



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

Cohesión Social y Participación Escolar en Estudiantes de Enseñanza Básica y Media de San Pedro de la Paz

Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

ALEJANDRO ANTONIO SÁNCHEZ OÑATE
CONCEPCIÓN – CHILE
2018

Profesora Guía: Dra. Claudia Paz Pérez-Salas
Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Profesor Co-Guía: Dr. Omar Alexandre Barriga
Dpto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

AGRADECIMIENTOS

A todos quienes participaron apoyando mi proceso educativo. En primer lugar a Dios, fuente suprema de sabiduría. Luego a mis padres, Celso y Carmen, por el esfuerzo que han desplegado en apoyarme durante toda la vida. A mi esposa, Jazmín, por impulsarme a concluir este trabajo. A mis hermanos, Carolina y Rodrigo.

A todas las profesoras y a los profesores del programa, especialmente a la profesora Claudia y al profesor Omar, que me guiaron con bastante paciencia y comprensión. A mis compañeros de estudio, que hicieron que este proceso de aprendizaje fuera tremendamente significativo. A Fanny, por su preocupación y ayuda siempre que lo requería.

A los docentes del pregrado de Psicología, que me motivaron a cursar este programa: David, Mónica, Verónica y Fernando.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, que financió mis estudios a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Magíster Nacional.

A los estudiantes participantes del estudio, a los equipos directivos, docentes y familias de las comunidades escolares que permitieron el proceso de recolección de datos; y a Karol y Camila, que me ayudaron a llevarlo a cabo.

A mis amigos Matías, Christian, Mauricio, José Luis, Pablo y Javiera. A todos muchísimas gracias.

El trabajo está dedicado a la memoria de mi abuelo, Juan Bautista Oñate Rodríguez (1934-2018), quien, con solo dos años de escolarización, entregó hasta sus últimos días los más nobles ejemplos de una educación que, desde mi punto de vista, es algo escasa hoy en las instituciones escolares y académicas.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	vi
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO REFERENCIAL	3
1. La perspectiva de la educación para la democracia	4
2. Cohesión social y educación escolar	5
3. El fenómeno de la participación escolar	10
4. Antecedentes metodológicos sobre el estudio de la cohesión social y la participación escolar	15
III. OBJETO DE ESTUDIO	16
1. Objetivos	16
1.1. Objetivo general	16
1.2. Objetivos específicos	16
2. Hipótesis de trabajo	17
IV. MÉTODO DEL ESTUDIO	18
1. Diseño	18
2. Participantes	18
3. Operacionalización de variables	19
4. Técnicas de recolección de datos	20
4.1. Escala de cohesión social	20
4.1.1. Indicadores de colaboración	20
4.1.2. Indicadores de confianza	21
4.1.3. Indicadores de sentido de pertenencia	21

4.2. Escala de participación escolar	21
5. Procedimiento	22
6. Plan de análisis	23
V. RESULTADOS	25
1. Estadísticos descriptivos de la muestra	25
2. Estadísticos descriptivos	26
3. Pruebas de normalidad	28
4. Análisis de correlaciones	31
5. Análisis de comparación de medias	32
5.1. Cohesión social	32
5.2. Participación escolar	38
6. Análisis psicométricos	42
VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	45
VII. REFERENCIAS	49



LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perspectivas de análisis aplicables al concepto de arena de cohesión social	7
Figura 2. Histograma con la distribución de la variable cohesión social	30
Figura 3. Histograma con la distribución de la variable participación escolar	30
Figura 4. Medias estimadas para cohesión social respecto al nivel socioeconómico y el nivel de enseñanza.	35
Figura 5. Medias estimadas para cohesión social respecto al nivel socioeconómico y el sexo.	38
Figura 6. Medias estimadas para participación escolar respecto al nivel socioeconómico y el sexo.	41
Figura 7. Gráfico de sedimentación para la Escala de Cohesión Social en estudiantes.	43



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables del estudio	19
Tabla 2. Distribución de los participantes según nivel de enseñanza y curso	25
Tabla 3. Distribución del nivel socioeconómico según dependencia administrativa	26
Tabla 4. Niveles de participación escolar y cohesión social	27
Tabla 5. Distribución porcentual de niveles de cohesión social según NSE, nivel de enseñanza y dependencia administrativa	27
Tabla 6. Distribución porcentual de niveles de participación escolar según NSE, nivel de enseñanza y dependencia administrativa	28
Tabla 7. Pruebas de normalidad para cohesión social y participación escolar	29
Tabla 8. Correlaciones bivariadas entre edad, cohesión social y participación escolar	31
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de cohesión social para nivel socioeconómico y nivel de enseñanza	32
Tabla 10. Pruebas de los efectos inter-sujetos para cohesión social (variables independientes: nivel socioeconómico y nivel de enseñanza)	33
Tabla 11. Estimaciones de cohesión social para nivel socioeconómico	34
Tabla 12. Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para nivel socioeconómico	34
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de cohesión social para nivel socioeconómico y sexo	36
Tabla 14. Pruebas de los efectos inter-sujetos para cohesión social (variables independientes: nivel socioeconómico y nivel de enseñanza)	36
Tabla 15. Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para sexo (hombre) y nivel socioeconómico.	37
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de participación escolar para nivel socioeconómico y sexo.	39
Tabla 17. Pruebas de los efectos inter-sujetos para participación escolar (variables independientes: nivel socioeconómico y sexo)	39

Tabla 18. Estimaciones de participación escolar para nivel socioeconómico	40
Tabla 19. Comparaciones por pares en las medidas de participación escolar para nivel socioeconómico	40
Tabla 20. Pruebas de los efectos inter-sujetos para participación escolar (variables independientes: nivel socioeconómico y nivel de enseñanza)	42
Tabla 21. Matriz de configuración para la Escala de Cohesión Social. Método de Factorización de Ejes Principales y Rotación Promax	44



RESUMEN

El objetivo de este estudio fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes de enseñanza general básica (segundo ciclo) y enseñanza media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, de la comuna de San Pedro de la Paz, ubicada en la Provincia de Concepción, Región del Bío-Bío, Chile. El interés por este fenómeno reside en la premisa de que el sistema escolar tiene una importante función en la formación cívica de los ciudadanos y la cohesión social de la sociedad, lo que es conocido como perspectiva de educación para la democracia. La investigación se desarrolló a partir de un método de encuestas transversales, empleando un cuestionario construido especialmente para el estudio. Participaron 693 estudiantes (50,6% de mujeres, 49,4% de hombres), guardando proporciones muy cercanas a la población en la distribución de los niveles de enseñanza y dependencia administrativa de los colegios. En cuanto a las técnicas de análisis, se emplearon modelos de comparación de medias para analizar el efecto de las variables de control (sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa) respecto de las medidas de cohesión social y participación escolar de los estudiantes. Adicionalmente, se empleó la técnica de correlaciones bivariadas para analizar la relación entre las variables del estudio. Los resultados muestran una estrecha relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, siendo esto concordante con la literatura científica revisada. Por otra parte, se destaca el rol del nivel socio-económico como factor que explica las diferencias en la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, lo que a su vez se suma al respaldo empírico sobre los determinantes socio-económicos del sistema escolar chileno.

Palabras claves: *Cohesión social, Participación escolar, Nivel socio-económico, Educación para la democracia.*

ABSTRACT

The objective of this study was to establish the relationship between social cohesion and school participation of students of primary education (second cycle) and secondary education, coming from schools of different administrative dependence, of San Pedro de la Paz, Province of Concepción, Bío-Bío Region, Chile. The interest in this phenomenon lies in the premise that the school system plays an important role in the civic education of citizens and the social cohesion of society, which is known as the perspective of education for democracy. The research was developed from a method of cross-sectional surveys, using a questionnaire constructed especially for the study. 693 students participated (50.6% of women, 49.4% of men), keeping proportions very close to the population in the distribution of teaching levels and administrative dependency of the schools. In terms of analysis techniques, Factorial ANOVA were used to analyze the effect of control variables (sex, educational level, socioeconomic level and administrative dependency) with respect to measures of social cohesion and student participation in school. Additionally, the bivariate correlations technique was used to analyze the relationship between the study variables. The results show a close relationship between social cohesion and students' school participation, this being in agreement with the scientific literature reviewed. On the other hand, the role of the socio-economic level is highlighted as a factor that explains the differences in social cohesion and student participation in school, which in turn adds to the empirical support for the socio-economic determinants of the school system Chilean.

Keywords: Social cohesion, School participation, Socioeconomic level, Education for Democracy.

I. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de estudio, desde la perspectiva de la educación para la democracia, se fundamenta en la premisa de que el sistema escolar tiene una importante función en la formación cívica de los ciudadanos y la cohesión social de la sociedad. En este sentido, la escuela se reconoce como uno de los primeros escenarios de encuentro con otros, más allá del que proporciona la familia o la comunidad más inmediata, y por esta razón la educación es un factor clave en la producción y reproducción de patrones de cohesión social. Bajo estos mismos supuestos, desde comienzos del siglo XXI se han reforzado en los establecimientos educacionales herramientas de participación escolar que, teóricamente, permitirían favorecer el desarrollo de habilidades democráticas en los estudiantes, contribuyendo así a la construcción de cohesión social en las comunidades educativas. Sin embargo, la evidencia de la literatura científica en el contexto chileno muestra que, en general, predomina una cultura autoritaria en los establecimientos, con lógicas verticalizadas de distribución del poder, dificultando la real participación de todos los miembros de las comunidades escolares, especialmente respecto de los estudiantes y sus familias.

Atendiendo a estos antecedentes, el objetivo general de este estudio fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes de enseñanza general básica (segundo ciclo) y enseñanza media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, en el contexto político-administrativo de la comuna de San Pedro de la Paz, ubicada en la Provincia de Concepción, Región del Bío-Bío, Chile.

La estrategia metodológica para responder a este propósito corresponde a una investigación cuantitativa, que se desarrolló a partir de un método de encuestas transversales, empleando un cuestionario construido especialmente para el estudio. En cuanto a las técnicas de análisis, se emplearon modelos de comparación de medias (ANOVA Factorial), para analizar el efecto de las variables de control (sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa) respecto de las medidas de cohesión social y participación escolar de los estudiantes. Adicionalmente, se empleó la técnica de correlaciones bivariadas para analizar la relación entre las variables del estudio, junto con estadísticos descriptivos.

En base a los antecedentes teóricos y el contexto de estudio, y en línea con el planteamiento de hipótesis, se encontró una estrecha relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, siendo este resultado concordante con la literatura científica y la legislación en esta materia. Por otra parte, se destaca el rol del nivel socio-económico como factor que explica las diferencias en la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, lo que a su vez se suma al respaldo empírico sobre los determinantes socio-económicos del sistema escolar chileno, y de forma especial a nivel comunal. Todos estos resultados son posteriormente analizados a la luz de los antecedentes revisados; discutiendo a su vez la relevancia teórica, práctica y metodológica de este estudio.

Esta tesis sigue de forma cercana la estructura tradicional de publicación científica (IMRD), a saber:

- Introducción, que incluye el marco referencial (sección II) donde se presenta la perspectiva de la educación para la democracia como enfoque educativo desde el cual nace la idea de investigación y se construye el objeto de estudio, analizando de forma particular los antecedentes teóricos y empíricos sobre cohesión social en la educación, y participación escolar. También se precisa aquí el objeto de estudio (sección III) en términos de los objetivos e hipótesis que orientaron la investigación.

- Método, donde se expone el diseño del estudio, los participantes, las técnicas de recolección de datos empleadas, el procedimiento (que incluye los estándares éticos resguardados en el estudio) y el plan de análisis empleado.

- Resultados, presentados en el orden de los objetivos propuestos (univariados, bivariados y multivariados), e incluyendo un apartado que responde a objetivos instrumentales en que se analiza la validez y confiabilidad de las escalas.

- Discusión, tal como se señaló, donde se presenta el diálogo entre los resultados encontrados y los antecedentes teóricos previamente revisados, al igual que las aportaciones y limitaciones de la investigación.

II. MARCO REFERENCIAL

La premisa sobre la que descansa este estudio, corresponde a la idea de que el sistema escolar tiene una importante función en la formación cívica de los ciudadanos, la cohesión social de la sociedad y el desarrollo de la democracia (Redón, 2010; Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014).

Desde una perspectiva amplia de desarrollo humano, Washburn-Madrigal, Ureña-Salazar, y Mata-Segreda (2013) sostienen que la cohesión social constituye una prioridad de trabajo entre América Latina y la Unión Europea, señalando que es esencial en la lucha contra la pobreza y la desigualdad, y en la consolidación de la democracia, la eficacia económica y el trabajo digno. En este sentido, las decisiones políticas para la cohesión social necesitan de un abordaje multidisciplinar, que comprenda la realidad social de los contextos de interés. Particularmente en Latinoamérica, caracterizada por contextos de democracia debilitada por la desigualdad social, está presente el desafío de fortalecer el eslabón educativo a través de un diseño y desarrollo curricular alineado a la formación democrática de los estudiantes (Cox et al., 2014).

De acuerdo con Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez y Arboleda (2011), desde la perspectiva de la educación para la democracia se plantea la necesidad de una escuela que, más que centrarse en resultados académicos, priorice la formación de ciudadanos activos, que propicien el desarrollo social desde variadas alternativas, bajo una matriz de ciudadanía intercultural. Es decir, el niño o niña debe desarrollar en la escuela una conciencia de su pertenencia a la sociedad y de la contribución que puede realizar a ella.

En el contexto chileno, predomina una cultura autoritaria en las escuelas, con lógicas verticalizadas de distribución del poder, dificultando la real participación de todos los miembros de las comunidades escolares. Más aun, en un país que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, se constituye como fundamental la construcción de escuelas democráticas que contribuyan a la cohesión social de las personas (Muñoz, 2011). A esto se suma la consideración de aspectos contemporáneos que intervienen en la dinámica socio-escolar. Por ejemplo, una cultura social que promueve el individualismo y la instrumentalización de las relaciones humanas, alejando con ello el sentido de lo público

en los estudiantes (Muñoz, 2011); y por otra parte, los desafíos que se desprenden de la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital (Lázaro, Estebanell y Tedesco, 2015; González-Patiño, Esteban-Guitart y San Gregorio, 2017).

1. LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

La escuela es el primer escenario de encuentro con otros, más allá del proporcionado por la familia o la comunidad inmediata, y por esta razón la educación es un factor clave en el vínculo ciudadano y el desarrollo democrático (Cox et al. 2014). Villalobos y Valenzuela (2012) concuerdan en que el sistema escolar es un factor clave en la producción y reproducción de patrones de cohesión social a través del currículum y la transmisión de actitudes y valores democráticos.

Es así que la educación para la democracia –también llamada “educación para la ciudadanía”– se configura como una necesidad actualmente presente en muchas sociedades, enfatizando la formación de ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes, siendo este el objetivo bajo el cual se ha articulado el trabajo de diversas organizaciones internacionales, nacionales y autónomas (Puig y Morales, 2015).

Namphande (2017) sostiene que en los países que adoptaron la democracia después de la caída del comunismo, la educación se convirtió en un foco particular para el cambio de políticas, particularmente dentro de sus programas de ciudadanía. A las escuelas que se habían utilizado para inculcar la obediencia y el apoyo infalible a los regímenes autoritarios, ahora se les exige que adopten programas de ciudadanía que incorporen valores democráticos.

De acuerdo con Ramírez (2011), el concepto de formación ciudadana desarrollado dentro de una escuela dependerá de la concepción de ciudadanía que se tenga en el contexto político nacional. En general, la formación ciudadana buscaría integrar a las personas a través de la formación de un diálogo incluyente que facilite la cohesión social y la búsqueda de unidad en torno a un proyecto político-constitucional específico.

Puig y Morales (2015) sostienen a su vez que la competencia social y cívica abarcaría conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos articulados para la vida ciudadana, lo que incluiría aspectos como el respeto por uno mismo y los demás, la tolerancia, la solidaridad, las destrezas de argumentación, debate y escucha, la resolución pacífica de conflictos, entre otros, que en conjunto, permitirían a las personas vivir y trabajar en ambientes multiculturales marcados por relaciones de colaboración.

2. COHESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN ESCOLAR

La cohesión social podría entenderse, grosso modo, como una propiedad que mantiene unida a la sociedad, o evita que ésta se desintegre (Janmaat, 2011). Desde una aproximación más analítica, Cloete (2014) se adhiere a la definición de cohesión social entendida como el estado de las relaciones entre los miembros de una sociedad, caracterizado por un conjunto de normas, actitudes y comportamientos que incluyen la confianza, el sentido de pertenencia, la participación y la colaboración. Komatsu (2014), desde el ámbito educativo, acentúa la dimensión de confianza de la cohesión social, definiéndola como la calidad de las relaciones de confianza, posibles de analizar en dos ejes: horizontalmente, entre los distintos grupos sociales; y verticalmente, entre las instituciones gubernamentales y civiles. Por otra parte, Villalobos y Valenzuela (2012) pondrían el énfasis en la participación y el sentido de pertenencia, al definir la cohesión social como la capacidad de las sociedades para construir valores compartidos y dotar a las personas de competencias y mecanismos para participar de una misma comunidad. Hasta aquí podríamos estar de acuerdo en que las distintas definiciones consideran que la cohesión social corresponde a un constructo multidimensional, y por lo tanto su estudio requiere de la aproximación a distintas dimensiones.

En un esfuerzo por analizar los distintos enfoques de cohesión social, Lanzi (2011) –de la mano del enfoque de capacidades para el bienestar de Amartya Sen–, enumera cinco dimensiones presentes en distintos enfoques sobre cohesión social, a saber:

a) inclusión, que alude a la participación en las instituciones sociales para aumentar el bienestar y la seguridad social;

b) *identidad y moral comunes*, entendida como ser parte de una comunidad de valores y objetivos compartidos (por ejemplo, la solidaridad);

c) *confianza*, referida a la capacidad de construir confianza entre las y los miembros de la comunidad y normas que aseguren su transmisión intergeneracional;

d) *sentido de pertenencia*, entendido como la capacidad de compartir actitudes, creencias y comportamientos grupales; y

e) *cooperación interpersonal*, que implicaría la capacidad para cultivar relaciones sociales y lazos de colaboración.

Adicionalmente, el autor ofrece un interesante marco de análisis para la cohesión social, al distinguir de entre los distintos enfoques, una perspectiva macro, cuyo objeto de estudio es la cohesión a nivel nacional o regional; y una perspectiva micro, que se centraría en la cohesión a nivel de grupos o comunidades (entre individuos). Por otra parte, en un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2010) donde se presentan conceptos e indicadores de cohesión social para la región, se añade el concepto de *arena de cohesión social*, entendida como “un espacio específico que, en una sociedad determinada, aparece como relevante construir cohesión social” (p.29). Estas arenas tendrían distinto grado de aplicación según la sociedad que se trate. En efecto, dentro de América Latina se podrían delimitar por lo menos cuatro arenas:

a) *arena de lazo social*, que desde una micro-perspectiva examina las relaciones de colaboración entre las personas (por ejemplo, en la familia);

b) *arena de ciudadanía*, que desde una macro-perspectiva analiza las relaciones de las personas con el colectivo social, en la construcción común de la sociedad (por ejemplo, a través de la democracia);

c) *arena mercado*, que desde una micro-perspectiva interpreta las relaciones de intercambio comercial entre individuos, pues, a diferencia de la noción de personas, la de individuo está asociada a un sentido de intercambiabilidad (por ejemplo, en el trabajo y acceso al mercado); y

d) *arena de protección social*, que considera la relación de los individuos con el colectivo, beneficiados de la sociedad en ámbitos específicos, sin apuntar a la construcción común de la sociedad (por ejemplo, a través de los sistemas de salud y previsión social).

El siguiente esquema integra las conceptualizaciones desarrolladas por CEPAL (2010) y Lanzi (2011), con el propósito de sintetizar ambas aproximaciones y contribuir a la teoría del objeto que es abordado en este estudio (ver Figura 1).

		Arenas de cohesión social	
		Personas	Individuos
Perspectivas de análisis	Macro (nacional, regional)	Ciudadanía	Protección social
	Micro (grupo, comunidad)	Lazo social	Mercado

Figura 1. Perspectivas de análisis (Lanzi, 2011) aplicables al concepto de arena de cohesión social (CEPAL, 2010).

Fuente: Elaboración propia.

Los antecedentes conceptuales presentados ponen en evidencia la relación teórica que existe entre la cohesión social y aspectos tanto de la organización social como de las relaciones interpersonales e intergrupales. Así también, en el plano empírico, los estudios muestran una relación estrecha entre la cohesión social y las capacidades para el bienestar (Lanzi, 2011), el crecimiento económico (Crouch, Gove y Gustafsson, 2009), el empleo (Wietzke, 2014) y la educación (Cox et al., 2014).

Por ejemplo, en cuanto a su relación con la economía, un estudio reciente (van Staveren & Pervaiz, 2017) reconoció el papel crucial de la cohesión social como factor que proporciona estabilidad y confianza en la sociedad, con beneficios en términos de disminución de costos de transacción, contribuciones a bienes públicos, acceso a activos y aumento de las oportunidades de mercado, disminuyendo las desigualdades horizontales e impactando positivamente en el crecimiento económico.

Particularmente en cuanto a la relación entre cohesión social y educación, Cox et al. (2014) sostienen que en el contexto latinoamericano post-dictaduras se abre con mayor facilidad la oportunidad para buscar los ideales democráticos, donde los derechos civiles, políticos y sociales estén vigentes en los distintos grupos sociales. En su estudio realizan un análisis de los contenidos de seis currículos examinados en términos de su abordaje de valores, instituciones y ciudadanía. En sus resultados, el valor de la cohesión social se enmarcaría mayormente en currículos que enfatizan la convivencia y bases culturales de relación con “los otros” como comunidad, mientras otros currículos, como el chileno, pondrían el énfasis en la integración social y justicia distributiva, en relación con un “otros” más abstracto y genérico, como categoría social más que persona.

Schwartzman (2010) presenta un análisis comparativo de los niveles de cohesión social en distintos niveles de enseñanza de Latinoamérica (primaria, secundaria I, secundaria II y superior), observando en todos los indicadores de cohesión un aumento a medida que se avanza en los niveles educativos, lo que refuerza la importancia que tiene la educación en el desarrollo de la cohesión social. De las dimensiones abordadas en el análisis, el sentimiento de integración en la sociedad sería el más alto en los estudiantes, mientras que la confianza sería el que presenta los menores niveles.

Por otra parte, en un estudio realizado por Komatsu (2014) se observó que una gestión escolar descentralizada facilitaría la promoción de la cohesión social, a través de mecanismos democráticos de participación, consulta y negociación entre los actores de la comunidad escolar, y el fortalecimiento de vínculos con las comunidades cercanas y respeto por valores locales. Los resultados muestran que los gobiernos escolares descentralizados se constituyen en una medida importante de apoyo a la cohesión social en contextos de gobiernos nacionales centralizados, cuya vía para alcanzar cohesión social es a través de la unidad nacional. Cabe mencionar que este es un punto de acuerdo con lo señalado por otros autores (Villalobos y Valenzuela, 2012; Cox et al., 2014). Además, Komatsu (2014) concluye que la cohesión social no se favorece solamente a través de la enseñanza de ciudadanía, sino también a través de la educación para el diálogo y la no violencia, articulando distintas categorías (por ejemplo, lo rural y lo urbano, y las relaciones de género).

Desde una vereda distinta, Villalobos y Valenzuela (2012) describen una de las causas centrales de la pérdida de la cohesión social: el grado de polarización en el sistema educativo chileno. La polarización es entendida, por una parte, como la alienación (o distancia) entre estudiantes distintos, y por otra parte como la identificación (o identidad) entre estudiantes de similares características. Dentro de los resultados, los investigadores encuentran altos niveles de polarización académica y económica en el sistema educativo chileno, los cuales son constantes y, en algunos casos, crecientes. En este sentido, los autores discuten que el descuido del rol de la educación en la cohesión social se ha traducido en una generación de políticas y programas focalizados que acentúan las diferentes polaridades de estudiantes, especialmente en los segmentos más vulnerables. Así, concluyen que tanto la lógica de mercado en educación como la política pública podrían estar produciendo la alta diferenciación entre los establecimientos, y a su vez la alta identificación al interior de los mismos, dando cuenta de un sistema con escasa cohesión social (Villalobos y Valenzuela, 2012).

En una aproximación similar, Pabayo, Janosz, Bisset y Kawachi (2014), analizan la cohesión social, la fragmentación social, el clima escolar y la privación socioeconómica como predictores de la actividad física de los escolares en los establecimientos. En sus resultados, las investigadoras concluyen que el entorno socioeconómico de la escuela parece ser una importante influencia contextual sobre la participación en actividades físicas, encontrando que los estudiantes con mayores niveles de privación socioeconómica y fragmentación social son más propensos al sedentarismo.

En un estudio realizado por van den Bos (2018) se empleó el análisis de redes sociales en 22 salas de clases, que agrupaban a 611 adolescentes entre 12 y 18 años. En este estudio la cohesión social se midió a través de tres indicadores: la densidad (cuántas relaciones existen entre individuos en relación con todas las posibles relaciones, identificadas a partir de las nominaciones recíprocas de amigos entre pares), el diámetro (medidas de distancia, siendo mayor entre aquellas personas que casi nunca interactúan, y menor cuanto mayor es la cohesión social) y el recuento de conglomerados de cada red (cuanto más subgrupos hay, menor es la cohesión general del grupo). Los resultados mostraron que una mayor cohesión social en el aula se asoció con niveles reducidos de

comportamiento antisocial hacia los compañeros y más altos niveles de confianza, proporcionando nuevos conocimientos sobre la importancia del entorno escolar en el desarrollo no solo del capital intelectual sino también social.

El resultado del estudio de van den Bos (2018) está en línea con las teorías sociológicas y económicas sobre el papel de la estructura social en el capital social. De acuerdo con este autor, el análisis de redes sociales ha mostrado cómo la cohesión de la red podría contribuir al surgimiento y la sostenibilidad del comportamiento cooperativo. Adicionalmente, señalan que el tamaño de una clase juega un papel importante en el aumento de la cohesión social.

Un análisis consistente con lo planteado por van den Bos (2018) es el realizado por Duffy y Gallaguer (2017), referente a la implementación de un nuevo modelo educativo, denominado Modelo de Educación Compartida, en Irlanda del Norte. Este modelo fue desarrollado para abordar varias de las limitaciones de los enfoques anteriores, alentando y apoyando a las escuelas a trabajar juntas en redes colaborativas como una forma de cerrar los límites institucionales que, en el pasado, dividieron las escuelas, y convirtieron lo que había sido un espacio disputado (por ejemplo, entre estudiantes de familias católicas y de familias protestantes) en un espacio compartido y conectado dentro del sistema educativo, potenciando la cohesión social a través de la colaboración y el contacto regular y sostenido como una de las prioridades centrales de la gestión escolar.

3. EL FENÓMENO DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR

El estudio de la participación escolar en Latinoamérica se inicia a partir de las reformas educativas impulsadas a inicios del siglo XXI, donde se incorpora la participación social en los discursos y políticas educativas, con el propósito de reafirmar el carácter democrático del gobierno en las esferas educativas (Zurita, 2013; Ramírez, 2011). La participación social corresponde a un mecanismo que resalta el valor de la democracia y propende al involucramiento de todos los actores sociales en la búsqueda de beneficios comunes. Esta idea a su vez sería reforzada internacionalmente a través de la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece la necesidad de garantizar las oportunidades a

niños y niñas para ser escuchados en todos los asuntos que les conciernen, lo que en el ámbito escolar implica ser respetados y valorados como participantes activos de su proceso educativo (Lansdown, 2014).

En el ámbito educativo, la participación escolar correspondería al involucramiento activo de las autoridades de gobierno, empresarios, sociedad civil, directivos, docentes, familias y estudiantes en pos del mejoramiento de la calidad educativa (Valdés, Carlos y Arreola, 2013). En la Ley General de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2009) se reconoce como un principio inspirador la participación, en la que los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso escolar, explicitando el deber que tiene el establecimiento de promover esta participación a través de la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares. Muñoz (2011) coincide en este punto al señalar que la participación escolar constituye un lineamiento derivado de la política de participación ciudadana impulsada en los gobiernos de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet (2000-2010), que en política educativa se tradujo en la creación del Consejo Escolar. Sin embargo, estas instancias debían ser controladas a través de mecanismos restringidos, de carácter meramente informativo, sin poder de decisión o incidencia.

Acercándose a una clasificación, Gatt y Petreñas (2012), establecen cinco niveles de participación escolar, diferenciada según el grado en que la toma de decisiones es efectiva en el establecimiento:

a) participación informativa, que podría limitarse a la recepción de información sobre la gestión del establecimiento;

b) participación consultiva, relativa al carácter consultivo que tienen los estamentos (centros y microcentros de estudiantes, centros y microcentros de padres y apoderados, consejo de profesores) respecto de la gestión escolar;

c) participación decisiva, que abre la posibilidad de participar directa y representativamente en los procesos de toma de decisiones;

d) participación evaluativa, que permite, adicionalmente, supervisar la rendición de cuenta de los resultados de aprendizaje y evaluar dichos resultados; y

e) *participación educativa*, que implica un involucramiento en los procesos de enseñanza dentro y fuera de la escuela.

Cabe señalar que los dos primeros niveles de participación tienen un impacto menor en los resultados de aprendizaje, mientras que los tres últimos favorecen un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes.

La operacionalización de la participación escolar a nivel de política educativa en Chile tiene lugar a través de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Ministerio de Educación de Chile, 2014), entendidos como un “conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos” (p. 5), que están inscritos dentro de los requerimientos para apoyar y orientar a los establecimientos escolares en sus procesos de mejora continua.

Dentro de los estándares correspondientes a la dimensión de *Formación y Convivencia*, se incluye el estándar de *Participación y vida democrática*, referido a las políticas y prácticas que un establecimiento implementa para “desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad” (p.113), lo que implica el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad escolar y la generación de instancias de colaboración, información y contribución de ideas. En este sentido, el lineamiento ofrecido por la política educativa parece limitarse a formas de participación consultiva e informativa, tal como lo demuestran algunos de los estudios revisados en este y otros contextos (Redón, 2010; Muñoz, 2011; Mager & Nowak, 2012; Thornberg & Elvstrand, 2014; Kus, 2014); pero que aún en esos términos contribuirían al desarrollo de la cohesión social.

En cuanto a la evidencia nacional, el estudio llevado a cabo por Muñoz (2011), demuestra que, en la práctica, los consejos escolares no tienen un carácter resolutivo, y sus decisiones carecen de un carácter vinculante para los estudiantes. Adicionalmente, una de las barreras a la participación democrática y decisiva es la fragmentación de las comunidades, lo que se entiende como una consecuencia de las políticas neoliberales. En ese sentido, se requiere fortalecer los lazos sociales en las escuelas para la conformación de

proyectos comunes, no solamente desde una perspectiva intra-escuela, sino también en relación con las comunidades y redes vecinas.

Consistente con Muñoz (2011), la investigación llevada a cabo por Redón (2010) refleja cómo en un establecimiento, a medida que se avanza de curso, disminuye el consenso respecto de las normas de aula como mecanismo de participación, evidenciando también en la mayoría de los casos observados que los estudiantes no tienen poder de decisión sobre los contenidos, actividades o cualquier aspecto del tiempo y espacio escolar. Adicionalmente, esta autora incorpora algunas conclusiones respecto de la cohesión social, concluyendo que se constituye como un puente fundamental para el desarrollo humano en el país. Sin embargo, la autora coincide con Villalobos y Valenzuela (2012) al advertir que la estructura administrativa del sistema educacional segrega a los estudiantes en distintas configuraciones que modulan la identidad, el sentido de pertenencia y el ideario de lo común de forma diferenciada. Por lo tanto, destaca el desafío de re-inventar la escuela, desde una perspectiva multidimensional que integre a los docentes, estudiantes y administrativos, primando la identidad local de la “común-unidad”, que permita el cultivo de los valores básicos para educar en democracia (Redón, 2010).

En el plano internacional, un estudio de casos múltiples dirigido por Namphande (2017) en Malawi, comparó la implementación de prácticas de ciudadanía democrática en tres escuelas secundarias, encontrando que se fomentaban diferentes formas de participación, y que aparentemente cada una socializaba a los estudiantes con diferentes tipos de roles de ciudadanía. En la investigación se puso en evidencia la existencia de tensiones entre los valores democráticos y los roles tradicionales, que se traducen en prácticas paradójicas por parte de las escuelas que deciden transformar su cultura escolar hacia una que brinde la posibilidad participar más activamente a los estudiantes y la comunidad escolar en general, siendo la escuela un sitio controvertido entre las fuerzas de la reconstrucción social y las fuerzas de reproducción social.

En Colombia, Vergara et al. (2011) encontraron que los jóvenes estudiantes perciben la ausencia de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones en el centro educativo por parte de la institución, desde una lógica adulto-céntrica e instrumental (considerando a los estudiantes incapaces, ignorantes y objetos de derecho). Sin embargo,

este mismo grupo se percibe a sí mismo como un segmento poblacional con gran potencial de construcción de sociedad y de afrontar compromisos relacionados con el futuro del país.

Ceballos y Susinos (2014), en el contexto catalán, analizaron la participación escolar desde el movimiento de voz del alumnado, que busca el desarrollo de estrategias de participación transformadoras del proceso educativo por parte de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la participación escolar tiene lugar en el marco de una cultura democrática, caracterizada por acciones, espacios de diálogo, de negociación y toma de decisiones conjuntas, brindando a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer desde un punto de vista crítico y transformador.

Otro estudio realizado en Turquía, que buscaba determinar el estado de la participación de estudiantes de nivel primario, analizó las formas de participación en las esferas escolar, familiar y social; encontrando que en el ámbito escolar la participación era más alta dentro del aula con los docentes, y más baja en lo concerniente a la escuela y su gestión. Adicionalmente, se encontró que la participación en el aula depende principalmente del nivel de la clase y del lugar de estudio (Kus, 2014).

Por último, en una revisión sistemática sobre los efectos de la participación escolar en la toma de decisiones en distintas partes del mundo, se encontró evidencia moderada sobre las habilidades democráticas y ciudadanas, habilidades para la vida, autoestima, relaciones con los adultos y sentido de pertenencia con la comunidad escolar (Mager y Nowak, 2012).

Hasta este punto, los antecedentes presentados nos permiten identificar un claro desafío teórico de generar un diálogo entre diferentes disciplinas: la sociología de la educación, las ciencias políticas, la psicología social y educacional, y la educación propiamente tal; a la hora de analizar el fenómeno de la cohesión social y de la participación escolar en el contexto chileno.

4. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS SOBRE EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Respecto a los métodos y técnicas empleadas en el estudio de la cohesión social y la participación en contexto escolar, cabe señalar que, en general, predomina una perspectiva cualitativa de investigación, principalmente de análisis textual (Redón, 2010; Vergara et al., 2011; Muñoz, 2011; Ceballos y Susinos, 2014; Lázaro et al., 2015), seguidos de aquellos basados en una perspectiva cuantitativa (Mager y Nowak, 2012; Villalobos y Valenzuela, 2012; Cox et al., 2014; Pabayo et al., 2015) y por último diseños mixtos de investigación (Washburn-Madrigal et al., 2013; Komatsu, 2014).

Por otra parte, en relación con las técnicas de recolección y producción de información, en los estudios cualitativos predomina el uso de entrevistas en profundidad (Muñoz, 2011) y semiestructuradas (Vergara et al., 2011; Ceballos y Susinos, 2014), observaciones participantes (Redón, 2010; Muñoz, 2011) y revisión documental (Redón, 2010; Muñoz, 2011; Lázaro et al., 2015); mientras que en los estudios de corte cuantitativo predomina la sistematización de datos ya existentes (Villalobos y Valenzuela, 2012; Cox et al., 2014), seguido de un diseño longitudinal de encuestas (Pabayo et al., 2015).

Finalmente, en el caso del estudio de Komatsu (2014) se integraron técnicas de encuesta (censal) y el desarrollo de entrevistas, sin especificar el tipo de éstas; y en el estudio de Washburn-Madrigal et al. (2013) se integraron entrevistas grupales, entrevistas a informantes clave, revisión documental y sistematización de datos estadísticos ya existentes.

III. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio para la presente investigación queda formulado como “la cohesión social y la participación escolar en estudiantes de enseñanza general básica y media de la comuna de San Pedro de la Paz, Región del Bío-Bío, Chile”. Para abordar este fenómeno, se dará respuesta a los objetivos de investigación presentados a continuación.

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de las y los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, en la comuna de San Pedro de la Paz.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar a los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media en términos del sexo, edad, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa de los establecimientos de pertenencia.
2. Describir los niveles de cohesión social de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media.
3. Describir los niveles de participación escolar de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media.
4. Comparar los niveles de cohesión social de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media según el sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa.

5. Comparar los niveles de participación escolar de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media según el sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa.
6. Establecer la relación entre la cohesión social, la participación escolar y la edad de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media.

2. HIPÓTESIS DE TRABAJO¹

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes.
2. Los estudiantes de enseñanza media presentan mayores niveles de cohesión social en relación con los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica.
3. Los estudiantes de mayor edad presentan mayores niveles de cohesión social.
4. Los estudiantes de enseñanza media presentan mayores niveles de participación escolar en relación con los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica.
5. Los estudiantes de mayor edad presentan mayores niveles de participación escolar.

¹ Solamente se han considerado hipótesis sustentadas a partir de los antecedentes teóricos revisados.

IV. MÉTODO DEL ESTUDIO

1. DISEÑO

Corresponde a una investigación cuantitativa, desarrollada a partir de un método de encuestas transversales (Creswell, 2012), el cual consistió en la recopilación de información durante un solo momento, mediante cuestionarios, que luego fue analizada estadísticamente de acuerdo a los objetivos de investigación y las hipótesis que se sometieron a prueba.

2. PARTICIPANTES

La población de este estudio abarcó a los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media pertenecientes a establecimientos públicos y privados (con y sin subvención del Estado) de la comuna de San Pedro de la Paz, que para el año 2016 alcanzó los 11.645 estudiantes (www.mineduc.cl).

A partir del marco muestral disponible en la sección de matrícula del sitio web del Ministerio de Educación, se elaboró una matriz con los datos de todos los establecimientos educacionales de la comuna que imparten la enseñanza en los niveles considerados para el estudio, con el propósito de definir el tamaño de la muestra y la proporción de cuotas a cubrir según sexo, nivel de enseñanza y dependencia administrativa. Una vez obtenida esta información, se seleccionó aleatoriamente a cada establecimiento, y dentro de cada uno se realizó un muestreo censal.

Se entregó un total de 903 cuestionarios, de los cuales fueron devueltos 712, siendo eliminados 19 casos que correspondían a cuestionarios que se presentaban con omisiones o errores en sus respuestas. La muestra total estuvo compuesta por 693 estudiantes, distribuidos entre un 50,6% de mujeres (N=351) y un 49,4% de hombres (N=342). El detalle de los estadísticos de la muestra se presenta en la sección IV de Resultados. Cabe señalar que el tamaño muestral mínimo requerido para la población de estudio era de N=372 con un 95% de confianza y un error del 5%.

Para esta investigación, los estudiantes que participaron proporcionaron directamente la información, siendo medidos u observados en un mismo momento. Es decir, hay coincidencia entre unidad de información, unidad de análisis y unidad de observación (Samaja, 2004).

3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Las variables centrales del estudio son la cohesión social –medida a partir de indicadores de colaboración, confianza y sentido de pertenencia en contexto escolar– y la participación escolar; y en su operacionalización se utilizaron escalas de intervalo tipo Likert.

Las variables de sexo, edad, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa fueron consideradas como variables de control en el estudio, es decir, su análisis permitió tener en cuenta el efecto de la estructura social y económica de los estudiantes en la relación entre cohesión social y participación escolar. Esta información fue recogida conjuntamente a través de un cuestionario construido para el estudio. La Tabla 1 sintetiza la forma de operacionalización de las variables incluidas en esta investigación:

Tabla 1.
Operacionalización de las variables del estudio.

Variable	Tipo de variable y nivel de medición	Valores que admite	Rol en el estudio
Cohesión social	Cuantitativa discreta, de intervalo	18 a 90 puntos	Central
Participación escolar	Cuantitativa discreta, de intervalo	18 a 90 puntos	Central
Sexo	Categoría dicotómica, nominal	0. Mujer 1. Hombre	De control
Edad	Cuantitativa discreta, de intervalo	Años transcurridos desde el nacimiento de cada estudiante	De control
Nivel socioeconómico (Adimark, 2016)	Categoría, politómica, ordinal	1. D 2. C3 3. C2 4. ABC1	De control

Nivel de enseñanza	Categoría dicotómica, ordinal	1. Enseñanza básica (Segundo Ciclo) 2. Enseñanza media	De control
Dependencia administrativa	Categoría politómica, nominal	1. Municipal 2. Particular subvencionada 3. Particular pagada	De control

Fuente: Elaboración propia.

4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Al tratarse de un método de encuestas, la técnica de recolección de información a utilizar fue un cuestionario construido especialmente para el estudio (ver Anexo 1), que inició con una sección de datos sociodemográficos para recoger la información de las variables de control (ver Tabla 1), seguida de los indicadores para las medidas de cohesión social y participación escolar. Estos últimos fueron organizados en base a instrumentos ya existentes:

4.1. ESCALA DE COHESIÓN SOCIAL

4.1.1. INDICADORES DE COLABORACIÓN

Se emplearon dos grupos de indicadores, tres relativos a la colaboración entre estudiantes y tres referentes a la colaboración que los estudiantes reciben de parte de los profesores, los cuales fueron empleados en un reciente estudio realizado en estudiantes de enseñanza media del norte de Chile, como posibles factores que explican la satisfacción de los estudiantes en sus colegios (Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce, Rodríguez, Ganga y Villegas, 2016).

Las respuestas a estos ítems se organizan en cinco niveles, siendo (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo. En el reporte de los autores, los indicadores de colaboración recibida por parte de los profesores muestran una confiabilidad, medida con Alfa de Cronbach, de $\alpha =$

0,885; mientras que los indicadores de colaboración entre estudiantes alcanzan un $\alpha=0,943$.

4.1.2. INDICADORES DE CONFIANZA

Se empleó un total de seis indicadores, tomados de los 10 ítems que componen la Escala de Confianza en Niños de Imber (Imber's Children's Trust Scale) (Imber, 1971, tal como se citó en Rotenberg, McDonald & King, 2004).

Las respuestas a estos ítems se organizan en cinco niveles, siendo (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo. En el reporte original de Imber, la escala de confianza tiene evidencias de confiabilidad de $\alpha=0,800$.

4.1.3. INDICADORES DE SENTIDO DE PERTENENCIA

Se incorporaron seis ítems de los dieciocho que componen la Escala de Sentido de Comunidad (Sánchez, 2009), construida originalmente para preguntar acerca del grado de pertenencia que se percibe respecto al barrio.

Las respuestas a estos ítems se organizan en cinco niveles, siendo (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo. La escala original muestra una excelente consistencia interna ($\alpha=0,900$), medida con Alfa de Cronbach.

4.2. ESCALA DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Se emplearon dieciocho ítems tomados de la Escala de Participación Escolar de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014), en su versión traducida al español y con recientes evidencias de validez en contexto chileno (Pérez-Salas, Sirlopú, Cobo & Awad, 2018).

Seis de estos ítems abordan la “Percepción positiva de los estudiantes sobre la participación en el colegio” (Omega de McDonald $\Omega=0,877$), y las respuestas a éstos se

organizan en cinco niveles, siendo (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo. Los doce ítems restantes se organizan equitativamente entre la “Participación en las decisiones y reglamentos de la escuela” (Omega de McDonald $\Omega= 0,853$), y la “Participación en eventos escolares” (Omega de McDonald $\Omega= 0,835$) organizándose sus respuestas en cinco niveles: (1) Nunca, (2) Muy pocas veces, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre (Pérez-Salas, Sirlopú, Cobo & Awad, 2018).

5. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se solicitó la autorización institucional para la realización del estudio, expresada mediante correo electrónico y visitas a los establecimientos, en entrevista con los directivos. Para el caso de los establecimientos de dependencia municipal, se solicitó la autorización al Jefe Técnico de la Dirección de Administración de Educación Municipal.

Una vez aprobadas las autorizaciones, en el orden de selección aleatoria de establecimientos, se programaron las aplicaciones con la colaboración de dos ayudantes de investigación y delegados de cada establecimiento que asumieron la tarea de forma voluntaria, previa inducción. Todo esto se realizó durante el desarrollo normal del segundo semestre académico del año 2016, entre los meses de octubre y diciembre.

Cada aplicación se realizó en el aula de clases, entregándose junto al cuestionario una carta de asentimiento informado explicando los propósitos y resguardos éticos del estudio, contra entrega de carta de consentimiento informado enviada a los apoderados. En todos los casos, se respondió el cuestionario de forma individual (auto-administrado), apelando a la sinceridad de cada estudiante.

Cabe señalar que el presente estudio no constituye en ninguna de sus partes un atentado a la moral, seguridad y bienestar de los participantes o del establecimiento. Mediante la carta de consentimiento informado se resguardaron los principios fundamentales de la ética investigativa, tales como:

a) la información del estudio, explicando los objetivos y contexto de la investigación;

b) la voluntariedad de la participación, incluyendo el derecho a no contestar parte de las preguntas o retirarse en cualquier momento;

c) la confidencialidad de los datos de los establecimientos y participantes; y

d) el anonimato del participante e integridad de la persona; siendo las respuestas codificadas usando un número de identificación.

Finalmente, y en cuanto a la devolución de información, se realizó mediante informe de resultados pormenorizado para cada establecimiento, con un alcance descriptivo de los datos por cada curso, el cual fue enviado por soporte digital al correo electrónico de cada profesional contraparte en los establecimientos, durante el mes de abril de 2017.

6. PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de datos inició con la construcción de una matriz o base de datos, empleando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (*IBM SPSS Statistics*, versión 22.0 para Windows), transformando la información recogida en datos susceptibles de análisis e interpretación.

Respecto al tratamiento de los datos, para la caracterización de los estudiantes en términos de las variables de control, se emplearon estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y de dispersión) para edad y frecuencias para las variables de sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa. Asimismo, tanto para la descripción de niveles de cohesión social como de participación escolar de los estudiantes se emplearon las mismas técnicas de análisis de estadística descriptiva.

En cuanto a los análisis bivariados, se realizó un análisis de relaciones mediante la prueba de correlaciones bivariadas *r de Pearson* para determinar la relación entre las variables de cohesión social, participación escolar y edad (incorporando las medidas para colaboración, confianza y sentido de pertenencia).

Por último, en cuanto a análisis multivariado, se empleó un análisis de comparación de medias. Particularmente se realizó un Análisis de Varianza Factorial en modelos de 2x3, para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico, nivel de enseñanza y sexo sobre las medidas de cohesión social y participación escolar.

Cabe señalar que de forma adicional se realizaron análisis instrumentales para evaluar las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas. Concretamente, se empleó un análisis factorial exploratorio con el Método de Ejes Principales con rotación oblicua *Promax* para evaluar la validez de constructo de la escala de cohesión social y un análisis de confiabilidad mediante análisis de consistencia interna medida con Alfa de Cronbach para ambas escalas.



V. RESULTADOS

1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA

La muestra total estuvo compuesta por 693 estudiantes, distribuidos entre un 50,6% de mujeres (N=351) y un 49,4% de hombres (N=343). El 68,30% (N=474) de ellos pertenece al segundo ciclo del nivel de enseñanza general básica y el 31,70% (N=220) al nivel de enseñanza media. La distribución por cada curso se detalla en la Tabla 2. Cabe señalar que, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación, la población de estudio para el año 2016 corresponde a un total de 11.645 estudiantes, de los cuales el 64,99% (N=7.568) se ubica en el segundo ciclo del nivel de enseñanza general básica, y el 35,01% (N=4.077) en enseñanza media, siendo la composición de la muestra muy similar a esta distribución (variando en tres puntos porcentuales).

Tabla 2.
Distribución de los participantes según nivel de enseñanza y curso.

Nivel de enseñanza	Cursos	N	%
Enseñanza General Básica - II Ciclo	Quinto básico	130	18,7
	Sexto básico	163	23,5
	Séptimo básico	112	16,1
	Octavo básico	69	9,9
	Primero medio	73	10,5
Enseñanza Media	Segundo medio	76	11,0
	Tercero medio	71	10,2
Total	Total	694	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la dependencia administrativa de los establecimientos, el 22,3% (N=155) de los estudiantes pertenece a establecimientos municipales, el 61,1% (N=424) a establecimientos particulares subvencionados y el 16,6% (N=115) a particulares pagados. En la población de estudio es también similar a esta distribución (16,7% en municipales, 64,3% en particulares subvencionados y 18,9% en particulares pagados) (Mineduc, 2016).

Adicionalmente, se recogió información sobre el nivel socio-económico del hogar de los estudiantes, a partir de dos indicadores: número de bienes y nivel educacional de quien aporta el principal ingreso al hogar, siguiendo el esquema de Adimark (2016). La tabla 3 presenta la distribución de esta variable según la dependencia administrativa de los establecimientos a los que pertenecen los estudiantes, encontrando que la mayoría de estudiantes de establecimientos municipales se agrupa en el nivel C3 (N=111; 71,6%), mientras que la mayor parte de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2 (N=208; 49,1%) y en el caso de estudiantes de colegios particulares pagados se agrupan en el nivel ABC1 (N=77; 67%).

Tabla 3.
Distribución del nivel socioeconómico según dependencia administrativa.

Nivel Socioeconómico	Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
D	13	8,4	19	4,5	4	3,5	36	5,19
C3	111	71,6	197	46,5	20	17,4	328	47,33
C2	31	20,0	208	49,1	13	11,3	252	36,36
ABC1					77	67,0	77	11,11
Total	155	100	424	100	115	100	693	100

Fuente: Elaboración propia.

Se determinó también que había diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones observadas, mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2=485,637$; $p=0,001$).

2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Para conocer los niveles de participación escolar y cohesión social de los estudiantes, se recodificaron las variables en tres niveles: baja (entre 18 y 42 puntos), media (entre 43 y 66 puntos) y alta (entre 67 y 90 puntos), presentando a continuación los porcentajes para cada una. Como es posible ver, predominan altos niveles de participación escolar y de cohesión social de los estudiantes, superando en ambos el 50% de los casos (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Niveles de participación escolar y cohesión social.

Niveles	Participación escolar		Cohesión social	
	N	%	N	%
Baja	28	4,0	19	2,7
Media	272	39,2	317	45,7
Alta	393	56,6	357	51,5
Total	693	99,9	693	99,9

Fuente: Elaboración propia.

Al desagregar los niveles de cohesión social (ver Tabla 5) según el nivel socioeconómico, el nivel de enseñanza y la dependencia administrativa, se encontraron las siguientes distribuciones (en porcentajes), sin encontrar diferencias estadísticamente significativas:

Tabla 5.
Distribución porcentual de niveles de cohesión social según NSE, nivel de enseñanza y dependencia administrativa.

		Nivel de Cohesión Social			% total	Prueba Chi-cuadrado de Pearson	
		Baja	Media	Alta		χ^2	<i>p</i>
Nivel socio-económico	D	0,1	2,2	2,9	5,2	8,013	0,232
	C3	0,9	21,7	24,7	47,3		
	C2	1,6	17,6	17,2	36,4		
	ABC1	0,1	4,2	6,8	11,1		
Total		2,7	45,7	51,6	100		
Nivel de enseñanza	Enseñanza básica	2,0	30,0	36,2	68,4	1,973	0,385
	Enseñanza media	0,7	15,7	15,3	31,7		
	Total	2,7	45,7	51,5	100		
Dependencia administrativa	Municipal	0,4	11,4	10,5	22,4	5,468	0,243
	Particular subvencionado	1,9	28,1	31,0	61,0		
	Particular pagado	0,4	6,2	10,0	16,6		
Total		2,7	45,7	37,1	100		

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, al desagregar la distribución de los niveles de participación escolar (ver Tabla 6), es posible observar para el caso del nivel socioeconómico ($\chi^2=13,697$; $p=0,034$) diferencias estadísticamente significativas en la distribución.

Tabla 6.
Distribución porcentual de los niveles de participación escolar según NSE, nivel de enseñanza y dependencia administrativa.

		Nivel de Participación Escolar			% total	Prueba Chi-cuadrado de Pearson	
		Baja	Media	Alta		χ^2	p
Nivel socio-económico	D	0,1	1,9	3,2	5,2	13,697	0,034
	C3	1,3	16,2	29,9	47,3		
	C2	2,2	15,9	18,3	36,4		
	ABC1	0,4	5,2	5,3	11,0		
Total		4,0	39,1	56,7	100		
Nivel de enseñanza	Enseñanza básica	2,3	25,3	40,7	68,3	5,744	0,058
	Enseñanza media	1,7	14,0	16,0	31,7		
	Total	4,0	39,2	56,7	100		
Dependencia administrativa	Municipal	0,7	8,1	13,6	22,4	2,307	0,684
	Particular subvencionado	2,7	24,0	34,5	61,2		
	Particular pagado	0,6	7,2	8,7	16,5		
Total		4,0	39,2	56,7	100		

Fuente: Elaboración propia.

3. PRUEBAS DE NORMALIDAD

Para evaluar la normalidad de la distribución de las variables cohesión social y participación escolar, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov, dado el tamaño de la muestra ($N=693$) y el análisis de asimetría y curtosis, presentados en la Tabla 7.

Los resultados permiten concluir que la distribución de los datos para las medidas de cohesión social no se ajustan a una distribución normal ($z=1,842$; $p=0,002$), presentando una asimetría negativa, o con un leve sesgo a la izquierda ($A=-0,649$) y una leve forma leptocúrtica ($C=0,550$), que se aprecia en la Figura 2.

Respecto a las medidas de participación escolar, los resultados son similares ($z=1,866$; $p=0,002$), con leve asimetría negativa ($A=-0,573$) y curtosis positiva, aunque más cercana a cero que la anterior ($C=0,075$), lo que se muestra en la Figura 3.

Si bien observamos que la prueba de Kolmogorov-Smirnov no permite concluir el ajuste normal de las distribuciones, notamos que tanto la asimetría como la curtosis en ambos casos no resultan extremas, alcanzando valores cercanos a cero. Tomando en consideración esto, se empleará en el análisis de comparación de medias la prueba de ANOVA, ya que esta técnica es robusta frente al incumplimiento leve de los supuestos de normalidad.

Tabla 7.
Pruebas de normalidad para cohesión social y participación escolar.

		Escala de Cohesión Social	Escala de Participación
N		693	693
Parámetros normales	Media	65,72	67,29
	Desviación estándar	10,55	12,53
Diferencias más extremas	Absoluta	0,070	0,071
	Positiva	0,036	0,036
	Negativa	-0,070	-0,071
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,842	1,866
Sig. asintótica (bilateral)		0,002	0,002
Asimetría		-0,649	-0,573
Error típico de asimetría		0,093	0,093
Curtosis		0,550	0,075
Error típico de curtosis		0,185	0,185

Fuente: Elaboración propia.

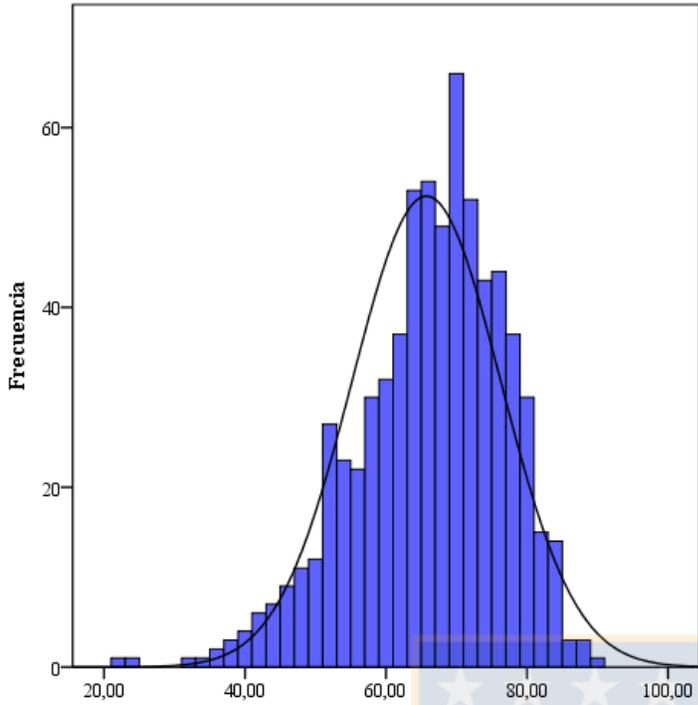


Figura 2. Histograma con la distribución de la variable cohesión social.
Fuente: Elaboración propia.

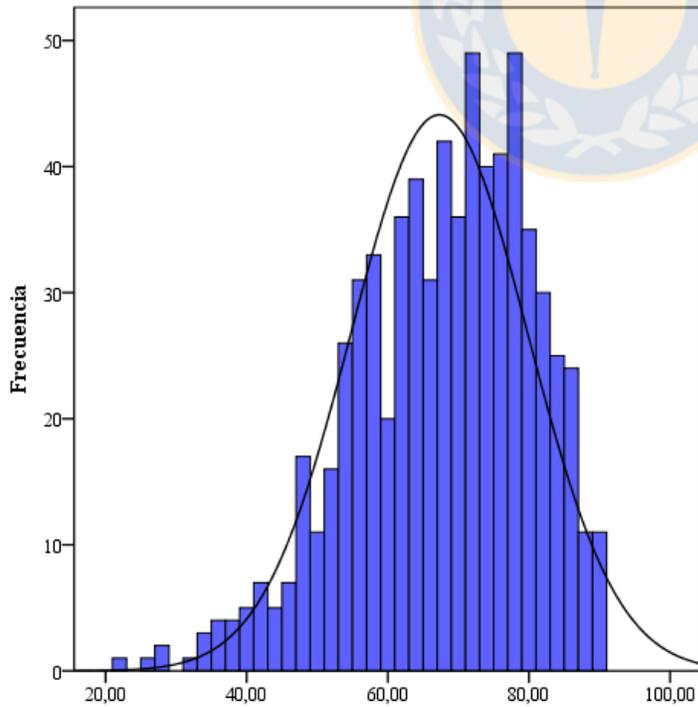


Figura 3. Histograma con la distribución de la variable participación escolar.
Fuente: Elaboración propia.

4. ANÁLISIS DE CORRELACIONES

Para determinar la relación entre la cohesión social y la participación escolar, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas empleando el coeficiente de correlación *r de Pearson*. En función de este objetivo, se trabajó con las variables de cohesión social y participación escolar en el nivel de medición inicial (numérica, de intervalo), correspondiente a la suma de las puntuaciones obtenidas en las repuestas a cada escala, desagregando además las dimensiones para la variable cohesión social, según se describe en la operacionalización de variables: confianza, colaboración y sentido de pertenencia.

Se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre la cohesión social y la participación escolar ($r=0,613$; $p=0,001$), tal como se muestra en la Tabla 8. Además, se incorporó la variable edad de los estudiantes, mostrando una relación inversa con la participación escolar ($r=-0,227$; $p=0,001$) y con la dimensión de sentido de pertenencia ($r=-0,188$; $p=0,001$).

Por último, se observan correlaciones medianamente altas entre la participación escolar y las dimensiones de cohesión social, siendo mayor con la colaboración ($r=0,580$; $p=0,001$), seguida de la relación con sentido de pertenencia ($r=0,572$; $p=0,001$) y confianza ($r=0,483$; $p=0,001$).

Tabla 8.
Correlaciones bivariadas entre edad, cohesión social y participación escolar

	1	2	3	4	5	6
1. Edad	1	-0,227*	-0,056	-0,006	-0,069	-0,188*
2. Participación Escolar		1	0,613*	0,483*	0,580*	0,572*
3. Cohesión Social			1	0,760*	0,873*	0,842*
4. Confianza				1	0,588*	0,501*
5. Colaboración					1	0,658*
6. Sentido de Pertenencia						1

*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

5. ANÁLISIS DE COMPARACIÓN DE MEDIAS

A continuación se presentan los análisis de comparación de medias para cada una de las variables centrales del estudio. Al igual que en el análisis de correlaciones, se empleó para este objetivo el nivel de medición inicial de las variables dependientes.

5.1. COHESIÓN SOCIAL

En primer lugar, se realizó un análisis de comparación de medias con la prueba ANOVA Factorial para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y nivel de enseñanza sobre la cohesión social de los y las estudiantes. Especialmente, esta prueba busca analizar si el efecto de una variable independiente es el mismo en los distintos niveles de la otra variable independiente.

La Tabla 9 presenta las medias y desviaciones estándar obtenidas para la variable cohesión social en cada uno de los niveles de las variables independientes, mientras que en la Tabla 10 se presenta el nivel de significancia del efecto de interacción entre el nivel socioeconómico y el nivel de enseñanza (señalada con asterisco), junto con la significancia estadística de los efectos principales para cada variable independiente.

Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F=2,730$; $p=0,008$), rechazando la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la combinación de las variables independientes.

Tabla 9.
Estadísticos descriptivos de cohesión social para nivel socioeconómico y nivel de enseñanza.

NSE	Nivel de enseñanza	Media	D.E.	N
D	Enseñanza básica	64,03	11,39	30
	Enseñanza media	71,83	2,99	6
	Total	65,33	10,84	36
C3	Enseñanza básica	66,55	10,74	243
	Enseñanza media	65,92	9,10	84
	Total	66,39	10,33	327
C2	Enseñanza básica	65,50	11,56	156
	Enseñanza media	62,53	10,38	96

	Total	64,36	11,19	252
ABC1	Enseñanza básica	68,02	8,76	43
	Enseñanza media	67,00	8,78	34
	Total	67,57	8,72	77
Total	Enseñanza básica	66,18	10,90	472
	Enseñanza media	64,77	9,73	220
	Total	65,73	10,55	692

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.

Pruebas de los efectos inter-sujetos para cohesión social (variables independientes: nivel socioeconómico y nivel de enseñanza).

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>
Modelo corregido	1751,936 ^a	7	250,277	2,273	0,027
Intersección	989077,528	1	989077,528	8984,313	0,001
Nivel socioeconómico	1085,759	3	361,920	3,288	0,020
Nivel de enseñanza	35,349	1	35,349	0,321	0,571
NSE * Nivel de enseñanza	608,621	3	202,874	1,843	0,138
Error	75301,139	684	110,089		
Total	3067166,000	692			
Total corregida	77053,075	691			

a. $R^2 = 0,023$ (R^2 corregida = 0,013).

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, el modelo de la interacción no es estadísticamente significativo ($F(3,684)=1,843$; $p=0,138$), resultando significativo solo respecto del efecto en el nivel socioeconómico ($F(3,684)=3,288$; $p=0,020$).

Atendiendo al resultado anterior, se procedió a analizar el efecto principal del nivel socioeconómico en las medidas de cohesión social. Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F=3,289$; $p=0,020$), rechazando la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la combinación de las variables independientes.

La Tabla 11 presenta los estadísticos descriptivos del modelo y en la Tabla 12 se presentan las comparaciones de medias por pares, con la Prueba Post Hoc T3 de Dunnett. En esta última se presentan diferencias estadísticamente significativas en las medidas de

cohesión social entre el nivel socioeconómico C2 ($M=64,36$; $D.E.=11,19$) respecto del nivel ABC1 ($M=67,57$; $D.E.=8,72$).

Tabla 11.

Estimaciones de cohesión social para nivel socioeconómico.

Socioeconómico	Media	Error típico	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
D	65,33	1,80	61,66	69,00
C3	66,39	0,57	65,27	67,52
C2	64,36	0,70	62,98	65,75
ABC1	67,57	0,99	65,59	69,55

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12.

Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para nivel socioeconómico.

(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	<i>p</i>
D	C3	-1,064	1,895	0,993
	C2	0,964	1,940	0,997
	ABC1	-2,238	2,063	0,856
C3	D	1,064	1,895	0,993
	C2	2,028	0,907	0,145
	ABC1	-1,173	1,147	0,887
C2	D	-0,964	1,940	0,997
	C3	-2,028	0,907	0,145
	ABC1	-3,202	1,219	0,050
ABC1	D	-2,238	2,063	0,856
	C3	1,173	1,147	0,887
	C2	3,202	1,219	0,050

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se presenta el gráfico de perfil donde se muestran las medias estimadas para la variable cohesión social (eje vertical), en los factores de nivel socioeconómico (eje horizontal) y nivel de enseñanza (líneas azul y verde) (ver Figura 4).

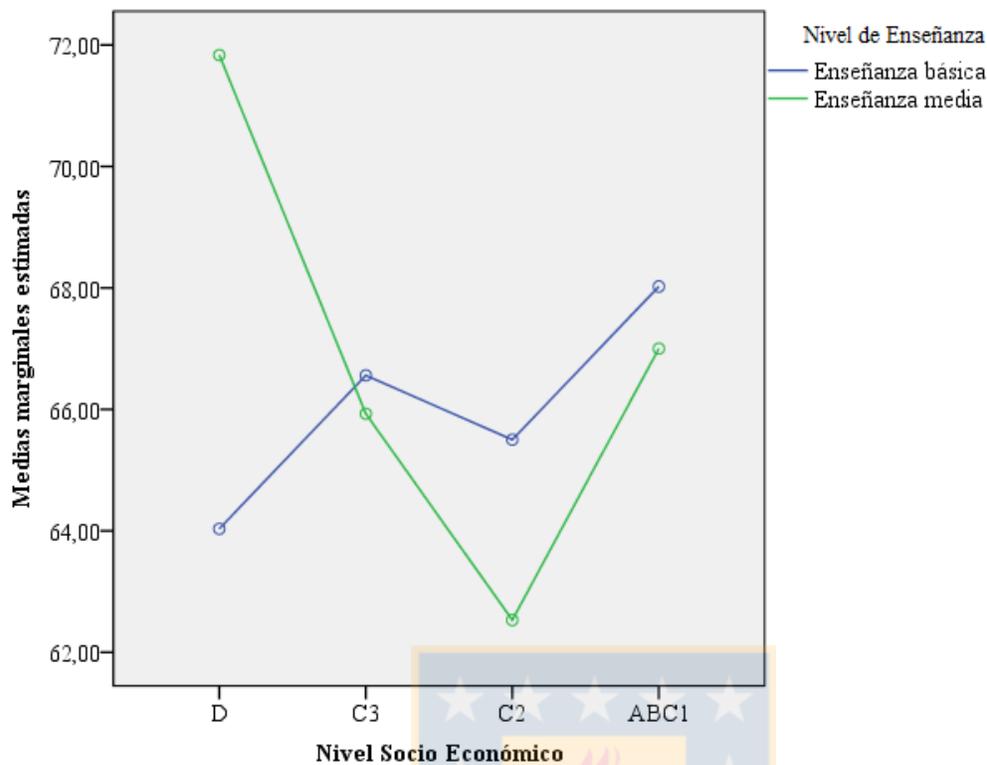


Figura 4. Medias estimadas para cohesión social respecto al nivel socioeconómico y el nivel de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el análisis de comparación de medias, se realizó una prueba ANOVA Factorial para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y sexo sobre la cohesión social de los y las estudiantes. En la Tabla 13 se presentan las medidas obtenidas para la variable cohesión social en cada uno de los niveles de las variables independientes.

En la Tabla 14 se presenta el nivel de significancia del efecto de interacción entre el nivel socioeconómico y el sexo (señalada con asterisco), junto con la significancia estadística de los modelos de una vía para cada variable independiente. Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F=2,447$; $p=0,018$), rechazando la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la combinación de las variables independientes.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos de cohesión social para nivel socioeconómico y sexo.

NSE	Sexo	Media	D.E.	N
D	Mujer	68,68	7,91	22
	Hombre	60,07	12,91	14
	Total	65,33	10,84	36
C3	Mujer	65,85	10,81	171
	Hombre	66,99	9,78	156
	Total	66,39	10,33	327
C2	Mujer	65,23	10,33	122
	Hombre	63,55	11,93	130
	Total	64,36	11,19	252
ABC1	Mujer	67,20	9,11	35
	Hombre	67,88	8,50	42
	Total	67,57	8,73	77
Total	Mujer	65,95	10,32	350
	Hombre	65,50	10,80	342
	Total	65,73	10,56	692

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14.

Pruebas de los efectos inter-sujetos para cohesión social (variables independientes: nivel socioeconómico y nivel de enseñanza).

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>
Modelo corregido	1804,534 ^a	7	257,791	2,343	0,023
Intersección	1398711,320	1	1398711,320	12714,114	0,001
NSE	917,581	3	305,860	2,780	0,040
Sexo	364,762	1	364,762	3,316	0,069
NSE * Sexo	892,934	3	297,645	2,706	0,044
Error	75248,542	684	110,012		
Total	3067166,000	692			
Total corregida	77053,075	691			

a. R2= ,023 (R2 corregida= ,013).

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 14 nos permite observar que el modelo de la interacción resulta estadísticamente significativo ($F(3,684)=2,706$; $p=0,044$) entre nivel socioeconómico y sexo. En la Tabla 15 se presentan las comparaciones de medias por pares, con la Prueba Post Hoc de Bonferroni. Allí es posible observar un tipo de interacción disordinal entre ambos factores, siendo distinto el efecto del sexo sobre cada nivel del nivel

socioeconómico. Es posible encontrar un efecto simple entre los hombres de distinto nivel socioeconómico, siendo más alto el nivel de cohesión social en los hombres C3 (M= 66,99; D.E.= 9,78) que en aquellos del nivel C2 (M= 63,55; D.E.= 11,93), y siendo estas diferencias estadísticamente significativas con un 95% de confianza ($p=0,036$).

Tabla 15.

Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para sexo (hombre) y nivel socioeconómico.

Sexo	(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	<i>p</i>
Mujer	D	C3	2,822	2,376	1,000
		C2	3,444	2,429	0,941
		ABC1	1,482	2,854	1,000
	C3	D	-2,822	2,376	1,000
		C2	0,622	1,243	1,000
		ABC1	-1,340	1,946	1,000
	C2	D	-3,444	2,429	0,941
		C3	-0,622	1,243	1,000
		ABC1	-1,962	2,011	1,000
	ABC1	D	-1,482	2,854	1,000
		C3	1,340	1,946	1,000
		C2	1,962	2,011	1,000
Hombre	D	C3	-6,916	2,926	0,110
		C2	-3,482	2,950	1,000
		ABC1	-7,810	3,237	0,097
	C3	D	6,916	2,926	0,110
		C2	3,433	1,246	0,036
		ABC1	-0,894	1,823	1,000
C2	D	3,482	2,950	1,000	
	C3	-3,433	1,246	0,036	
	ABC1	-4,327	1,862	0,122	
ABC1	D	7,810	3,237	0,097	
	C3	0,894	1,823	1,000	
		C2	4,327	1,862	0,122

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se presenta el gráfico de perfil donde se muestran las medias estimadas para la variable cohesión social (eje vertical), en los factores de nivel socioeconómico (eje horizontal) y sexo (líneas azul y verde) (ver Figura 5).

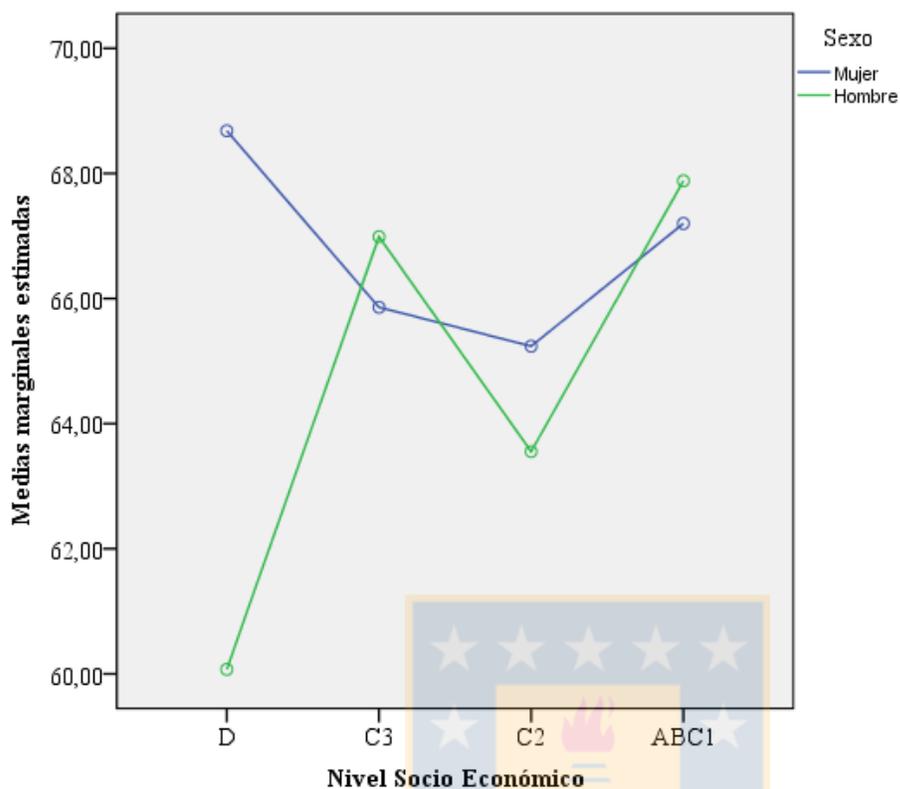


Figura 5. Medias estimadas para cohesión social respecto al nivel socioeconómico y el sexo.
Fuente: Elaboración propia.

5.2. PARTICIPACIÓN ESCOLAR

En primer lugar, se realizó un análisis de comparación de medias con la prueba ANOVA Factorial para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y sexo sobre la participación escolar de los estudiantes. En la Tabla 16 se presentan las medidas obtenidas para la variable participación escolar en cada uno de los niveles de las variables independientes.

En la Tabla 17 se presenta el nivel de significancia del efecto de interacción entre el nivel socioeconómico y el sexo (señalada con asterisco), junto con la significancia estadística de los modelos de una vía para cada variable independiente. Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F(3,684)=1,949$; $p=0,060$), aceptando la hipótesis nula de que la varianza error de la variable participación escolar es igual a lo largo de los grupos definidos por la combinación de las variables independientes.

Tabla 16.

Estadísticos descriptivos de participación escolar para nivel socioeconómico y sexo.

NSE	Sexo	Media	D.E.	N
D	Mujer	71,14	10,90	22
	Hombre	65,93	16,30	14
	Total	69,11	13,29	36
C3	Mujer	69,16	12,57	172
	Hombre	69,06	12,22	156
	Total	69,12	12,38	328
C2	Mujer	65,89	12,48	122
	Hombre	64,70	13,19	130
	Total	65,28	12,84	252
ABC1	Mujer	64,49	10,58	35
	Hombre	66,00	10,72	41
	Total	65,30	10,61	76
Total	Mujer	67,68	12,37	351
	Hombre	66,90	12,72	341
	Total	67,30	12,54	692

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17.

Pruebas de los efectos inter-sujetos para participación escolar (variables independientes: nivel socioeconómico y sexo).

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p
Modelo corregido	2899,102 ^a	7	414,157	2,678	0,010
Intersección	1453307,230	1	1453307,230	9397,096	0,001
NSE	2457,132	3	819,044	5,296	0,001
Sexo	125,565	1	125,565	0,812	0,368
NSE * Sexo	308,677	3	102,892	0,665	0,574
Error	105783,978	684	154,655		
Total	3242871,000	692			
Total corregida	108683,079	691			

a. $R^2 = 0,027$ (R^2 corregida = 0,017)

Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran que el modelo de la interacción no es estadísticamente significativo ($F(3,684)=0,665$; $p=0,574$), encontrando solo un efecto principal en el nivel socioeconómico ($F(3,684)=5,296$; $p=0,001$). La Tabla 18 presenta los estadísticos descriptivos de participación escolar para esta variable.

Tabla 18.

Estimaciones de participación escolar para nivel socioeconómico.

Socioeconómico	Media	Error típico	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
D	68,53	2,13	64,36	72,71
C3	69,11	0,69	67,76	70,46
C2	65,30	0,78	63,76	66,84
ABC1	65,24	1,43	62,43	68,05

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 19 presenta las comparaciones de medias por pares, con la Prueba Post Hoc de Bonferroni. En esta se presentan diferencias estadísticamente significativas en las medidas de participación escolar entre los niveles C3 y C2 ($p= 0,002$), siendo más alto el nivel de participación escolar en el grupo C3 ($M= 69,11$; $D.E.= 0,69$) que en los estudiantes del grupo C2 ($M= 65,30$; $D.E.= 0,78$).

Tabla 19.

Comparaciones por pares en las medidas de participación escolar para nivel socioeconómico.

(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	<i>P</i>
D	C3	-0,581	2,234	1,000
	C2	3,236	2,266	0,922
	ABC1	3,290	2,563	1,000
C3	D	0,581	2,234	1,000
	C2	3,817	1,043	0,002
	ABC1	3,871	1,588	0,090
C2	D	-3,236	2,266	0,922
	C3	-3,817	1,043	0,002
	ABC1	0,054	1,632	1,000
ABC1	D	-3,290	2,563	1,000
	C3	-3,871	1,588	0,090
	C2	-0,054	1,632	1,000

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta también el gráfico de perfil donde se muestran las medias estimadas para la variable participación escolar (eje vertical), en los factores de nivel socioeconómico (eje horizontal) y sexo (líneas azul y verde) (ver Figura 6).

Para terminar el análisis de comparación de medias, se realizó una prueba de ANOVA factorial para evaluar la interacción del nivel socio económico y el nivel de enseñanza respecto de las medidas de participación escolar (ver Tabla 20), sin encontrar algún efecto de interacción entre las variables independientes ($F(3,684)= 0,606; p= 0,611$). Solamente fue posible hallar el efecto principal del nivel socio económico, descrito anteriormente (ver Tabla 19).

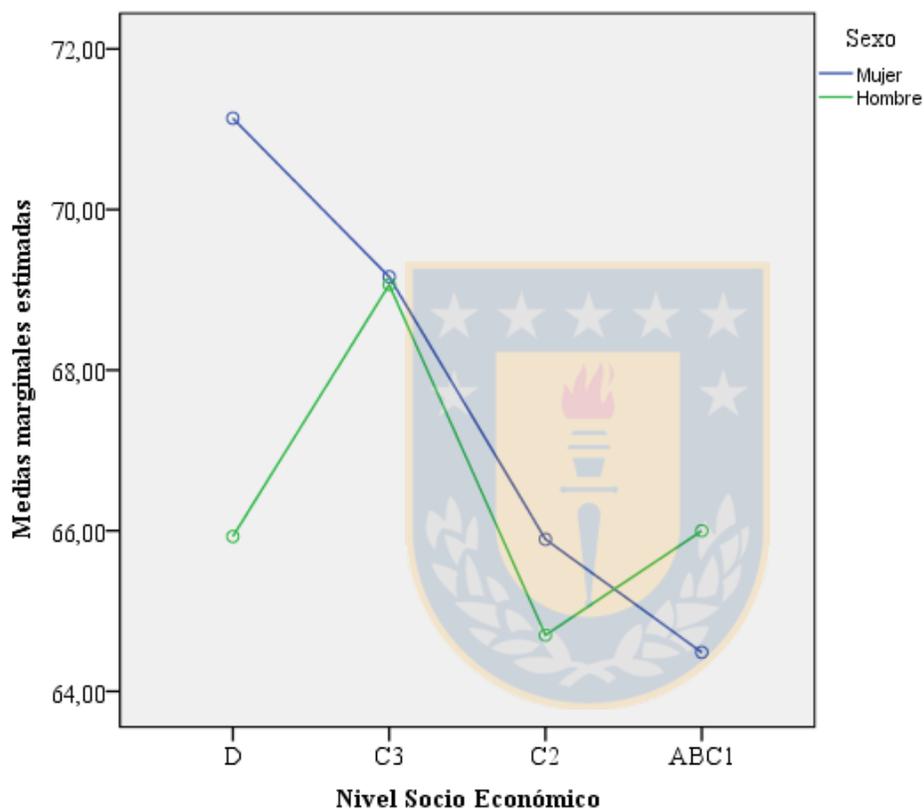


Figura 6. Medias estimadas para participación escolar respecto al nivel socioeconómico y el sexo.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20.

Pruebas de los efectos inter-sujetos para participación escolar (variables independientes: nivel socioeconómico y nivel de enseñanza).

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>
Modelo corregido	4783,947 ^a	7	683,421	4,499	0,001
Intersección	1000515,058	1	1000515,058	6586,699	0,001
NSE	1958,360	3	652,787	4,297	0,005
Nivel de enseñanza	348,174	1	348,174	2,292	0,130
NSE * Nivel de enseñanza	276,253	3	92,084	0,606	0,611
Error	103899,132	684	151,899		
Total	3242871,000	692			
Total corregida	108683,079	691			

a. $R^2 = ,044$ (R^2 corregida = 0,034)

Fuente: Elaboración propia.

6. ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS

Se realizó un análisis factorial exploratorio para estimar la validez de constructo de la escala de cohesión social, calculando en primer lugar el estadístico de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO)= 0,896, y la prueba de esfericidad de Barlett, que resultó estadísticamente significativa, $\chi^2 = 3304,202$; $p = 0,001$, mostrando ambas la pertinencia de este análisis.

Se empleó el método de extracción de Factorización de Ejes Principales con rotación oblicua Promax, arrojando cuatro factores con un 51,83% de la varianza explicada, lo que fue verificado con el criterio de contraste de caída del gráfico de sedimentación (ver Figura 7).

Si bien el análisis arrojó cuatro factores, se decidió conservar solo tres, ya que el cuarto presentaba un porcentaje explicativo menor, conteniendo solo dos ítems (4 y 8), de los cuales solo uno tenía una carga mínima aceptable (superior a 0,30). Adicionalmente, para cada factor se realizó el análisis de fiabilidad mediante consistencia interna con Alfa de Cronbach.

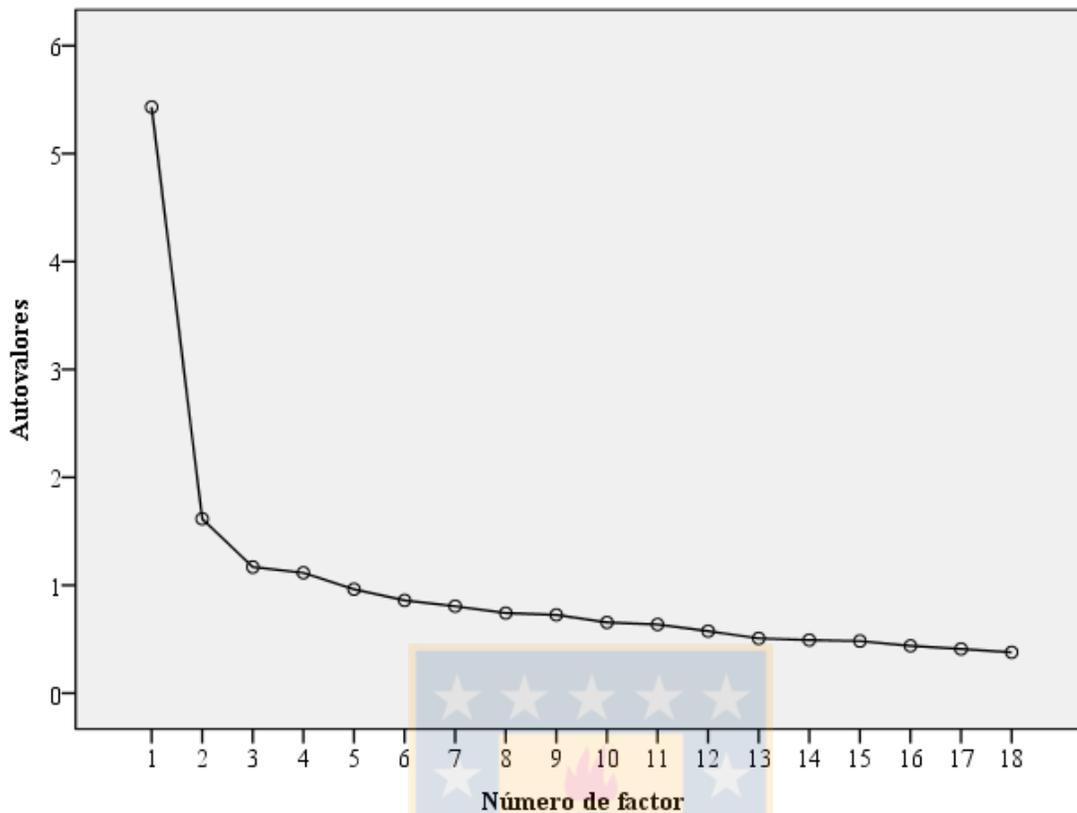


Figura 7. Gráfico de sedimentación para la Escala de Cohesión Social en estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

El factor I quedó integrado por los ítems 12, 1, 18, 6, 5 y 15 (desde mayor a menor carga), que aludiría en conjunto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de la cohesión entre el grupo mismo de estudiantes ($\alpha= 0,759$).

El factor II, 16, 7, 17, 3, 9 y 13, referidos a las percepciones que los estudiantes tienen respecto a la cohesión entre estudiantes y profesores ($\alpha= 0,727$).

Por último, el factor III aludiría a las percepciones sobre la cohesión social en el colegio en general, incluyendo los ítems 14, 11, 2 y 10 ($\alpha= 0,758$) (ver Tabla 21).

Cabe señalar que estos resultados no se ajustarían a los criterios teóricos esperados, respecto a la agrupación en las dimensiones de confianza, colaboración y sentido de pertenencia (siendo el factor III coincidente con este último).

Tabla 21.

Matriz de configuración para la Escala de Cohesión Social. Método de Factorización de Ejes Principales y Rotación Promax.

Items	Factor			
	1	2	3	4
12. Los estudiantes son amistosos y cooperan unos con otros	0,727	-0,026	-0,069	0,202
1. Los estudiantes nos apoyamos mutuamente	0,718	-0,018	-0,057	-0,009
18. Los estudiantes tenemos relaciones de colaboración entre nosotros	0,612	0,058	0,072	-0,162
6. Los estudiantes hablamos con la verdad	0,462	0,004	-0,053	0,266
5. Tengo buenos amigos entre mis compañeros de colegio	0,411	0,140	-0,019	0,086
15. Los estudiantes solemos guardar secretos entre nosotros	0,390	0,049	0,156	-0,063
16. Los profesores se preocupan del aprendizaje de los alumnos	0,097	0,850	-0,052	-0,250
7. Los profesores apoyan a todos los alumnos	-0,129	0,672	0,016	0,257
17. Los profesores mantienen las promesas que hacen a los estudiantes	-0,075	0,524	0,029	0,181
3. Los profesores son un soporte fundamental para los alumnos	0,068	0,513	0,114	-0,058
9. Los profesores pueden guardar el secreto de un estudiante	0,085	0,468	0,071	-0,091
13. Los profesores no hablan a los estudiantes con la verdad	0,025	0,301	-0,085	-0,069
14. Me siento identificado con este colegio	-0,015	-0,019	0,865	-0,163
11. Me gusta este colegio porque tiene carácter y tradiciones propias	0,040	0,122	0,625	-0,068
2. Siento que el colegio es algo mío	-0,063	-0,050	0,615	0,213
10. Una de las mejores cosas en la vida son mis compañeros de colegio	0,320	-0,112	0,442	-0,004
4. Me veo básicamente como los demás en este colegio	0,146	-0,013	0,257	0,389
8. Los estudiantes no somos capaces de cumplir nuestras promesas	-0,024	0,078	0,054	-0,267

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el análisis de consistencia interna para la escala de participación escolar mostró un $\alpha = 0,906$.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten confirmar la hipótesis central respecto a la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, la que resulta estadísticamente significativa en la medida global de cohesión social y las tres dimensiones abordadas en el estudio. Esta información refuerza la necesidad planteada desde el Ministerio de Educación de Chile (2014), relativa a desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades para participar democráticamente en la sociedad, dado que la participación influye a su vez en el desarrollo del sentido de pertenencia con la comunidad escolar, y en la generación instancias de colaboración y contribución de ideas, lo cual en este estudio ha sido integrado dentro de los indicadores de cohesión social. A su vez, el resultado es coincidente con hallazgos recientes en la literatura científica (Mager & Nowak, 2012; van Staveren & Pervaiz, 2017; van den Bos, 2018), donde se ha mostrado que una mayor cohesión social en las escuelas favorece los comportamientos cooperativos, el sentido de pertenencia y la confianza, reduciendo así los comportamientos antisociales entre los estudiantes.

Por otra parte, uno de los resultados más sorprendentes en respuesta al objetivo particular de caracterizar a los estudiantes participantes del estudio, tiene que ver con la distribución de los niveles socio-económicos de los estudiantes en las distintas dependencias administrativas, encontrando que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales se agrupa en el nivel C3, mientras que la mayor parte de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2 y en el caso de estudiantes de colegios particulares pagados, en el nivel ABC1. Al respecto, basta citar una revisión de la política educacional chilena por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2004), en que se sostiene que el sistema educacional chileno está “conscientemente estructurado por clases” (p. 277), produciendo un sistema estratificado con una concentración creciente de estudiantes en escuelas con características socioeconómicas similares, lo cual es uno de los supuestos a la base en este estudio, siendo la comuna de San Pedro de la Paz un caso ejemplar a nivel país en cuanto a desigualdades socioeconómicas en su población (Vásquez y Salgado, 2009).

Lo anterior se refuerza si consideramos la polarización del sistema educativo, siendo posible que los indicadores de cohesión social en los estudiantes a nivel de grupo se entiendan en el marco de la polarización del mismo sistema, tal como lo describen Villalobos y Valenzuela (2012). Es decir, en cada tipo de establecimiento, a nivel de grupo, es posible que se manifiesten relaciones de confianza y colaboración, desarrollándose el sentido de pertenencia de los estudiantes con su comunidad (identidad), no así entre estudiantes de provenientes de establecimiento de distinta dependencia administrativa y/o nivel socio-económico (alienación).

Siguiendo con la respuesta a las hipótesis del estudio, no fue posible confirmar que existiesen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de cohesión social entre estudiantes de distinto nivel de enseñanza. Tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa entre la edad y la cohesión social, salvo en cuanto al sentido de pertenencia, disminuyendo este en la medida que los estudiantes avanzan en edad. Estos resultados serían disímiles con lo reportado en la literatura a nivel latinoamericano, donde se ha encontrado que, en la medida que aumenta el nivel de enseñanza –y consigo la edad de los estudiantes– se observa un aumento en los indicadores de confianza, colaboración y sentido de pertenencia (Cox et al. 2014), dado que es la misma escuela la que propende a construir identidad en la comunidad escolar. Particularmente este resultado, nos alerta acerca de qué tan efectiva está siendo la gestión de la convivencia en los establecimientos, en el sentido de promover el encuentro común, la colaboración y la confianza dentro de la institución, que, en último término, nos remite a la función socializadora de las escuelas.

Nuevamente, el factor socioeconómico se releva a la hora de comparar los distintos grupos de participantes, encontrándose una interacción con el sexo de los estudiantes, siendo posible encontrar que los hombres del nivel socio-económico C3 presentan mayores niveles de cohesión social que los del nivel C2, y siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Por otra parte, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distinto sexo.

En cuanto a las hipótesis sobre la participación escolar, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distinto ciclo o nivel de enseñanza, mientras que en el plano de hipótesis relacionales, a diferencia de los resultados para

cohesión social, sí se encontró una relación inversa entre la edad de los estudiantes y la participación escolar, siendo esta menor cuanto más edad tienen los estudiantes. Tal como ocurre con el sentido de pertenencia, los resultados muestran que estas variables van disminuyendo con el tiempo, quedando entonces expuesto el desafío para los establecimientos en cuanto a la gestión efectiva de mecanismos e instancias de participación que aseguren un involucramiento activo de los estudiantes. En este sentido, la literatura es coincidente al reportar que los estudiantes de enseñanza media (jóvenes) perciben la ausencia de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones en los centros educativos, o en cuanto a la gestión del aula, no tienen poder de decisión sobre los contenidos, actividades o cualquier aspecto del tiempo y espacio escolar; persistiendo lógicas adulto-céntricas e instrumentales, a pesar de que los estudiantes en esta edad se reconocen a sí mismo con el potencial para construir sociedad (Redón, 2010; Muñoz, 2011; Vergara et al. 2011).

Al comparar los niveles de participación escolar de los estudiantes en función de las variables de control, solo fue posible observar diferencias estadísticamente significativas en la distribución del nivel socio-económico, siendo más alta la participación en los estudiantes de nivel C3, y menor en aquellos del nivel C2; lo que podría acercarnos a la idea de que en los establecimientos municipales podrían estar desarrollándose una gestión más efectiva de la participación escolar, existiendo lineamientos ministeriales que así lo proponen, conocidos como estándares indicativos de desempeño, particularmente los de participación y vida democrática (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Por último, es interesante resaltar que en todas las medidas de las variables centrales del estudio no se hallaron diferencias según sexo. Este resultado es coherente con lo señalado por Komatsu (2014) en cuanto a que la cohesión social favorece la articulación entre las relaciones de género (y otras categorías sociales), más allá de la enseñanza de la ciudadanía y los valores democráticos.

En definitiva, este estudio ofrece una aproximación general al objeto de estudio entendido como la relación entre la cohesión social y la participación escolar, con una tendencia a confirmar lo reportado en la literatura en torno a estas variables.

Dentro de las contribuciones del estudio se puede señalar una contribución clara al estado del arte del tema en el contexto chileno, especialmente en relación con el estudio acerca de la cohesión social en los estudiantes en etapa escolar. Asimismo, se suma al importante respaldo empírico en cuanto a la reproducción de desigualdades del sistema educacional chileno. Otra contribución del estudio en términos metodológicos, es aportar a la investigación educativa a través de instrumentos que presentan evidencias de confiabilidad y validez para su uso en el contexto escolar chileno (Creswell, 2012).

Un análisis de las limitaciones del estudio permite relevar ciertos aspectos metodológicos, como es el uso de escalas de auto-reporte, que es sabido que son mayormente susceptibles de ser respondidas por la deseabilidad social, y que en este caso podrían significar un sesgo positivo en las respuestas de los estudiantes en relación con la confianza, la colaboración, el sentido de pertenencia y la participación en sus comunidades escolares. Por otra parte, de acuerdo con Abela (2011), se reconoce la limitación de incurrir en la falacia ecológica de interpretar datos agregados (de la estructura del sistema escolar) a nivel individual (en los estudiantes); como también al relevar que el concepto de cohesión social aplicado en este estudio implica desde un punto de vista psicologista una disposición a ser cohesivo, o cohesividad, por parte de los estudiantes; y que para efectos de difusión científica se optó por conservar la noción de cohesión social desarrollada en esta tesis.

Finalmente, desde un punto de vista epistemológico, este estudio se sitúa desde la perspectiva de la validación del conocimiento científico (dimensión normativa); cuya tradicional escisión respecto de la dimensión constativa no es parte de la construcción misma del objeto de estudio en esta investigación, al convenir en que no es sostenible separar ambos modos del método (Samaja, 2004). En este sentido, sería posible enriquecer los resultados del estudio a través de una estrategia cualitativa que pueda profundizar en las dinámicas de cohesión y participación que se dan dentro de los centros educativos, especialmente en el aula (Redón, 2010; Kus, 2014; van den Bos, 2018), todo lo cual no fue parte del diseño metodológico por razones presupuestarias y del tiempo disponible para la investigación. De este modo, destaco la importancia de reconocer que en el conocimiento de lo social pueden integrarse abordajes cualitativos y cuantitativos (Souza, 2009).

VII. REFERENCIAS

- Abela, J.A. (2011). El análisis multinivel: Una revisión actualizada en el ámbito sociológico. *Metodología de Encuestas*, 13, 161-176.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Ceballos, N. & Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 228-244.
- CEPAL (2010). *Cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores*. Naciones Unidas.
- Cloete, A. (2014). Social cohesion and social capital: Possible implications for the common good. *Verbum et Ecclesia* 35(3), 1-6. doi: 10.4102/ve.v35i3.1331
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 14, 1-41.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Crouch, L., Gove, A. & Gustafsson, M. (2009). Educación y cohesión social. En: Cox, C. y Schwartzman, S. (Ed.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Duffy, G. & Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107–134. doi: 10.1007/s10833-016-9279-3
- Gatt, S. & Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 50-52.

- González-Patiño, J., Esteban-Guitart, M. y San Gregorio, S. (2017). Participación infantil en la transformación de sus espacios de aprendizaje: Democratizando la creación mediante un proyecto de fabricación digital en un Fablab. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 137-154. doi: 10.15366/riejs2017.6.1.008
- Janmaat, J.G. (2011). Social cohesion as real-life phenomenon: Assessing the explanatory power of the universalist and particularist perspectives. *Social Indicators Research* 100, 61–83. doi: 10.1007/s11205-010-9604-9
- John-Akinola, Y. & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, 964. doi: 10.1186/1471-2458-14-964
- Komatsu, T. (2014). Does decentralisation enhance a school's role of promoting social cohesion? Bosnian school leaders' perceptions of school governance. *International Review of Education*, 60, 7–31. doi: 10.1007/s11159-014-9406-
- Kus, Z. (2015). Participation status of primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 190-196. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.381
- Lansdown, G., Jimerson, S. & Schahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, 3-12. [http:// dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006](http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006)
- Lanzi, D. (2011). Capabilities and social cohesion. *Cambridge Journal of Economics*, 35, 1087-1101. doi:10.1093/cje/ber015
- Lázaro, J. L., Estebanell, M. y Tedesco, J. C. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 44-59. doi: 10.7238/rusc.v12i2.2459
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38–61. doi:10.1016/j.edurev.2011.11.001

- Ministerio de Educación de Chile. (2009, 16 de Diciembre). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño. Decreto Supremo de Educación N° 73/2014. Unidad de Currículum y Evaluación. ISBN 978-956-292-465-8. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: Una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 35-52.
- Namphande, P., Clarke, L., Farren, S. & McCully, A. (2017). Education for democratic citizenship in Malawian secondary schools: Balancing student voice and adult privilege, Compare. *Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 703-721. doi: 10.1080/03057925.2016.1278356
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Educación terciaria en Chile. Santiago de Chile: OCDE Ediciones. ISBN: 978-92-64-05414-1
- Pabayo, R., Janosz, M., Bisset, S. & Kawachi, I. (2014). School social fragmentation, economic deprivation and social cohesion and adolescent physical inactivity: A longitudinal study. *PLOS ONE*, 9(6). doi:10.1371/journal.pone.0099154
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Rodríguez, P., Ganga, F. & Villegas, F. (2016). Determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes en sus colegios: Un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia*, 41(6), 401-406.
- Pérez-Salas, C., Sirlopú, D., Cobo, R. & Awad, A. (2018). Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de escolares chilenos. Manuscrito en preparación enviado a Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación PSicológica.
- Puig, M. & Morales, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332

- Ramírez, A. (2011). Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana. *Opinión Jurídica*, 10(20), 193-204.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239.
- Rotenberg, K.J, McDonald, K.J. & King, E. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(3), 233-249.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica* (3ª Ed.). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Souza, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Buenos Aires.
- Schwartzman, S. (2010). Educación y cohesión social en América Latina. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (versión preliminar, solamente para comentarios). Recuperado de <http://www.cidob.org/content/>
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. doi:10.1016/j.ijer.2011.12.010
- Valdés, A., Carlos, E. & Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 92-109.
- van den Bos, W., Crone, E.A., Meuwese, R. & Güroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE*, 13(4), e0194656. doi: 10.1371/ journal.pone.0194656
- van Staveren, I. & Pervaiz, Z. (2017). Is it ethnic fractionalization or social exclusion, which affects social cohesion? *Social Indicators Research*, 130, 711–731. doi: 10.1007/s11205-015-1205-1

- Vásquez, A., & Salgado, M. (2009). Desigualdades socioeconómicas y distribución inequitativa de los riesgos ambientales en las comunas de Peñalolén y San Pedro de la Paz: Una perspectiva de justicia ambiental. *Revista de geografía Norte Grande*, (43), 95-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022009000200006>
- Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253.
- Villalobos, C. & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Washburn-Madrigal, S., Ureña-Salazar, V. y Mata-Segreda, A. (2013). Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 37(2), 39-77.
- Wietzke, F. (2014). Pathways from jobs to social cohesion. *The World Bank Research Observer*, 30, 95-123. doi:10.1093/wbro/lku004
- Zurita, U. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Centro de investigación de la Universidad del Pacífico*, 40(72) 85-115.
- Sánchez, A. (2009). Validación discriminante de una escala de sentimiento de comunidad: análisis comparativo de dos comunidades. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 161-176.