

## EVALUACIÓN DE IMPACTO DE UN PROGRAMA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

M<sup>a</sup> Paulina Castro Torres<sup>1</sup>

El presente artículo da cuenta de una investigación que evaluó el impacto del Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre pares MINEDUC/PIIE, en la percepción que jóvenes de enseñanza media tienen de su autoconcepto y del clima escolar de dos establecimientos municipalizados de la comuna de La Florida; todo esto luego de transcurridos dos semestres académicos de ejecución del Programa.

Para realizar la evaluación de impacto desde lo cuantitativo se usaron en una muestra estratificada y representativa la adaptación de la Escala de Autoconcepto Escolar (EA) realizada por Verónica Arias (2002), diseñada por Aurelio Villa y otros en 1990 (1992) y la adaptación para Chile de la Escala de Clima Escolar (SES) de Kevin Marjoribanks realizada por Cancino y Cornejo (2001). Ambas encuestas se aplicaron en dos instituciones escolares de enseñanza media previo y posterior a un año de transcurrido el Proyecto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares – MINEDUC/PIIE. Una vez realizado el análisis estadístico se procedió a llevar a cabo una presentación de los datos a los/as actores/as educativos/as directamente implicados/as en el desarrollo del programa, es decir, integrantes de los Consejos de Convivencia Escolar (CCE)<sup>2</sup> de cada uno de los establecimientos. A partir de toda la información se procede entonces a triangular<sup>3</sup> la información para analizar, discutir, concluir y proyectar lineamientos con respecto a la mejora de la convivencia escolar.

### 1. Surgimiento del Programa Piloto.

La convivencia escolar es un tema del cual se empieza a hablar insistentemente, en especial, a finales de la década del 90, dentro del contexto de la Reforma Educacional. Hay que tener en cuenta que si bien es cierto el MINEDUC ha sido una de las instancias que se está refiriendo a la convivencia escolar, también, en especial a través de la prensa, la opinión pública ha tratado el tema de una manera bastante alarmista, así titulares del tipo “*Preocupa el aumento de la violencia juvenil*”, “*Cruzada para frenar violencia en las escuelas*”, “*Piden facultad para revisar bolsos de escolares*” (Mineduc, 1999), nos pueden hacer pensar que el contenido de la palabra convivencia se ha desplazado y reducido al de “**prevención de violencia juvenil**”.

Dentro de este contexto de discusión el Ministerio de Educación acoge la sugerencia de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de crear un “*sistema de mediadores que actúen como nexos entre los escolares y las autoridades educacionales*” (MINEDUC, 1999: 33) para poner “**atajo a la violencia escolar**” (Mineduc, 1999: 33).

<sup>1</sup> Psicóloga. Coordinadora Equipo de Psicología Educacional (EPE), Universidad de Chile. Docente Universidad Internacional SEK. E-mail: paulinhacastro@yahoo.es, paulina.castro@sekmail.com

<sup>2</sup> Este espacio es creado en el contexto del programa y de la propuesta de trabajo del PIIE. Se caracteriza por ser interinstitucional e intergeneracional, y su función es liderar y dinamizar la mejora de la convivencia al interior de la institución escolar.

<sup>3</sup> Al hablar de triangular se hace referencia a la conjugación de datos cuantitativos e información cualitativa (devolución a los actores escolares y documentos escritos).

El Ministerio de Educación Chileno toma la problemática de la convivencia escolar explícitamente hacia el año 1999 empezando con la realización del Seminario “**Convivencia y Mediación escolar**”. Luego de este seminario el MINEDUC convoca a un total de 10 instituciones para la creación de proyectos que enfrenten la convivencia escolar desde la perspectiva de la mediación entre pares. Los objetivos que se plantea el Ministerio son (MINEDUC, 1999):

- Implementar una experiencia orientada a la resolución no violenta de conflictos, en la perspectiva de una convivencia y cultura escolar más democrática a través de la mediación de pares alumnos/as,
- Realizar un proceso de seguimiento y evaluación del proyecto piloto, en la probabilidad de proyectar un trabajo de convivencia escolar en los liceos,
- Posibilitar el desarrollo de capacidades profesionales en mediación escolar en instituciones de asistencia técnica educativa, y
- Sensibilizar a la comunidad escolar para que incorpore progresivamente otras formas de vivir y enfrentar los conflictos, en el contexto de desarrollo de una convivencia democrática.

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

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

En términos de acciones este proyecto busca, desde una metodología de investigación-acción, para el primer semestre (segunda mitad del año 1999) la constitución de un Consejo de Convivencia Escolar (CCE), en el cual participarían representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa: docentes directivos, inspectoría, docentes, apoderados/as y estudiantes, más un/a asesor/a PIIE.

El CCE se piensa como un espacio de encuentro y de diálogo de los/as actores/as de la comunidad escolar con respecto al tema de la convivencia, entre sus tareas concretas se cuentan para el segundo semestre del año 1999, por un lado, sensibilización de la comunidad en el tema de la convivencia escolar. Y por otro, realización de un diagnóstico participativo en el establecimiento del estado de cosas en lo referido a la convivencia escolar.

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

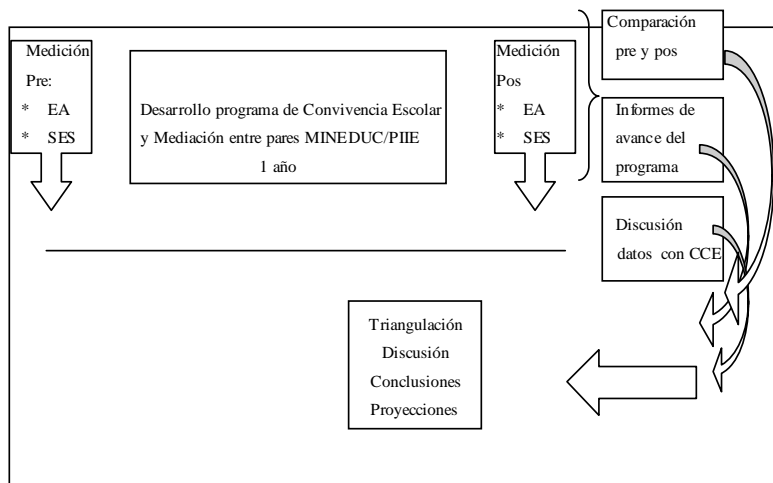
- formación de los/as profesores/as en el tema de la convivencia escolar, en general, y en la resolución no violenta de conflictos, así como en la mediación, en particular.
- formación de aproximadamente 20 estudiantes de primero y segundo medio en habilidades en mediación (“Taller de Convivencia”)
-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

## 2.- Modelo de Evaluación.

Con el objeto de generar un modelo de evaluación que integre información cuantitativa y cualitativa, grosso modo esta evaluación se estructuró según los siguientes pasos:

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

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



## 2. Descripción de los Instrumentos.

**Escala de Autoconcepto (E.A):** cuestionario de tipo Likert de 26 preguntas centradas en la percepción de los/as alumnos/as sobre sí mismos/as en diferentes ámbitos de la vida, los ítems se puntúan de 1 a 5, según sea su dirección positiva o negativa. Los factores son:

- **Factor 1 o Autoestima defensiva:** Definido por Arias como Autovalía personal en términos negativos, pues está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones negativas sobre sí mismo/a. Se trata de la postura de los/as jóvenes respecto de estas afirmaciones negativas, por lo que nosotros/as hemos preferido llamar a este factor: **Autoestima defensiva**.
- **Factor 2 o Autoestima asertiva:** Definido por Arias como "Autovalía personal en términos positivos", pues, está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones positivas sobre sí mismo/a. Según nuestro parecer, se trata de la opinión de los/as jóvenes respecto de afirmaciones positivas sobre sí mismos/as e implica la capacidad de identificar rasgos positivos en ellos/as, por lo que hemos preferido denominar a este factor: **Autoestima asertiva**.
- **Factor 3 o autoconcepto académico:** percepción de los/as jóvenes de sí mismo en tanto alumnos/as, que además incluye el cómo perciben que sus docentes los/as valoran al respecto.
- **Factor 4 o autoconcepto social:** percepción de los/as jóvenes de su capacidad para establecer relaciones con sus pares.

**Escala de Clima Escolar (S.E.S.):** cuestionario de tipo Likert, de 28 ítems que permite obtener las percepciones que los/as alumnos/as tienen de su profesores/as en relación a cuatro contextos o dimensiones. Los ítems se puntúan de 1 a 5, según sea su dirección positiva o negativa. Sus factores son:

- El **factor 1 o contexto interpersonal/imaginativo:** percepción de los/as jóvenes de la calidad de la relación interpersonal que establecen con sus docentes, qué tanto sus docentes se preocupan de sus problemas y los/as escuchan; esto, para los jóvenes estaría asociado a la posibilidad de innovar o no en el aula, es decir, a mejor percepción de las relaciones interpersonales con sus docentes, se percibe mayor creatividad en el aula.
- El **factor 2 o contexto instruccional:** mide las percepciones de los/as estudiantes de una orientación académica en un contexto de enseñanza escolar. Los/as alumnos/as perciben el interés o desinterés de los/as profesores por el aprendizaje. Perciben el clima del aula en donde ellos/as aprenden sobre la naturaleza de los objetivos educativos y adquieren habilidades de diferentes tipos.
- El **factor 3 o contexto regulativo:** hay que apuntar que este contexto incluye dos factores que se distinguieron en la memoria a la cual estamos aludiendo. Por un lado, el **contexto regulativo/aplicación de sanciones** que alude a la desconfianza de los/as profesores/as hacia los/as alumnos/as y a la aplicación de castigos arbitrarios. Y por otro, el **contexto regulativo/normativo** que alude a la cantidad y tipo de reglas que deben obedecer los/as alumnos/as en el liceo.

## 3. Muestra.

De ambos establecimientos, se seleccionó, con un 95% de fiabilidad y un 5% de error, una muestra aleatoria, estratificada, por método proporcional de definición simple, según curso. A

continuación se presentan las muestras totales iniciales o pre y pos, respectivamente, de ambos establecimientos (ver tabla 1 y 2).

**Tabla 1**  
Muestra pre según Establecimientos

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

**Tabla 2**  
Muestra pos según Establecimientos.

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

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

#### 4. Resultados Cuantitativos.

A continuación se pueden apreciar en las siguientes tablas los resultados cuantitativos de cada institución escolar a nivel de la muestra total ( ver tablas 3 y 4), para la escala de Autoconcepto:

**Tabla 3**  
Comparación pre –pos, Escala de Autoconcepto, Establecimiento A.

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

**Tabla 4**  
Comparación pre –pos, Escala de Autoconcepto, establecimiento B.

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

Podemos observar en ambas tablas que tanto en el establecimiento A como en el B a nivel de la muestra total, **estadísticamente no existiría diferencia significativa entre las medias previas y posteriores** al desarrollo del programa, en lo que respecta a la percepción de los/as estudiantes de su **autoconcepto en diversos ámbitos de la vida.**

A continuación podemos ver las medias obtenidas en el **establecimiento A** y en **establecimiento B** para la percepción del Clima Escolar y sus subescalas o factores, además, se analizará la existencia o no de diferencia significativa entre éstas (ver tablas 5 y 6):

**Tabla 5.**  
Comparación pre –pos, Escala de Clima Escolar , establecimiento A.

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

**Tabla 6**  
Comparación pre –pos, Escala de Clima Escolar, establecimiento B.

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

Podemos observar en ambas tablas que tanto en el establecimiento A como en el establecimiento B, **estadísticamente no existiría diferencias significativas entre las medias previas y posteriores** al desarrollo del programa en lo que respecta a la percepción de los/as estudiantes del **clima escolar**, es decir, de las relaciones que establecen con sus docentes y el contexto o marco en que éstas se dan.

En el próximo cuadro apreciaremos las medias pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su autoconcepto en el **establecimiento A**, según curso (ver tabla 7):

**Tabla 7.**  
Comparación pre – pos, escala de Autoconcepto, establecimiento A, según curso.

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

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

En el próximo cuadro podemos ver las medias pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes de su Autoconcepto en el **establecimiento B** (ver tabla 8):

**Tabla 8.**  
**Comparación pre – pos, Escala de Autoconcepto, establecimiento B, según curso.**

	Estadístico	EA	Autoconcep. Social	Autoconcep. Académico	Autoest. Asertiva	Autoest. Defensiva
1° medio	Media pre	88.7568	27.3514	13.1892	26.7838	21.4324
	Media pos	95.2051	29.0513	14.6410	27.8718	23.6410
	D.S. pre	13.0393	4.2309	2.9139	5.1052	4.7583
	D.S. pos	10.7952	3.8110	3.1329	4.4020	4.8422
	Significatividad F	0.2951	0.4914	0.2419	0.8909	0.1150
2° medio	Media pre	93.9375	28.0000	14.6250	27.8750	23.4375
	Media pos	95.8929	29.2143	14.7143	27.7143	24.2500
	D.S. pre	10.9146	2.9665	2.3345	4.0311	5.2785
	D.S. pos	11.8676	3.8428	3.4087	4.8217	5.2749
	Significatividad F	0.9831	0.6393	0.8454	0.9973	0.8293
3° medio	Media pre	93.5000	27.1250	13.5000	27.2500	25.6250
	Media pos	90.3125	27.1875	13.3125	26.3750	23.4375
	D.S. pre	18.1265	5.5404	2.7255	5.2576	6.1630
	D.S. pos	16.6642	5.9016	3.9618	4.7028	5.5494
	Significatividad F	0.7553	0.5187	0.5963	0.8841	0.8337
4° medio	Media pre	94.2500	27.8750	13.8750	27.5000	25.0000
	Media pos	98.4444	28.5556	14.6667	28.0000	27.2222
	D.S. pre	21.5920	7.3764	3.5632	6.9282	6.0710
	D.S. pos	14.9926	5.1988	2.6926	4.4441	3.7676
	Significatividad F	0.6225	0.6473	0.6670	0.8699	0.3885

Se observa que en este establecimiento desde un punto de vista estadístico **no existirían diferencias significativas** para la percepción de los /as jóvenes de **su autoconcepto** analizado según curso.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el **establecimiento A** (ver tabla 9).

**Tabla 9.**  
**Comparación pre – pos, escala de Clima escolar, establecimiento A, según curso.**

	Estadístico	SES	Interpersonal/imagina	Regulativo	Instruccional
1° medio	Media pre	82.8718	40.9231	22.7949	28.5128
	Media pos	71.1579	33.3421	21.2632	25.1316
	D.S. pre	12.0048	7.9848	4.7858	3.9794
	D.S. pos	16.3220	10.4138	5.3458	5.7005
	Significatividad F	<b>0.0032</b>	<b>0.0003</b>	0.5886	<b>0.0318</b>
2° medio	Media pre	78.3793	39.1034	21.9310	26.4138
	Media pos	79.7561	39.8293	21.8780	26.7317
	D.S. pre	16.4217	9.6338	6.0411	5.2882
	D.S. pos	14.8152	9.8866	5.5552	3.8731
	Significatividad F	<b>0.0497</b>	<b>0.0027</b>	0.7288	0.5758
3° medio	Media pre	75.4211	35.2105	23.4737	25.7895
	Media pos	79.1034	37.4828	24.8966	26.3448
	D.S. pre	13.1374	7.5394	4.6829	4.8141
	D.S. pos	18.5248	11.1695	5.0804	7.0573
	Significatividad F	<b>0.0499</b>	<b>0.0093</b>	0.0619	0.6608
4° medio	Media pre	69.8500	31.1000	22.0500	25.0500
	Media pos	68.5000	30.9500	23.1000	23.9500
	D.S. pre	13.7054	10.2746	5.8172	5.5010
	D.S. pos	17.7186	9.0872	6.0515	6.0565
	Significatividad F	<b>0.0189</b>	<b>0.0021</b>	0.0881	0.3603

De acuerdo a la prueba F, se aprecia que en los niveles **1° y 4° la media pos**, es **significativamente más baja** al 95% de confianza, con respecto a la media pre, esto para la **escala general de clima escolar (SES)** y para el factor o **dimensión interpersonal/imaginativo**,

en el caso de **1° medio** además se observa **la misma situación** para la **dimensión instruccional** del clima escolar. Algo diferente ocurre en los niveles **2° y 3° medio**, ya que aquí, según la prueba F, **la media pos es significativamente más alta que la media pre**, para la **escala general de clima escolar (SES)** y **la dimensión interpersonal/imaginativo**.

En el próximo cuadro podemos ver las medias y la desviación estándar pre y pos, a la aplicación del programa, de la percepción de los/as estudiantes del Clima Escolar en el **Establecimiento B** (ver tabla 10):

**Tabla 10.**  
**Comparación pre – pos, escala de Clima escolar, Establecimiento B, según curso.**

	Estadístico	SES	Interpersonal/imagina	Regulativo	Instruccional
1° medio	Media pre	85.6216	43.7838	23.4054	35.3514
	Media pos	86.0769	44.6410	22.3846	36.5897
	D.S. pre	17.6389	9.8012	6.1575	6.8281
	D.S. pos	14.9972	11.0012	6.7145	6.1247
	Significatividad F	0.0505	<b>0.0085</b>	0.4094	<b>0.0233</b>
2° medio	Media pre	76.0625	37.5000	21.5625	32.3750
	Media pos	86.2500	45.0357	22.0000	35.4286
	D.S. pre	10.3889	7.0993	4.1145	4.9244
	D.S. pos	12.3067	7.9278	4.5461	5.3640
	Significatividad F	<b>0.0157</b>	<b>0.0026</b>	0.3104	<b>0.0112</b>
3° medio	Media pre	72.5000	33.3750	23.8750	29.2500
	Media pos	84.4375	42.0000	25.3750	33.7500
	D.S. pre	15.5196	9.9991	3.0909	6.8400
	D.S. pos	16.8482	10.3987	6.1631	7.3348
	Significatividad F	0.1579	<b>0.0257</b>	0.1691	<b>0.0472</b>
4° medio	Media pre	81.2500	39.0000	26.1250	34.7500
	Media pos	78.2222	37.6667	25.2222	31.5556
	D.S. pre	12.4642	6.7612	4.5806	7.0862
	D.S. pos	14.7375	10.3199	4.5216	7.3504
	Significatividad F	0.5668	0.1790	0.1250	0.2236

De acuerdo a la prueba F tenemos que en los niveles **1°, 2° y 3° la media pos es significativamente más alta** con un 95% de confianza, con respecto a la media pre, para las **dimensiones interpersonal/imaginativo e instruccional**. En el caso de **2° medio**, además, se aprecia que la **media pos de la escala total de clima escolar (SES)** es **significativamente más alta** que la media pre al 95% de confianza.

##### 5. Devolución a los actores escolares.

La triangulación se realizó en cada establecimiento a mediados de diciembre del año 2001. La presentación se realizó en forma gráfica mediante el uso de transparencias, además se grabó y se apoyó en registro informal realizado por una colaboradora. La invitación inicial a la triangulación fue extensiva a todo el Consejo de Convivencia Escolar (CCE), incluido los/as asesores/as del PIEE, sin embargo las personas presentes fueron las siguientes:

**Establecimiento A:** Docente directivo, y dos docentes de aula, todos/as integrantes desde un inicio del CCE.

**Establecimiento B:** Dos docentes, una integrante desde un principio del CCE, y el otro colaborador sistemático del programa. Dos estudiantes: uno participante del taller de habilidades mediadoras y colaborador de diversas acciones del CCE., y la otra también participante del taller, pero además integrante desde prácticamente el inicio del CCE.

A continuación se enumeran de forma resumida los principales alcances que los/as actores/as escolares hicieron a la presentación, según establecimiento escolar:

#### Establecimiento A:

- Mejora de la convivencia requiere un trabajo sistemático en el tiempo y la implicación de toda la comunidad educativa.
- Si bien es cierto el programa no impactó a toda la enseñanza media, si resultó significativo para un grupo de jóvenes.
- La mejora de lo normativo como desafío para todo programa de convivencia

#### Establecimiento B:

- Valoración del programa por cambios en los/as jóvenes cualitativamente percibido desde los/as actores/as escolares (jóvenes y adultos/as).
- La mejora de lo normativo y de la forma como se aplican las sanciones como necesidad sentida, tanto desde los/as docentes, como desde los/as estudiantes.
- La motivación docente se relacionaría íntimamente con la motivación que demuestran los/as jóvenes.
- La existencia de variados programas, entre ellos el de convivencia, implica en la práctica una sobrecarga para los/as docentes

#### 6. Principales conclusiones.

Con respecto al **Establecimiento A** pese que a nivel institucional no se observó impacto, sí por nivel de curso se aprecia, en especial, con lo que sucede en 3° medio pos, con respecto al pre, en la percepción del autoconcepto, y lo que sucede con los niveles 2° y 3° medio pos, con respecto a la muestra pre respectiva, en la percepción del clima. Esto es coherente con lo que defienden los/as docentes cuando dicen que el programa fue significativo para un grupo de jóvenes. **De esta forma es posible considerar que, desde un punto de vista cuantitativo y de acuerdo a las valoraciones que los/as docentes participantes hicieron en la devolución de los datos cuantitativos, el programa es exitoso para los niveles en los cuales pretendió focalizarse, es decir, 1° a 3° medio<sup>4</sup>.**

Se considera que lo referido a lo normativo no fue encarado directamente durante el desarrollo del proyecto, por lo cual no habría un cambio significativo o impacto en la percepción del tipo y cantidad de normas y el cómo se aplican las sanciones en este establecimiento.

En relación al **Establecimiento B** podemos ver que en esta institución **el impacto del proyecto de convivencia escolar y mediación entre pares, asesorado por el PIIE, ha sido importante; se ha reflejado primordialmente en lo que es la mejora de la percepción de los/as jóvenes del clima escolar por nivel de curso**, sin embargo, una de las principales demandas, tanto, para docentes, como para los/as jóvenes, no ha sido abordada, esto es lo disciplinar/normativo. Por

<sup>4</sup> Hay que hacer notar que aspectos de la intervención como el taller de convivencia, por ejemplo, se focalizaron en los niveles 1° y 2° medio.

otra parte, se observa la necesidad de dar mayor protagonismo al CCE y por lo tanto, posicionarlo en espacios de toma de decisiones, para abordar las temáticas de convivencia más urgentes para los/as actores/as educativos.

#### 7. Proyecciones para la evaluación y mejora de la convivencia a través de programas.

##### 7.1.- Es pertinente mejorar la convivencia a través de un programa?.

Primero que todo hay que considerar si la estrategia para la mejora de la convivencia debiese desplegarse a través de un programa particular. Al analizar como opera la lógica de programas en las instituciones escolares se evidenció lo complejo que resulta el desarrollo de éste u otro programa en un espacio donde debe, por decirlo de una forma, competir con otra serie de exigencias y proyectos que han de cumplir los/as docentes, lo que se agrava de existir deficiencias en la gestión institucional.

La gestión es muy relevante por la transformación institucional, de la cual son objeto las escuelas, que entre otros rasgos se caracteriza por: pérdida del monopolio de la escuela sobre la transmisión del conocimiento; la aparición de nuevos/as actores/as sociales vinculados/as a la educación (comunidades locales, sectores productivos, políticos, etc.); la concepción de política curricular basada en contenidos mínimos y fundamentales que deben ser contextualizados por el centro educativo. Todo lo anterior marcado por el proceso de desconcentración y descentralización del sistema educativo, lo que conlleva una multiplicación de las instancias con responsabilidades de ejecución en todos los niveles, lo que hace que la tarea de la gestión de los establecimientos resulte compleja (Casassus,1999). Por gestión escolar se entenderá *“el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos”* (Lavín, del Solar, 2000). Así el principal desafío de una institución escolar es realizar una gestión integral, lo que implica:

- Considerar todas las actividades que están implicadas en la marcha o gestión cotidiana de la escuela.
- Articular todos los proyectos de innovación que está desarrollando la escuela en torno a los aprendizajes de los/as alumnos/as.

Se puede pensar que si una institución no es capaz de desarrollar una gestión integral es muy poco probable que pueda mediante un programa mejorar la convivencia escolar, ya que no existen las condiciones básicas para que se desarrolle un proyecto.

La convivencia escolar, entendida como cultura de las relaciones que se establecen en el marco educativo se entremezcla e influyen recíprocamente con la gestión, así un programa que pretende mejorar la convivencia escolar debiese influir los aspectos de gestión. Sin embargo, lograr por ejemplo articular los/as diversos programas que existen en el contexto escolar no es algo que depende sólo de la institución, debido a que muchas veces éstos vienen normados desde el exterior, en sus plazos, financiamientos, contenidos, etc. Se puede entender esto como un límite no solo para una gestión eficiente, sino que también para el éxito de un programa que pretenda mejorar la convivencia escolar.

## **7.2.- Sobre la forma de evaluar impacto de programas referidos a la mejora de la convivencia escolar**

Se ha observado a lo largo de las conclusiones en ambos establecimientos que sería un acierto el realizar esta evaluación de impacto, principalmente porque proporcionó una mirada cuantitativa o estadística de los/as avances, que permitió contrastar las percepciones a los/as actores/as educativos/as. Desde mi punto de vista como investigadora, valoro también la opción de realizar una evaluación de impacto de este programa con las características que se ha desarrollado en esta investigación, ya que las fuentes utilizadas para desarrollarla: lo cuantitativo, el desarrollo del programa según lo describen los informes de avance emanados por el PIIE, y la triangulación, se han complementado de manera muy adecuada. Esta forma de evaluar este tipo de programas es pertinente, ya que no deja fuera ninguno de los elementos cruciales, y permite establecer diálogo con los actores educativos/as, y con otras instancias.

Se pudo comprobar que: tanto la perspectiva más cuantitativa, pragmática, que enfatiza la medición de indicadores objetivos que no necesariamente coinciden con los de los/as beneficiarios/as directos/as o indirectos/as del programa; y, la perspectiva cualitativa, que incluye imágenes sociales, interpretaciones y construcción de significados (Ibañez, 1991), se complementan, ya que ninguna de ellas da cuenta de la realidad por sí sola, siendo necesario el conjugar ambas de manera simultánea, y sus resultados discutidos con los/as participantes, como ya se había sugerido en otras investigaciones (Reyes, 1998).

Si bien es cierto no contamos en la triangulación con la percepción del equipo asesor del proyecto, si recogimos sus impresiones a través de los informes que ellos/as desarrollaron, lo que nos permitió superar una evaluación focalizada sólo en los resultados, ya que fue posible apreciar que áreas del programa parecieron funcionar, y cuales no, valorando el proyecto según criterios que permitan tomar decisiones. Además, se pudo favorecer el intercambio de información entre los/as implicados/as en el programa, así como el favorecer las explicaciones de intereses y conflictos de los/as participantes del proyecto.

Una de las preguntas que surgió, y que no fue posible contestar, fue el ver como influye en la mejora de la percepción del clima escolar, por parte de los/as jóvenes, las deserciones, reubicaciones o expulsiones de aquellos/as alumnos/as que probablemente son más críticos del clima reinante.

En relación con los instrumentos seleccionados: la Escala de Autoconcepto (EA) y la Escala de Clima (SES), éstos aparecen como pertinentes para realizar una evaluación de impacto de un programa de convivencia, en especial aquellas subescalas o factores que se refieren directamente a la percepción de las relaciones entre los/as actores/as escolares (contextos de clima y autoconcepto académico y social).

Finalmente, se considera necesario que este programa y otros de la misma índole, incluyan en su definición una evaluación de impacto como la desarrollada en esta investigación, ya que en el caso de este proyecto, trabajó y ponderó sus avances sólo desde una vertiente más cualitativa. Probablemente se hubiese dinamizado la interlocución con las mismas instituciones escolares, así como con la COMUDE<sup>5</sup> y con el MINEDUC de haberse hecho lo contrario, principalmente por las limitaciones que se observan en esta perspectiva, entre ellas, los problemas de legitimación

<sup>5</sup> Corporación Municipal de Educación de la Florida.

frente a esferas de tomas de decisiones o el sector público (Ministerio, corporación de educación, equipos directivos, docentes, etc.) (Walker, Martinic, 1982).

## **7.3.- Sobre el diagnóstico necesario de realizar para desarrollar un programa de ésta índole.**

Este es un punto a distinguir ya que es crucial para definir los énfasis que un programa en el tema de convivencia debe tener.

Así, de acuerdo a lo que se ha podido constatar es necesario contar, tanto, con fuentes cualitativas como cuantitativas pertinentes para la temática abordada: la convivencia. En este sentido se considera que luego de las consideraciones teóricas y de la evaluación de impacto propiamente tal, los constructos y sus respectivas operacionalizaciones de autoconcepto y clima escolar son pertinentes de utilizar, tanto para diagnosticar un estado de cosas, como para comparar los avances del programa. Sin embargo, no son suficientes, deben conjugarse con insumos de carácter más cualitativo, en especial en un programa que pretende desarrollarse con una lógica de investigación-acción que implica, por sus características una constante mirada y autoreflexión de los/as actores/as educativos/as sobre sus prácticas, es decir, permiten poner en juego también el proceso.

Se suma a esto, que en este caso el MINEDUC, al definir líneas para que programas pilotos intervengan la convivencia escolar, debe, dado que es un tema que por ser piloto se supone se está también experimentando en encontrar los criterios más pertinentes de intervención, dar un margen más amplio para la creación de los proyectos. Esto porque, como se verá más adelante, pareciera ser que la utilización de la técnica de mediación entre pares no es pertinente de implementar en instituciones, como la escuela chilena, que se han caracterizado por ser autoritarias. La mediación entre pares requiere para su implementación, como condición previa, la democratización de las relaciones intra e interestamentales de las instituciones escolares.

Ligado con lo anterior está, según se vio en el análisis cuantitativo de la muestra total, y de las muestras correspondientes en cada establecimiento, que las principales demandas de los/as jóvenes con respecto a lo convivencial no están en mejorar su capacidad para establecer relaciones con sus pares, es decir, la dimensión social de su autoconcepto, sino en mejorar las relaciones que con sus docentes establecen. El énfasis puesto en implementar programas de mediación entre pares responde a que la temática de convivencia escolar se reduce y desplaza a "prevención de la violencia entre pares", coherente con una estigmatización especialmente de los/as jóvenes populares o de clases más desfavorecidas, como jóvenes dañados, violentos, drogadictos, etc.

Ya en investigaciones anteriores (Cornejo, Redondo, 2001) se afirmaba que las necesidades más sentidas por los/as jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, son tener una relación más íntima y cercana con sus docentes y mejorar los contextos normativos en los liceos (tipo de normas y forma de aplicar las sanciones), más que mejorar el nivel instruccional de parte de sus maestros/as. En la muestra con la que se trabajó se suma, además de las dos primeras, el mejorar los contextos instruccionales, es decir, las orientaciones académicas que se les dan a los/as jóvenes en el contexto escolar y la preocupación de los/as docentes por el aprendizaje.

#### **7.4.- Sobre las características más adecuadas que debiesen tener los programas de convivencia.**

Fue posible observar, de acuerdo a los datos con los que se trabajó, que, en estas instituciones, con sus características, con las características del programa y con las características del desarrollo de éste en cada institución implicó; no es esperable, luego de un año, un impacto de mejora a nivel institucional. Tanto por lo anterior, como por las consideraciones teóricas en donde se analizan las implicancias que tiene mejorar la convivencia escolar, es decir hablamos de mejorar la cultura de relaciones sociales que se establecen en el contexto escolar; me atrevo a afirmar que no sólo en estas instituciones no es esperable un impacto a nivel institucional, sino que en cualquier establecimiento municipalizado o particular subvencionado de enseñanza media en nuestro país de características más o menos similares a los liceos con los que se trabajó en esta investigación. Ligado con esto, obviamente, los plazos que se generen para los proyectos no deben ser de un año, y además, deben permitir una flexibilidad que atienda a los ritmos que cada institución posee. Resulta una paradoja tener programas de mejora de la convivencia escolar acotados en el tiempo, lo convivencial por su relevancia debe ser una temática que constantemente se trabaje, reflexione y construya.

Así como no es posible esperar en un año impacto a nivel institucional, si se puede esperar impacto en grupos específicos de docentes o estudiantes. Con respecto a los/as docentes aquellos/as vinculados/as más directamente con el CCE, fueron en quienes más ha impactado el programa. Con respecto a los/as jóvenes, aquellos/as que participaron del Taller de Convivencia y aquellos/as que no habiendo participado del taller si se integraron de forma más o menos sistemática a las iniciativas del CCE, fueron los/as principales beneficiados/as del proyecto. Se observa por ejemplo, en los niveles 2° y 3° medio, que se plantearon como focos de intervención desde el programa, en donde en la medición pos, respecto de la pre, presenta una mejora de la percepción de los/as jóvenes de la calidad interpersonal de las relaciones que establecen con sus docentes, de cuanto los/as docentes se interesarían por sus problemas, asociado esto con un clima de aula con más innovaciones. En este sentido, la creación de un Consejo de Convivencia Escolar, o de un organismo o espacio interestamental e intergeneracional, que permita el diálogo entre adultos/as y jóvenes, es decir, entre la cultura escolar y las culturas juveniles; que anime un diagnóstico participativo y acciones tendientes a la mediación en el liceo; que apoye y contextualize programas abocados a la convivencia escolar; que asuma progresivamente funciones referidas a la generación, mantención y recreación de espacios convivenciales intra e intersistema; aparece como necesidad pertinente de considerar, en la medida que facilitaría la democratización de las relaciones intra e interestamentales, la reflexión sobre la convivencia escolar que se quiere, y la asunción progresiva como actores/as educativos de sus problemáticas y necesidades en coherencia con sus fortalezas y debilidades.

Del mismo modo un intervenir/trabajar con/en los/as jóvenes desde la modalidad de taller en temáticas como participación, resolución no violenta de conflictos, comunicación, etc., aparece como un acierto y una necesidad, ya que opera como mecanismo de sensibilización para con la mejora de la convivencia, así como de participación en el espacio escolar. Sin embargo, no basta con la realización de un taller, lo crucial, se considera, es como luego de una intervención en/con los/as jóvenes de esta índole, se les incorpora concretamente a participar en la institución desde sus necesidades y prioridades, es decir, en concreto se integra la/s cultura/a juvenil/es al que hacer diario de la institución; y claro está, se les incorpora a un proceso acompañados/as por los/as adultos/as, no en un afán de vigilancia, si no de apoyo mutuo para la realización de acciones tendientes a mejorar la convivencia. Además, estos/as jóvenes, operarían como

catalizadores/as con respecto al resto de sus pares. En concreto, se requiere preparar a jóvenes no para que sean mediadores entre los conflictos de sus pares, según lo definimos en el apartado teórico correspondiente, sino como generadores de espacios y agrupaciones que medien respecto de problemas de convivencia. Por su puesto no basta con solo preparar a los/as jóvenes, hay que además darles la posibilidad real de participación.

Otra línea general que se desprende, con respecto a la mejora de la convivencia, y en particular, con respecto a la mejora de la percepción del clima escolar, es atender a la mejora de los contextos normativos, es decir, el tipo y cantidad de normas del establecimiento y la forma como se aplican las sanciones. Esta es una necesidad imperiosa, tanto, para docentes, como para los/as jóvenes. Como se pudo observar y de acuerdo a los antecedentes de otras investigaciones (Cornejo, Redondo, 2001) para mejorar lo disciplinar, es necesario trabajar directamente los reglamentos y como este se aplica, tanto los/as docentes, los/as paradocentes, los/as jóvenes, en definitiva, toda la comunidad educativa, requiere generar un proceso de reflexión al respecto, un proceso que tenga los espacios y tiempos necesarios, que incluya de forma efectiva a todos/as los/as actores, y que sea capaz de generar un consenso, tanto del tipo de normas, como de la forma como se aplican las sanciones. Aparece el trabajo con los/as paradocentes y en particular con quienes se desempeñan como inspectores de patio, como un trabajo especial/prioritario ya que en concreto ellos/as están encargados/as de una buena parte de lo disciplinar en las instituciones educativas.

Así como para mejorar los contextos disciplinares es necesario que toda la comunidad educativa participe, para que un proyecto de mejora a la convivencia impacte, se requiere lo mismo, en este sentido pensamos que es imprescindible que sea abordado como un eje relevante del Proyecto Educativo de Centro, de lo contrario se transformaría en un programa más, o en una serie de acciones marginales que se quedarían en la periferia del operar del establecimiento. Debe institucionalizarse y ocupar espacios efectivos de toma de decisiones la temática de convivencia, y aquellos organismos que a propósito se generen, por ejemplo, un consejo de convivencia escolar. De la misma forma un programa de convivencia no debe funcionar como un cúmulo de acciones incoherentes entre sí, debe apuntar con una coherencia interna que busque el cambiar las dinámicas institucionales que juegan en contra de mejorar la convivencia.

La instalación de un programa de convivencia o de acciones que se deriven de él, en estos espacios más institucionalizados o de toma de decisiones, por ejemplo, en el Proyecto educativo, en los GPT, etc.; está en relación con como se incorpore o sensibilice a la comunidad con la necesidad de mejorar/reflexionar sobre su cultura de relaciones. En este sentido, es un factor clave de todo programa de convivencia, la incorporación tanto de docentes directivos/as, como de docentes de aula, siendo la capacitación que con ellos/as se genere una de las vías para su incorporación. Pareciera ser que es necesario que la capacitación se centre en gestionar, conservar y desarrollar los recursos de la comunidad educativa, en donde los/as participantes tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, actitudes y capacidades para afrontar esos problemas, elaboren planes de acción y se encaminen hacia la convivencia y la comunidad educativa que desean (Rodríguez, 1996). Esto necesita de una capacitación que más que focalizada en jornadas, como sucedió en el programa analizado según la percepción de algunos/as docentes, más bien permita un seguimiento sostenido en el tiempo, lo que favorecería la existencia de espacios sistemáticos que permitan reflexionar sobre lo convivencial. Para lograr esto, es necesario, por supuesto, que exista el tiempo y los espacios necesarios para los/as docentes, por lo cual el desarrollo de un programa de convivencia requiere que sus acciones sean incorporadas a la planificación anual del establecimiento, creemos que esto podría salvar en

parte, el que un proyecto de convivencia no venga a recargar aún más las funciones docentes, y sea mejor recepcionado por los/as profesores/as.

Produjo un buen efecto de recepción el que el equipo asesor haya procurado que la capacitación docente tuviese reconocimiento del CPEIP. Otro elemento que facilitaría la sensibilización de los/as profesores/as al programa de convivencia, es que se les considere como actores/as convivenciales, y se consideren los problemas que ligados a la convivencia les afectan. Un ejemplo claro es trabajar la temática de estrés docente, o desgaste profesional, vinculado con la organización institucional y como ésta favorecería el desgaste emocional/profesional docente y sus implicancias personales y para la convivencia escolar. El trabajar, así mismo, temáticas como la resolución no violenta de conflictos, permite entregar herramientas para que los/as profesionales de la educación puedan analizar y mejorar la forma como enfrentan sus conflictos institucionales. El camino pareciera ser trabajar primero la resolución no violenta de conflictos en relaciones “más interpersonales”, y luego, trabajarlo para la resolución de conflictos de carácter institucional o intergrupala.

Con respecto a utilizar el criterio de género para un programa de convivencia<sup>6</sup>, se considera que primero, es necesario realizar un diagnóstico desde este enfoque; y, segundo, trabajar de manera explícita la temática; es decir, permitir reflexionar como el imaginario existente entre los/as actores/as educativos/as con respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer está mediando las relaciones sociales que establecen. Por el hecho, de que se habla de una construcción social, cultural e histórica, es necesario que el trabajo de esta temática sea sostenido y sistemático en el tiempo, que permita la vinculación de la temática de género con los procesos personales de los/as sujetos/as, así como con los procesos más sociales o institucionales. Puede resultar obvio el afirmar que además es necesario transversalizar esta temática en el programa, sin embargo, creo que esto es necesario afinarlo mucho más, ya que requiere de parte de los/as asesores/as la capacidad de trabajar desde este enfoque, y además, de generar acciones de asesoría o acciones del programa coherentes con la utilización del enfoque de género.

Unos de los/as actores/as educativos que poco aparecieron fueron los/as apoderados/as, fue posible observar lo complejo que resultó su incorporación al desarrollo del programa, esto se ligaría, primero, con una cultura al interior de los/as colegios que no favorece la sistemática incorporación de los/as apoderados/as al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular en lo referido a la convivencia escolar. Segundo, una cultura de los/as apoderados que no les permite situarse en relaciones más simétricas con los/as profesionales de la educación, ni en general, en el colegio. Tercero, la poca claridad existente de cuales serían las formas más apropiadas y los espacios en los cuales deben ser incorporados/as los/as apoderados/as.

La pregunta que ronda es ¿a participar en qué, se les invita?. Un programa de convivencia debiese asumir la participación de los/as apoderados/as no como un a priori, ésta se debe crear, y se debe acompañar a la institución en generar políticas educativas de incorporación de los/as apoderados/as a ésta. Nuevamente hablamos también de democratizar las relaciones que los/as estamentos establecen entre sí.

El desarrollo de un programa de convivencia debiese incorporar no sólo al MINEDUC, a equipos asesores y a las instituciones escolar, sino que también a las corporaciones de educación comunales, de tal forma que las políticas de mejora de la convivencia que se fomenten desde el

<sup>6</sup> Cómo este programa pretendía.

MINEDUC, guarden relación con las políticas comunales al respecto. Las redes comunales son otro elemento clave, es necesaria que las instituciones educativas establezcan relaciones formales con dichas redes, de equipos multiprofesionales o diversos profesionales u organismos que apoyen de forma efectiva la labor docente.

Debiesen existir políticas claras de parte del MINEDUC, con respecto a la mejora de la convivencia en enseñanza media, la creación de estos programas pilotos fue un interesante esfuerzo a perfeccionar; sin embargo, poco se supo de cual fue el resultado de esta experiencia, ya que no hay que olvidar que tres instituciones diferentes se focalizaron en tres comunas de Santiago. Los resultados de dichas acciones debiesen ser más publicitados con el fin de complejizar y enriquecer la discusión que se hace sobre la mejora de la convivencia. Esta investigación pretende ser un aporte al respecto.

#### **7.5.- Sobre los límites y posibilidades de mejorar la convivencia escolar.**

Si se parte del supuesto que la escuela reproduce, es posible entender que las dinámicas convivenciales que se dan en su interior sean coherentes con las dinámicas convivenciales de nuestra sociedad, dos elementos al respecto: la falta de una cultura participativa, o ausencia de una activación de las comunidades cívicas, y una lógica de descentralización de decisiones, que muchas veces se transforma en una descentralización de tareas. Ambos elementos en la práctica pueden significar para las instituciones escolares, en el caso de un programa de mejora de la convivencia, serios límites a priori, ya que surgen definidos como una necesidad de niveles centrales, que pueden desconocer las características y necesidades de los actores/as sociales. Ya se hizo notar como este programa en principio se centra en mejorar las habilidades relacionales de los/as jóvenes más que en la necesidad expresada por estos/as de mejorar las relaciones con sus docentes.

La convivencia escolar como se ha analizado, incluye a todos/as los actores/as educativos/as, pero no se sanciona sólo desde las características de las instituciones escolares, ya que las características de éstas están dadas también por la red de relaciones en las que se insertan, es decir, a las corporaciones/departamentos educativos comunales, los DEPROV, los SEREMI, y el nivel central del MINEDUC. A su vez, las características del sistema escolar, en general, se relacionan íntimamente con las funcionalidades que éste cumple con respecto a la realidad social, a saber: funcionalidades tecno-económicas, cultural-ideológicas, y socio-políticas, lo que lleva a que las contradicciones que existen socialmente sean asumidas por el sistema escolar. En definitiva nos encontramos con una institución o red institucional que se debate entre la reproducción de desigualdades sociales y la resistencia a esta dinámica.resistencia a esta dinámica.

#### **8. Bibliografía.**

Arias, V. (2002): “*Descripción del Autoconcepto en una muestra de adolescentes de liceos de la Región Metropolitana*”. Tesis para optar al título de psicóloga. Universidad de Chile.

Cancino, T., Cornejo, R. (2001): “*La Percepción del Clima Escolar en jóvenes Estudiantes de Liceos Municipales y Particular-subvencionados de Santiago. Un Estudio Descriptivo y de factores asociados*”. Tesis para optar al título de Psicólogo/a. Universidad de Chile. Chile.



Casassus, J. (1999): "*Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*". En: La Gestión Busca un Sujeto. Unesco. Chile.

Cornejo, R., Redondo, J. (2001): "*El Clima Escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*". Revista Última Década. Año 9, N° 15, Octubre. CIDPA.

Ibañez, J. (1991) "*El regreso del sujeto*". Ed. Amerindia.

Lavín, S. (2000): "*El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*". LOM Ediciones. PIIE

MINEDUC. (1999): "*La fuerza de la palabra*". Revista de Educación, junio.

PIIE (1999): "*Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares*". Propuesta de trabajo.

Reyes, P. (1998): "*Una propuesta cualitativa para la evaluación de proyectos o programas sociales con jóvenes rurales*". Memoria para optar al Título de Psicóloga. Universidad de Chile.  
Rodríguez Romero, M. (1996): "*El asesoramiento en Educación*". Ediciones EA Aljibe, España.

Villa Sánchez A. (1992a): "*Autoconcepto y rendimiento en el contexto de las EEMM.*". En "Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica". Colección Estudios y Documentos N° 17. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. 1992.

Walker, H. (1982): "*Una evaluación para los proyectos de educación popular*". Documento de trabajo N° 1, CIDE. Santiago.