

# El impacto del Clima Social Escolar en el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante

## *The impact of the School Social Climate on the sense of belonging from the student's perspective*

---

Recepción: 29 de septiembre de 2021 / Aceptación: 15 de diciembre de 2021

Alejandra Patricia González Poblete<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num21.559>

### Resumen

El propósito de este artículo fue identificar los elementos del Clima Social Escolar que son percibidos por los estudiantes con mayor incidencia en el desarrollo de sentido de pertenencia. Es por ello que se aplicó un cuestionario en formato digital, con 54 preguntas de modelo de respuesta tipo Likert, con una pregunta abierta final, a un grupo de estudiantes de enseñanza media de dos liceos municipales de la Sexta Región del Libertador Bernardo O'Higgins. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto, exploratorio, descriptivo, transversal, sin segregación de género, con una perspectiva basada en la teoría de sistemas para su análisis, como una forma de describir los procesos de la escuela desde su contexto social como sistema. Los resultados fueron categorizados y analizados, demostrando coherencia con lo hallado en la literatura que expone que la relación con los profesores es la dimensión más importante en el desarrollo de sentido de pertenencia en el estudiante, seguido de la relación con los pares.

*Palabras clave:* Convivencia escolar, sentido de pertenencia, clima social escolar.

---

<sup>1</sup> Magíster en Psicología Educacional y Gestión de la Convivencia Escolar, Universidad de O'Higgins, Código postal: 2850064, Rosal 03501, Rancagua. Correo electrónico: [ale.gonzalez.biologia@gmail.com](mailto:ale.gonzalez.biologia@gmail.com)

## Abstract

The purpose of this article was to identify the elements of the School Social Climate that are perceived by students with greater incidence in the development of a sense of belonging. That is why a questionnaire was applied in digital format, with 54 Likert-type response model questions, with a final open question, to a group of high school students from two municipal high schools in the Sixth Region of Libertador Bernardo O'Higgins. The research was developed with a mixed, exploratory, descriptive, transversal approach, without gender segregation, with a perspective based on systems theory for its analysis, as a way of describing the processes of the school from its social context as a system. The results were categorized and analyzed, demonstrating consistency with what was found in the literature that states that the relationship with teachers is the most important dimension in the development of a sense of belonging in the student, followed by the relationship with peers.

*Keywords:* School coexistence, sense of belonging, school social climate

## Introducción

El concepto de sentido de pertenencia en el ámbito escolar se suele asociar como un elemento clave para la mejora de resultados, ya que permite la potenciación de comportamientos orientados al disfrute de la experiencia académica, al buen desempeño académico, el bienestar psicológico, el desarrollo social y una identificación con la institución que modela el perfil de estudiantes y egresados (Brea, 2017). Aunque, desde la mirada de otros autores (Brea, 2017; Cueto 2010; Escobar 2014), el desarrollo del sentido de pertenencia tiene diversos componentes y parece depender de la percepción desarrollada por el estudiante en base a factores como el clima de aula, la relación con sus compañeros y la relación con el docente, así como la disposición que este manifiesta. Esta visión fue coincidente con los hallazgos de este trabajo, que buscó identificar aquellas dimensiones del Clima Social Escolar que son percibidas como más incidentes en el sentido de pertenencia en los estudiantes. En base a los objetivos de trabajo se logró dar respuesta a la pregunta de investigación y se identificó que aquellas dimensiones que provienen de la relación alumno-profesor o de la relación con los compañeros resultan ser cruciales dentro del desarrollo del sentido de pertenencia, relacionándolo a la vez con componentes que son gestionables desde la Convivencia Escolar.

La perspectiva ecológica de la escuela, como un sistema, permite señalar que la interacción de sus distintos componentes le otorga complejización por sí misma, no siendo posible aislar un solo componente del Clima Social Escolar que sea responsable de potenciar el sentido de pertenencia entre los estudiantes, dado que es multifactorial. Sin embargo, se pudo describir en este trabajo aquellas dimensiones que parecieron tener incidencia directa en el sentido de pertenencia desde la mirada del estudiante, y que tienen que ver con componentes pertenecientes al convivir, a la cotidianidad, a la comunicación afectiva efectiva, al soporte afectivo entregado hacia los alumnos y desarrollado entre pares y, por último, pero no menos importante, a la validación explícita de la persona del estudiante, de su saber y hacer, de su participación en el contexto escolar.

## Planteamiento del problema

El sentido de pertenencia se relaciona, según la mirada de algunos autores, con la percepción de felicidad, seguridad y justicia (Quaresma y Zamorano, 2016). Algunos estudios desarrollados en contextos educativos muestran una asociación entre aspectos socioemocionales y distintos indicadores académicos, como rendimiento y dominio de contenidos, así como motivación y compromiso, donde el desarrollo del aprendizaje socioemocional está ligado a la generación de ambientes escolares en los que los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados, ambientes caracterizados por salas de clases cálidas y acogedoras, pero al mismo tiempo desafiantes (Berger, Milicic y Torretti, 2014). Por otra parte, al referirnos al Clima Social Escolar también se presentan elementos que tienen que ver con la percepción de cada individuo, en relación con su experiencia en el sistema escolar como espacio en el que está inserto, donde los vínculos y el tipo de convivencia son importantes (Aron, Milicic y Armijo, 2012). A la luz de estos antecedentes se podría llegar a considerar el desarrollo del sentido de pertenencia como un factor que contribuye al despliegue de la buena convivencia dentro de las escuelas, lo que hace relevante el desarrollo de una visión de educación integral y no solo centrada en lo disciplinar.

Quaresma y Zamorano (2016) hacen uso de la definición de Maslow (1970) sobre las necesidades jerárquicas del hombre para señalar que el sentido de pertenencia es una necesidad fundamental del ser humano, lo que explica su lugar luego de las necesidades fisiológicas y de seguridad, y

estos mismos autores destacan que cuando se vive un sentimiento de injusticia frente a las evaluaciones, tensiones y sentimiento de malestar por parte de alumnos a profesores, conlleva a una desidentificación del estudiantado con la institución escolar, quebrando los sentidos de pertenencia y lazos con la escuela. ¿Y cómo se relaciona, entonces, el sentido de pertenencia con la convivencia escolar? Desde una perspectiva bibliográfica, la buena convivencia conlleva la coexistencia pacífica entre los miembros de una comunidad. También se considera como una forma de prevenir la violencia (Andrades-Moya, 2020).

Las políticas de convivencia de Chile señalan que esta representa tanto un medio como un fin, el que permite, además de una mejora en la calidad de la educación, desarrollar aprendizajes sociales que favorecen la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa para la prevención de toda forma de violencia; así, de esta forma, se puede disponer de bases que permitan el desarrollo de una ciudadanía más activa (Ahumada y Tapia, 2013). En los últimos años, el Ministerio de Educación de Chile ha puesto un especial énfasis en el desarrollo de una Convivencia Escolar democrática y para la paz, con un enfoque formativo para su desarrollo. Sin embargo, los antecedentes provenientes de la sección estadísticas de la Superintendencia de Educación dan cuenta del incremento de las situaciones de violencia vividas dentro de los establecimientos educacionales. El último registro contabiliza 12.016 denuncias en la Superintendencia de Educación (S.E) en el año 2019, de los cuales 5.297 correspondieron a denuncias realizadas por varones y 6.197 a denuncias de mujeres; sin duda, estos datos no dan cuenta de los esfuerzos en términos de políticas públicas respecto del área de Convivencia Escolar.

Considerando esto, en el presente trabajo se buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué elementos del Clima Social Escolar son reconocidos por los estudiantes como más incidentes en su percepción del sentido de pertenencia?

Para efecto de este estudio, los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo general:

- Analizar el impacto del Clima Social Escolar como factor que potencia el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante.

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos del Clima Social Escolar que inciden en la percepción del sentido de pertenencia que tienen los estudiantes.
- Describir los elementos del Clima Social Escolar que inciden en la percepción del sentido de pertenencia que tienen los estudiantes.

## Desarrollo temático

El año 2002 marca el inicio de la gestión en las políticas públicas en torno de la convivencia escolar en nuestro país con la publicación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, la que comprende la Convivencia Escolar “como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas” (p.6).

En el 2019 se presentó la última revisión de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la que prestaba un especial acento en la importancia de la gestión de la convivencia escolar y los modos de convivir, lo que afecta de manera directa el desarrollo del Clima escolar.

Para efectos de este trabajo se consideró la mirada de la PNCE (2019) respecto del concepto de gestión de la convivencia escolar : “la gestión de la convivencia es el proceso colaborativo e intencionado de diseñar, implementar y evaluar políticas, acciones, prácticas y actividades sobre el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen en el contexto escolar” (p.15).

En 1996, el informe Delors pone sobre la mesa la importancia del proceso de aprender a convivir juntos como parte fundamental del aprendizaje a nivel educativo, fundamentando que el aprender a vivir juntos es uno

de los cuatro pilares del aprendizaje que colabora a desarrollar el respeto por el otro, sus culturas y valores, lo que se puede poner al servicio de la construcción de proyectos académicos y sociales conjuntos para la resolución pacífica de conflictos. Según diversos estudios desarrollados el 2000, 2010 y 2015 por la UNESCO, la violencia escolar es un factor recurrente que está afectando las instituciones educativas (Andrades-Moya, 2020).

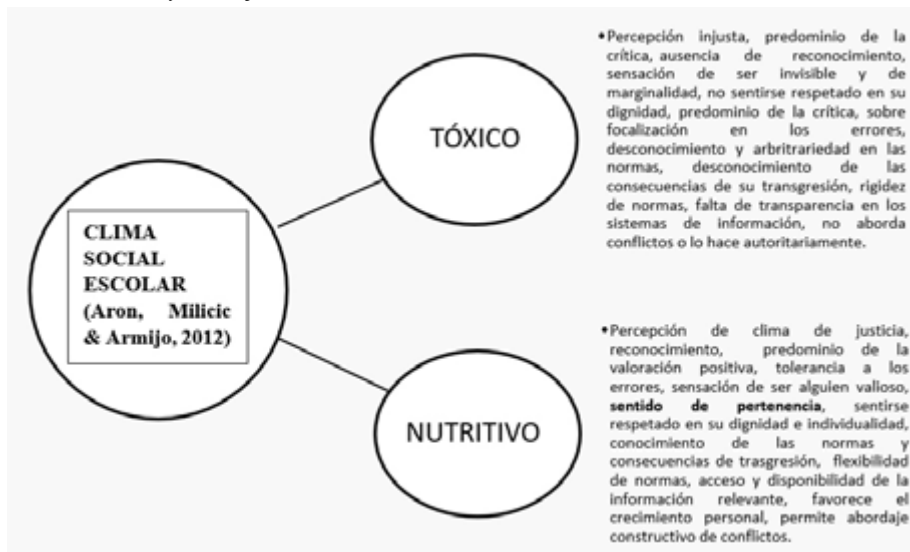
La convivencia escolar ha sido considerada entre los indicadores de calidad, aunque es a partir del año 2011 cuando el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) comenzó la elaboración de ítems orientados a evaluar la Calidad y Contexto de la educación chilena a través de la implementación del SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación). Pero no fue hasta el 2013 que el Consejo Nacional de Educación aprobó dicho instrumento, dado el cumplimiento de los criterios técnicos necesarios para construir índices que otorgaban validez y fiabilidad, los que permitieran evaluar a los establecimientos en términos de los llamados, en ese entonces, otros indicadores de calidad, los que eran complementarios a los resultados de aprendizaje (Informe técnico SIMCE, 2013).

A partir del 2014, y con el surgimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), se evalúa con mayor intensidad el Clima de Convivencia Escolar contenido en los indicadores *ambiente de respeto*, *ambiente organizado* y *ambiente seguro*. Dentro de PNCE (2019) se plantea que el Clima escolar será entendido como: “Percepciones que tienen los sujetos de las relaciones y de las condiciones del ambiente en el que estas se producen” (p.12). En este mismo documento se proponen estrategias de acción y preguntas orientadoras para la implementación de un plan de gestión de la convivencia escolar que promueva modos de convivir sanos para la comunidad escolar.

El Clima Social Escolar proviene de denominaciones que surgieron en los años 60's como una forma de comprender el comportamiento de las personas a partir del clima organizacional, sumando conceptos emanados de la Teoría General de Sistemas (Mena y Valdés 2008). Corresponde a la percepción que las personas tienen respecto del clima escolar, tipo de convivencia escolar y características de los vínculos existentes, en base a las propias experiencias desarrolladas en una institución escolar (Milicic, Aron y Armijo, 2012). En base a esta percepción, el clima social escolar puede ser descrito como tóxico o nutritivo, cuyas características se describen a continuación (figura 1).

### Figura 1

Esquema con las características del clima social escolar nutritivo y tóxico de Aron, Milicic y Armijo, 2012.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede notar en la figura 1, el sentido de pertenencia forma parte de los componentes de aquellos climas sociales escolares que se describen como nutritivos y que, por lo tanto, presentan espacios sanos de crecimiento y desarrollo socioemocional para los estudiantes, lo que finalmente se alinea con los propósitos de una convivencia sana y pacífica tal como lo propuesto en la Política Nacional de Convivencia Escolar.

En Latinoamérica se han promulgado diversas estrategias tanto político como pedagógicas con un enfoque ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje desde un plano formativo para la convivencia escolar (Andrades-Moya, 2020). Eso es evidenciable al hacer una breve revisión de los enfoques que tienen las políticas públicas en algunos países latinoamericanos en cuanto a la convivencia escolar, en donde la mayoría de los enfoques están situados en componentes conductuales por sobre los socioemocionales y carentes de una visión sistémica nutritiva de la escuela.

**Figura 2**

*Cuadro resumen de políticas públicas en torno a la convivencia escolar en algunos países latinoamericanos.*

País	Visión de la convivencia escolar
Perú	Lineamientos para la Gestión de la Convivencia escolar (2018), enfocado en la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, el que presenta lineamientos para la gestión de la convivencia escolar con un enfoque preventivo contra la violencia.
México	Manual Nacional para la Convivencia Escolar (2017) que desarrolla una mirada de la educación mexicana en un ambiente pacífico y libre de acoso escolar, con un enfoque formativo y preventivo, el que forma parte de la extensión curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética.
Argentina	Ciudad autónoma de Buenos Aires, la Guía orientadora para fortalecer la convivencia en escuelas secundarias (2016), donde se presentan orientaciones y protocolos para actuar ante diversos ámbitos de la convivencia escolar.
Colombia	En el 2013 en Colombia se promulga la Ley 1620 de 2013, a través de la que se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” encargado de diseñar orientaciones para prevenir y mitigar la violencia escolar.
Ecuador	El Proyecto Educativo Institucional para la Convivencia Armónica de Ecuador (2020) presenta directrices respecto de cómo la comunidad educativa debe diseñar cada propuesta de manera estratégica, responsable, con el establecimiento de metas coherentes y dinámicas respecto de los procesos de la gestión educativa, resaltando la importancia de la generación de espacios de diálogos para resolución de conflictos en la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia.



## Descripción conceptual del sentido de pertenencia

La temática del sentido de pertenencia ha sido poco desarrollada en los últimos años y existe una variedad polisemántica del concepto que contribuye a la poca claridad de su definición y utilidad (Quaresma y Zamorano, 2016; Brea, 2017; Escobar, 2014; Cueto et al., 2010). Sin embargo, difícilmente se puede hablar de definiciones del sentido de pertenencia sin recurrir a la teoría del apego de Maslow (1987), quién reconoce al sentido de pertenencia como una necesidad psicológica básica que preserva la salud (Brea, 2017; Escobar, 2014; Quaresma y Zamorano, 2016). El sentido de pertenencia no solo influye en los entornos sociales como es la escuela, es un término que penetra en lo más profundo del ser humano, incluyendo las relaciones familiares: “los niños que se comportan mal son niños desalentados. No creen que pueden pertenecer al seno familiar comportándose de forma positiva, por lo tanto, buscan pertenecer portándose inadecuadamente” (Dinkmayer, D. y McKay, G., 1975, c.2 p.8).

Otras definiciones señalan que la pertenencia se debe considerar desde diferentes perspectivas psicológicas (sentimiento afectivo o evaluativo interno), sociológicas (afiliación a grupos o sistemas) y físicas (posesión de objetos, personas o lugares) (Escobar, 2014, citando a Walker y Avant, 1988, en Hagerty et al., 1992). Incluso el sentido de pertenencia es utilizado a nivel empresarial, donde es configurado como percibirse indispensable para una organización con la que se comparten metas y valores (Brea, 2014, citando a Goodenow y Grady, 1993).

Pero, para efectos de este trabajo y considerando la variedad de definiciones, comprenderemos el sentido de pertenencia desde una mirada psico-social, considerando la propuesta dada por Brea (2014), quien toma algunas referencias interesantes de Tobi Fenster (2005), “quien define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos, necesidades, construidas sobre la base de las prácticas cotidianas desarrolladas en espacios cotidianos” (p. 16), dado que la mirada de sentido de pertenencia desde la convivencia diaria en la escuela implica la cotidianidad del convivir en el mismo patio de recreo, en la misma sala de clase, y en el desarrollo de este sentir el individuo desarrolla un sentimiento de vinculación con el grupo o ambiente determinado.

Bajo la mirada de Huerta (2018), la identificación y satisfacción de las necesidades reales de cada individuo tienen directa relación con la percepción individual que este pueda tener o la interpretación de estas necesidades, pues si el individuo no siente que sus necesidades reales son atendidas no podrá existir el vínculo que genere el compromiso intrínseco

que caracteriza a la identidad con algo o con alguien; es decir, no se genera el sentido de pertenencia. Esta definición es completamente vinculante con las dinámicas escolares desde una perspectiva de sistema, puesto que un elemento que impide el desarrollo del sentido de pertenencia entre los escolares es precisamente el sentir que las necesidades del yo como individuo no son consideradas, como lo propone Escobar (2014) cuando cita a Juvonen (2006), quién señala que los comportamientos de los estudiantes emergen en la búsqueda de relación tanto con sus profesores como con sus pares, lo que promueve un sentido de pertenencia.

Brea (2017) señala que el sentido de pertenencia corresponde a un “sentimiento de arraigo y vinculación de un individuo con un grupo o ambiente determinado, desde donde emergen lazos afectivos en donde se generan actitudes positivas hacia el grupo que tendrán efectos en la conformación grupal y personal” (p. 22). Esta pertenencia desde lo social promueve formas de comportamiento y actitudes que otorgan un simbolismo desde el yo en sociedad y mi identificación con el grupo.

El Clima Social Escolar se construye y genera una serie de tramas relacionales propias de un sistema interactivo como es la escuela, se ve afectado por las vinculaciones que se desarrollan entre los distintos actores con diferentes representaciones sociales y emociones diversas, que conviven dentro del espacio dinámico que es la escuela, donde el reconocimiento del otro es sumamente importante en la construcción de la convivencia social, cuando se reconoce la individualidad en la construcción de los proyectos educacionales (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

## Metodología

Para esta investigación se utilizó un cuestionario en formato digital, donde se han considerado dos grupos de estudio diferentes del mismo segmento etario. Se consideraron adolescentes entre 16 a 18 años, que cursaban entre segundo y cuarto año de enseñanza media en establecimientos municipales de la sexta región, Región del Libertador Bernardo O’Higgins, con lo que la población de estudio abarca 124 estudiantes en total, a quienes se les aplicó el cuestionario. Es necesario destacar que no hubo contacto previo con los equipos de Convivencia Escolar de los establecimientos participantes ni con los estudiantes consultados.

En función de los objetivos de este estudio, se diseñó una modificación del formulario ECLIS (ECLIS: Escala del clima social escolar) del 2012 de los autores Aron, Milicic y Armijo, el que fue validado mediante una

aplicación piloto desarrollada durante el mes de diciembre en un grupo de estudiantes entre 16 y 18 años, con el consentimiento de un adulto obtenido vía digital. La razón de utilizar esta escala como referente se debe a que el diseño de dicho instrumento mide las distintas dimensiones del clima social en contexto escolar, lo que permite obtener de forma fiable la percepción que tiene el estudiante respecto de los vínculos desarrollados en este contexto y su apreciación de él y, a la vez, considerando que en la descripción de los componentes del clima social nutritivo ofrecido por estos autores se incluye el sentido de pertenencia.

El cuestionario original constaba de 81 preguntas enfocadas a la percepción del estudiante sobre su relación respecto de los docentes, sus pares y el colegio, de respuesta ajustada al formato de respuesta tipo Likert, comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, ya que en la elección de respuesta se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Sin embargo, al pensar en los objetivos de este estudio, finalmente el cuestionario contempló 54 preguntas, cuya respuesta se ajusta al formato de escala Likert, en las que se contrastan visiones positivas y negativas. En la parte final del formulario se presentó una pregunta abierta, donde los estudiantes podían describir la forma en la que sus respectivos colegios les habían hecho sentirse “vinculados” a la comunidad educativa durante la pandemia por Covid-19, del periodo 2020, para su posterior categorización con objetivo descriptivo, lo que entrega el carácter de investigación mixta.

La aplicación del instrumento se desarrolló en los dos establecimientos educacionales en forma digital, a través de formulario de Google que contenía todas las preguntas del cuestionario, durante el mes de marzo del 2021. Se envió a los estudiantes un link a través de correo electrónico, el que los llevaba al formulario que les permitió contestar el cuestionario.

Previo al envío de los links, se dialogó con los respectivos jefes de unidad técnico pedagógica de cada liceo para contar con su colaboración en la distribución del instrumento a los correos electrónicos de los estudiantes.

Este cuestionario contenía 54 preguntas cerradas del tipo Likert, presentándose cuatro posibilidades de respuestas a cada pregunta, las que fueron modificadas de la escala original ECLIS, y una sola pregunta abierta. Las preguntas cerradas fueron categorizadas en diferentes dimensiones, las que emergen de una gran categoría que es el Clima Social Escolar, la que sustenta las dimensiones que se presentan a continuación.

**Tabla 1**

*Resumen de la categorización de las preguntas del cuestionario, y la dimensión a la cual pertenecen.*

Categoría	Dimensión	Sub dimensión	Sub dimensión 2	Preguntas
C	1. Soporte afectivo	A. Relación alumno-profesor	1.1 Contexto escolar con normas claras y consistentes	1-2-6-17-18
L	1. Soporte afectivo	A. Relación alumno-profesor	1.2 Pautas, ritos y tradiciones propias del contexto escolar que favorecen la seguridad individual y social del estudiante.	5-8-22
I	2. Validación explícita	A. Relación alumno-profesor	2.1 Validación explícita de la persona del estudiante	10-16-19
M	2. Validación explícita	A. Relación alumno-profesor	2.2 Validación explícita del hacer y saber del estudiante	4-13-14-24
A	2. Validación explícita	A. Relación alumno-profesor	2.3 Validación explícita de la participación en contexto escolar	9
S	3. Comunicación afectiva-efectiva	A. Relación alumno-profesor	3.1 Comunicación empática	3-11-12-15
O	3. Comunicación afectiva-efectiva	A. Relación alumno-profesor	3.2 Comunicación asertiva	7-20-21
C	1. Soporte afectivo	B. Relación con mis compañeros	1.1 Contexto escolar con normas claras y consistentes	33-34
I	1. Soporte afectivo	B. Relación con mis compañeros	1.2 Pautas de inclusión entre pares que favorecen la seguridad social e individual del estudiante	25-30-31-35
A	2. Validación explícita	B. Relación con mis compañeros	2.1 Validación explícita del ser del estudiante	26-37
L	2. Validación explícita	B. Relación con mis compañeros	2.2 Validación explícita del hacer y del saber del estudiante	28-38
E	2. Validación explícita	B. Relación con mis compañeros	2.3 Validación explícita de la relación entre pares dentro o fuera de la escuela	27-32
S	3. Comunicación afectiva-efectiva	B. Relación con mis compañeros	3.1 Comunicación empática	29-39
C	3. Comunicación afectiva-efectiva	B. Relación con mis compañeros	3.2 Comunicación asertiva	36-40-41-42
O	1. Soporte afectivo	D. Mi colegio	1.1 Contexto educativo con normas claras y consistentes	48-50
L	1. Soporte afectivo	D. Mi colegio	1.2 Componentes de la cultura escolar que favorecen la seguridad y el desarrollo social e individual	45-46-49-54
A	1. Soporte afectivo	D. Mi colegio	1.3 Componentes de la cultura escolar que favorecen la inclusión y la relación simétrica entre pares	44-53
R	2. Validación explícita	D. Mi colegio	2.1 Validación explícita de la participación en contexto escolar	43-47
	3. Comunicación afectiva-efectiva	D. Mi colegio	3.2 Comunicación asertiva	51-52

Fuente: Elaboración propia.

Una vez desarrollada esta categorización se procedió a la identificación de aquellas respuestas que tuvieran consensos entre ambos grupos de estudios, y que a la vez representaran mayorías absolutas entre las respuestas de los encuestados, para levantar aquellos componentes (en adelante llamados dimensiones) del Clima Social Escolar que pudiesen tener mayor impacto en la percepción del sentido de pertenencia.

Respecto de la pregunta abierta, una vez obtenidos los resultados se procedió a su decodificación, donde las categorías de agrupamiento de cada respuesta fueron las mismas categorías usadas para las preguntas de escala Likert.

## Resultados y análisis de la información

Con la finalidad de poder responder a la pregunta de investigación y reconocer aquellas dimensiones del Clima Social Escolar que inciden en la percepción del sentido de pertenencia que tienen los estudiantes, se buscó aquellas respuestas que representaran mayorías absolutas entre las respuestas de los estudiantes, ya que esto representa la percepción del estudiantado.

Los resultados demostraron que la dimensión más valorada del Clima Social Escolar en la percepción del sentido de pertenencia de los estudiantes es la *comunicación afectiva efectiva*, seguida de la validación explícita y soporte afectivo.

La dimensión *Soporte Afectivo* revela la importancia de los elementos relativos a componentes afectivos, al considerarse las relaciones interpersonales que se desarrollan de manera clara, reconociendo las normas y los efectos de su trasgresión, así como las acciones que entregan percepción de un clima de justicia.

En el caso de la relación alumno-profesor, perteneciente a la primera sub dimensión, categorizada dentro del *Contexto escolar con normas claras y consistentes* como sub dimensión 2, se ve representada en las preguntas número 2 y 6 del cuestionario, en las que un 65,3% de los encuestados manifestó que *ninguno* de sus profesores era “injusto para poner las notas”, y un 76,8% de los encuestados declaró que ninguno de sus profesores “castigan injustamente”; ambas respuestas se consideraron favorecedoras

del desarrollo del sentido de pertenencia, lo que promovería el Clima Social Escolar nutritivo.

Desde la sub *Dimensión relación con mis compañeros* un 89,5% se manifestó positivamente respecto del trato que reciben de parte de sus compañeros de curso, correspondiente a la pregunta número 33 del cuestionario.

Para el caso de la sub dimensión *Pautas de inclusión entre pares que favorecen la seguridad social e individual del estudiante*, el 65.7% de los encuestados manifestó tener una buena percepción de cómo se siente en el salón de clases.

También referente al soporte afectivo, en la sub dimensión 2 *Componentes de la cultura escolar que favorecen la inclusión y la relación simétrica entre pares*, que correspondía a la sub dimensión *Mi colegio*, un 54,4% de los estudiantes manifestó discrepancia cuando se les preguntó su grado de acuerdo bajo la pregunta “El colegio no permite la participación de todos los estudiantes en las actividades extra programáticas”.

Estas respuestas hallan coincidencia con los referentes bibliográficos como Brea (2017), quien describe el sentido de pertenencia como un sentimiento de identificación de las personas con un grupo o con un lugar. Dentro de este sentimiento se incluyen componentes afectivos y de compromiso que se derivan de esta identificación, siendo entonces el componente afectivo un pilar dentro de la promoción del sentido de pertenencia, puesto que el impacto social que implica la permanencia en la escuela proviene de esta interacción dentro del espacio en el que se desarrolla, a la vez, la búsqueda de protección dentro del grupo. Tal como lo definen Caballero y Osorio (2012), el sentido de pertenencia es un sentir que va mucho más allá del hecho de integrar un grupo o una comunidad, implica la generación de vínculos afectivos y un sentimiento de solidaridad para con el resto de los integrantes. Siendo los componentes del soporte afectivo pilares fundamentales dentro del Clima Social Escolar para la generación de climas sociales nutritivos (Aron, Milicic y Armijo, 2012) y que, por lo tanto, permitan y potencien el sentido de pertenencia en los estudiantes.

La dimensión *Validación explícita* en la sub dimensión *Relación alumno-profesor* asocia las preguntas 10 y 19, donde un 82,5% de los encuestados tiene una percepción positiva respecto de las correcciones que ha recibido por parte de sus profesores, y un 57,5% manifestó no sentir que

sus profesores tienen favoritismos, el resto de las respuestas asociadas a esta pregunta son dispersas, todo ello bajo la sub dimensión “*Validación explícita de la persona del estudiante*”.

Las preguntas 14 y 24 están relacionadas con la sub dimensión 2 *Validación explícita del hacer y saber del estudiante*, en donde un 72,5% de los encuestados manifestó sentirse cómodo cuando un profesor lo corrige. Un 92,7 % de los encuestados manifestó que “ninguno de sus profesores lo humilla si se equivocan en clases”, lo que contribuye a la valoración positiva del hacer y saber de los estudiantes. Esta sub dimensión también aparece relacionada a la sub dimensión *Relación con mis compañeros*, en donde la pregunta número 28 arrojó que un 64,5% de los estudiantes expresó que mis compañeros “nunca se burlan cuando me equivoco”.

En el análisis de la *Validación explícita de la participación en contexto escolar* se pudo observar que un 70% de los estudiantes manifestaron que hay una percepción positiva por parte de los profesores al consultarles cosas que salen de la actividad de la clase (relación alumno-profesor).

Por tanto, la validación explícita pareciera tener una vinculación con elementos afectivos respecto de la participación del estudiante en situaciones de contexto escolar. En su investigación, Brea (2017) analiza lo presentado por dos autores (Strayhorn, 2012 y González, 2010), quienes analizan la dimensión académica del sentido de pertenencia, apuntando a factores de la vida estudiantil como la pertinencia del currículo, donde el clima académico debe propiciar la autorrealización. Esto se pudo plasmar en las respuestas relativas a la validación y, con ello, valoración de la participación del estudiante en contexto escolar, en un clima social de respeto. Respuestas tales como “mis compañeros nunca se burlan cuando me equivoco” son una muestra inequívoca de la importancia de este componente para el desarrollo del sentido de pertenencia, al ser una muestra de la apreciación respecto de la existencia misma del estudiante, así como la valoración de las capacidades del estudiante, siendo un factor promotor del mejoramiento del autoconcepto académico de los alumnos (Mena, 2008).

Dentro de la dimensión *Comunicación afectiva-efectiva*, la sub-dimensión *relación alumno-profesor* es la que mayor consenso tuvo, con tres respuestas asociadas a la comunicación empática y tres respuestas asociadas a la comunicación asertiva, lo que concuerda con lo hallado en la literatura.

En el caso de la *Comunicación empática* relacionada a la *relación alumno-profesor*, presenta la única relación que puede identificarse dentro de las preguntas de contraste negativo y que da resultados de una relación que no potencia el desarrollo del sentido de pertenencia, y viene dado con la pregunta número 11, donde el 50,8% de los estudiantes manifestó que “pocos profesores se dan cuenta cuando tienen un problema”, lo que contrasta con la pregunta 12, donde el 56,4% dice que ninguno de sus profesores “es indiferente a mis problemas”, y un 85,4% de los alumnos manifestó que ninguno de sus profesores “divulga con otros profesores lo que les cuento”. En el caso de la relación de esta sub dimensión con la sub dimensión *relación con mis compañeros*, asociada a la pregunta 29 de la encuesta, un 82,2% manifestó que sus compañeros “nunca se burlan de mí”.

También relacionado a la dimensión *Comunicación afectiva-efectiva*, pero asociado a la sub dimensión *Comunicación asertiva*, en los resultados de la relación alumno-profesor un 61% de los estudiantes reconoce que sus profesores desarrollan esfuerzos comunicativos para que ellos se sientan bien para opinar en clases. Un 83,8% manifiesta que ninguno de sus profesores “gusta de atemorizar a los estudiantes” y, por último, un 91% dice que ninguno de sus profesores “gusta de hacer sufrir a los estudiantes”. Siguiendo con esta sub dimensión, pero ahora desde la vista de la *relación con mis compañeros*, el 75% afirma que sus compañeros nunca “me llaman por mi sobrenombre”, así como un 83% dice que mis compañeros nunca “son agresivos para decirme las cosas”, así como un 58% afirma que sus compañeros siempre “respetan las diferencias entre las personas”.

Desde la perspectiva sistémica de Maturana (descrito en Collazos, 2018), los seres vivos somos observadores de la conducta de otros, y esto conlleva una conjunción del desarrollo conductual como de dominio de los estados. Y son los actos comunicativos un aspecto relacionado a la vida en comunidad, puesto que la forma en que se desarrolla el proceso en sí afecta la capacidad y la forma de respuesta desde el receptor al emisor. La comunicación afectiva-efectiva, desde su mirada sistémica y la separación de estos dos dominios fenoménicos, el dominio de la conducta y el dominio de estados en un sistema vivo, es propia de su condición sistémica, y su optimización son elementos que deben ser reconocidos dentro de los proyectos educativos en la escuela. Es, por tanto, la comunicación afectiva-efectiva un componente importante dentro del desarrollo de climas sociales sanos dentro de la escuela, en la que las interacciones entre sus miembros se desarrollan de forma positiva, en respeto y confianza, en atmosferas de cuidado y comunicación respetuosa (Mena y Valdés, 2008).

En la siguiente tabla se puede apreciar en forma sintética el agrupamiento de cada categoría y las preguntas representativas (tabla n°2).



**Tabla 2**

*Resumen de consensos de respuestas del formulario, y dimensiones más valoradas por los estudiantes en el desarrollo de sentido de pertenencia.*

Categoría	Dimensión	Sub Dimensión	Sub Dimensión 2	Pregunta		
Clima Social Escolar	Soporte afectivo	Relación alumno-profesor	Contexto escolar con normas claras y consistentes	2, 6		
		Relación con mis compañeros	Contexto escolar con normas claras y consistentes	33		
			Pautas de inclusión entre pares que favorecen la seguridad social e individual del estudiante	35		
		Mi colegio	Componentes de la cultura escolar que favorecen la inclusión y la relación simétrica entre pares	53		
	Validación explícita	Relación alumno-profesor	Validación explícita de la persona del estudiante	10, 19		
				Validación explícita del hacer y del saber del estudiante	14, 24	
				Validación explícita de la participación en contexto escolar	9	
		Relación con mis compañeros	Validación explícita del hacer y del saber del estudiante	28		
			Comunicación afectiva-efectiva	Relación alumno-profesor	Comunicación empática	11, 12, 15
					Comunicación asertiva	7, 20, 21
Relación con mis compañeros	Comunicación empática	Comunicación empática	29			
		Comunicación asertiva	36, 40, 41			

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas en esta primera parte de los resultados dan cuenta de las dimensiones del Clima Social Escolar más incidentes en el sentido de pertenencia percibido por los estudiantes. Siendo la sub dimensión relativa a la *validación explícita del hacer y saber del estudiante* la que obtuvo el porcentaje más alto de aprobación y de coincidencia entre las elecciones de los encuestados, lo que da cuenta de la importancia dentro del desarrollo del sentido de pertenencia que tiene la validación. Esto es coincidente con lo expuesto por Escobar (2014). Aludiendo a otro autor (Hagerty, 1992), observó dos dimensiones del sentido de pertenencia, siendo la primera la participación valorada, es decir, la experiencia de sentirse valorado, necesario y aceptado y, en un segundo lugar, el ajuste, el que corresponde a la percepción de la persona de que sus características se complementan al sistema o el medio ambiente, en esta situación la clase. Considerando estos antecedentes, se podría decir que los estudiantes desarrollan una búsqueda de relación con sus profesores, así como con sus pares para sentirse validados, promoviéndose de esta forma el desarrollo del sentido de pertenencia.

Respecto de la pregunta abierta, donde se les consultaba a los estudiantes sobre la forma en la que sus respectivos colegios les habían hecho sentirse “vinculados” a la comunidad educativa durante la pandemia por Covid-19 del periodo 2020, las respuestas fueron categorizadas y aquellas que no tenían descripciones que fueran posibles de ser asociadas a una de las categorías, o que no representaban en sí una respuesta a la pregunta, no fueron consideradas y cuyo resumen se muestra a continuación.

**Tabla 3**

*Resumen de la respuesta abierta donde los estudiantes podían describir la forma en la cual sus respectivos colegios les habían hecho sentir “vinculados” a la comunidad educativa, durante el periodo de pandemia por Covid-19, del periodo 2020.*

Categoría	Dimensión	Sub Dimensión	Sub Dimensión 2	Cantidad de respuestas		
Clima Social Escolar	Soporte afectivo	Mi colegio	Componentes de la cultura escolar que favorecen la seguridad y el desarrollo social e individual	14		
			Validación explícita	Relación alumno-profesor	Validación explícita de la persona del estudiante	2
					Validación explícita del hacer y del saber del estudiante	7
	Validación explícita de la participación en contexto escolar	35				
	Comunicación afectiva-efectiva	Relación alumno-profesor	Mi colegio	Validación explícita de la relación entre pares dentro o fuera de la escuela	2	
				Validación explícita de la participación en contexto escolar	8	
					Comunicación empática	1
	Relación con mis compañeros	Comunicación asertiva	4			
			Comunicación empática	1		
				Mi colegio	Comunicación empática	2
	Comunicación asertiva	3				

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede notar en la tabla, la sub dimensión *Validación explícita de la participación en contexto escolar* es la que contiene mayor cantidad de respuestas posible de ser categorizadas. Donde se ejemplifica una respuesta tipo, por parte de un encuestado: “Preocuparse por la facilidad de todos para asistir a clases online por parte de los profes”.

Esta frase da cuenta de la importancia que tiene la visualización de las necesidades de los estudiantes y el reconocimiento de la persona, esto encuentra sustento en lo expuesto por Mena y Valdés (2008) al proponer que, dentro de los elementos que permiten la mejora del Clima Social Escolar, esto viene dado por la gestión de espacios de participación de los estudiantes, lo que también concuerda con algunos de los componentes de climas sociales nutritivos, así como la sensación de ser alguien valioso (Aron, Milicic y Armijo, 2012; Escobar, 2014).

Respecto a la dimensión Soporte afectivo, se generaron 14 respuestas asociables a la sub dimensión *Componentes de la cultura escolar que favorecen la seguridad y el desarrollo social e individual*, en donde la siguiente respuesta apunta a la gestión desarrollada por parte del colegio como singularmente importante para la vinculación del estudiante y el desarrollo de sentido de pertenencia:

“Lo que han hecho es entregar la canasta de la Junaeb y eso es un aporte para todo lo malo esto que está pasando hoy en día y me siento parte del colegio”.

Pensando lo expresado en esta frase, podríamos hacer referencia a la propuesta de Enfoque sistémico de Virginia Satir (2007), donde se describe que un sistema emocional funciona por medio de una estabilidad cuidadosamente equilibrada en la que cada individuo dedica determinada cantidad de su ser y de sí mismo al bienestar de los demás (p.13). Aunque el entregar la canasta de la Junaeb pueda ser considerado parte de los beneficios que el sistema escolar municipal ofrece a los estudiantes, como parte de los cuidados sociales, el sencillo acto de comunicarse con el estudiante para hacer efectiva la entrega ya puede ser considerado dentro de los simbolismos que otorgan reconocimiento al estudiante y permite la vinculación afectiva y pertenencia a ese establecimiento (desde la mirada del estudiante) y lo hace parte del grupo y la comunidad escolar en sí.

Relacionado a la sub dimensión *mi colegio*, aparecieron 8 respuestas asociadas a la sub dimensión 2 *Validación explícita de la participación en contexto escolar*, donde un estudiante señaló:

“Incluir y prestar a todos los que necesiten aparatos y ayudas, para poder ingresar a clases virtuales”.

Esta descripción asentó la valoración percibida por parte del estudiante respecto de su participación y desarrollo de la vida académica (Escobar, 2014).

La sub dimensión *relación alumno-profesor* fue una de las dimensiones más valoradas por los estudiantes a la hora de señalar acciones que les hacen sentir vinculados a la comunidad educativa, tal como lo señaló una de las respuestas a la pregunta abierta en donde se indica:

“Hacen más divertidas las clases para que no sintamos que estamos encerrados, nos transmiten una energía positiva y nos motivan y demuestran que somos parte del liceo y que estudiar desde casa no es tan malo como parece”.

La respuesta se logró asociar a la sub dimensión *Comunicación afectiva-efectiva* y a la sub dimensión 2 *Comunicación asertiva*. Pese al estrés y a la diversidad de problemas que pudieron traer consigo las clases remotas, los estudiantes que manifiestan sentirse vinculados con sus establecimientos educativos, con el espacio temporal que significa una clase, podrían haber recibido apoyo proveniente de sus profesores y pares (Juvonen, 2006), al visualizarse como partícipes de esta.

Para sintetizar los resultados de las preguntas cerradas y la pregunta abierta, es que, si bien se pudo reconocer los distintos niveles de incidencia de las dimensiones trabajadas en esta investigación, solo se halla consenso respecto de la Validación explícita y cómo esta pareciera ser importante a la hora de desarrollar sentido de pertenencia, ya que se genera un contraste en el orden en que estas dimensiones aparecen en las preguntas cerradas versus la pregunta abierta.

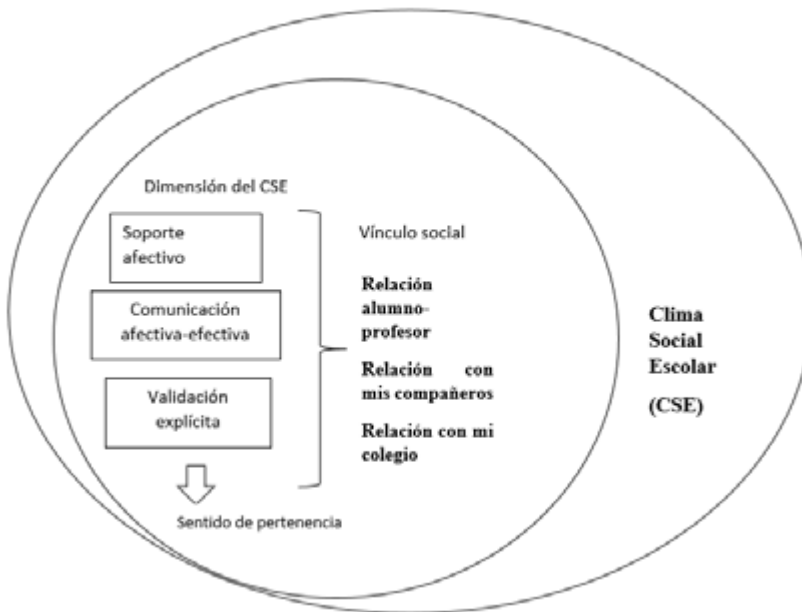
Por otro lado, es posible identificar que, para los estudiantes, la sub dimensión *relación alumno-profesor* es la más sobresaliente según los resultados obtenidos, seguido de la *relación con mis compañeros* y por último la *relación con mi colegio*. El poder estar en un ambiente escolar que resulta agradable, comprensivo y estimulante, puede considerarse un

facilitador para satisfacer algunas necesidades propias de la etapa del ciclo vital de cada estudiante (DeGiraldo y Mera, 2000).

Se considera, entonces, que este sistema diverso y cambiante que resulta ser el espacio escuela no puede ser definido bajo una sola dimensión del Clima Social Escolar para promover el sentido de pertenencia, sino que es un todo que influye para el desarrollo de climas sociales escolares que permitan que cada estudiante pueda desarrollarse y que, a la vez, se conviertan en factores protectores que sean considerados por los equipos directivos. Estos elementos podrían permitir obtener herramientas que otorguen la posibilidad de enfocarse en aquellas dimensiones del Clima Social Escolar que puedan afectar de manera negativa en el desarrollo de climas sociales tóxicos, lo que finalmente favorece la desvinculación con los contextos escolares, y potencia el riesgo de deserción escolar. A continuación, en la figura 3, se presenta una relación desde los hallazgos de este trabajo, entre sentido de pertenencia y Clima Social Escolar.

### Figura 3

*Dimensiones del Clima Social Escolar y su relación con el sentido de pertenencia.*



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones y recomendaciones

A la luz de los resultados presentados en este trabajo, se puede decir que la pregunta de investigación pudo ser respondida a cabalidad dentro del grupo estudiado, ya que se logró reconocer aquellos elementos del Clima Social Escolar que resultan tener incidencia en la percepción del sentido de pertenencia que desarrollan los estudiantes respecto de sus respectivos colegios. Estos hallazgos pueden ser proyectados en el futuro como un instrumento valioso a la hora de identificar las dinámicas sociales desarrolladas dentro del establecimiento educativo, y cómo estas dinámicas pueden ser complementadas para promover entornos sanos de desarrollo para cada estudiante y para cada miembro de la comunidad escolar por parte de los equipos de Gestión de la Convivencia Escolar. A la vez, se logró identificar y describir ciertas dimensiones del Clima Social Escolar como lo son la Comunicación afectiva-efectiva, Validación explícita y Soporte afectivo, como elementos fundamentales en la valoración que desarrolla el estudiante respecto del sentido de pertenencia, generándose a la vez una descripción respecto de la forma en que estos elementos se conjugan en las diferentes instancias de la experiencia no solo académica, sino que social, que constituyen el espacio escuela, así como el impacto que generan al evaluarse la apreciación que el estudiante desarrolla.

Resulta ingenuo pensar que el desarrollo del sentido de pertenencia se limita a una acción concreta, o a la potenciación de una sola dimensión, o la acción aislada de un profesor, porque el espacio que otorga la escuela como sistema no se limita a solo uno de sus constituyentes. Si desarrollamos una mirada desde la teoría de sistemas, un estímulo sobre un componente del sistema tiene efectos sobre otras partes a la vez; esto suele suceder porque las partes, además de interactuar entre ellas, son interdependientes, lo que otorga cierta complejidad al sistema.

Como resultado de esta investigación, no resulta posible atribuir a una sola dimensión el éxito en el desarrollo del sentido de pertenencia en los estudiantes, puesto que su potenciación es multifactorial y sujeta a la interacción de sus partes como un todo en el sistema. Huerta (2018), propone que el desarrollo del sentido de pertenencia se basa en tres componentes: **procesos cognitivos básicos** los que son sometidos por las **emociones** y **la traducción personal de las propias necesidades**. Esta suerte de fórmula halla sentido a la luz de lo recogido en este estudio, en especial cuando se analizó cada respuesta de la pregunta abierta, en donde se evidenciaba que

la forma en que cada estudiante interpretó como era vinculado a su escuela dependía de la necesidad individual que cada uno manifestaba a través de su respuesta, y es que la potenciación y desarrollo del sentido de pertenencia tiene un fuerte componente emocional basado en la percepción (Brea, 2017; Cueto 2010; Escobar 2014; González 2010; Pereira 2020).

La Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) declara que la convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad; por ello se resalta la relevancia de una gestión y articulación planificada, más aún cuando son las propias políticas públicas las que declaran que se deben promover los modos de convivir que se espera lograr en los miembros de la comunidad educativa, y esos modos de convivir se desarrollan en climas escolares que debieran impactar positivamente en cada estudiante, más aun considerando el tiempo que cada persona pasa en contextos escolares.

Resulta evidente que gran parte de las interacciones que se desarrollan en contexto escolar lo son entre alumnos y profesores, y es quizás por este motivo que esta subdimensión se exhibe como muy relevante a la hora de analizar la percepción en torno del sentido de pertenencia, siendo a la vez respaldado este argumento por otras investigaciones que dan cuenta de que la vinculación y comunicación con los profesores son componentes gestores del desarrollo del sentido de pertenencia (Brea 2014; Brea 2017; Escobar 2014; González 2010; Quaresma y Zamorano 2016).

Algunos autores, como Mena y Valdez (2008), manifiestan que el clima social tiene un gran efecto en el comportamiento que cada persona que participa en alguna institución desarrolla, potenciando o generando un obstáculo para su autorrealización y disposición a participar, influyendo a la vez en el grado de compromiso e identificación que cada cual puede desarrollar con la institución, lo que entrega mayor importancia y valoración, elementos que los equipos directivos debieran tener en consideración del Clima Social Escolar como un promotor del sentido de pertenencia hacia el establecimiento educacional, permitiendo en el futuro generar acciones que permitan favorecerlo.

Si bien el concepto de clima escolar ha sido largamente estudiado en su relación con la convivencia escolar, y para medir clima social escolar existen otros instrumentos, se considera que este trabajo presenta una visión diferente y amplifica la cantidad de información disponible respecto del sentido de pertenencia en escolares, información que no abunda en el



contexto chileno, pese a ser considerado en pruebas estandarizadas. Además, se agrega que, al añadir una pregunta de respuesta abierta, se enriqueció el estudio, ya que permitió hacer un cruce con los resultados obtenidos en la parte de las preguntas cerradas lo que posibilita desarrollar una reflexión con más sustento, donde se valoriza el propio sentir del estudiante respecto de cómo configura sus propias necesidades, y la forma en que estas fueron cubiertas durante la pandemia por Covid-19 del año 2020.

Se plantea que, para futuras investigaciones con este mismo objeto de investigación, se puedan desarrollar profundizaciones respecto de la gestión de la Convivencia escolar en su relación con el desarrollo del sentido de pertenencia, desde la mirada de los encargados de Convivencia Escolar, el cuerpo docente y los directivos, para potenciar a la vez esta mirada sistémica de la escuela y desde la perspectiva de otros actores escolares lo que contribuye con una visión enriquecida del Clima Social Escolar y su relación con el sentido de pertenencia percibido ya no solo por los estudiantes sino que por la entera comunidad escolar.

Cabe agregar que se plantea la duda respecto de la posibilidad de cambio en los resultados obtenidos dependiendo del contexto, ya que al momento de aplicar el cuestionario nos encontrábamos cumpliendo un año como país desde el inicio de la pandemia por Covid-19, y es posible que este fenómeno tenga cierta influencia en la percepción del sentido de pertenencia que los estudiantes tienen, aunque se señala nuevamente que existe un alto grado de coincidencia entre lo hallado en esta investigación y lo expuesto desde la literatura sobre el desarrollo de sentido de pertenencia en escolares.

Se plantea que el poder analizar e identificar los elementos del Clima Social Escolar que inciden en la percepción del sentido de pertenencia que tienen los estudiantes, contribuye enormemente en entregar información que permita a los equipos directivos, profesores, encargados de orientación y Convivencia escolar, generar estrategias a partir de la información obtenida con la aplicación de este cuestionario, que permitan gestionar mejoras sustanciales en el clima escolar y, a la vez, levantar información de aquellos aspectos a potenciar desde la percepción estudiantil, vinculación con la escuela, mejorando incluso la autoestima académica y potenciando el sentido de pertenencia que permita generar mayor adherencia al proyecto educativo, disminuyendo el riesgo de desarrollar climas sociales tóxicos que generan desmotivación y apatía por la escuela, aumentando así el riesgo de deserción escolar.

## Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación (2013), *Informe técnico SIMCE*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/InformeTecnicoSimce\\_2013.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/InformeTecnicoSimce_2013.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2019), *Descripción de los indicadores de desarrollo personal y social*. <https://www.simce.cl/ficha2019/pdf-recursos-analisis/Descripci%C3%B3n%20de%20Indicadores%20de%20Desarrollo%20Personal%20y%20Social.pdf>
- Ahumada Valdivia, I. A. y Tapia Contalba, J. L. (2013). Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130106>
- Alvarado de la Cruz, F. M. (2020). La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico. *Ciencia y Educación*, 1(1), 44-55.
- Andrades-Moya, J. (2020). School Coexistence in Latin America: A Literature Review. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>
- Berger Silva, C., Milicic, N., Inés, A. S. L. y Torretti Hoppe, A. (2014). *Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto*. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/46983>
- Brea, Sención L. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Brea Sención, L. (2017). Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 12(24), 21-38. <https://doi.org/10.29197/cpu.v12i24.243>

- Caballero, L. y Osorio, G. (2012). *Promoción y fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la institución y su entorno, de los estudiantes de sexto y séptimo grados de la Institución Educativa la Libertad de Rovira* [Tesis de grado, Universidad de Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1022>
- Collazos, W. P. (2008). Dinámicas emergentes de la realidad: del pensamiento complejo al pensamiento sistémico autopoietico. *Revista latinoamericana de Bioética*, 8(15), 72-87.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C. y Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Dinkmayer, D. y McKay, G (1975). *Libro de Los Padres: Peces: Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático*. American Guidance Service.
- Escobar, D. C. (2014). Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso].
- Fierro Evans, C. Carbajal Padilla P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- García, H. A., Garza, T. y Yeaton-Hromada, K. (2019). Do we belong? A conceptual model for international students' sense of belonging in community colleges. *Journal of International Students*, 9(2), 460-487. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.669>
- González González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4735>
- Guerrero Ibáñez, G. P. (2020). Gestión educativa: factor relevante en el fortalecimiento de las condiciones institucionales para un liceo prioritario.

[Tesis de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28473>

- Huerta Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100083&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100083&lng=es&tlng=es)
- Juvonen, J (2006). Sence o belonging, social relationships, and school functioning. University of California en P.A Alexander y P. H Winne (eds), *Handbook of Educational Psychology*, (2ª ed., pp. 255-674). Erlbaum.
- Masís Sanabria, S. (s.f.). Dos enfoques de la terapia familiar: Virginia Satir y Murray Bowen. Universidad de Costa Rica.
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar. Documentos Valorados UC*. <https://www.educarchile.cl/clima-social-escolar>
- Ministerio de Educación, (2002). *Política Nacional de Convivencia Escolar*.
- Ministerio de Educación, (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*.
- Ministerio de Educación de Perú (2018), *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar; la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes. Decreto supremo*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-los-lineamientos-para-la-gestion-de-la-convivencia-decreto-supremo-n-004-2018-minedu-1647264-6/>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la nación (2014). *Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Guías Pedagógicas para la convivencia escolar. Guía número 49*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación, Gobierno de la República del Ecuador (2019). *Proyecto Educativo Institucional para la Convivencia Armónica*. <https://educacion.gob.ec/proyecto-educativo-institucional-para-la-convivencia-armonica/>

- Ministerio de educación del Perú. (2018). *Lineamientos Convivencia Escolar; Documento de trabajo*. <https://www.slideshare.net/teresa33ojedasanchez/lineamientos-de-convivencia-escolar-documento-de-trabajo-20160318>
- Mendoza Sumoza, A. (2017-05). *Sentido de comunidad escolar como factor protector de la salud mental adolescente*. [Tesis de Magister en Psicología, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168046>
- Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan (2019). *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo*. Querétaro.
- Pereira Valdés, C. y Villablanca Ulloa, A. (2020). *Sentido de pertenencia en la escuela a través del trabajo con los sellos educativos*, [Tesis de doctorado, Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología].
- Quaresma, M. L. y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298.
- Chile.Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20177>
- Satir, V. (2007). *Terapia familiar paso a paso*. Editorial Pax México.
- Superintendencia de Educación de Chile (2017). *Estadísticas de denuncias ingresadas por materia*. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Superintendencia de Educación de Chile (2018). *Estadísticas de denuncias ingresadas por materia*. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Superintendencia de Educación de Chile (2019). *Estadísticas de denuncias ingresadas por materia*. <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. y Urbina, C. (2018). El encargo de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 189-216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>