



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Percepción de Clima Escolar y Calidad de Vida  
en alumnos de séptimo y octavo año básico de una  
escuela subvencionada de Valparaíso.**

Autora: María José Sepúlveda Solís.

Profesora Guía: María Liliana Contreras Alarcón.

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para optar al grado académico de Magíster en Psicología Clínica mención Psicoterapia Constructivista y Construccinista.

Diciembre, 2013.

Valparaíso, Chile.

*Dedico la realización de esta tesis a mi esposo Ricardo,  
Quien siempre me ha apoyado en mis proyectos y decisiones.*

## ÍNDICE

RESUMEN.....	1
I. INTRODUCCION.....	2
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	5
2.1 Clima Escolar.....	5
2.1.1 Concepto de Clima Escolar.....	5
2.1.2 Efectos del Clima Escolar.....	6
2.1.3 Estudios en Chile de Clima Escolar en adolescentes.....	13
2.1.4 Vulnerabilidad y Clima Escolar.....	16
2.2 Calidad de Vida.....	17
2.2.1 Concepto de Calidad de Vida.....	17
2.2.2 Calidad de Vida y Salud Mental.....	19
2.2.3 Estudios en Chile de Calidad de Vida en adolescentes.....	20
2.3 Etapa evolutiva adolescente.....	22
2.3.1 Características de la adolescencia.....	22
2.3.2 Adolescencia y contexto social.....	23
2.3.3 Salud Mental en la adolescencia.....	24
III. OBJETIVOS.....	28
IV. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	29
V. METODOLOGÍA.....	30
5.1 Participantes.....	30
5.2 Procedimiento.....	31
5.3 Instrumentos de recolección de información.....	32
5.4 Procedimiento de análisis de datos.....	34
VI. ANALISIS DE RESULTADOS.....	37
6.1 Resultados de la Escala de Clima Escolar.....	37
6.1.1 Análisis descriptivo Clima Escolar.....	37

6.1.2	Análisis de diferencia de medias Clima Escolar de acuerdo al género.....	40
6.2	Resultados del Cuestionario KIDSCREEN-27 Calidad de Vida.....	44
6.2.1	Análisis descriptivo Calidad de Vida.....	44
6.2.2	Análisis de diferencia de medias Calidad de Vida de acuerdo al género.....	49
6.3	Resultados análisis correlacional Clima Escolar y Calidad de Vida.....	55
VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....		60
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....		68
ANEXOS.....		76
Anexo 1: Escala de clima escolar.....		77
Anexo 2: Cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-27.....		80
Anexo 3: Puntuaciones medias de respuestas por ítem.....		85
Anexo 4: Pruebas de normalidad para análisis estadístico.....		89

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo general “Describir y analizar la relación entre la percepción Clima escolar y Calidad de vida de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una escuela subvencionada de Valparaíso”. El estudio es cuantitativo, no experimental y descriptivo-correlacional, ya que pretende especificar las características de la muestra estudiada en relación al Clima escolar y Calidad de vida, y por otra parte tiene el propósito de medir la relación entre ambas variables.

Los resultados muestran que la percepción de Clima escolar y Calidad de vida en general es percibida de manera positiva por los alumnos de la muestra estudiada, lo cual es diferente a lo esperado de acuerdo a antecedentes teóricos y empíricos revisados, relativos a contextos de vulnerabilidad escolar, lo cual se considera debido a que la escuela en que se efectúa el estudio, presenta un alto índice de vulnerabilidad escolar. Se concluye que en dicha percepción positiva, es fundamental la actitud positiva del profesor y la interacción con los padres en términos positivos.

Se analiza la correlación entre diversos contextos del Clima escolar y diversas dimensiones de Calidad de Vida, lo cual evidencia que las dimensiones de calidad de vida relación con los padres y autonomía, actividad física y salud, y apoyo social y pares se correlacionan con el contexto interpersonal-imaginativo de Clima escolar. Por otra parte el contexto instruccional se correlaciona con las dimensiones de Calidad de vida relación con los padres y autonomía y actividad física y salud.

También se analizan diferencias de género. En relación al Clima Escolar solamente encuentran diferencias en la percepción del contexto instruccional, siendo más positivo en hombres, respecto a Calidad de vida los hombres presentan una percepción más positiva en los ámbitos bienestar psicológico y bienestar físico y salud.

## **I. INTRODUCCION**

En el contexto de la reforma Educacional chilena, se ha observado la necesidad de orientar las políticas educativas no sólo en lo académico, sino también considerando la convivencia escolar, de modo que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y potencie el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2002). En este sentido, surge con fuerza el concepto “clima escolar” como eje articulador de las distintas políticas educacionales.

El clima escolar se define como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, 2001, p.5).

El estudio del clima escolar o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo (Cornejo y Redondo, 2001). De acuerdo a la revisión de los estudios realizados en Chile sobre clima escolar se observa que han establecido principalmente correlaciones con constructos como son rendimiento escolar, autoestima y violencia escolar. También, se ha mostrado influencia del clima escolar sobre el bienestar y desarrollo socio-afectivo de los alumnos, permitiendo considerar al clima escolar como un indicador de calidad de vida al interior de las escuelas (Arón y Milicic, 1999).

Diversos estudios muestran influencia del clima escolar en aspectos relacionados con la calidad de vida, sin embargo, no existen estudios específicos que establezcan la relación entre clima escolar y calidad de vida propiamente tal. Cabe señalar que, la calidad de vida es un concepto polisémico, habiendo sido definido en Psicología de modos tan distintos como bienestar subjetivo, satisfacción, utilizándose estos términos muchas veces de manera indiferenciada. Una definición integradora de Calidad de Vida es la de Ardilla (2003):

*“Un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos objetivos y subjetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con la comunidad y la salud objetivamente percibida”.* (Citado en Moyano y Ramos, 2007, p. 185).

El estudio de la calidad de vida abarca aspectos de la salud tanto física como mental, entendiendo el concepto de salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social” (Organización Mundial de la Salud, 2004). Por otra parte, el estudio de clima escolar también se relaciona con la salud mental, debido a su importancia en el desarrollo socio-afectivo (Aron y Milic, 1999).

Respecto a los estudios en salud mental, cabe señalar que en general se han centrado en la comprensión de enfermedades mentales. Seligman y Csikszentmihalyi (2000, citado en Cuadra y Florenzano, 2003) postulan que este énfasis a llevado a descuidar los aspectos positivos tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza entre otros. En este sentido, el estudio de la Calidad de Vida implica un enfoque positivo en el estudio de la salud mental.

La importancia de indagar sobre aspectos de la salud mental en el ámbito educativo es indudable, ya que los establecimientos educativos deben jugar un rol activo como factor protector y promotor del bienestar de los alumnos, donde es relevante además, la promoción de un clima escolar positivo (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2006). Por lo tanto, el estudio del clima escolar, así como de la calidad de vida de los alumnos resulta un aporte a la promoción de la salud mental.

La presente investigación, de carácter cuantitativo, tiene como objetivo general: “Describir y analizar la relación entre percepción de clima escolar y calidad de vida de los alumnos de séptimo y octavo año básico de una escuela particular subvencionada de Valparaíso” efectuando un análisis descriptivo- correlacional, de la percepción del clima escolar y calidad de vida de la muestra estudiada y se explora la relación entre los diversos contextos del clima escolar y las dimensiones de calidad de vida, definidas operacionalmente mediante cuestionarios para medir dichos constructos.

La investigación está enfocada al grupo etario adolescente, lo cual es de gran relevancia, considerando que el paso de la niñez y adolescencia es una de las transiciones evolutivas más trascendentes del ciclo vital, siendo una etapa de toma de decisiones, adquisición de nuevos roles y riesgos (Martínez, 2007).

Estudiar el clima escolar y su relación con la calidad de vida resulta significativo, teniendo en cuenta que el bienestar de los adolescentes no es resultado únicamente de las fortalezas y vulnerabilidades personales, sino también de las oportunidades y del contexto social. Es indudable la importancia del estudio del clima escolar, implicando aportes que se traduzcan en propuestas para su mejoramiento.

*“Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva, que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y alumnos en el contexto escolar”* (Arón, y Milicic; 1999, p.26).

## **II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS**

### **2.1 CLIMA ESCOLAR**



### 2.1.1 Concepto de clima escolar

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de fines de la década del 60 (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975; citado por Mena y Valdés, 2008). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones. Provoca gran interés ya que abre una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004; citado por Mena y Valdés; 2008).

Si buscamos una definición lo suficientemente general como para ser compatible con la variada gama de enfoques existentes respecto al tema, podemos definir el clima social escolar como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos” (CERE, 1993; citado en Cornejo y Redondo, 2001, p. 16).

Específicamente, puede decirse que el clima social escolar se refiere a ciertas características relativamente estables de la escuela, que reflejan las percepciones colectivas tanto de los profesores como de los estudiantes y directivos (Hoy y Feldman, 1999).

Al considerar su conceptualización, el clima escolar ha sido estudiado desde diferentes enfoques. Besnstein (citado en Villa y Villar, 1992) propuso considerar para el estudio de clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en los que denomina *contextos de clima*. A continuación una breve descripción de cada contexto,

en los cuales se basa teóricamente el instrumento de medición de clima escolar que se utiliza en la presente investigación:

- a) *Contexto interpersonal*: Se refiere a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que estos muestran ante sus problemas.
- b) *El contexto regulativo*: Se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas de la escuela y el grado de severidad de las relaciones de autoridad de la escuela
- c) *El contexto instruccional*: Se refiere a las percepciones de los alumnos respecto al grado de interés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos y de un ambiente propicio o desfavorable para el aprendizaje y adquisición de habilidades.
- d) *El contexto imaginativo y creativo*: Se refiere a la percepción de los alumnos de un ambiente que los estimule a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, siendo lo contrario a un clima rígido y rutinario.

#### 2.1.2 Efectos del Clima Escolar

Tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, tienen comprobados efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio-afectivo, el bienestar personal y grupal de la comunidad, y formación ciudadana. Específicamente una convivencia escolar pro-social preocupada de la formación socio-afectiva y ética de sus miembros, ha mostrado conllevar profundos beneficios sobre la comunidad escolar (Romagnoli, y Valdés, 2007).

En un *clima de aula positivo* los alumnos/as se identifican con su grupo clase, de manera que se sienten respetados y apoyados por sus compañeros y docentes. Todo ello, conlleva a una disminución de problemas de disciplina, una mayor dedicación a la tarea propuesta, y un aumento del aprendizaje. Por el contrario, se denomina *clima de aula negativo* cuando en el ambiente escolar se produce irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, y temor al castigo y la equivocación (Del Villar, 1993; citado en Sánchez, 2009).

Numerosas investigaciones señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima escolar positivo y el ajuste personal en la adolescencia, entendido éste como un ajuste integral del individuo en los ámbitos emocional y conductual. Es así como, la calidad de las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor versus el trato indiferente e individualizado, y la aceptación o el rechazo social de los compañeros iguales, parecen ser elementos relevantes en la explicación de ciertos problemas de comportamiento en la escuela y de expresiones de malestar emocional como la conducta retraída, ansiosa y deprimida (Estévez et al., 2008).

Ehman (1980; citado por Aron y Milic, 2000) plantea que el clima social escolar aparece como una de las variables más efectivas en el desarrollo social y moral. Este autor describe los climas sociales cerrados versus los climas sociales abiertos. Un clima social cerrado sería aquel en el cual los profesores utilizan estrategias autoritarias, mantienen un control rígido de la sala de clases y del curriculum y evitan los tópicos controversiales y presentan perspectivas limitadas de esos tópicos. Este tipo de clima tiene un impacto negativo en la eficacia y en la participación de los alumnos. Los climas sociales abiertos, por el contrario, promueven los valores democráticos, promueven la eficacia y alientan la participación.

### **Características de los establecimientos educacionales con Clima Escolar positivo**

Algunas características de las escuelas con clima social positivo, de acuerdo a estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, citado en Arón y Milicic, 1999, p.32) serían:

- Conocimiento continuo, académico y social: los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- Respeto: los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela
- Confianza: se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- Moral alta: profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- Cohesión: la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- Oportunidad de input: los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- Renovación: la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- Cuidado: existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999) agregan:

- Reconocimiento y valoración: por sobre las críticas y el castigo.
- Ambiente físico apropiado.
- Realización de actividades variadas y entretenidas.
- Comunicación respetuosa: entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- Cohesión en cuerpo docente: espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

### **Clima escolar e interacción profesor-alumno**

Gómez (2007; citado en Sánchez, 2009) afirma que el clima que se vive en el aula depende en gran medida de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesor/a y de su forma de llevar día a día la dinámica de la clase. Por ello, el profesor supone una figura muy importante a la hora de que se cree un clima de aula positivo o negativo.

En este sentido, Sanz (2005; citado en Sánchez, 2009) señala que la labor de los profesores es conducir la clase de manera que se construya un entorno de aprendizaje motivador y efectivo, con mensajes y actividades que motiven a los estudiantes. Dicho autor, diferencia entre dos tipos de comunicación, las cuales son interdependientes, en las aulas: *Funcional*, que es aquella que incluye la transmisión de conocimientos y

contenidos y *Relacional*: que incluye todos los intercambios comunicativos que regulan la relación entre los participantes.

En un estudio realizado por Arón y Milicic (1999; citado en Mena y Valdés, 2008) se identificaron ciertos factores que determinan el tipo de percepción que los alumnos tienen del clima escolar según la relación que entablan con el profesor:

- *Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación*: confidencialidad, apoyo.
- *Percepción de justicia vs. injusticia en la relación*: se relaciona con manejo de poder que ejerza el profesor y el tipo de medidas disciplinarias, notas y atención.
- *Valoración vs. descalificación en la relación*.
- *Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar*: se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica. Profesores que favorecen el buen Clima Escolar construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados), ayudan a los alumnos cuando están en problemas. Son comunicativos, expresivos y simpáticos.
- *Percepción del profesor frente a las exigencias académicas*: los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error. Sin embargo, la aceptación de las exigencias se relaciona estrechamente con el interés que el alumno tenga por el subsector y lo entretenidas que puedan ser las clases.

- *Estilo pedagógico*: el profesor puede actuar basado en una jerarquía de dominio o de actualización. La jerarquía de dominio está respaldada por la fuerza o por la amenaza, es más rígida, cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos. A diferencia de la jerarquía de actualización, que se caracteriza por mayor flexibilidad, favoreciendo la vinculación entre las personas y disminuyendo la rigidización de roles.

Por otra parte, se debe tener en cuenta el contexto regulativo o disciplinario del clima escolar, ya que las interacciones profesor-alumno se establece en torno al *curriculum* y están determinadas por la demanda de obtener resultados académicos, centrándose en relaciones de poder y de comunicación, donde el docente tiene el papel de autoridad (Ortega y Mora-Merchán, 1996)

La complejidad de las interacciones que ocurren en el aula de clases ha sido descrita por Doyle (1986; citado en Sánchez, 2009) quien señaló seis características potenciales que generan dificultades:

- *Las aulas son multidimensionales*: en ellas existe mucha actividad académica y social (lectura, escritura, matemáticas, relaciones sociales, juegos, comunicación con amigos y discusión).
- *Actividades que ocurren simultáneamente*: al mismo tiempo que el maestro explica, unos alumnos pueden estar hablando entre ellos, otros escribiendo, escuchando, atendiendo.
- *Las cosas pasan rápidamente*: los eventos ocurren rápidamente en las aulas y con frecuencia requieren de una respuesta inmediata.

- *Los eventos a menudo son imprevisibles:* aunque el docente plantee cuidadosamente las actividades del día y sea muy organizado, ocurrirán eventos inesperados.
- *El ámbito privado es reducido:* el aula es un espacio público donde los estudiantes observan cómo actúa el maestro ante problemas de disciplina, eventos inesperados y circunstancias frustrantes. Mucho de lo que les ocurre a los estudiantes es observado por sus compañeros, los cuales hacen conjeturas sobre lo que le está ocurriendo.
- *Las aulas tienen historia:* los estudiantes recuerdan lo que paso con anterioridad en el aula, recuerdan cómo el profesor manejo un problema de disciplina a principios de año, qué estudiantes han tenido más privilegios que otros y si la maestra cumple con sus promesas.

### **Clima Escolar e interacción entre pares**

Respecto a las interacciones entre los alumnos entre sí, Delgado (1993; citado en Sánchez, 2009) indica que los alumnos necesitan de la ayuda de sus en el proceso de aprendizaje, surgiendo así el aprendizaje compartido, socializado y entre iguales. En este sentido, Cerezo (2001; citado en Sánchez, 2009) establece que las relaciones que se producen entre el alumnado pueden ser de dos tipos: unas que estén influenciadas por el rendimiento académico; y otras que contribuye a la formación y desarrollo social y efectivo de cada miembro.

En un clima escolar positivo la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás (Ascorra, Arias y Graff, 2003; citado en Mena y Valdés, 2008).



En el estudio de Arón y Milicic (1999) la relación entre compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los estudiantes en relación al contexto escolar “una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compartiendo (...)” (p. 82; citado en Mena y Valdés, 2008).

### 2.1.3 Estudios en Chile de Clima Escolar en adolescentes

El Ministerio de Educación de Chile dentro de su Política de Convivencia Escolar ha realizado estudios que muestran antecedentes significativos en relación al clima escolar:

El primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar encargado por el Ministerio de Educación y realizado por la Fundación IDEA (2005) arrojó entre sus principales conclusiones que aun cuando existen altos niveles de satisfacción y valoración en el clima escolar, se evidencian sin embargo prácticas que atentan contra la sana convivencia escolar:

-De acuerdo a las percepciones de los alumnos, se evidencia una discriminación en cuanto al trato recibido por parte de los profesores. La frecuencia señala que un 39% del alumnado considera estar en desacuerdo con la afirmación “en mi curso tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismo”.

-La participación del alumnado a nivel de establecimiento es uno de los puntos más críticos en opinión tanto de alumnos como profesores. Los niveles de aprobación de los alumnos son los más bajos de todas las frecuencias de convivencia, al preguntar si se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean en el establecimiento (54%).

- Los estudiantes reconocen a la familia como un elemento de apoyo importante en su proceso educativo.

Posteriormente en el año 2009, se realiza la Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar efectuada a 49.637 estudiantes, respecto de la asociación entre clima escolar y agresión, esta es estadísticamente significativa en todos los segmentos por las variables controladas (rendimiento, sexo, establecimiento y características del alumno). Es decir, se comprobó que existe una relación inversamente proporcional: a mejor clima escolar, menor agresión recibida y ejercida, y a peor clima escolar, mayor agresión recibida y ejercida. También muestra relación entre clima escolar percibido y rendimiento escolar, refiriendo que a mayor rendimiento escolar existe una percepción más positiva de clima escolar.

Ana María Aron y Neva Milicic (1999), han realizado investigaciones sobre el clima escolar a través de grupos focales con alumnos y profesores. Los resultados característicos de los contextos escolares favorecedores del desarrollo escolar y de contextos inhibidores y se concluye que hay ambientes escolares que permiten a los estudiantes sentirse acompañados, seguros, queridos, tranquilos y posibilitan un desarrollo personal significativo; los climas sociales negativos en cambio, producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotados física y mentalmente. La investigación mediante grupos focales llevada a cabo por Ana María Aron y Neva Milicic (1990) también muestra que una de las quejas más frecuentes de los estudiantes en relación al contexto escolar es el no ser escuchados, que sus opiniones no solamente no interesan a los adultos, sino que son desvalorizadas.

Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo (2001) exploran la percepción de los jóvenes, de la región metropolitana, respecto del clima escolar que viven en su institución escolar y su relación otros aspectos de su vivencia en los liceos, realizado este estudio entre los años 1998 y 2000 en el Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile. En dicho estudio descriptivo se obtienen datos importantes, como por ejemplo:

-El clima disciplinario o regulativo es percibido de manera negativa.

-La valoración del clima escolar va tornándose cada vez más negativa a medida que los alumnos van subiendo de curso.

-Las mujeres tienden a valorar de forma más positiva el contexto interpersonal e imaginativo del clima escolar y el clima total.

-Los alumnos que tienen una valoración del clima escolar significativamente mejor son aquellos cuya motivación principal para asistir al colegio es intrínseca (para aprender, para encontrar trabajo) y por el contrario aquellos jóvenes que sienten que tienen que cambiar mucho su forma de ser cuando asisten al Liceo y no han construido una motivación intrínseca, tienen una percepción de clima escolar más negativa.

-Los jóvenes que perciben un clima escolar significativamente mejor son aquellos que tienen un sentido de pertenencia e “identificación” con su liceo.

-Los jóvenes que piensan que los contenidos curriculares son pertinentes tienen una mejor percepción de clima escolar.

-Los jóvenes que perciben significativamente mejor el clima escolar son aquellos que perciben apertura del liceo frente a sus vivencias juveniles.

Por otra parte, el estudio de Cornejo y Redondo también muestra una correlación directa entre la percepción de clima escolar y auto-concepto de los jóvenes, con excepción del contexto regulativo.

#### 2.1.4 Vulnerabilidad y clima escolar

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) ha desarrollado una metodología para medir la vulnerabilidad escolar, que es representada en un indicador llamado Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), Este indicador se caracteriza por ser

una medición anual que se realiza mediante la aplicación de una encuesta a los primeros básicos y a los primeros medios. Esta encuesta es de carácter censal, se aplica año a año a todos los establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados del país. El IVE obtiene un indicador de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias; considera –entre otras- el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del estudiante a servicios de salud, el nivel de hacinamiento del alumno, el estado de salud bucal del alumno (Zepeda, 2007).

El Ministerio de Educación de Chile incorpora la categoría de “alumnos prioritarios” para identificar a la población escolar, desde pre.kinder a octavo básico, que recibe una asignación financiera especial otorgada dentro del marco de la “Ley de Subvención Escolar Preferencial”, vigente desde el año 2008. (Ministerio de Educación, 2008). Para efectos de la entrega efectiva de las subvenciones, la Ley define a los alumnos prioritarios como aquellos a los que la situación económica de sus hogares podría afectar negativamente las posibilidades de enfrentar el proceso educativo y, en términos generales, los identifica como aquellos pertenecientes al tercio de familias más vulnerables a nivel nacional. (Ministerio de Educación, 2008)

Respecto a la relación entre clima escolar y vulnerabilidad, destaca el estudio realizado por Sandra Cepeda Aguirre (2007), sobre “la percepción que existe entre los estudiantes de la relación profesor-alumno en colegios vulnerables de la región metropolitana”, cuya población fueron estudiantes de quinto básico a cuarto medio de 20 establecimientos de la Región Metropolitana de escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar IVE. Los colegios participantes presentaron un promedio IVE de 37, 83. Se les aplicó la Escala de Clima Escolar (adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez en 1992), la cual ha sido utilizada en Chile probando su fiabilidad y validez (Cornejo y Redondo, 2001).

Las conclusiones de dicho estudio muestran que las percepciones de la relación profesor- alumno, de los estudiantes pertenecientes a establecimientos con IVE más alto

es más negativa. La percepción hacia el contexto instruccional, interpersonal e imaginativo fue positiva y hacia el contexto instruccional fue negativa. La percepción positiva del contexto instruccional, estaría relacionada con la valoración de los estudiantes del espacio de aula como un espacio propicio para el aprendizaje.

## 2.2 CALIDAD DE VIDA

### 2.2.1 Concepto de Calidad de Vida

El concepto de calidad de vida comenzó a atraer el interés de de los investigadores en los años 60 y desde entonces ha habido un rápido incremento de su uso, lo que ha develado tanto problemas en la definición del concepto, como en las dimensiones que la comprenden. (Barrientos, 2005).

La OMS (Organización Mundial de la Salud) en 1994 define la calidad de vida como: “La percepción individual de la posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores en el cual se vive y su relación con las metas, expectativas, estándares e intereses” (citado en Barrientos, 2005; p. 37)

Otra definición integradora de Calidad de Vida es la de Ardilla (2003):

Un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos objetivos y subjetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con

la comunidad y la salud objetivamente percibida” (citado en Moyano y Ramos, 2007, p. 185).

Desde una mirada evolutiva, la calidad de vida también puede ser definida como la habilidad de participar plenamente en funciones y actividades relacionadas con aspectos físicos, sociales y psicosociales apropiadas para la edad (Urzúa y cols. 2009).

Considerando la diversidad conceptual, Borthwick-Duffi (1992; citado en Barrientos, 2005) genera una agrupación de los diversos modelos y refiere que la calidad de vida puede ser definida como:

- a) La calidad de las condiciones de vida: Es decir, condiciones de vida objetivas como salud física, relaciones sociales, actividades funcionales y ocupación.
- b) La satisfacción con la condición de vida: Considera la calidad de vida como un sinónimo de satisfacción personal o bienestar subjetivo.
- c) La combinación de ambas: La calidad de vida consideraría tanto los aspectos objetivos (indicadores biológicos, sociales, materiales, psicológicos), así como los sentimientos subjetivos acerca de cada área que implican satisfacción personal o bienestar.

En la presente investigación se considera calidad de vida como la combinación de aspectos objetivos y subjetivos.

### 2.2.2 Calidad de vida y Salud Mental

La organización Mundial de la Salud (2009) define salud como “Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o

enfermedades”. En este sentido la calidad de vida se enmarca en el equilibrio entre la salud física, la salud mental y la salud social, así como también por la satisfacción generada al intentar mejorar nuestras condiciones de vida (Suero, 2010).

La conceptualización de salud mental hoy en día se considera una manifestación de calidad de vida, es decir, la satisfacción vital y la satisfacción de necesidades psicosociales (Barrientos, 2005). Implica la participación de la persona en la evaluación de lo que le afecta, contribuyendo al estudio del bienestar físico y psicológico, relacionando las necesidades materiales con las socio-afectivas (Suero, 2010).

Al considerar las diversas definiciones de calidad de vida, los conceptos de bienestar subjetivo y bienestar psicológico resultan relevantes:

El *bienestar subjetivo* se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que alcanzan cuando evalúan su existencia, siendo central la evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000; citado en Florenzano y Cuadra, 2003).

En general, pueden distinguirse dos componentes del bienestar subjetivo: los aspectos cognitivos, representados por la apreciación de satisfacción con la vida, y los aspectos afectivos o emocionales, representados por la balanza de afectos o percepción personal de la felicidad/tristeza (Argyle y Martin, 1991; citado en Veliz, 2012).

Por otra parte, el *bienestar psicológico*, se refiere a aquello que nos hace crecer como personas, y no tanto en las actividades que nos dan placer o nos alejan del dolor (Bilbao, 2008; citado en Veliz, 2011). Ryff y Keyes (1995) definen el bienestar psicológico como una percepción subjetiva, un estado o sentimiento; mientras que la calidad de vida es el grado en que la vida es percibida favorablemente.

Según Díaz y Sánchez (2002), la persona con un bienestar psicológico adecuado, presenta satisfacción con su vida, emociones positivas frecuentes y sólo infrecuentemente, emociones negativas. Si por el contrario, el individuo expresa insatisfacción con su vida y experimenta pocas emociones positivas y frecuentes negativas, su bienestar psicológico se considera bajo.

### 2.2.3 Estudios en Chile de Calidad de Vida en adolescentes

En el año 2009 los investigadores Urzúa, Cortés, Vega, Prieto y Tapia, evalúan la Calidad de Vida de 1678 niños y adolescentes entre ocho y dieciocho años de establecimientos públicos, subvencionados y particulares de la ciudad de Antofagasta, utilizando el cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-27, el cual previamente validan conforme a la población chilena, con la finalidad de reportar valores que para ser utilizados como referencia en futuras investigaciones del campo clínico. El estudio reportó como conclusiones destacadas que los hombres, en general, reportan una mejor calidad de vida que las mujeres, al igual que los rangos de menor edad y los establecimientos privados. El estudio muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres, en la dimensión física de calidad de vida, donde los hombres tienen una percepción más positiva, en cambio en la dimensión ambiente escolar las mujeres presentan una percepción más favorable. Los resultados más negativos de las mujeres en la dimensión física son explicados como la causa de las mayores complicaciones de salud de las mujeres, especialmente desordenes hormonales, por otra parte los hombres priorizan actividades deportivas y los resultados más positivos que obtienen las mujeres en ambiente escolar, se consideran esperables, ya que desde una mirada evolutiva, las mujeres tienden a priorizar actividades destinadas a la socialización. (Urzúa y cols., 2009)

Otro estudio de calidad de vida en Chile, fue realizado en el año 2009 a una muestra de aproximadamente 8000 niños y adolescentes entre diez y dieciocho años, de distintas ciudades representativas del país. El estudio es un Proyecto Domeyko de la



Universidad de Chile y consistió en la aplicación del cuestionario KIDSCREEN-52, instrumento internacional que mide calidad de vida, consta de cincuenta y dos enunciados que miden diversas dimensiones. Conclusiones relevantes refieren una percepción negativa de los adolescentes respecto a la calidad de vida familiar, también se evidenciaron resultados negativos en relación al estado de ánimo, ya que la dimensión bienestar psicológico fue la peor evaluada, en especial en las mujeres, quienes mostraron diferencias significativas en este sentido en comparación a los hombres. Los resultados de este estudio fueron publicados recientemente, en el año 2012 (Proyecto Domeyko, Universidad de Chile; 2012).

## 2.3 ETAPA EVOLUTIVA ADOLESCENTE

### 2.3.1 Características de la adolescencia

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales (Pineda y Aliño, 2002). De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años (Pineda y Aliño, 2002).

La pérdida del cuerpo infantil implica la necesidad de dejar atrás las modalidades de ajuste de la niñez, abandonar identificaciones infantiles y encontrar nuevas orientaciones de conducta. Existen duelos por la pérdida del cuerpo y el status infantil así como de la imagen de los padres seguros y protectores de la niñez (Aberastury, 1971; citado en Krauskopof, 1999).

Respecto a las transformaciones psicológicas es importante mencionar que los adolescentes adquieren la capacidad de pensar más allá de la realidad concreta, es decir, desarrollo cognitivo de los adolescentes se caracteriza por el logro del “pensamiento

formal o hipotético-deductivo”, donde es posible hacer conjeturas sobre supuestos y pensar lógicamente sobre ellos, es decir se pueden establecer hipótesis y obtener conclusiones (Piaget, 1986).

Como toda etapa evolutiva, los adolescentes enfrentan tareas evolutivas que deben resolver adecuadamente para acceder a etapas posteriores (Martínez, 1996). Erikson (1971), refiere que la principal tarea de la etapa adolescente es la formación de la identidad personal, la que se expresa en una crisis entre el sentido de identidad versus confusión de rol, es decir, busca saber quién es y hacia dónde irá, las identificaciones tempranas con los padres y otros modelos de roles tienen su influencia, pero el adolescente debe desarrollar una identidad personal que vaya más allá de estas identificaciones.

Cuando las demandas de las tareas evolutivas son enfrentadas exitosamente, aumentan las oportunidades de crecimiento. Al ser la adolescencia una etapa de transición también puede ser vista como una etapa propicia para la promoción de la adaptación y la prevención de trastornos psicológicos (Martínez, 1996).

### 2.3.2 Adolescencia y contexto social

El ámbito social tiene gran importancia, ya que el bienestar de los adolescentes es el resultado de sus fortalezas individuales, de las oportunidades y calidad de las experiencias que tienen en el entorno (familia, colegio, barrio, grupo de amigos) en el cual interactúan cotidianamente. Siguiendo los postulados de Bronfenbrenner, el desarrollo humano está moldeado por el contexto (Bronfenbrenner & Morris, 1998; citado en Martínez, 2007).

La interacción social durante la adolescencia, van encaminados a la búsqueda de un compañero o a la integración en un grupo de pares, el cual cobra relevancia, debido a que los adolescentes tienen rápidos cambios físicos, y se sienten cómodos al estar con

otras personas que pasan por cambios similares. El grupo de iguales supone una fuente de afecto, simpatía y entendimiento; un lugar para experimentos y un medio de respaldo para el logro de su autonomía e independencia de los padres (Fuentes y cols., 1999; citado en Sánchez; 2009).

No obstante, hombres y mujeres adolescentes presentan diferencias en la interacción social. Las mujeres desarrollan mayores habilidades perceptivas, cognoscitivas y verbales, lo que se traduce en mayor empatía y comportamiento según las expectativas de los adultos; por otra parte los hombres tienden a realizar mayor actividad física, controlan menos sus impulsos y exteriorizan su agresividad, pareciendo su comportamiento más disruptivo para el mundo adulto (Ministerio de Salud de Chile, 2009)

Las redes sociales en la adolescencia proporcionan una base fundamental para el desarrollo emocional, es así como las relaciones satisfactorias de amistad reducen la sensación de soledad y aumentan la autoestima de los adolescentes (Estévez y cols., 2008). Al mismo tiempo, los vínculos estables de amistad influyen en el desarrollo de la autoestima y competencia social (Fisher, Sollic y Morrow, 1986; citado en Martínez, 2007). Sin embargo, aunque la red social del adolescente se amplía y adquiere mayor importancia conforme este se desarrolla y avanza en este periodo evolutivo (descubrimiento de nuevas amistades y relaciones afectivas, y mayor contacto con otros adultos significativos como los profesores), el padre y la madre siguen constituyendo figuras sumamente relevantes e influyentes en la vida de los adolescentes (Estévez y cols., 2008).

Al respecto, los sistemas de apoyo social (grupo de pares, familia, profesores) son fundamentales, ayudando a los adolescentes a organizar sus habilidades y recursos para enfrentar el estrés y proporcionan ayuda instrumental y emocional. Los comportamientos de apoyo social incluyen intentos de ayudar a superar el malestar

emocional, compartir responsabilidades, proporcionar consejo, enseñar habilidades y proveer ayuda material (Martínez, 1996).

### 2.3.3 Salud Mental en la adolescencia

La Salud Mental Infanto-juvenil puede definirse como “la capacidad para lograr y mantener un funcionamiento psicológico y bienestar óptimo: está directamente relacionada con el nivel de competencia lograda en el funcionamiento psicológico y social” (Ministerio de Salud de Chile, 2009).

Aún cuando es posible considerar que en la mayoría de los adolescentes existe un adecuado nivel de bienestar mental, de acuerdo al informe para la salud 2001, la prevalencia global de los trastornos psicológicos y conductuales en la población infantil y adolescente varía en los estudios realizados entre el 10% y el 20% (Organización Mundial de la Salud, 2001; citado en Ministerio de Salud de Chile, 2009). Por otra parte, estudios epidemiológicos recientes muestran que variados trastornos tienen su inicio en la adolescencia: la fobia social, el trastorno de pánico, abuso de sustancias, depresión, anorexia y bulimia nerviosa (Rutter, 2003; citado en de la Barra, 2010)

En la salud mental adolescente es importante considerar también, diferencias de género, ya que en las mujeres predomina cuadros clínicos internalizantes: ansiedad, fobias, trastornos afectivos y depresión y en los hombres, los trastornos externalizantes: déficit atencional e hiperactividad, trastornos disociales de conducta y agresividad (Ministerio de Salud de Chile, 2009)

Lo anterior, muestra la importancia de la promoción de la Salud Mental en los adolescentes y la consideración de variables sociales que pueden ser determinantes en la salud, es decir, de variables que influyen en las oportunidades de desarrollo de manera diferente en los adolescentes (Ministerio de Salud de Chile, 2009). Al respecto, las dificultades y desafíos que enfrentan los adolescentes de sectores más vulnerables de la sociedad, son mayores, en comparación a sus pares más aventajados. La posibilidad de

competir con otros por cupos y recursos para la educación superior por ejemplo presenta claras diferencias según el tipo de educación recibida, el nivel socioeconómico y el lugar de nacimiento. El concepto de contexto vulnerable se relaciona con un medio que dificulta el desarrollo de factores protectores del desarrollo del adolescente. (Ministerio de Salud de Chile, 2009)

Existe consenso en que la privación socioeconómica constituye un factor de riesgo para los trastornos psicológicos, del mismo modo que lo es la desintegración y psicopatología familiar, el daño temprano físico y psicológico, un temperamento difícil en la niñez, la violencia y el impedimento intelectual (de la Barra, 2010).

Respecto a factores protectores de la salud en la adolescencia, Donas Burak (2001; citado en Paramo 2011) menciona algunos como: familia contenedora, con buena comunicación interpersonal; alta autoestima; proyecto de vida elaborado, fuertemente internalizado; locus de control interno bien establecido; sentido de la vida elaborado; permanecer en el sistema educativo formal y un alto nivel de resiliencia.

En relación a la resiliencia, Vinaccia, Quiceno y Moreno San Pedro (2007), señalan que, algunos recursos importantes con los que cuentan los niños y adolescentes resilientes son: una relación emocional estable con al menos uno de sus padres o personas significativas; un ambiente educativo abierto, contenedor y con límites claros; apoyo social; modelos sociales que motiven el afrontamiento constructivo; tener responsabilidades sociales dosificadas, un nivel intelectual promedio; características temperamentales que favorezcan un afrontamiento efectivo (por ejemplo, flexibilidad) y contar con una autoimagen positiva (citado en Paramo, 2011).

Se ha destacado en varios estudios la calidad de la comunicación y de las relaciones familiares como factor de protección asociado a estilos de vida saludables en la adolescencia (Paramo, 2011). Una crianza sensible con autoridad de los padres,

oportunidades educacionales, autonomía psicológica y buena salud física son factores promotores del bienestar psicosocial (de la Barra, 2010)

El marco teórico realizado mediante la revisión bibliográfica muestra la importancia del clima escolar y calidad de vida en el bienestar socioemocional de los adolescentes, Se establece relación implícita entre clima escolar y calidad de vida, pero no existen mayores antecedentes que relacionen específicamente ambos constructos, siendo un aspecto interesante de profundizar.

Por otra parte, resulta relevante conocer aspectos de clima escolar y calidad de vida en una muestra con indicadores de vulnerabilidad escolar, considerando los antecedentes teóricos que dan cuenta de percepción de clima escolar negativo en establecimientos con dichas características. De esta forma, la presente investigación pretende ser un aporte en los temas mencionados, desde el punto de vista de la promoción de la salud mental adolescente a través de la descripción y análisis de la relación entre la percepción clima escolar y calidad de vida de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso, la cual presenta un alto índice de vulnerabilidad escolar IVE.

### **III. OBJETIVOS**

#### **Objetivo General**

Describir y analizar la relación entre la percepción Clima escolar y Calidad de vida de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso.

#### **Objetivos Específicos**

1. Describir la percepción de clima escolar de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso.
2. Describir la percepción de calidad de vida de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso.
3. Comparar la percepción clima escolar de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso, en relación a la población chilena adolescente general.
4. Comparar la percepción calidad de vida de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso, en relación a la población chilena adolescente general.

5. Comparar la percepción de clima escolar según el género de los alumnos.
6. Comparar la percepción de calidad de vida según el género de los alumnos.
7. Establecer la relación entre los distintos contextos clima escolar y las dimensiones de calidad de vida

#### **IV. HIPOTESIS DE INVESTIGACIÓN**

1. El clima escolar será percibido de manera desfavorable en comparación a la población adolescente chilena general.
2. El contexto regulativo será el contexto de clima escolar percibido de manera menos favorable.
3. Existirán diferencias de género en la percepción del contexto interpersonal-imaginativo de clima escolar
4. La calidad de vida será percibida de manera desfavorable en comparación a la población adolescente chilena general.
5. Bienestar psicológico será la dimensión de calidad de vida percibida de manera menos favorable.
6. Existirán diferencias de género en la percepción de calidad de vida global.
7. Existirán diferencias de género en la percepción de la dimensión de calidad de vida “actividad física y salud”.
8. Existirán diferencias de género en la percepción de la dimensión de calidad de vida “bienestar psicológico”
9. Los distintos contextos de clima escolar se relacionaran con la dimensión de calidad de vida “bienestar psicológico”.



## **V. METODOLOGIA**

El enfoque de la investigación es cuantitativo, utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación, confiando en la medición numérica y procedimientos estadísticos (Hernández, Fernández y Sampieri, 2003).

El diseño de la investigación es no experimental, ya que es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y es transversal, ya que se recolectan los datos en un tiempo único, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2003).

El estudio es descriptivo-correlacional, ya que busca especificar las propiedades, características y/o perfiles de las personas, grupos o cualquier otro fenómeno sometido a análisis y tiene el propósito de medir el grado de relación que existe entre dos o más variables y pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos (Hernández et al., 2003).

Se utiliza el método cuantitativo con la finalidad de obtener conocimiento sistemático, medible y replicable de la realidad. El estudio descriptivo-correlacional permite conocer características específicas de la muestra estudiada, relaciones entre variables y realizar comparaciones con otros estudios similares.

### **5.1 Participantes**

Los participantes de la presente investigación son alumnos que cursan séptimo y octavo año básico en una escuela particular subvencionada de Valparaíso. Dicha escuela

es católica y a cargo de una comunidad religiosa. Participaron 101 alumnos, de los cuales 42 son hombres y 59 mujeres, el rango de edad es entre 13 y 16 años. La escuela es católica y presta servicios educacionales inspirada en valores religiosos, teniendo como objetivo ser una alternativa educativa para las familias con menos posibilidades socioeconómicas y socioculturales. Es así como la Escuela presenta un nivel socioeconómico bajo, lo cual se muestra a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E) del año 2013 correspondiente a un 74%. Este es un indicador estadístico que se utiliza para la focalización de Programas JUNAEB<sup>1</sup> y MINEDUC<sup>2</sup>. La interpretación del I.V.E es directamente proporcional, vale decir a mayor I.V.E mayor vulnerabilidad social y escolar de un establecimiento educacional y un índice mayor a 70% se considera al establecimiento en la categoría de nivel socio-económico bajo. Por otra parte, la escuela cuenta con gran número de alumnos prioritarios, que son aquellos alumnos, que de acuerdo a criterios establecidos por el Ministerio de Educación presentan dificultades socio-económicas. En la muestra estudiada 56% de los alumnos presentan la categoría de prioritarios.

## 5.2 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se obtuvo la autorización del establecimiento educacional, mediante entrevista con el director y también con la sostenedora. Se comenzó por aplicar los instrumentos a una muestra piloto de quince alumnos de sexto año básico con el objetivo de conocer sus impresiones respecto a la comprensión de los ítems de ambos cuestionarios, observándose que los comprendían sin dificultad. Luego en reunión de apoderados de ambos séptimos y octavos años básicos se les dio a conocer a los padres el propósito de la investigación, solicitando su autorización en la participación de los alumnos. Cabe señalar, que solo un padre no autorizó a su hija a

---

<sup>1</sup> Junta nacional de auxilio escolar y becas.

<sup>2</sup> Ministerio de educación.

participar. Se efectuó la aplicación de los instrumentos en ambos séptimos y octavos, en horario correspondiente a consejo de curso para no alterar procesos de aprendizaje planificados, dicha aplicación implicó 30 minutos aproximadamente. Se enfatiza a los alumnos el anonimato de sus respuestas y se les incentiva a plantear sus dudas ante dificultades en la comprensión de los ítems.

### 5.3 Instrumentos de recolección de información

Para la evaluación del Clima escolar se utilizó la **Escala de clima escolar** (Ver anexo 1), la cual fue diseñada originalmente por Kevin Marjoribanks, investigador de la Universidad de Adelaida, Australia en 1980, bajo el nombre “School Environment Scale” siendo adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez en 1992. Este instrumento fue adaptado en Chile por Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo, académicos de la Universidad de Chile, el año 2001 quienes realizaron un estudio con un total de 770 alumnos de liceos de la Región Metropolitana, análisis de la fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach de los distintos contextos de clima escolar que mide la escala fue superior a 0,70; frente a lo cual se concluyó que la escala presenta características adecuadas para su uso en Chile. El instrumento, pretende medir la percepción que tienen los alumnos respecto de los cuatro contextos que componen el clima escolar según el modelo de Marjoribanks. Consta de 28 ítems, 7 ítems por cada contexto de clima escolar. Estos cuatro contextos son:

- *Contexto interpersonal*: mide la percepción de los alumnos de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de cercanía y confianza (Villa y otros, 1990).
- *Contexto regulativo*: mide las percepciones de los alumnos sobre la severidad de las relaciones de autoridad en la escuela, es decir, sobre la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente (Villa y otros, 1990).

- *Contexto instruccional*: mide las percepciones de los alumnos de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el grado de interés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio para ello (Villa y otros, 1990).
- *Contexto imaginativo*: mide la percepción de los alumnos de un ambiente imaginativo y creativo o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido, tradicional y sin innovaciones (Villa y otros, 1990).

Respecto las puntuaciones, la escala de clima escolar presenta opciones de respuesta para cada ítems desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, donde la puntuación 1 indica percepción de clima escolar muy desfavorable, puntuación 2 indica percepción de clima escolar desfavorable, puntuación de 3 indica percepción de clima escolar neutral o indecisión, puntuación 4 indica percepción favorable de clima escolar y 5 puntos indica percepción muy favorable de clima escolar.

Para evaluar la calidad de vida se utilizó el cuestionario **KIDSCREEN-27** (KIDSCREEN Group, 2006) uno de los instrumentos usados a nivel mundial para evaluar la calidad de vida en niños/as y adolescentes entre 8 y 18 años, ha sido probado en siete países europeos. En Chile investigadores de la Universidad Católica del Norte, Urzúa, Cortes, Vega, Prieto y Tapia (2009) evaluaron las propiedades psicométricas del cuestionario en niños/as y adolescentes chilenos, los resultados en dicho proceso mostraron un alfa de Cronbach de la escala total como de las distintas dimensiones superior a 0,70, presentando características de validez aceptables para su uso en Chile (Cuestionario se encuentra en anexo N° 2).

El cuestionario KINDSCREEN consta de 27 ítems y miden 4 dimensiones (Urzúa y cols., 2009):

- *Bienestar físico* (5 ítems): explora los niveles de actividad física, energía y estado físico.
- *Bienestar psicológico* (7 ítems): incluye ítems de emociones positivas, satisfacción con la vida y sentimientos de equilibrio emocional.
- *Relación con los padres y autonomía* (7 ítems): examina relación con los padres, la atmosfera en el hogar y sentimientos de tener la edad apropiada para independizarse y el grado de satisfacción con los recursos económicos.
- *Apoyo social y pares* (4 ítems): examina la forma natural de relacionarse con otros niños y adolescentes.
- *Ambiente escolar* (4 ítems): explora la percepción de su capacidad cognitiva, aprendizaje y concentración y sus sentimientos acerca de la escuela.

Del mismo modo que la Escala de Clima Escolar, las puntuaciones para cada ítem del cuestionario KINDSCREEN-27 son desde 1 punto hasta 5 puntos, de acuerdo a la percepción de calidad de vida desde muy desfavorable a muy favorable. Los puntajes brutos de cada dimensión de calidad de vida se transforman en puntajes Rasch los cuales se encuentran en el rango de 0 a 100 puntos.

#### 5.4 Procedimiento de análisis de datos

Para realizar el análisis de la información recopilada se utilizó el paquete de software para procesamiento de datos estadísticos SPSS. Se realizaron los análisis que a continuación se mencionan:

##### **Análisis descriptivo**

Se obtuvo elementos descriptivos de la muestra y de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios: frecuencias de la variable género, medidas de tendencia central (media, mediana), medidas de variabilidad (desviación estándar, varianza, puntaje máximo, puntaje mínimo) de cada contexto que incluye la escala de clima escolar de clima escolar (contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo); así como de cada dimensión de calidad de vida del cuestionario KINDSCREEN: actividad física y salud, bienestar psicológico, relación con los padres y autonomía, apoyo social y ambiente escolar. Se efectuó un análisis de las puntuaciones medias de los ítems, tanto de la Escala de Clima Escolar, como del cuestionario calidad de vida Kindscreen-27.

Respecto a la Calidad de Vida, siguiendo la metodología de corrección del cuestionario Kindscreen-27, referida en el manual de corrección (The KIDSCREEN group Europe, 2006) se calcularon los límites superiores e inferiores que determinan la adscripción de cada puntaje individual en tres diferentes categorías de calidad de vida: *bajo el promedio*, *promedio* y *sobre el promedio*. Estos límites se calculan en base a la norma establecida, sumando y restándole este resultado a la media. Dicho procedimiento, permitió conocer el nivel de calidad de vida que presentan los alumnos en las diversas categorías.

### **Análisis de diferencia de medias**

Se ejecutaron pruebas de diferencias de medias, con la finalidad de determinar diferencias significativas entre hombres y mujeres, tanto en la percepción de clima escolar como en calidad de vida. Se utilizaron pruebas que permiten comparar la significación de la diferencia de medias para muestras relacionadas, la prueba T de Student para aquellas díadas de variables que cumplían con los criterios de normalidad y la prueba U de Mann-Whitney para aquellas díadas que no cumplen los criterios de una distribución normal (resultados de pruebas de normalidad en anexo 3).

### **Análisis correlacional**

Se correlaciona cada uno de los contextos de clima escolar con cada una de las dimensiones de calidad de vida. Para efectuar las correlaciones se utilizaron pruebas estadísticas que analizan la relación entre dos variables, el coeficiente de correlación de Pearson fue utilizado cuando las variables presentaron una distribución normal y la prueba Rho de Spearman cuando no se cumplieron los criterios de normalidad (resultados de pruebas de normalidad en anexo 3).

## **VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **6.1 RESULTADOS DE LA ESCALA DE CLIMA ESCOLAR**

### 6.1.1 Análisis descriptivo Clima Escolar

Con la finalidad de describir la percepción de clima escolar de los alumnos participantes, se realiza un análisis descriptivo de los resultados de la Escala de Clima Escolar.

Se analizan las medidas de tendencia central de cada uno de los contextos de clima escolar.

**Tabla 1: Medias y desviaciones típicas obtenidas en los distintos contextos de clima escolar**

	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Interpersonal- imaginativo</b>	3,76	0,718	2,15	7,15
<b>Regulativo</b>	2,88	0,61	1,63	4,50
<b>Instruccional</b>	3,89	0,57	2,00	5,00

Al comparar los resultados (Ver tabla 1) que se obtienen, con en el estudio realizado por Cornejo y Redondo (2001) donde la media promedio de los ítems es de 2,87 para el contexto interpersonal-imaginativo; 2,89 para el contexto regulativo de y 3,41 para el contexto instruccional. Se observa que las medias para los contextos interpersonal-imaginativo, e instruccional, son mayores en la muestra estudiada, implicando una mejor percepción del clima escolar en estos contextos. Por otra parte, el



contexto regulativo presenta una media muy similar y por lo tanto una percepción de dicho contexto de clima escolar muy parecida.

Al considerar el estudio realizado por Zepeda (2007) sobre la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana utilizando el mismo instrumento de medición, donde se obtiene una media de 2,89 para el contexto interpersonal; 2,37 para el contexto regulativo; 3,05 para el contexto instruccional y 2,93 para el contexto imaginativo. Se aprecia de acuerdo a la tabla 1 comparativamente una percepción más positiva del clima escolar en la muestra estudiada.

Por otra parte, una media de ítems mayor a tres puntos indica una percepción favorable (implica respuestas a ítems positivos de acuerdo y totalmente de acuerdo), los contextos interpersonal-imaginativo e instruccional se encuentran en general evaluados de manera positiva por los alumnos.

Los resultados muestran que en general la percepción del clima escolar en la muestra estudiada es positiva, por lo cual se rechaza la **hipótesis de investigación N°1 “El clima escolar será percibido de manera desfavorable en comparación a la población adolescente chilena general”**.

Al analizar las medias de los distintos contextos de clima escolar, se aprecia que en el *contexto instruccional* se obtiene la puntuación media más alta y el puntaje mínimo más alto, por lo que se deduce que es el contexto de clima escolar percibido de manera más favorable por los alumnos, por otra parte el *contexto regulativo* es el contexto percibido por los alumnos de manera menos favorable, con la puntuación media y puntajes mínimo y máximo más bajos (ver tabla 1). Lo anterior permite aceptar la **hipótesis de investigación N°2 “El contexto regulativo será el contexto de clima escolar percibido de manera menos favorable”**.

Para obtener una descripción más detallada, se efectúa un *análisis de las puntuaciones medias de los ítems de la Escala de Clima Escolar*. En la tabla 2 se muestra una selección de ítems de cada contexto de clima escolar que destacan con puntuaciones media más altas y más bajas, (la totalidad de los ítems del cuestionario Clima escolar con sus puntajes y medias se encuentra en el anexo N°4). De acuerdo a las puntuaciones que establece el instrumento, puede referirse que sobre 3 puntos la percepción de clima escolar se considera favorable y bajo 3 puntos se considera desfavorable.

**Tabla 2: Selección de ítems de la Escala de Clima Escolar con puntuaciones medias destacadas**

<b>Ítems con mayores puntajes</b>		
	<b>Contexto(s)</b>	<b>Media</b>
La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.	Instruccional	4,30
La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.	Interpersonal -imaginativo  Instruccional	4,20
La mayor parte de los profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.	Interpersonal -imaginativo	4,10
La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.	Instruccional	4,09
<b>Ítems con menores puntajes</b>		
	<b>Contexto(s)</b>	<b>Media</b>
Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga.	Regulativo	2,67
En esta escuela existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.	Regulativo	2,23

Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas de esta escuela.	Regulativo	2,04
--	------------	------

Los puntajes más bajos son aquellos que aluden al *contexto regulativo*, donde se encuentra una percepción menos favorable del clima escolar, los alumnos en general consideran que en el establecimiento educativo existen demasiadas reglas y normas que se espera que obedezcan y que muchas veces no conocen las razones por las cuales son castigados.

Los puntajes más altos corresponden a los contextos percibidos de manera más favorable, que son el *contexto instruccional* y el *interpersonal-imaginativo*. Al respecto, los alumnos en general consideran que sus profesores conocen su asignatura, la presentan de manera interesante, muestran interés y entusiasmo en lo que enseñan. Por otra parte, perciben ayuda de parte de los profesores, respecto a los que les enseñan.

#### 6.1.2 Análisis de diferencia de medias Clima Escolar de acuerdo al género

Se comparan las medias obtenidas por hombres y mujeres en los distintos contextos de Clima Escolar (Ver tabla 3) con la finalidad de comparar la percepción de clima escolar según el género de los alumnos. Se realiza la prueba T de Student para muestras relacionadas para aquellas diadas que cumplían con el criterio de normalidad (Tabla de resultados de pruebas de normalidad se encuentran en el anexo N°4) y la prueba U de Mann-Whitney en aquellas que no cumplían con los criterios de distribución normal (Larson-Hall, 2010)

**Tabla 3: Medias y desviaciones típicas, según sexo, de los distintos contextos de clima escolar.**

	Mujeres		Hombres	
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
<b>Interpersonal-Imaginativo</b>	3,71	0,77	3,84	0,63
<b>Regulativo</b>	2,93	0,56	2,83	0,67
<b>Instruccional</b>	3,79	0,59	4,02	0,50

### **Diferencia de medias para el contexto de clima escolar regulativo**

Para la variable contexto regulativo se observa que ambos grupos cumplen con el criterio de normalidad por lo que se realiza la prueba T de Student. Primero se realiza la prueba de Levene, la cual arroja como resultado un valor P de  $0,316 > 0,05$ , lo cual permite corroborar no existe diferencia entre la varianza de las dos poblaciones. Es factible la aplicación de la prueba T de Student.

Las hipótesis son las siguientes:

H<sub>0</sub>: No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable contexto regulativo.

H<sub>1</sub>: Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable contexto regulativo.

**Tabla 4: Prueba T de Student de diferencias de medias del contexto regulativo según sexo.**

T de Student	Grados de Libertad	P-Valor
0,870	99	0,386

El P-valor= 0,386 > 0,05. Por tanto se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable *contexto regulativo*.

### **Diferencia de medias para el contexto de clima escolar instruccional**

En el caso de la variable contexto instruccional ambos grupos se distribuye conforme a una distribución normal por lo que se realizará la prueba T de Student para muestras independientes. Primero se realiza la prueba de Levene, la cual arroja como resultado un valor P de 0,235 > 0,05, lo cual permite corroborar no existe diferencia entre la varianza de las dos poblaciones. Es factible la aplicación de la prueba T de Student.

Las hipótesis son las siguientes:

$H_0$ : No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable contexto instruccional.

$H_1$ : Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable contexto instruccional.

**Tabla 5: Prueba T de Student de diferencias de medias del contexto instruccional, según sexo.**

<b>T de Student</b>	<b>Grados de Libertad</b>	<b>P-Valor</b>
-2,021	99	0,046

En este caso dado que la significación es  $0,046 < 0,05$  se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) por lo que podemos afirmar que existe diferencia significativa entre los promedios diferenciados por hombres y mujeres para la variable *contexto instruccional*.

### **Diferencia de medias del contexto de clima escolar interpersonal-imaginativo**

En este caso dado que ambos grupos de la variable interpersonal-imaginativo no se distribuyen conforme a una distribución normal se realiza la prueba U de Mann-Whitney.

Las hipótesis son las siguientes:

$H_0$ : No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable contexto interpersonal-imaginativo.

$H_1$ : Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable contexto interpersonal-imaginativo.

**Tabla 6: Prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias de contexto interpersonal-imaginativo, según sexo.**

U de Mann-Whitney	1059
Z	-1,242
Sig.	0,215

En este caso dado que la significación es 0,215 se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) por lo que se afirma que no existe diferencia significativa entre los promedios diferenciados por hombres y mujeres para la variable *contexto interpersonal-imaginativo*. Los resultados permiten rechazar la hipótesis de investigación N°3 **“Existirán diferencias de género en la percepción del contexto interpersonal-imaginativo de clima escolar”**.

## 6.2 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO KIDSCREEN-27 CALIDAD DE VIDA

### 6.2.1 Análisis descriptivo Calidad de Vida

Con la finalidad de obtener una apreciación respecto al nivel de Calidad de Vida presentada por los alumnos en comparación a la población chilena adolescente, se establecen las categorías de calidad de vida: bajo el promedio, promedio y sobre el promedio; se calculan los límites superiores e inferiores, para lo cual a la media de la población chilena se le suma y se le resta una desviación estándar, esto de acuerdo al protocolo de corrección (The KIDSCREEN Group, 2006) y considerando como referencia la media de la población chilena entre 12 y 18 años obtenida por Urzúa y cols. (2009) en el proceso de validación del cuestionario (Ver tabla 7).

**Tabla 7: Referencia de medias, desviaciones típicas y límites de puntajes a nivel nacional para la clasificación de puntuaciones.**

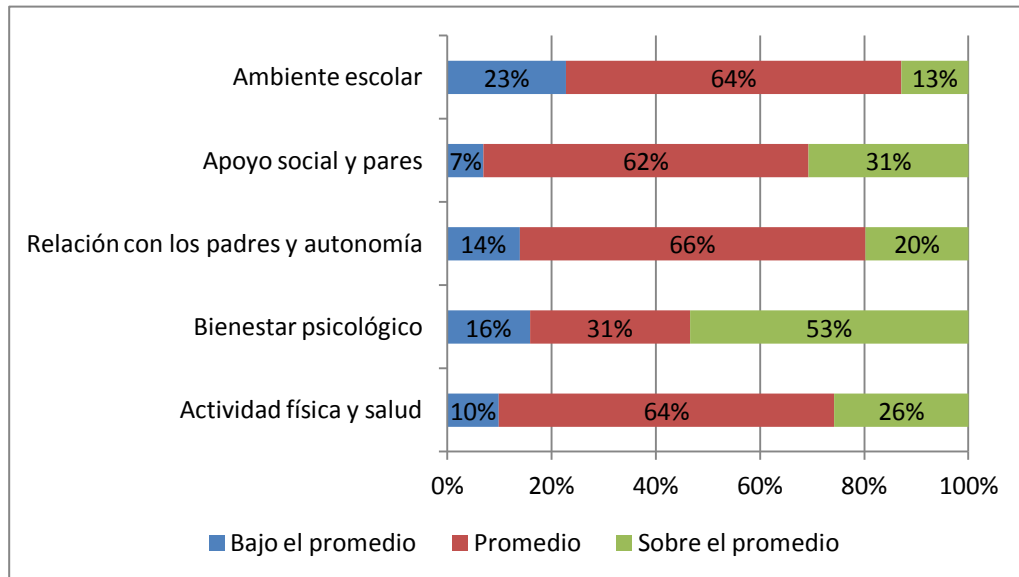
	Media	$\sigma$ +/-	Límite inferior	Límite superior
<b>Actividad física y salud</b>	43,74	7,87	35,87	51,61

<b>Bienestar psicológico</b>	40,42	3,75	36,67	44,17
<b>Relación con los padres y autonomía</b>	46,63	8,62	38,01	55,25
<b>Apoyo social y pares</b>	51,71	9,79	41,92	61,5
<b>Ambiente escolar</b>	48,52	8,47	40,05	56,99

Al transformar los datos obtenidos por cada uno de los sujetos en categorías (Ver grafico1) se observa que en las cinco dimensiones la mayor parte de los alumnos presenta una Calidad de Vida promedio o sobre el promedio. La dimensión ambiente escolar es la que presenta menos alumnos sobre el promedio (13%) y la dimensión bienestar psicológico es la que presenta más alumnos sobre el promedio (53%), en relación a la población chilena adolescente en general. Dichos resultados dan cuenta de una calidad de vida en general positiva en los alumnos, lo cual permite descartar la **hipótesis de investigación N° 4: “La calidad de vida será percibida de manera desfavorable en comparación a la población adolescente chilena general”**.

**Grafico 1: Nivel de calidad de vida obtenido en cada dimensión en referencia a la población chilena adolescente.**





Al analizar las medidas de tendencia central (Tabla 8), se observa que la dimensión de Calidad de Vida apoyo social y pares es la percibida de manera más favorable por los alumnos y la dimensión bienestar psicológico es la percibida de manera más desfavorable.

Se acepta la **hipótesis de investigación N°5 “bienestar psicológico será la dimensión de calidad de vida percibida de manera menos favorable”**.

**Tabla 8: Medias y desviaciones típicas obtenidas en las distintas dimensiones de calidad de vida.**

	Media	Desv. Típ.	Mínimo	Máximo

<b>Actividad física y salud</b>	47,22	10,38	25,07	73,20
<b>Bienestar psicológico</b>	45,57	8,72	24,84	73,53
<b>Relación con los padres y autonomía</b>	47,51	9,68	12,46	74,39
<b>Apoyo social y pares</b>	55,19	9,05	37,86	66,34
<b>Ambiente escolar</b>	46,29	8,29	30,55	71,00

A continuación, con la finalidad de obtener mayores detalles descriptivos respecto a la Calidad de Vida, se analizan las puntuaciones medias de los ítems del cuestionario KIDSCREEN-27 calidad de vida, se destacan los ítems que obtuvieron puntuaciones medias más altas en cada dimensión de calidad de vida (Ver tabla 9). No se presentan ítems que destaquen con medias desfavorables, ya que en general superan los 3 puntos, lo cual da cuenta de una calidad de vida en general favorable (todos los ítems del cuestionario calidad de vida con sus puntajes y medias se puede encontrar en el anexo N°4). Cabe señalar, que de acuerdo a las puntuaciones que establece el cuestionario, puede referirse que sobre 3 puntos la percepción de calidad de vida se considera favorable y bajo 3 puntos se considera desfavorable.

**Tabla 9: Selección de ítems del cuestionario KIDSCREEN-27 Calidad de Vida con puntuaciones medias destacadas.**

	<b>Contexto escolar</b>	<b>Media</b>
¿Te has sentido lleno/a de energía?	Actividad física y salud.	3,79

¿Lo has pasado bien?	Bienestar psicológico.	4,11
¿Has estado contento/a con tu forma de ser?	Bienestar psicológico.	4,05
¿Tus padres te han tratado de forma justa?	Relación con los padres y autonomía.	4,18
¿Has podido hablar con tus padres cuando has querido?	Relación con los padres y autonomía.	4,12
¿Lo has pasado bien con tus amigos/as?	Apoyo social y pares.	4,62
¿Has pasado tiempo con tus amigos/as?	Apoyo social y pares.	4,52
¿Tú y tus amigos/as se han ayudado entre ustedes?	Apoyo social y pares.	4,46
¿Has podido confiar en tus amigos/as?	Apoyo social y pares.	4,19
¿Te has llevado bien con tus profesores/as?	Ambiente escolar.	3,89

La dimensión **actividad física y salud**, percibida en general por los alumnos de manera favorable. Destaca como respuesta con mayor puntaje el “sentirse lleno de energía”.

La dimensión **bienestar psicológico** muestra que los enunciados evaluados de manera más favorable se relacionan con pasarlo bien y estar contento consigo mismo.

La calidad de vida respecto a la **relación con los padres y autonomía** destaca como ítems con mayores puntajes aquellos que se refieren a interacción positiva con los padres, recibir un trato justo de parte de los padres y comunicación, poder hablar con los padres cuando se desea.

La dimensión **apoyo social y pares** es la dimensión percibida de manera más favorable por los alumnos, las medias de todos los ítems superan los cuatro puntos (ítems con cuatro puntos indican que frente a enunciados positivos sobre la calidad de vida se encuentran de acuerdo). Los alumnos refieren pasar tiempo con sus amigos, sentir que confían en ellos, que se ayudan mutuamente y que lo pasan bien juntos.

La dimensión **ambiente escolar**, muestra en general una percepción positiva del ambiente escolar. Destaca como enunciado con puntuación más favorable el que refiere una relación positiva con los profesores.

#### 6.2.2 Análisis de diferencia de medias Calidad de Vida de acuerdo al género

Con el objetivo de comparara la percepción de calidad de vida según el género de los alumnos, se realiza la prueba T de Student para muestras relacionadas para aquellas diadas que cumplieran con el criterio de normalidad (Tabla de resultados de pruebas de normalidad se encuentran en el anexo N°4). Por otra parte para aquellas diadas en las que ambas o alguna no cumplía el criterio de normalidad se realiza la prueba denominada U de Mann-Whitney el cual es el símil no paramétrico a la prueba Tde Student (Larson-Hall, 2010)

Cabe señalar que se aprecia que las medias obtenidas por los hombres es mayor a las medias obtenidas por las mujeres en todas las dimensiones de calidad de vida, con excepción de la dimensión apoyo social y pares donde las mujeres presentan una media levemente mayor (Ver tabla 10). Lo cual permite aceptar la **hipótesis de investigación N° 6: “Existirán diferencias de género en la percepción de calidad de vida global”**

**Tabla 10: Medias y desviaciones típicas, según sexo, de los distintas dimensiones de calidad de vida.**

	Mujeres	Hombres

	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
<b>Actividad física y salud</b>	43,16	8,22	52,92	10,49
<b>Bienestar psicológico</b>	43,63	8,95	48,30	7,68
<b>Relación con los padres y autonomía</b>	46,04	10,07	49,59	8,82
<b>Apoyo social y pares</b>	55,66	9,19	54,53	8,91
<b>Ambiente escolar</b>	45,26	8,63	47,74	7,67

Se puede inferir que la percepción de la calidad de vida, en general es más positiva en los hombres, no obstante para verificar si las diferencias entre hombres y mujeres son significativas se realizan pruebas de comparación de diferencias de medias para cada dimensión de calidad de vida.

### **Diferencia de medias dimensión actividad física y salud**

En este caso dado que ambas grupos de la variable actividad física y salud no se distribuyen conforme a una distribución normal se realiza la prueba U de Mann-Whitney.

$H_0$ : No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable actividad física y salud.

$H_1$ : Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable actividad física y salud.

**Tabla 11: Prueba U de Mann- Whitney de diferencias de medias de actividad física y salud, según sexo.**

U de Mann-Whitney	567
Z	-4,657
Sig.	0,000

En este caso dado que la significación es 0,000 se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) por lo que se afirma que existe diferencia significativa entre los promedios diferenciados por hombres y mujeres para la variable actividad física y salud. Se puede inferir que los hombres presentan una percepción más positiva de su Calidad de Vida en el ámbito de la actividad física y salud. Se acepta la **hipótesis de investigación N° 7 “Existirán diferencias de género en la dimensión de calidad de vida actividad física y salud”**.

### **Diferencia de medias dimensión bienestar psicológico**

Para la variable bienestar psicológico se observa que ambos grupos cumplen con el criterio de normalidad por lo que se realiza la prueba T de Student. No obstante, primero se debe determinar la homogeneidad de la varianza, para lo cual previamente se realiza la Prueba de Levene para igualdad de varianzas, con el cual se asume que la varianza de las dos poblaciones son iguales ( $P\text{-valor} = 0,177 > 0,05$ ).

Las hipótesis a comprobar con la Prueba T de Student son:

$H_0$ : No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable bienestar psicológico.

H1: Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable bienestar psicológico.

**Tabla 12: Prueba T de Student de diferencias de medias del contexto de bienestar psicológico, según sexo.**

<b>T de Student</b>	<b>Grados de Libertad</b>	<b>P-Valor</b>
-2,740	99	0,007

Se obtiene P-valor= 0,007 < 0,05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). Si existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable bienestar psicológico. Debido a que los hombres muestran un puntaje medio superior a las mujeres, se puede inferir que los hombres perciben de manera más positiva su Calidad de Vida en el ámbito del bienestar psicológico. Existirán diferencias por género en la dimensión de calidad de vida “bienestar psicológico Se acepta la **hipótesis de investigación N° 8 “Existirán diferencias de género en la percepción de la dimensión de calidad de vida bienestar psicológico”**”.

### **Diferencia de medias dimensión relación con los padres y autonomía**

Para la variable relación con los padres y autonomía se observa que ambos grupos cumplen con el criterio de normalidad por lo que se realiza la prueba T de Student. Primero se debe determinar la homogeneidad de la varianza utilizando la prueba de Levene, cuyo resultado que se obtiene (P-valor= 0,261 > 0,05) permite asumir que las varianzas de las dos poblaciones son iguales, con lo cual es factible realizar la prueba T de Student.

Las hipótesis a comprobar con la Prueba T de Student son:

H<sub>0</sub>: No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable relación con los padres y autonomía.

H<sub>1</sub>: Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable relación con los padres y autonomía.

**Tabla 13: Prueba T de Student de diferencias de medias de relación con los padres t autonomía, según sexo.**

<b>T de Student</b>	<b>Grados de Libertad</b>	<b>P-Valor</b>
-1,835	99	0,069

Se obtiene P-valor= 0,069 > 0,05; Por lo tanto se acepta la hipótesis nula (H<sub>0</sub>). No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable relación con los padres y autonomía.

### **Diferencia de medias dimensión apoyo social y pares**

En el caso de la variable apoyo social y pares ambos grupos no se distribuyen conforme a una distribución normal se realiza la prueba U de Mann-Whitney. Las Hipótesis son:

H<sub>0</sub>: No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable apoyo social y pares.

H<sub>1</sub>: Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable apoyo social y pares.



**Tabla 14: Prueba U de Mann- Whitney de diferencias de medias de apoyo social y pares, según sexo.**

U de Mann-Whitney	1155,000
Z	-0,591
Sig.	0,554

En este caso dado que la significación es 0,554 se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) es decir, no existe diferencia significativa entre los promedios diferenciados por hombres y mujeres para la variable apoyo social y pares.

### **Diferencia de medias dimensión ambiente escolar**

Conforme a la distribución normal se realiza la prueba U de Mann-Whitney. Las Hipótesis son:

$H_0$ : No existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable ambiente escolar.

$H_1$ : Existe diferencia significativa entre las medias entre los sexos para la variable ambiente escolar.

**Tabla 15: Prueba U de Mann- Whitney de diferencias de medias de ambiente escolar, según sexo.**

U de Mann-Whitney	993,000
Z	-1,703
Sig.	0,089

En este caso dado que la significación es 0,089 se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) por lo que podemos afirmar que no existe diferencia significativa entre los promedios diferenciados por hombres y mujeres para la variable ambiente escolar.

## RESULTADOS ANÁLISIS CORRELACIONAL CLIMA ESCOLAR Y CALIDAD DE VIDA

Se correlaciona cada uno de los contextos de Clima escolar con las dimensiones de Calidad de Vida. Se utilizó la la R de Pearson correspondiente a una prueba paramétrica, cuando se cumplió con los requisitos y la Rho de Spearman cuando no se cumplió los parámetros. El detalle de las correlaciones encontradas y nivel de significación se observa en la tabla 16.

**Tabla 16: Correlaciones entre contextos de clima escolar y dimensiones de calidad de vida.**

		<b>Interpersonal-Imaginativo</b>	<b>Regulativo</b>	<b>Intruccional</b>
<b>Actividad física y salud</b>	Correlación	0,209*	0,074	0,304**
	Significación	0,036	0,463	0,002
<b>Bienestar psicológico</b>	Correlación	0,021	0,154	0,170
	Significación	0,834	0,125	0,090
<b>Relación padres y autonomía</b>	Correlación	0,212*	0,092	0,221*
	Significación	0,033	0,363	0,026
<b>Apoyo social y pares</b>	Correlación	0,273**	0,021	0,103
	Significación	0,006	0,836	0,305
<b>Ambiente escolar</b>	Correlación	0,413**	0,373**	0,438**
	Significación	0,000	0,000	0,000
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).				
**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).				

Se observa que cuatro contextos del Clima Escolar se correlacionan con la dimensión ambiente escolar medida con el cuestionario KIDSCREEN-27, lo cual es esperable ya

que esta última mide de manera general la apreciación sobre la Escuela, es decir, Clima Escolar.

#### Contexto interpersonal-imaginativo

Se observa que el contexto interpersonal de Clima Escolar se correlaciona con la dimensión de Calidad de Vida *apoyo social y pares*. El contexto interpersonal-imaginativo mide la percepción de cercanía y preocupación de parte de los profesores y la dimensión apoyo social y pares mide la interacción social respecto a otros niños y/o adolescentes. Que estos aspectos se relacionen entre sí significa que los alumnos que presentan interacción positiva con sus compañeros, también lo hacen con sus profesores, percibiendo interacciones sociales positivas en general en la Escuela.

El contexto interpersonal-imaginativo de Clima Escolar también se correlaciona con la dimensión de Calidad de Vida *Relación con los padres y autonomía*, es decir, la percepción de interacciones sociales positivas con los profesores será mayor si la atmósfera en el hogar y la relación con los padres también se dan en términos positivos.

Por otra parte, el contexto interpersonal-imaginativo muestra correlación con la dimensión de Calidad de Vida *actividad física y salud*. Los alumnos que perciben de manera más positivamente el ámbito interpersonal del clima escolar son aquellos que presentan condiciones físicas y de salud más favorables.

#### Contexto instruccional

El contexto instruccional de Clima Escolar muestra correlación significativa con la dimensión de Calidad de Vida *relación con los padres y autonomía*, es decir, los adolescentes que perciben de manera favorable interés de sus profesores por el aprendizaje y consideran que reciben una buena orientación académica; presentan

también satisfacción en la relación con sus padres, percibiendo apoyo de parte de ellos, al recibir espacios de comunicación y también de autonomía acorde a su edad.

El contexto instruccional también se correlaciona positivamente con la dimensión de Calidad de Vida *actividad física y salud*. Los alumnos que perciben de manera más positivamente el ámbito instruccional son aquellos que presentan condiciones física y de salud más favorables. Cabe señalar que el contexto instruccional se refiere en cierta medida a la motivación que los profesores entregan para el aprendizaje, lo que incluiría a profesores motivando a los alumnos hacia la actividad física y estilo de vida saludable. Por otra parte, es importante considerar que la salud física implica también salud mental y buen estado anímico.

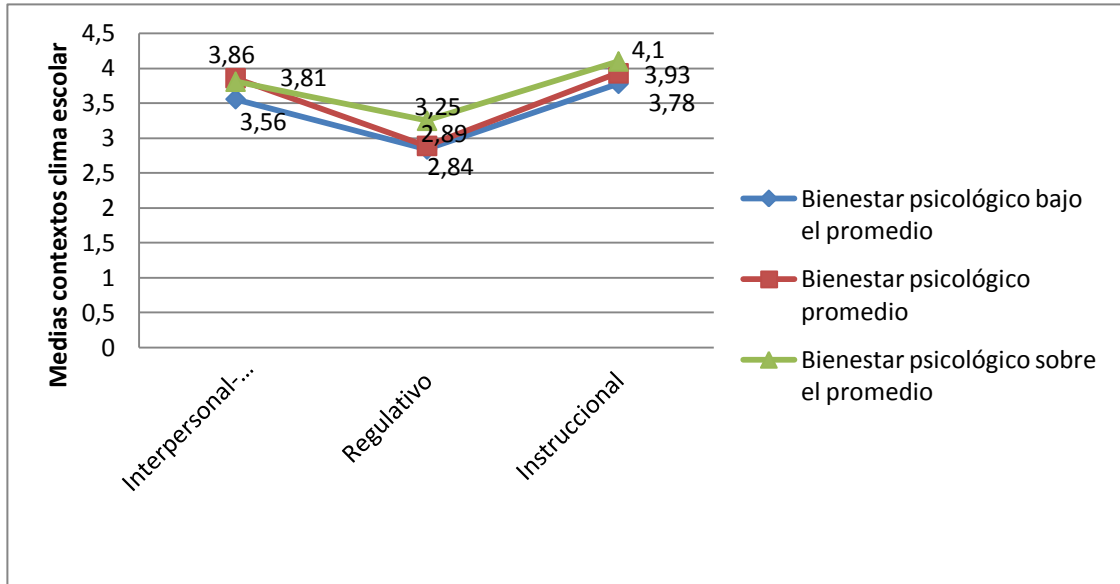
#### Contexto regulativo

El contexto regulativo, que ha sido el evaluado de manera menos favorable por los alumnos, no presenta correlaciones significativas con dimensiones de Calidad de Vida, además de la ya mencionada dimensión ambiente escolar.

Los diversos contextos de Clima Escolar no presenta correlación con la dimensión de Calidad de vida *bienestar psicológico*, ante lo cual se rechaza la **hipótesis de investigación N° 9: “Los diversos contextos de clima escolar se relacionaran con la dimensión de calidad de vida bienestar psicológico”**.

Sin embargo, resulta importante que a nivel descriptivo, se observa que los alumnos que presentaron un mayor bienestar psicológico (en un nivel promedio o sobre el promedio) presentan puntuaciones medias más altas en los distintos contextos de clima escolar (ver grafico 2).

**Grafico 2: Puntuaciones medias de ítems de los contextos de clima escolar según nivel de bienestar psicológico.**



## VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al finalizar el análisis de los resultados, cuya finalidad fue “describir y analizar la relación entre la percepción Clima Escolar y Calidad de Vida de los alumnos de Séptimo y Octavo año básico de una Escuela subvencionada de Valparaíso”, cabe enfatizar la complejidad de los constructos Clima escolar y Calidad de Vida, ya que ambos implican apreciación subjetiva del individuo respecto a sus emociones y ambos están mediados por diversos factores que pueden ser ajenos al contexto escolar. Es así como los resultados no muestran correlación entre los distintos contextos de Clima Escolar y el bienestar psicológico, que es una de las dimensiones de la Calidad de Vida, sin embargo, descriptivamente se aprecia que los alumnos que presentan una percepción más positiva de los diversos contextos de Clima Escolar, son aquellos que refieren un mayor bienestar psicológico, lo cual permite inferir que probablemente una investigación con mayor número de participantes mostraría resultados de correlación diferentes en este ámbito.

Resulta relevante que la relación con los padres y autonomía, dimensión de Calidad de Vida, que fue en general evaluada positivamente por los alumnos, refiriendo interacción y comunicación adecuada con los padres, se correlaciona con los contextos interpersonal- imaginativo e instruccional de Clima Escolar, es decir, los alumnos que perciben interacciones positivas del entorno familiar, también lo hacen en el contexto escolar, lo cual muestra la importancia del bienestar familiar y de la relación que los adolescentes presenten con sus padres, tal como sugiere la revisión teórica, los padres continúan siendo una red de apoyo fundamental durante la adolescencia.

El apoyo social y de pares es la dimensión de Calidad de Vida percibida de manera más favorable por los alumnos, ya que refieren pasar tiempo con sus amigos y sentirse apoyados por ellos. Esta dimensión también presenta correlación con las los contextos interpersonal-imaginativo e instruccional de Clima Escolar, es decir, los

alumnos que presentan interacciones sociales positivas con otros adolescentes, también las presentan en el contexto escolar, tanto con compañeros como profesores, así mismo, perciben de manera positiva el entorno escolar imaginativo, es decir, con posibilidad para la creatividad y la orientación instruccional o académica.

La actividad física y salud, dimensión de Calidad de Vida referida a sentirse saludable y con energía vital, se correlaciona con los contextos interpersonal-imaginativos e instruccional de Clima Escolar. Es decir, el bienestar físico se relaciona con la percepción de interacciones sociales positivas en el contexto escolar, con la percepción de un ambiente creativo y estimulante, y de preocupación de los profesores por el aprendizaje. Se puede inferir que probablemente, la mayor realización de actividad física implica espacios lúdicos de interacción social a través del deporte.

Los resultados muestran la relevancia de potenciar los diversos ámbitos de interacción social de los adolescentes, ya que se encuentran relacionados entre sí. La escuela al propiciar la participación de los padres, favorecer espacios de interacción social positiva entre los alumnos y fortalecer habilidades sociales, contribuye hacia un Clima Escolar positivo.

El contexto regulativo de Clima Escolar, el cual está definido por las relaciones de autoridad con los profesores y el ambiente normativo de la escuela, es el contexto evaluado de manera menos favorable por los alumnos. Específicamente los alumnos refieren que existen demasiadas reglas y que muchas veces no conocen las razones por las cuales son sancionados, lo cual permite inferir que se requiere una mayor comunicación con los alumnos respecto a la disciplina aplicada, así como una mayor participación en la elaboración de las normas y reglas del establecimiento.

Los resultados muestran que no existe relación entre el contexto regulativo y Calidad de Vida, es decir, si bien es el contexto con el cual se encuentran menos satisfechos, este no influiría de manera significativa en la satisfacción vital y bienestar psicosocial.

Los resultados muestran que al igual que otros estudios realizados a nivel nacional, los alumnos de la presente investigación presentan una percepción desfavorable del contexto regulativo de Clima Escolar y una percepción más positiva de los contextos instruccional e interpersonal-imaginativo.

Resulta trascendente que la muestra estudiada presenta en general, una percepción positiva del Clima Escolar, en comparación a otros estudios nacionales (Cornejo y Redondo, 2001 y Zepeda, 2007). Se descarta la hipótesis de investigación que señala que el clima escolar será percibido de manera desfavorable en comparación a la población chilena adolescente general, la cual fue establecida debido a que existen antecedentes de relación entre vulnerabilidad escolar y percepción negativa de Clima Escolar y a que la muestra estudiada presenta características de alta vulnerabilidad escolar, de acuerdo a índice de vulnerabilidad escolar I.V.E y un 56% de los alumnos participantes considerados prioritarios por el Ministerio de Educación, es decir, con necesidades socio-económicas importantes.

Dicha percepción positiva del Clima Escolar, puede explicarse debido a características actitudinales importantes de los profesores y que contribuyen a la percepción de una interacción profesor-alumno positiva. Respuestas que destacan como favorables en los alumnos hacen referencia a que perciben interés y entusiasmo en los profesores respecto a lo que enseñan, presentan el aprendizaje de manera interesante y motivan a los alumnos a ser creativos.

La percepción de una relación positiva con los profesores resulta de gran relevancia, ya que la figura del profesor es fundamental en la creación de un clima de aula positivo.

También resultan relevantes las características particulares del establecimiento, el cual es católico, a cargo de una comunidad religiosa que enfatiza valores como son la caridad, la humildad y la sencillez. Los profesores presentan un perfil acorde a tales valores, los cuales también son transmitidos a los alumnos. Dichos valores se encuentran



relacionados con una convivencia escolar armónica y se puede inferir que influyen positivamente en el Clima Escolar de establecimiento, lo cual es concordante con la Política Nacional de Convivencia Escolar, la cual señala la importancia de la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa, siendo fundamental el respeto mutuo y solidaridad recíproca.

Respecto a la Calidad de Vida, en general la muestra estudiada presenta una percepción comparativamente positiva en relación a estudios a nivel nacional, descartándose la hipótesis de investigación que señala que la Calidad de Vida será percibida de manera desfavorable en comparación a la población adolescente chilena general. Dicha hipótesis fue establecida debido a las características de vulnerabilidad escolar y evidencia teórica respecto a la relación entre contexto vulnerable y dificultades en el desarrollo de factores protectores de los adolescentes.

Explicativamente, resulta relevante profundizar en las respuestas de los alumnos respecto a la Calidad de Vida, las cuales dan cuenta de una interacción positiva con los padres, percibiendo un trato justo de parte de ellos y buena comunicación; también aluden a espacios importantes de interacción social con otros adolescentes y destaca además una percepción de una relación positiva con los profesores. En general se observa que la Calidad de Vida es evaluada en general de manera positiva, lo cual guarda relación con interacciones sociales positivas en los distintos contextos (familia, amigos, profesores).

Respecto a las distintas dimensiones de Calidad de Vida, aquella evaluada de manera más favorable es “apoyo social y pares”, es decir, los alumnos perciben positivamente la interacción social con otros adolescentes; y la dimensión de Calidad de Vida evaluada de manera más negativa es “bienestar psicológico”, es decir, aquella referida a la satisfacción con la vida y sentimientos de equilibrio emocional. Se cumple la hipótesis de investigación en la cual se establece que el bienestar psicológico será la dimensión de Calidad de Vida percibida de manera menos favorable, la cual fue

señalada debido a que antecedentes empíricos han dado cuenta de una evaluación negativa de dicha dimensión (Urzúa y cols., 2009 y Proyecto Domeyko, Universidad de Chile; 2012). La presente investigación confirma dichos hallazgos. Sin embargo, es importante mencionar que el bienestar psicológico de los alumnos participantes en la presente investigación refiere un bienestar psicológico positivo comparativamente con los adolescentes de Chile, lo cual es concordante con la ya mencionada percepción positiva general de Calidad de Vida y Clima Escolar.

Los resultados encontrados respecto al bienestar psicológico resultan relevantes, considerando la evidencia teórica en relación a que importantes trastornos psicológicos y psiquiátricos tienen su inicio en la adolescencia, ante lo cual el favorecer el bienestar psicológico en esta etapa evolutiva resulta fundamental en la promoción de la salud mental.

Respecto a la finalidad de comparar la percepción de Clima Escolar y Calidad de Vida según el género de los alumnos, la presente investigación no mostro diferencias significativas en la percepción de Clima Escolar en los contextos regulativo e interpersonal-imaginativo; sin embargo mostro que existen diferencias en la percepción del Contexto instruccional de Clima Escolar, los hombre perciben de manera más positiva la orientación académica, el interés de los profesores por la enseñanza y el ambiente adecuado para propiciarlo. No existen evidencias de otros estudios con resultados similares en relación al Clima Escolar, sin embargo, estudios si refieren diferencias de género de estilos de aprendizaje e intereses académicos, lo cual podría ser una explicación a las diferencias encontradas. En relación a la percepción del contexto interpersonal-imaginativo, se esperaba encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres, considerando antecedentes teóricos que refieren un mayor desarrollo de habilidades sociales del género femenino durante la adolescencia, sin embargo, se rechaza la hipótesis respectiva, lo cual podría deberse a que en la actualidad las diferencias de género son cada vez menores y en el contexto escolar se busca igualdad

de espacios de participación y de fortalecimiento de habilidades sociales, tanto para hombres como mujeres.

En relación a la Calidad de Vida y diferencias de género, se aceptan las hipótesis de investigación que señalan diferencias de género en la percepción de las dimensiones de Calidad de Vida actividad física y salud, y bienestar psicológico. En ambas dimensiones los hombres presentaron una percepción más positiva de Calidad de Vida, lo cual permite inferir una percepción de calidad de vida en general más positiva en los hombres, existiendo diferencias de género en la percepción de Calidad de Vida global. La percepción más favorable de los hombres puede deberse a que de acuerdo al Ministerio de Salud de Chile (2009) los hombres realizan mayor actividad física que las mujeres, lo cual implica mayor bienestar físico, pero también emocional, debido a la influencia positiva de la actividad física en el estado de ánimo. Probablemente, la menor realización de actividad física de las adolescentes esté relacionada con cambios biológicos con malestares asociados, propios del género femenino, como es la menarquía y la aparición de características sexuales secundarias de manera más temprana en comparación a los hombres.

Acerca de los aportes de la presente investigación, se destaca el aporte de mayor información respecto a la Calidad de Vida y Clima Escolar, mostrando algunos resultados similares a estudios anteriores, como también diferencias, que se relacionan con características específicas de la muestra estudiada correspondiente a alumnos de una escuela católica subvencionada con altos índices de vulnerabilidad.

Específicamente, la presente investigación beneficiará al establecimiento educacional estudiado, el cual no contaba con información respecto a la percepción de sus alumnos sobre el Clima Escolar y su Calidad de Vida; siendo importante para la Escuela generar acciones en beneficio de toda la comunidad educativa.

En cuanto a la relación entre Clima escolar y Calidad de vida, resultan un aporte las correlaciones encontradas, debido a que no existen investigaciones que establezcan dicha relación y a que los resultados en el presente estudio revelan la importancia de la relación con los padres y el bienestar físico en relación al clima escolar. Lo cual muestra que fortalecer dichos ámbitos en el contexto escolar contribuiría significativamente en un clima escolar más positivo.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, cabe señalar el número de casos, el cual si hubiese sido mayor, habría permitido establecer correlaciones entre los distintos constructos con niveles importantes de significación. En este sentido, los resultados obtenidos no son generalizables a la población adolescente chilena general.

Otras limitaciones las constituyen las propias de los instrumentos de medición utilizados, tanto la Escala de Clima Escolar como el Cuestionario de Calidad de Vida permiten la obtención de puntajes respecto a cada contexto y dimensión, sin embargo, no se obtienen resultados respecto a la percepción global del Clima Escolar y Calidad de Vida de cada individuo.

Con el fin de plantear ciertas líneas de investigación futuras, se propone la realización de un estudio de tipo cualitativo en la muestra estudiada, de forma de obtener una mayor comprensión de los hallazgos encontrados, ya que permite profundizar en los aspectos que influyen en la percepción positiva de Clima escolar y Calidad de Vida en una escuela con características de vulnerabilidad; y más allá de la muestra estudiada, la realización de mayores estudios con un enfoque cualitativo, implicaría aportes significativos.

Por último, como forma de enfatizar la relevancia de la realización de mayores estudios respecto al Clima Escolar, es importante recordar los importantes efectos del Clima Escolar, los cuales aluden a que un Clima Escolar positivo favorece el aprendizaje, disminuye dificultades de disciplina, permite un mayor bienestar emocional

de los adolescentes, entre otros. De forma contraria, un Clima Escolar negativo, influye en el malestar emocional y en la presencia de trastornos psicológicos.

Favorecer un Clima Escolar positivo y Calidad de Vida, implica promoción de la Salud mental, siendo el contexto educativo uno de los principales entornos sociales y afectivos en la vida de los adolescentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arón, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 447-466.

Barrientos, J. (2005). *Calidad de vida y bienestar subjetivo: Una Mirada Psicosocial*. Salesianos: Santiago de Chile.

Celis, J; Espinoza, I; Orrego Y Tijmes, C. (2010). *Violencia escolar, clima y rendimiento: Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar 2009*. Ministerio del Interior de Chile.

Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense: su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación educativa*. 22, 113-144.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista última década*, 15, 11-52.

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de psicología de la universidad de Chile*, 1, 83-96.

De la Barra, F. (2010). Epidemiología evolutiva en niños y adolescentes. *Revista Chilena de neuropsiquiatría*, 48(2), 152-159.

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Estévez, E., Musito, G., Murgui, S. y Moreno, S. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, Junio. 25(1), 119-128.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Second ed. London: SAGE Publications.

García-Viniegras, C. (2005). El bienestar psicológico: dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 8(2)

En <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19260>

García, N., León, M., Abreu, R., Peralta, M., Pérez, G. (2008). La pérdida de la cinestesia: Impacto de las amputaciones en la adolescencia. *Revista Cubana de medicina general Integral*, 24(3)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-hill.

Hoy, W. y Feldman, J. (1999). Organisational health profiles for high schools. En Jerome, H. (Ed.), *School climate measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 84-102). London, Great Britain: Falmer Press.

Junta Nacional de auxilio escolar y becas JUNAEB (2006). *Programa de Habilidades para la vida*. Extraído de <http://www.Junaeb.cl>

Krauskopof, (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Revista Adolesc. Salud*, 1 (2), 23-31. Disponible en <http://www.scielo.sa.cr/>

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. First ed. New York: Routledge.



Martínez, M. (2007). Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Revista Psique*, 16(1), 3-14.

Mena, I. y Valdés, A (2008). *Clima social Escolar*. Documento Valoras, Universidad Católica de Chile. Extraído de <http://valoras.uc.cl/documentos/clima-social-escolar/>

Ministerio de Educación, MINEDUC (2002). *Política de convivencia escolar, hacia una educación de calidad para todos*.

Ministerio de Educación (2008). *Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Salud de Chile (2009). *Orientaciones técnicas: atención de adolescentes con problemas de salud mental*. PROTEGE: Gobierno de Chile.

Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: Midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en la población chilena de la Región del Maule. *Revista universum, Universidad de Talca*, 22(2)

Organización Mundial de la Salud OMS (2004). *Invertir en Salud mental*. Extraído de [www.who.int/mental\\_health](http://www.who.int/mental_health).

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2009). *Salud mental: un estado de bienestar*. Disponible en el sitio web de la Organización Mundial de la Salud: [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/index.html](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html)

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida efectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, 5-18.

Paramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082011000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100009&lng=es&nrm=iso)

Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Ariel.

Pineda, S. y Aliño, M. (2002). *El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. Cuba: Edición Ministerio de Salud Pública.

Proyecto Domeyko, Universidad de Chile (2012). *Estudio Nacional de la Calidad de Vida Relacionada con la salud en adolescentes Chilenos*. Santiago: Ediciones radio Universitaria.

Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales*. Segunda ed. Mexico DF: McGraw-hill Editores.

Romagnoli, C. y Valdés, A. (2007). *Convivencia Escolar*. Documento Valores, Universidad Católica de Chile. Extraído de <http://valoras.uc.cl/documentos/convivencia-escolar/>

Sánchez, J. (2009). *Análisis de clima escolar de aula en educación física. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. España: Universidad de Málaga.

Suero, M. (2010). La calidad de vida en adolescentes con diabetes. *Revista Hologramática*, 13, 67-88. En <http://www.cienciared.com.ar/ra>

The KINDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires*. Alemania: Pabst Science Publishers.

Urzúa, A., Cortez, E., Prieto, L., Vega, S. y Tapia, K. (2009). Autorreporte de la calidad de vida en niños y adolescentes escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría*, 80 (3), 238-244.

Urzúa, A., Cortez, E., Prieto, L., Vega, S. y Tapia, K. (2009). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Auto Reporte Calidad de Vida KIDSCREEN-27 en adolescentes Chilenos. *Revista Terapia psicológica*, 27(1), 83-92.

Véliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143-163. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl>

Vergara, J. (2005). Clima social escolar en los centros educativos. Municipales de la comuna de Toltén. En Consultora Sociedad Paradigma Limitada de Temuco (Ed.). *Estudio de Caracterización y riesgos escolares*. Chile.

Villa, A. y Villar, L. (1990). *Reforma de las enseñanzas medias. Evaluación del primer ciclo del plan experimental en la Comunidad Autónoma Vasca*. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Villa, A. y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre los estudiantes de colegios vulnerables de la región Metropolitana. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(5). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1720Aguirre.pdf>.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1: Escala de Clima Escolar**