumnos de establecimientos particular subvencionados y municipalizados; en coherencia con lo señalado en (Guerra, C., Vargas, J., Castro., Plaza, H. & Barrera. P, 2012) que también confirman los hallazgos previos de (Fleming y Jacobsen, 2006; Guerra, Álvarez- García, Dobarro, Nuñez, Castro & Vargas, 2010; Instituto Idea, 2005; Universidad Alberto Hurtado y Gobierno de Chile, 2006).

La evidencia empírica y conceptual está en concordancia; ya que el clima social de los profesores es percibido de manera más favorable por las mujeres y que los alumnos de colegios particulares perciben de mejor manera el clima social escolar y el clima social de los profesores. Si revisamos las dimensiones establecidas por Wang en la dimensión comunidad específicamente en la categoría

calidad de las relaciones podemos señalar que la confianza entre profesor (a) y alumna es más significativo; generando que este vínculo creado genera un mayor compromiso con sus establecimientos y menor vulnerabilidad a involucrarse en conductas de riesgo, aportando a través de este vínculo un aprendizaje más fluido y facilitando la evaluación docente y las relaciones interpersonales en el aula (Yañez, R., Pérez, V & Yañez, C. 2005); pero no solo se agota en esta instancia ya que la importancia de buenas relaciones en la Escuela radica en el importante agente socializador generando una red de relaciones interpersonales, valores y experiencias; lo que implica la construcción de una comunidad y la calidad de esta construcción, determinará los niveles de desarrollo que podemos alcanzar; desarrollo en el cual el ser humano sea el protagonista (Conejeros M., Rojas J., & Segure T. 2010).

En relación con las asociaciones de las variables clima social escolar y actitud hacia la autoridad institucional según género y tipo de establecimiento; la investigación nos muestra que el clima social escolar de los alumnos y la actitud positiva hacia la autoridad institucional se correlacionan de manera directamente proporcional por lo tanto; si se incrementa el clima social escolar aumenta la actitud positiva hacia la autoridad; tal como lo señala (Moreno, Estévez, Murgui & Misitu, 2009, p.132) señalando que si los alumnos son escuchados, su participación es valorada y respetada, su actitud hacia la autoridad formal será más positiva; lo que contribuirá a mejorar el clima escolar general en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes. La correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA); tal como se

planteó anteriormente la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados que la correlación tiene una magnitud mayor en las mujeres que en los hombres; por lo tanto un aumento de la percepción del clima social escolar en las mujeres; genera una mayor actitud positiva hacia la autoridad que en los hombres. En relación al tipo de establecimiento; los alumnos de establecimientos particulares tienen una mejor percepción del clima escolar; lo que indica que un aumento en la percepción del clima social escolar en alumnos de establecimientos particulares, genera una mayor actitud positiva hacia la autoridad en comparación con alumnos de establecimientos particulares subvencionados y municipales; lo que se explica a través de una mayor percepción de seguridad, mayores vínculos de asociación desde la comunidad educativa y los padres, mejor rendimiento académico y un favorecido ambiente institucional; materializado en mejores condiciones estructurales y disponibilidad de recursos.

Análisis de cluster

En la determinación de perfiles de estudiantes según clima escolar y actitudes hacia la autoridad institucional, se establecieron 3 grupos. Los “alumnos cercanos” alumnos de establecimientos particulares pagados, mujeres de origen familiar rural. Los “alumnos ajenos” alumnos en su mayoría de establecimientos municipales, hombres de origen familiar rural y “alumnos asépticos” alumnos en su mayoría de establecimientos particulares subvencionados, hombres de origen familiar urbano; corrobora ampliamente lo establecido con anterioridad.

La determinación de perfiles anteriormente mencionada se encuentra avalada en investigaciones teóricas previas; en relación con el género y clima escolar las niñas obtienen puntuaciones más altas en los dos factores del cuestionario.

Otros estudios también muestran diferencias de género. Fraser y Fisher (1986) encuentran que los chicos prefieren situaciones como fricción y competitividad, mientras que las chicas prefieren las normas explícitas y participación. Igualmente, se ha hallado que las chicas valoran el clima del centro de forma más positiva que los chicos y una asociación en los chicos; sólo entre percepciones positivas del clima social y reducción de problemas de conducta (Kuperminc et al. 1997)” (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante & Raya, 2006, p.275).

De igual manera. “Al analizar las diferencias de género, se observa que los estudiantes varones perciben el clima escolar de manera más desfavorable que las mujeres” (Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012, p.113).

“Aunque ambos se implican en conductas violentas, existen algunas diferencias entre chicos y chicas (Card, Stucky, Sawalani & Little. 2008; Provedano, Estévez, Martínez, & Monreal, 2012). Así en la mayoría de las investigaciones se ha constado una mayor implicación de los chicos en formas directas de violencia, es decir comportamientos violentos, físicos y verbales, que conllevan una confrontación directa con la víctima (Card, et al., 2008)” (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015, p.103).

En relación con las Actitudes hacia la Autoridad Institucional; en algunos estudios se indica que los hombres ejercen ambos tipos de violencia, directa e indirecta, con mayor frecuencia que las mujeres (García & Orellana, 2008); pero Card (2008), plantea que estas diferencias son mínimas e incluso que su utilización es mayor en las chicas (Buelga, Misisu, & Murgui, 2009; Carrascosa, et al, 2015).

En relación con la Dependencia:

Al analizar las diferencias según tipo de colegio se observa que los estudiantes de colegios municipalizados, presentan una percepción del clima escolar más desfavorable que los colegios particulares subvencionados y particulares.

Además se aprecia que los estudiantes de colegios particulares son los que perciben mayores índices de un adecuado clima escolar (Guerra, Vargas, Castro, Plaza & Barrera, 2012, p.114).

Lo anterior confirma hallazgos previos (Fleming y Jaconsen, 2006; Guerra, Álvarez- García, Dobarro, Núñez, Castro & Vargas 2010; Instituto IDEA 2005; Universidad Alberto Hurtado y Gobierno de Chile, 2006) (Guerra et al., 2012).

En relación con las Actitudes hacia la Autoridad Institucional y Dependencia; no fue posible encontrar en la revisión bibliográfica elementos que sustentaran la investigación.

Finalmente podemos afirmar que el clima social escolar es fundamental; ya que permite identificar fuentes obstaculizadores del logro de objetivos en una institución que pueden ser diversos desde elementos tangibles como el

rendimiento académico hasta intangibles como los valores; permitiendo potenciar las fortalezas y mejorar las debilidades; disminuyendo comportamientos transgresores y conductas de riesgo.

La caracterización de grupos de los estudiantes, no sólo deja a la educación pública con una importante tarea para ser capaz de mejorar y generar en los estudiantes relaciones de confianza, respeto y compromiso; si no que como país nos invita a avanzar hacia la equidad con clara convicción de equiparar oportunidades.

IX. Conclusiones

Para desarrollar las conclusiones revisaremos los resultados obtenidos; con el objetivo de establecer los principales hallazgos.

En relación con la comprobación de que si el clima social escolar y las actitudes hacia la autoridad se relacionan con las variables: género y tipo de establecimiento. Los resultados nos indican que la vinculación entre clima social escolar y género; no sería un factor determinante de asociación. Los hombres alcanzaron una media de 27.61 y las mujeres de 27.27 sin presencia de diferencias significativas entre ambos grupos ($t\text{-test } [gl = 2256] = 1.570; p > 0.05$). Sin embargo si extendemos el análisis al clima social de los profesores que es la percepción de como los alumnos perciben la relación con sus profesores, encontramos que la variable sexo si es significativa advirtiéndole que las mujeres tendrían mejores relaciones sociales con sus profesores; ya que obtuvieron en promedio 20.80 puntos en la medición del clima social de profesores y los de sexo masculino 20.24 puntos promedio; resultados que al ser sometidos a un análisis comparativo, presentaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres ($t\text{-test } [gl = 2288] = 3.326; p < 0.01$).

En relación al clima escolar y tipo de establecimiento; nos muestran que los alumnos de establecimientos particulares presentaron diferencias significativas que nos permiten determinar que los alumnos de establecimientos particulares pagados perciben el clima social escolar de manera más favorable en relación a alumnos de establecimientos particular subvencionados y municipalizados. Los alumnos de establecimientos particulares pagado obtuvieron un promedio 30.15, los alumnos de establecimiento particular subvencionado 27.44 y los alumnos de

establecimiento municipal obtuvieron en promedio 26.85 ($F [GL= 2]= 26.846; p < 0.01$). En esta misma línea y según los resultados obtenidos los alumnos de establecimientos particulares perciben el clima social de profesores de manera más favorable en relación a los alumnos establecimientos particulares subvencionados y municipalizados. Los alumnos de establecimientos particulares obtuvieron un promedio 22.03, los alumnos de establecimiento particular subvencionado 20.66 y alumnos de establecimiento municipal obtuvieron en promedio 19.91 ($F [GL= 2]= 26.618; p < 0.01$).

Enfatizando los resultados podemos determinar que la evidencia empírica y conceptual está en concordancia; ya que los elementos significativos serían que el clima social de los profesores es percibido de manera más favorable por las mujeres y que los alumnos de colegios particulares perciben de mejor manera el clima social escolar y el clima social de los profesores.

El segundo objetivo es estimar si existen asociaciones de las variables clima social escolar y actitud hacia la autoridad institucional según género y tipo de establecimiento; para determinarlo, se utilizó la prueba paramétrica conocida como coeficiente r de Pearson. El clima social escolar de los alumnos y la actitud positiva hacia la autoridad institucional se correlacionan de manera directamente proporcional por lo tanto si se incrementa el clima social escolar aumenta la actitud positiva hacia la autoridad. La magnitud es de 0.51 correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305); en donde el clima social escolar de los alumnos explica en 26.9% la variación de la actitud positiva hacia la autoridad institucional, obtenido a través del coeficiente de determinación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306).

En relación con Clima social escolar de los profesores y la actitud positiva hacia la autoridad institucional se correlacionan de manera directamente proporcional, con una magnitud de 0.60 correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305); en donde el clima social escolar de los profesores explica en 36.9% la variación de la actitud positiva hacia la autoridad institucional, obtenido a través del coeficiente de determinación (Hernández, Fernández & Baptista, p.306).

La correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA); tal como se planteó anteriormente la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados que la correlación tiene una magnitud mayor en las mujeres que en los hombres; ya que el coeficiente de Pearson en las mujeres es de 0.55 y en los hombres es de 0.48 ambos con correlación positiva media. (Hernández, Fernández & Baptista, p.306); por lo tanto un aumento de la percepción del clima social escolar en las mujeres; genera una mayor actitud positiva hacia la autoridad que en los hombres.

La correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según sexo. Como analizamos anteriormente, la correlación existe; sin embargo determinaremos a través de los resultados que la correlación es prácticamente igual en las mujeres y los hombres; ya que el coeficiente de Pearson para ambos es aproximadamente de 0.60 con correlación positiva media. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306); por lo tanto la percepción del clima social escolar de los profesores en las mujeres y hombres; es similar sin embargo se encuentra inclinada hacia las mujeres; por lo tanto un aumento en la percepción del clima escolar de los profesores en las mujeres;

produciría un aumento en mayor proporción de la actitud positiva hacia la autoridad que en los hombres.

Los resultados de la correlación entre clima social escolar de los alumnos (CSE) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según tipo de establecimiento nos señalan a través del coeficiente de Pearson para las 3 tipos de establecimientos o dependencias son similares, con correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.306); lo que se refleja en la magnitud de cada uno de ellos. Los establecimientos particulares subvencionados y municipales presentan iguales coeficientes de Pearson cuya magnitud es de 0.51. En caso de los establecimientos particulares se presenta una magnitud levemente mayor con un coeficiente de Pearson de 0.54; lo que nos indica que un aumento en la percepción del clima social escolar en alumnos de establecimientos particulares; genera una mayor actitud positiva hacia la autoridad en comparación con alumnos de establecimientos particulares subvencionados y municipales.

La correlación entre clima social escolar de los profesores (CSP) y actitud positiva hacia la autoridad (APA), según establecimiento; en relación a los coeficientes de Pearson para las 3 tipos de establecimientos tienen una correlación positiva media (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.305). En el caso de los establecimientos particulares subvencionados tiene un coeficiente de Pearson de 0.60 y los establecimientos municipales tienen un coeficiente de Pearson de 0.61. Los establecimientos particulares presentan un mayor coeficiente de Pearson el cual es de 0.62; lo que se interpreta en que un aumento de la percepción del clima de los profesores en los colegios particulares, implica un aumento en mayor

proporción de la actitud positiva hacia la autoridad que en los establecimientos particulares subvencionados y municipales.

Los principales resultados arrojados, refieren a que el clima social escolar y sus dimensiones clima social escolar de los estudiantes y clima social de los profesores, se relacionan de manera directamente proporcional con las actitudes positivas hacia la autoridad institucional. En relación con clima social escolar y sus dimensiones y las actitudes positivas hacia la autoridad institucional y el sexo se determina que un aumento de la percepción del clima social de los estudiantes y el clima social de los profesores genera un aumento de las actitudes positivas hacia las autoridades institucional en mayor proporción en las mujeres que en los hombres; por lo tanto podríamos determinar que las mujeres tienen propensión a articular comportamientos positivos hacia la autoridad institucional en razón de estímulos positivos en el aula y la comunidad estudiantil. Complementariamente el clima social escolar y sus dimensiones clima social escolar y clima social de los profesores y la actitud positiva hacia la autoridad institucional vinculadas con el tipo de establecimiento, nos indican que un aumento en la percepción del clima social escolar en los alumnos de establecimientos particulares implica un aumento en mayor proporción de la actitud hacia la autoridad institucional que en los establecimientos municipales y particulares subvencionados; por lo tanto los estímulos positivos relacionados con el clima escolar en alumnos de establecimientos particulares son más significativos para este grupo de personas en relación con las actitudes hacia la autoridad institucional que para los estudiantes de los establecimientos particulares subvencionados y municipales.

En relación a la elaboración de perfiles de estudiantes según clima escolar y actitudes hacia la autoridad institucional, se utilizó el análisis de conglomerados K medias se designaron 3 grupos. Los “alumnos cercanos” presentaron los más altos promedios en: Clima Social Escolar de los Estudiantes, Clima social escolar de los profesores y Actitud positiva hacia la autoridad institucional las 3 dimensiones vinculadas con actitudes y/o comportamientos positivos y los más bajos promedios en actitud positiva hacia la transgresión; por lo tanto el perfil de estos alumnos tienen menos propensión a presentar comportamientos disruptivos como desobedecer al profesor y a las normas establecidas en el establecimiento y de hacerlo se conoce, entiende y acepta la sanción. Los alumnos cercanos vinculados con las variables sociodemográficas tipo de dependencia de establecimiento, sexo y origen familiar se establece que su composición está determinada en su mayoría por alumnos de establecimientos particulares pagados, mujeres de origen familiar rural.

Los “alumnos ajenos” presentan los promedios más bajos en las variables: clima social escolar, clima social de los profesores y actitud positiva hacia la autoridad institucional 3 dimensiones vinculadas con actitudes y/o comportamientos negativos y los más altos promedios en actitud positiva hacia la transgresión; por lo tanto el perfil de estos alumnos tienen mayor propensión a presentar comportamientos disruptivos como desobedecer al profesor y a las normas establecidas en el establecimiento y de hacerlo a pesar de que conocen la sanción no es aceptada. Los alumnos lejanos vinculados con las variables sociodemográficas tipo de dependencia de establecimiento, sexo y origen familiar

se establece que su composición está determinada por alumnos en su mayoría de establecimientos municipales, hombres de origen familiar rural.

Los “alumnos asépticos” presentan promedios cercanos a cero en las variables Clima Social Escolar, Clima Social de los Profesores y Actitud Positiva hacia la Autoridad; por lo tanto el sello de este grupo es que no se muestran comprometidos ni expresan su percepción. Podemos determinar que este grupo de alumnos se caracteriza por no manifestar si se considera miembro de una comunidad en este caso de su establecimiento, no es posible determinar su disposición a aprender y realizar tareas académicas, no se demuestra participativo y proclive a valorar el ambiente institucional. Respecto a la variable Actitud Positiva hacia la Transgresión, presenta un promedio igual al grupo denominado “alumnos ajenos”; por lo tanto determinamos que comparten la percepción de que es normal saltarse las normas e instrucciones de los profesores y se normaliza el comportamiento de saltarse las reglas si no son de su agrado. Los alumnos asépticos vinculados con las variables sociodemográficas tipo de dependencia de establecimiento, sexo y origen familiar se establece que su composición está determinada por alumnos en su mayoría de establecimientos particulares subvencionados, hombres de origen familiar urbano.

Los resultados predominantes de estos grupos en relación al sexo es que las mujeres propenden a tener una mejor percepción y conducta positiva por sobre los hombres; ya que ellos se ubican mayoritariamente predominando los grupos de alumnos lejanos y asépticos. En relación a la dependencia del establecimiento los resultados son segmentados y nos permiten aglutinar, generando como resultado que los alumnos con mejores actitudes, conducta y respeto a la norma están en los

establecimientos particulares pagados y que en el otro extremo se encuentran ubicados los alumnos de establecimientos municipalizados, lo que sin lugar a dudas implica un desafío de gran envergadura para la Educación Pública.

X. Referencias

- Aedo; C. (s.f.). “Educación en Chile: Evaluación y Recomendaciones de Política”.
Extraído de
<http://www.economiaynegocios.uahurtado.cl/wpcontent/uploads/2010/07/inv125.pdf>.
- Aguilar, N. M. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales N°*, 11, 73–83. Recuperado en <http://doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>.
- Alfaro, J, Casas. F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectiva*, 14, (1). 1-5. Recuperado en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/601/409>.
- Arón, A.M & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9 (2), 117–123. Recuperado en <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Arón, A.M. & Milicic, N, (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello, p.1-30.
- Arón, A. M., Milicic. N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar una escala de evaluación. *Univ. Psychol*, 11, 803–813.
- Bravo M, Salvo. S, & Muñoz C. (2015). Profiles of Chilean students according to academic performance in mathematics: An exploratory study using classification trees and random forests. *Studies in Educacional Evaluation*, 44, 50-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.002>
- Bronffebrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Buenos Aires: Paidós.

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Carrascosa, L., Cava. M., & Buelga. S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *REVISTA SUMA PSICOLÓGICA*, 22, 102-109.
- Cava, M., Estévez, E., Buelga. S., & Musitu. G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A), *Anales de psicología* 29(2), 540–548. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>
- Conejeros M., Rojas J., & Segure T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32 (129), 30-46.
- Coquelet, J. & Ruz, J. (2003). (Eds). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Maval Ltda.
- Cornejo, R., Redondo J. (2001). El Clima Escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década N° 15, CIDPA Viña del Mar* 9(15), 11-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Cornell, D., & Huang. F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *J Youth Adolescence*, 45, 2246–2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Elsaesser, C., Gorman-Smith. D. & Henry, D. (2013). The rol school of the School Enviroment in Relational Agression and Victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (2), 235-249.
- Estévez, E., & Emler, N. (2009). Individual differences in attitude to school and

social reputation among peers: implications for behavioural adjustment in educational settings. *Educational Psychology*, (11). 342–365.

Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177–186.

Fleming, L.C., y Jacobsen K.H (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*, 79, 130-137.

Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp.11–29), Philadelphia. PA: Falmer Press.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6). 436–443. <http://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Galanaki, E., Polychronopoulou, S & Babalis, T. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally and risk children. *School Psychology International*, 29 (2), 214-229.

Gálvez, J, Tereucán, J., Muñoz S, Briceño, C. & Mayorga, C (2014). Propiedades Psicométricas del cuestionario para evaluar Clima Social Escolar (CECSCE), *Liberabit*, 20 (1), 165-174.

Gálvez-Nieto, Salvo, Pérez-Luco, Hederich & Trizano- Herмосilla. (2016). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología* (2017) 49, 119-127. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80551191005.pdf>.

Galv3ez- Nieto, J. L., Vera- Bachman. D., & Trizano, I. (2015). Estudio confirmatorio del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar. *Revista Mexicana de Psicología*. 32(2). 160–168.

- Gálvez, J., Vera- Bachmann. D., Trizano, I. & García. J:A. (2015). Examen Psicométrico de las Actitudes hacia la Autoridad Institucional (AAI-A), en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 39 (1), 57-67.
- García- Hierro, M. & Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de mejora de un modelo de mejor del clima social. *Revista Elec Iteruniversitaria de formación del Profesorado*, 12 (1), 51-62.
- García, J. y Orellana, M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41–55.
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. (Alianza Editorial. Ed.) (6ta ed.). Madrid.
- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Guerra, C., Álvarez- García. D., Dobarro, A., Núñez. J.C., Castro., L. &Vargas. J. (2011). Violencia escolar de estudiantes secundarios de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 1, 75-98.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro., Plaza, H. & Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 103-115.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. Madrid. España.
- IDEA (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y Docentes. Recuperado el 20-06-2017, de http://www.idea-educ.cl/descargas/convivencia_escolar.pdf
- Jia, Y., Way, N., Ling. G., Yoshikawa, H., Chen. X., Hughes, D. & Lu, Z. (2009).

- The influence of student perception of school climate on socio- emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80 (5), 1514-1530.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *CUICUILCO*, 7. P.P 1–25. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>.
- Lee, C. & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27 (12), 2437-2464.
- Mena, I., Váldes, M. (2008). Clima Social Escolar. Documento Valoras UC. Extraído de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf 30 de junio de 2017.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 N°, 123–136.
- Moreno, D., Ramos, M, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia Overt aggression and psicosocial adjustment in adolescence. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2). 45–54.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud, (s.f). Extraído en <http://www.who.int/topics/gender/es/> el día 17 de junio de 2017.
- Papalia D., Wenkows S., Duskin R. (2009). *Psicología del Desarrollo: De la*

infancia a la adolescencia. México: Mc Graw Hill.

Pérez, Y.& Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente Emotion regulation and its implications for the adolescent's health. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3). 368–375. Retrieved from <http://scielo.sld.cu>.

Scheaffer, R. L., Mendenhall, W. & Ott, L. (1987). Elementos de muestreo. Grupo editorial Iberoamérica: México.

Trianes, M, Blanca, M., de la Morena, L., Infante, L. & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psiothema*, 18(2), 272–277.

Universidad Alberto Hurtado y Gobierno de Chile (2006). Principales resultados del estudio nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Extraído el 20-06-2017. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=107689>

Vargas, M. M. L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *ALTERIDADES*, (48), 47–53.

Wang. M.-T., Degol, J. L., & Rev. E. P. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. New York. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Yañez R., Pérez V., & Yañez C. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2). 89-103.