



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Sánchez Oñate, Alejandro; Pérez Salas, Claudia Paz; Barriga, Omar Alexandre
Cohesión social y participación escolar en estudiantes
de educación básica y media de San Pedro de la Paz
Perfiles educativos, vol. XLI, núm. 165, 2019, Julio-Septiembre, pp. 114-130
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271595008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz

ALEJANDRO SÁNCHEZ OÑATE* | CLAUDIA PAZ PÉREZ SALAS**
OMAR ALEXANDRE BARRIGA***

El objetivo de este estudio fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes de educación básica y media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, de la comuna de San Pedro de la Paz, Chile. La investigación se desarrolló a partir de un método de encuestas transversales, empleando un cuestionario construido especialmente para el estudio. Participaron 693 estudiantes. Se emplearon modelos de comparación de medias y correlaciones bivariadas para dar respuesta a los objetivos de investigación. Los resultados muestran una estrecha relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, siendo esto concordante con la literatura científica revisada. Por otra parte, se destaca el nivel socioeconómico como factor que explica las diferencias en la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, lo que se suma al respaldo empírico sobre los determinantes socioeconómicos del sistema escolar chileno.

The objective of this study was to establish the relationship between social cohesion and school participation of primary and secondary students coming from schools in different administrative areas of the San Pedro de la Paz district, in Chile. The research method consisted on cross-sectional surveys, using a questionnaire constructed especially for the study. 693 students participated. We used models of comparison of means and bivariate correlations to respond to the research objectives. The results show a close relationship between social cohesion and students' school participation, similar to the scientific literature reviewed. On the other hand, the socio-economic level is highlighted as a factor that explains the differences in social cohesion and students' school participation, which adds to the empirical support for the socioeconomic determinants of the Chilean school system.

Palabras clave

Cohesión social
Participación de estudiantes
Nivel socioeconómico
Educación y democracia
Educación básica
Educación media

Keywords

Social cohesion
School participation
Socio economic level
Education and democracy
Primary education
Secondary education

Recepción: 28 de agosto de 2018 | Aceptación: 9 de agosto de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>

* Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (Chile). Psicólogo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Publicación reciente: (2016, en coautoría con F. Reyes Reyes y V. Villarroel Henríquez), "Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 347-367. CE: alejandro.sanchez@udd.cl

** Profesora asociada en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: neuropsicología cognitiva; intervención en niños y adolescentes con trastornos específicos del desarrollo. CE: cperezs@udec.cl

*** Profesor asociado en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Líneas de investigación: investigación social cuantitativa; estratificación social. CE: obarriga@udec.cl

INTRODUCCIÓN¹

La premisa sobre la que descansa este estudio es que el sistema escolar tiene una importante función en la formación cívica de los ciudadanos, la cohesión social de la sociedad y el desarrollo de la democracia (Redón, 2010; Cox *et al.*, 2014).

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

De acuerdo con Vergara *et al.* (2011), desde la perspectiva de la educación para la democracia se plantea la necesidad de una escuela que, más que centrarse en resultados académicos, priorice la formación de ciudadanos activos, que propicien el desarrollo social desde diversas alternativas, bajo una matriz de ciudadanía intercultural. Es decir que niños y niñas deben desarrollar en la escuela una conciencia de su pertenencia a la sociedad y de cómo pueden contribuir a ella.

En el contexto chileno, los estudios muestran el predominio de una cultura autoritaria en las escuelas, con lógicas verticalizadas de distribución del poder, que dificultan la participación real de todos los miembros de las comunidades escolares. Más aún, en un país que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, resulta fundamental la construcción

de escuelas democráticas que contribuyan a la cohesión social (Muñoz, 2011). A esto se suma la consideración de fenómenos contemporáneos que intervienen en la dinámica socioescolar, por ejemplo, una cultura social que promueve el individualismo y la instrumentalización de las relaciones humanas, y que aleja a los estudiantes del sentido de lo público (Muñoz, 2011); así como los desafíos que se desprenden de la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital (Lázaro *et al.*, 2015; González-Patiño *et al.*, 2017).

La perspectiva de la educación para la democracia

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

La educación para la democracia —también llamada “educación para la ciudadanía”— se configura como una necesidad presente en muchas sociedades, ya que enfatiza la formación de ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes. Éste es el objetivo bajo el cual se ha articulado el trabajo de diversas organizaciones internacionales, nacionales y autónomas (Puig y Morales, 2015).

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

¹ Proyecto financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT, Chile) a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Magíster Nacional.

programas de ciudadanía que incorporen valores democráticos.

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

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

Cohesión social y educación escolar

La cohesión social podría entenderse, *grosso modo*, como una propiedad que mantiene unida a la sociedad, o que evita que ésta se desintegre (Janmaat, 2011). Desde una aproximación más analítica, Cloete (2014) se adhiere a la definición de cohesión social como el estado de las relaciones entre los miembros de una sociedad, caracterizado por un conjunto de normas, actitudes y comportamientos que incluyen la confianza, el sentido de pertenencia, la participación y la colaboración. Desde el ámbito educativo, Komatsu (2014) acentúa la dimensión de confianza de la cohesión social y la define como la calidad de las relaciones de confianza, que se puede analizar en dos ejes: horizontalmente, entre los distintos grupos sociales; y verticalmente, entre las instituciones gubernamentales y civiles. Por otra parte, Villalobos y Valenzuela (2012) ponen el énfasis en la participación y el sentido de pertenencia,

al definir la cohesión social como la capacidad de las sociedades para construir valores compartidos, y dotar a las personas de competencias y mecanismos para participar de una misma comunidad. Hasta aquí podríamos estar de acuerdo en que las distintas definiciones consideran que la cohesión social corresponde a un constructo multidimensional y que, por lo tanto, su estudio requiere de la aproximación a distintas dimensiones.

En un esfuerzo por analizar los distintos enfoques de cohesión social, Lanzi (2011), de la mano del enfoque de capacidades para el bienestar de Amartya Sen (Unterhalter y Walker, 2007), enumera cinco dimensiones presentes en distintos enfoques sobre cohesión social: confianza, inclusión, identidad y moral comunes, cooperación interpersonal y sentido de pertenencia.

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

arena mercado interpreta, desde una micro-perspectiva, las relaciones de intercambio comercial entre individuos, pues, a diferencia de la noción de persona, la de individuo está asociada a un sentido de intercambiabilidad (por ejemplo, en el trabajo y acceso al mercado); y d) la *arena de protección social*, que considera la relación de los individuos con el colectivo, beneficiados de la sociedad en ámbitos específicos, sin apuntar a la construcción común de la sociedad (por ejemplo, a través de los sistemas de salud y previsión social).

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

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

Particularmente, en cuanto a la relación entre cohesión social y educación, Cox *et al.* (2014) sostienen que, en el contexto latinoamericano postdictaduras, se abre con mayor facilidad la oportunidad para buscar los ideales democráticos, donde los derechos civiles, políticos y sociales estén vigentes en los distintos grupos sociales. En su estudio realizan un análisis de los contenidos de seis currículos examinados en términos de su abordaje de valores, instituciones y ciudadanía. En sus resultados, el valor de la cohesión social se

enmarcaría mayormente en currículos que enfatizan la convivencia y las bases culturales de relación con “los otros” como comunidad, mientras otros currículos, como el chileno, pondrían el énfasis en la integración social y la justicia distributiva, en relación con un “otros” más abstracto y genérico, como categoría social más que personal.

Por otra parte, en un estudio realizado por Komatsu (2014) en Bosnia y Herzegovina se observó que la gestión escolar descentralizada facilita la promoción de la cohesión social a través de mecanismos democráticos de participación, consulta y negociación entre los actores de la comunidad escolar, y propicia el fortalecimiento de vínculos con las comunidades cercanas y el respeto por valores locales. Los resultados muestran que este tipo de gestión constituye una medida importante de apoyo a la cohesión social a nivel de país, especialmente en el contexto de gobiernos nacionales centralizados, con niveles bajos de confianza en las instituciones. Cabe mencionar que éste es un punto de acuerdo con lo señalado por otros autores (Villalobos y Valenzuela, 2012; Cox *et al.*, 2014). Además, Komatsu (2014) concluye que la cohesión social no se favorece solamente a través de la enseñanza de ciudadanía, sino también mediante la educación para el diálogo y la no violencia, y articula distintas categorías, por ejemplo, lo rural y lo urbano, y las relaciones de género.

Desde una vereda distinta, Villalobos y Valenzuela (2012) describen una de las causas centrales de la pérdida de cohesión social el grado de polarización en el sistema educativo chileno. La polarización es entendida, por una parte, como la alienación (o distancia) entre estudiantes distintos y, por otra, como la identificación (o identidad) entre estudiantes de características similares. Dentro de los resultados, los investigadores encuentran altos niveles de polarización académica y económica en el sistema educativo chileno, los cuales son constantes y, en algunos casos, crecientes. En este sentido, los autores discuten

que el descuido del rol de la educación en la cohesión social se ha traducido en una generación de políticas y programas focalizados que acentúan las diferentes polaridades de estudiantes, especialmente en los segmentos más vulnerables. Así, concluyen que tanto la lógica de mercado en educación como la política pública podrían estar produciendo una alta diferenciación entre los establecimientos y, a su vez, una alta identificación al interior de los mismos, lo que se traduciría en un sistema con escasa cohesión social (Villalobos y Valenzuela, 2012).

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

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

proporciona nuevos conocimientos sobre la importancia del entorno escolar en el desarrollo no sólo del capital intelectual, sino también del social.

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

Un análisis consistente con lo planteado por Van den Bos *et al.* (2018) es el realizado por Duffy y Gallaguer (2017), referente a la implementación de un nuevo modelo educativo, denominado “de educación compartida”, en Irlanda del Norte. Este modelo fue desarrollado para abordar varias de las limitaciones de los enfoques anteriores, y para alentar y apoyar a las escuelas a trabajar juntas en redes colaborativas, como una forma de acortar los límites institucionales que, en el pasado, dividieron a las escuelas; convirtieron lo que había sido un espacio disputado (por ejemplo, entre estudiantes de familias católicas y protestantes) en un espacio compartido y conectado dentro del sistema educativo, y de esta manera potenciaron la cohesión social a través de la colaboración y el contacto regular y sostenido como una de las prioridades centrales de la gestión escolar.

El fenómeno de la participación escolar

El estudio de la participación escolar en Latinoamérica se inicia a partir de las reformas educativas impulsadas a inicios del siglo XXI, cuando se incorpora la participación social en los discursos y políticas educativas, con el propósito de reafirmar el carácter democrático del gobierno en las esferas educativas (Zurita, 2013; Ramírez, 2011). La participación social corresponde a un mecanismo que resalta el valor de

la democracia y propende al involucramiento de todos los actores sociales en la búsqueda de beneficios comunes. Esta idea, a su vez, sería reforzada internacionalmente a través de la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece la necesidad de garantizar a niños y niñas las oportunidades para ser escuchados en todos los asuntos que les conciernen, lo que en el ámbito escolar implica ser respetados y valorados como participantes activos de su proceso educativo (Lansdown, 2014).

En el ámbito educativo, la participación escolar correspondería al involucramiento activo de las autoridades de gobierno, empresarios, sociedad civil, directivos, docentes, familias y estudiantes en pos del mejoramiento de la calidad educativa (Valdés *et al.*, 2013). En la Ley General de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2009) la participación se reconoce como un principio inspirador; en ella se establece que los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso escolar, y explicita el deber que tiene el establecimiento de promover esta participación a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares. Muñoz (2011) coincide en este punto al señalar que la participación escolar constituye un lineamiento derivado de la política de participación ciudadana impulsada entre los años 2000 al 2010, que en política educativa se tradujo en la creación del consejo escolar. Sin embargo, estas instancias debían ser controladas a través de mecanismos restringidos, de carácter meramente informativo, sin poder de decisión o incidencia.

La operacionalización de la participación escolar a nivel de política educativa en Chile tiene lugar a través de los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, entendidos como un “conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos” (Ministerio de Educación

de Chile, 2014: 5), que están inscritos dentro de los requerimientos para apoyar y orientar a los establecimientos escolares en sus procesos de mejora continua.

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

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

Consistente con Muñoz (2011), la investigación llevada a cabo por Redón (2010) refleja cómo en un establecimiento disminuye el consenso respecto de las normas de aula como mecanismo de participación a medida que se

avanza de curso, y evidencia también, en la mayoría de los casos observados, que los estudiantes no tienen poder de decisión sobre los contenidos, actividades o cualquier aspecto del tiempo y espacio escolar. Adicionalmente, esta autora incorpora algunas conclusiones respecto de la cohesión social, y concluye que se constituye como un puente fundamental para el desarrollo humano en el país. Redón (2010) coincide con Villalobos y Valenzuela (2012) al advertir que la estructura administrativa del sistema educacional segrega a los estudiantes en distintas configuraciones que modulan la identidad, el sentido de pertenencia y el ideario de lo común de forma diferenciada. Por lo tanto, destaca el desafío de reinventar la escuela desde una perspectiva multidimensional que integre a los docentes, estudiantes y administrativos, donde prime la identidad local de la “común-unidad”, que permita el cultivo de los valores básicos para educar en democracia.

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

En Colombia, Vergara *et al.* (2011) encontraron que los jóvenes estudiantes perciben la ausencia de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones en el centro educativo por parte de la institución, desde una lógica adultocéntrica e instrumental; es decir,

aquella que considera a los estudiantes como incapaces, ignorantes y objetos de derecho. Sin embargo, este mismo grupo se percibe a sí mismo como un segmento poblacional con gran potencial de construcción de sociedad y de afrontar compromisos relacionados con el futuro del país.

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

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

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

Hasta este punto, los antecedentes presentados nos permiten identificar un claro desafío teórico de generar un diálogo entre diferentes disciplinas: la sociología de la educación, las ciencias políticas, la psicología social y educacional, y la educación propiamente

tal, a la hora de aproximarse al estudio de la cohesión social y la participación escolar en el contexto chileno.

En el caso del presente estudio, el objetivo fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de las y los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, en la comuna de San Pedro de la Paz, Región del Bío Bío, Chile. Específicamente se buscó comparar los niveles de cohesión social y de participación escolar de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media (llamados así en Chile los niveles primario y secundario, respectivamente) según el sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa.

MÉTODO

Diseño

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

Participantes

La población de este estudio abarcó a los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica (primaria, entre 10 y 13 años) y de enseñanza media (secundaria, entre 14 y 17 años) pertenecientes a establecimientos públicos y privados (con y sin subvención del Estado) de la comuna de San Pedro de la Paz, que para el año 2016 alcanzó los 11 mil 645 estudiantes.² Se seleccionó aleatoriamente a cada establecimiento, y dentro de cada uno se realizó un

muestreo censal. Se entregó un total de 903 cuestionarios, de los cuales fueron devueltos 712; 19 fueron eliminados por corresponder a cuestionarios que se presentaban con omisiones o errores en sus respuestas. La muestra total estuvo compuesta por 693 estudiantes, distribuidos entre 50.6 por ciento de mujeres (N=351) y 49.4 por ciento de hombres (N=343). El 68.30 por ciento (N=474) de los participantes pertenece al segundo ciclo del nivel de enseñanza general básica y 31.70 por ciento (N=220) al nivel de enseñanza media. En relación con la dependencia administrativa de los establecimientos, 22.3 por ciento (N=155) de los estudiantes pertenece a establecimientos municipales, 61.1 por ciento (N=424) a establecimientos particulares subvencionados y 16.6 por ciento (N=115) a particulares pagados. Cabe señalar que el tamaño muestral mínimo requerido para la población de estudio era de N=372, con un 95 por ciento de confianza y un error de 5 por ciento.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario construido especialmente para el estudio que iniciaba con una sección de datos sociodemográficos para recoger la información de las variables de control. Para la medición del nivel socioeconómico (NSE) se recogió información sobre el hogar de los estudiantes a partir de dos indicadores: número de bienes y nivel educacional de quien aporta el principal ingreso al hogar, con base en el esquema de Adimark (2016):³ ABC1 (alto y medio emergente), C2 (medio), C3 (medio bajo) y D (vulnerable), utilizado en estudios de mercado en Chile. Por otra parte, las medidas de cohesión social y participación escolar fueron organizadas con base en instrumentos ya existentes:

Escala de cohesión social. Se emplearon dos grupos de indicadores de *colaboración*, tres relativos a la colaboración entre estudiantes

² Puede consultarse en <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19776/descarga-bases-de-datos-de-matricula-por-estudiante> (consulta: 31 de agosto de 2016).

³ En: http://www.adimark.cl/medios/estudios/mapa_socioeconomico_de_chile.pdf (consulta: mayo de 2016).

($\alpha = 0,943$), y tres referentes a la colaboración que los estudiantes reciben de parte de los profesores ($\alpha = 0,885$); ambos habían sido empleados en un estudio realizado en estudiantes de enseñanza media del norte de Chile, como posibles factores que explican la satisfacción de los estudiantes en sus colegios (Pedraja-Rejas *et al.*, 2016). En cuanto a la *confianza*, se empleó un total de seis indicadores, tomados de los 10 ítems que componen la escala de confianza en niños de Imber ($\alpha = 0,800$) (*Imber's children's trust scale*) (Imber, 1971, cit. en Rotenberg *et al.*, 2004). También se incorporaron seis ítems de los 18 que componen la escala de sentido de comunidad ($\alpha = 0,900$) (Sánchez, 2009), construida originalmente para preguntar acerca del grado de *pertenencia* que se percibe respecto al barrio. Las respuestas a estos ítems se organizan en cinco niveles: muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5).

Escala de participación escolar. Se emplearon 18 ítems tomados de la escala de participación escolar de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014), en su versión traducida al español y con recientes evidencias de validez en contexto chileno (Pérez-Salas *et al.*, 2018). Seis de estos ítems abordan la “percepción positiva de los estudiantes sobre la participación en el colegio” (Omega de McDonald $\Omega = 0,877$), y las respuestas a éstos se organizan en cinco niveles: muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4), y muy de acuerdo (5). Los 12 ítems restantes se organizan equitativamente entre la “participación en las decisiones y reglamentos de la escuela” ($\Omega = 0,853$), y la “participación en eventos escolares” ($\Omega = 0,835$); las respuestas se organizan en cinco niveles: nunca (1), muy pocas veces (2), a veces (3), casi siempre (4), y siempre (5).

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó la autorización institucional para la realización del estudio; una vez aprobada, las aplicaciones se

programaron en el orden de selección aleatoria de establecimientos, durante el desarrollo normal del segundo semestre académico del año 2016, entre los meses de octubre y diciembre. Cada aplicación se realizó en el aula de clases; junto con el cuestionario se entregó una carta de consentimiento informado en el que se explicaban los propósitos y resguardos éticos del estudio, contra entrega de carta de consentimiento informado enviada a los apoderados. En todos los casos el cuestionario fue respondido de forma individual (autoadministrado), apelando a la sinceridad de cada estudiante. Cabe señalar que el presente estudio no constituye en ninguna de sus partes un atentado a la moral, seguridad y bienestar de los participantes o del establecimiento, ya que la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de los datos de los establecimientos y de los participantes, así como el anonimato de los participantes y la integridad de la persona quedaron resguardados.

RESULTADOS

En primer lugar, se realizaron análisis de normalidad de la distribución de las variables de cohesión social ($z = 1,842$; $p = 0,002$) y participación escolar ($z = 1,866$; $p = 0,002$), utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Si bien este resultado no permite concluir el ajuste normal de las distribuciones, notamos que, en ambos casos, ni la asimetría ni la curtosis resultan extremas, ya que alcanzan valores cercanos a cero. Tomando en consideración esto, para el análisis de comparación de medias se empleó la prueba ANOVA, ya que esta técnica es robusta frente al incumplimiento leve de los supuestos de normalidad.

Para determinar la relación entre cohesión social y participación escolar se realizó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre cohesión social y participación escolar ($r = 0,613$; $p = 0,001$), como

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre edad, cohesión social y participación escolar

	1	2	3	4	5	6
1. Edad	1	-0.227*	-0.056	-0.006	-0.069	-0.188*
2. Participación escolar		1	0.613*	0.483*	0.580*	0.572*
3. Cohesión social			1	0.760*	0.873*	0.842*
4. Confianza				1	0.588*	0.501*
5. Colaboración					1	0.658*
6. Sentido de pertenencia						1

* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

se muestra en la Tabla 1. Además, se incorporó la variable edad de los estudiantes, lo que mostró una relación inversa con la participación escolar ($r = -0.227$; $p = 0.001$) y con la dimensión de sentido de pertenencia ($r = -0.188$; $p = 0.001$).

Se observaron correlaciones medianamente altas entre la participación escolar y las dimensiones de cohesión social; la mayor fue con la colaboración ($r = 0.580$; $p = 0.001$), seguida de la relación con sentido de pertenencia ($r = 0.572$; $p = 0.001$) y confianza ($r = 0.483$; $p = 0.001$).

En cuanto a la distribución del nivel socioeconómico (NSE), se encontró que la mayoría de estudiantes de establecimientos municipales se agrupa en el nivel C3 ($N = 111$; 71.6 por ciento), mientras que la mayor parte de los de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2 ($N = 208$; 49.1 por ciento) y los estudiantes de colegios particulares pagados se agrupan en el nivel ABC1

($N = 77$; 67 por ciento). Asimismo, al desagregar la distribución de los niveles de participación escolar se observaron diferencias estadísticamente significativas para el caso del nivel socioeconómico ($\chi^2 = 13.697$; $p = 0.034$), lo que se muestra en la Tabla 2.

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

Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F = 2.730$; $p = 0.008$), y se rechaza la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la

Tabla 2. Distribución porcentual de los niveles de participación escolar según NSE, nivel de enseñanza y dependencia administrativa

		Nivel de participación escolar			% total	Prueba chi-cuadrado de Pearson	
		Baja	Media	Alta		χ^2	p
Nivel socioeconómico	D	0.1	1.9	3.2	5.2	13.697	0.034
	C3	1.3	16.2	29.9	47.3		
	C2	2.2	15.9	18.3	36.4		
	ABC1	0.4	5.2	5.3	11		
Total		4	39.1	56.7	100		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para nivel socioeconómico

(I) Nivel socioeconómico	(J) Nivel socioeconómico	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	p
D	C3	-1.064	1.895	0.993
	C2	0.964	1.940	0.997
	ABC1	-2.238	2.063	0.856
C3	D	1.064	1.895	0.993
	C2	2.028	0.907	0.145
	ABC1	-1.173	1.147	0.887
C2	D	-0.964	1.940	0.997
	C3	-2.028	0.907	0.145
	ABC1	-3.202	1.219	0.050
ABC1	D	-2.238	2.063	0.856
	C3	1.173	1.147	0.887
	C2	3.202	1.219	0.050

Fuente: elaboración propia.

combinación de las variables independientes; también se observó que el modelo de la interacción no es estadísticamente significativo ($F(3.684)=1.843$; $p=0.138$), lo que resulta significativo sólo respecto del efecto en el nivel socioeconómico ($F(3.684)=3.288$; $p=0.020$).

Conforme al resultado anterior, se procedió a analizar el efecto principal del nivel socioeconómico en las medidas de cohesión social, y mediante la comparación de medias por pares, con la prueba *post hoc* T3 de Dunnett, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de cohesión social entre el nivel socioeconómico C2 ($M=64.36$; $D.E.=11.19$) respecto del nivel ABC1 ($M=67.57$; $D.E.=8.72$) (Tabla 3).

Para continuar el análisis de comparación de medias se realizó una prueba ANOVA factorial para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y sexo sobre la cohesión social de los estudiantes. Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F=2.447$; $p=0.018$), se rechazó la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la combinación

de las variables independientes, y se observó que el modelo de la interacción resulta estadísticamente significativo ($F(3.684)=2.706$; $p=0.044$) entre nivel socioeconómico y sexo, con un tipo de interacción ordinal entre ambos factores. Si bien el efecto del sexo no es igual sobre cada nivel socioeconómico, éste se muestra siempre en la misma dirección. Es posible encontrar un efecto simple entre los hombres de distinto nivel socioeconómico: el nivel de cohesión social es más alto en los hombres C3 ($M=66.99$; $D.E.=9.78$) que en aquellos del nivel C2 ($M=63.55$; $D.E.=11.93$); estas diferencias son estadísticamente significativas con un 95 por ciento de confianza ($p=0.036$) (Tabla 4).

En cuanto al análisis de comparación de medias para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y sexo sobre la participación escolar de los estudiantes (Tabla 5), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de participación escolar entre los niveles C3 y C2 ($p=0.002$), de manera que resultó más alto el nivel de participación escolar en el grupo C3 ($M=69.11$; $D.E.=0.69$) que en los estudiantes del grupo C2 ($M=65.30$; $D.E.=0.78$).

Tabla 4. Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para sexo y nivel socioeconómico

Sexo	(I) Nivel socioeconómico	(J) Nivel socioeconómico	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	p
Mujer	D	C3	2.822	2.376	1.000
		C2	3.444	2.429	0.941
		ABC1	1.482	2.854	1.000
	C3	D	-2.822	2.376	1.000
		C2	0.622	1.243	1.000
		ABC1	-1.340	1.946	1.000
	C2	D	-3.444	2.429	0.941
		C3	-0.622	1.243	1.000
		ABC1	-1.962	2.011	1.000
	ABC1	D	-1.482	2.854	1.000
		C3	1.340	1.946	1.000
		C2	1.962	2.011	1.000
Hombre	D	C3	-6.916	2.926	0.110
		C2	-3.482	2.950	1.000
		ABC1	-7.810	3.237	0.097
	C3	D	6.916	2.926	0.110
		C2	3.433	1.246	0.036
		ABC1	-0.894	1.823	1.000
	C2	D	3.482	2.950	1.000
		C3	-3.433	1.246	0.036
		ABC1	-4.327	1.862	0.122
	ABC1	D	7.810	3.237	0.097
		C3	0.894	1.823	1.000
		C2	4.327	1.862	0.122

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se realizó una prueba ANOVA factorial para evaluar la interacción del nivel socioeconómico y el nivel de enseñanza respecto de las medidas de participación escolar, pero no se encontró que hubiera algún efecto de interacción entre las variables independientes ($F(3.684)=0.606$; $p=0.611$). Solamente fue posible hallar el efecto principal del nivel socioeconómico descrito anteriormente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten confirmar la hipótesis central respecto a la relación entre cohesión social y participación escolar de los estudiantes, que resulta estadísticamente significativa en la medida global de cohesión social y las tres dimensiones abordadas en el estudio (confianza, colaboración

Tabla 5. Comparaciones por pares en las medidas de participación escolar para nivel socioeconómico

(I) Nivel socioeconómico	(J) Nivel socioeconómico	Diferencia de medias (I – J)	Error típico	p
D	C3	-0.581	2.234	1
	C2	3.236	2.266	0.922
	ABC1	3.29	2.563	1
C3	D	0.581	2.234	1
	C2	3.817	1.043	0.002
	ABC1	3.871	1.588	0.09
C2	D	-3.236	2.266	0.922
	C3	-3.817	1.043	0.002
	ABC1	0.054	1.632	1
ABC1	D	-3.29	2.563	1
	C3	-3.871	1.588	0.09
	C2	-0.054	1.632	1

Fuente: elaboración propia.

y sentido de pertenencia). Esta información refuerza la necesidad planteada desde el Ministerio de Educación de Chile (2014), relativa a desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades para participar democráticamente en la sociedad, dado que la participación influye, a su vez, en el desarrollo del sentido de pertenencia con la comunidad escolar, y en la generación de instancias de colaboración y contribución de ideas; estos aspectos se incluyeron en este estudio dentro de los indicadores de cohesión social. A su vez, el resultado es coincidente con hallazgos recientes en la literatura científica (Mager y Nowak, 2012; Van Staveren y Pervaiz, 2017; Van den Bos *et al.*, 2018), en los que se ha mostrado que una mayor cohesión social en las escuelas favorece los comportamientos cooperativos, el sentido de pertenencia y la confianza, de manera que se reducen los comportamientos antisociales entre los estudiantes.

Por otra parte, uno de los resultados más sorprendentes en respuesta al objetivo particular de caracterizar a los estudiantes participantes en el estudio, tiene que ver con la distribución de los niveles socioeconómicos de éstos

en las distintas dependencias administrativas; al respecto se encontró que la mayoría de los estudiantes, pertenecientes a establecimientos municipales, se agrupa en el nivel C3, mientras que la mayor parte de los de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2, y los de colegios particulares pagados, en el nivel ABC1. Al respecto, basta citar una revisión de la política educacional chilena por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2004: 277), donde se sostiene que el sistema educacional chileno está “conscientemente estructurado por clases”, de manera que produce un sistema estratificado con una concentración creciente de estudiantes en escuelas con características socioeconómicas similares; éste es uno de los supuestos de este estudio, y la comuna de San Pedro de la Paz constituye un caso ejemplar a nivel país en cuanto a desigualdades socioeconómicas en su población (Vásquez y Salgado, 2009).

Lo anterior se refuerza si consideramos la polarización del sistema educativo, ya que es posible entender los indicadores de cohesión social en los estudiantes a nivel de grupo en el

marco de la polarización del mismo sistema, tal como lo describen Villalobos y Valenzuela (2012). Es decir, en cada tipo de establecimiento, a nivel de grupo, es posible que se manifiesten relaciones de confianza y colaboración, y que se desarrolle el sentido de pertenencia de los estudiantes con su comunidad (identidad), no así entre estudiantes provenientes de establecimientos de distinta dependencia administrativa y/o nivel socioeconómico (alienación).

En línea con la respuesta a las hipótesis del estudio, no fue posible confirmar que existan diferencias estadísticamente significativas en los niveles de cohesión social entre estudiantes de distinto nivel de enseñanza. Tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa entre la edad y la cohesión social, salvo en lo relativo al sentido de pertenencia, el cual disminuye en la medida en que los estudiantes avanzan en edad. Estos resultados se distinguen de lo reportado en la literatura a nivel latinoamericano, dado que se ha encontrado que, en la medida que aumenta el nivel de enseñanza —y con ello, la edad de los estudiantes— se observa un aumento en los indicadores de confianza, colaboración y sentido de pertenencia (Cox *et al.*, 2014); esto debido a que es la misma escuela la que propende a construir identidad en la comunidad escolar.

Nuevamente, el factor socioeconómico es relevante a la hora de comparar los distintos grupos de participantes: por ejemplo, se encontró una interacción con el sexo de los estudiantes, de manera que es posible que los hombres del nivel socioeconómico C3 presenten mayores niveles de cohesión social que los del nivel C2, ya que estas diferencias son estadísticamente significativas. Por otra parte, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distinto sexo.

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

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

Al comparar los niveles de participación escolar de los estudiantes en función de las variables de control, sólo fue posible observar diferencias estadísticamente significativas en la distribución del nivel socioeconómico: la participación más alta corresponde a los estudiantes de nivel C3, y es menor en los del nivel C2. Lo anterior podría acercarnos a la idea de que en los establecimientos municipales estaría desarrollándose una gestión más efectiva de la participación escolar, ya que existen lineamientos ministeriales que así lo proponen, conocidos como estándares indicativos de desempeño, particularmente los de participación y vida democrática (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Por último, es interesante resaltar que en ninguna de las medidas de las variables centrales del estudio se hallaron diferencias según sexo. Este resultado es coherente con lo señalado por Komatsu (2014) en cuanto a que la cohesión social favorece la articulación

entre las relaciones de género (y otras categorías sociales), más allá de la enseñanza de la ciudadanía y los valores democráticos.

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

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

Un análisis de las limitaciones del estudio permite destacar ciertos aspectos metodológicos, como es el uso de escalas de autorreporte que, como es sabido, son mayormente susceptibles de ser respondidas por lo que socialmente se desea; en este caso podrían significar un sesgo positivo en las respuestas de los estudiantes en relación con la confianza, la colaboración, el sentido de pertenencia y la participación en sus comunidades escolares. Por otra parte, de acuerdo con Abela (2011), se reconoce la limitación de incurrir en la falacia ecológica de interpretar datos agregados (de

la estructura del sistema escolar) a nivel individual (en los estudiantes); así como también por reconocer que el concepto de cohesión social aplicado en este estudio implica, desde un punto de vista psicológico, una disposición a ser cohesivo, o a la *cohesividad* por parte de los estudiantes. Para efectos de difusión científica de este estudio se optó por conservar la noción de cohesión social.

Finalmente, desde un punto de vista epistemológico, este estudio se sitúa en la perspectiva de la validación del conocimiento científico, o en su dimensión normativa, la tradicional escisión de este enfoque respecto del modo orientado al descubrimiento; esto no es parte de la construcción misma del objeto de estudio en esta investigación, dado que coincidimos con Samaja (2004: 38) en que “no es sostenible una separación absoluta entre ambos modos del método”. En este sentido, los resultados del estudio podrían enriquecerse a través de una estrategia cualitativa que permita profundizar en las dinámicas de cohesión y participación que se dan dentro de los establecimientos educativos, especialmente en el aula (Redón, 2010; Kus, 2014; Van den Bos *et al.*, 2018). Esta estrategia no se incluyó en el diseño metodológico por razones presupuestarias y del tiempo disponible para la investigación. Para finalizar, destacamos la importancia de reconocer que el conocimiento de lo social siempre es un recorte o aproximación a cierto fenómeno, y que, por lo tanto, pueden integrarse abordajes cualitativos y cuantitativos (De Souza, 2009).

REFERENCIAS

- ABELA, Andréu (2011), “El análisis multinivel: una revisión actualizada en el ámbito sociológico”, *Metodología de Encuestas*, vol. 13, pp. 161-176.
- CEBALLOS, Noelia y Teresa Susinos (2014), “La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 228-244.
- CEPAL (2010), *Cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores*, Santiago, CEPAL.
- CLOETE, Anita (2014), “Social Cohesion and Social Capital: Possible implications for the common good”, *Verbum et Ecclesia*, vol. 35, núm. 3, pp. 1-6.

- COX, Cristián, Martín Bascopé, Juan Carlos Castillo, Daniel Miranda y Macarena Bonhomme (2014), "Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares", *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, núm. 14, pp. 1-41.
- CRESWELL, John (2012), *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Boston, Pearson Education.
- CROUCH, Luis, Amber Gove y Martín Gustafsson (2009), "Educación y cohesión social", en Cristián Cox y Simón Schwartzman (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, Santiago de Chile, Uqbar Editores, pp. 293-338.
- DE Souza, María Cecilia (2009), *La artesanía de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, Editorial Buenos Aires.
- DUFFY, Gavin y Tony Gallagher (2017), "Shared Education in Contested Spaces: How collaborative networks improve communities and schools", *Journal of Educational Change*, vol. 18, núm. 1, pp. 107-134.
- Gobierno de Chile (2009, 16 de diciembre), Ley General de Educación, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2014), *Estándares indicativos de desempeño*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículo y Evaluación.
- GONZÁLEZ-Patiño, Javier, Moisés Esteban-Guitart y Sara San Gregorio (2017), "Participación infantil en la transformación de sus espacios de aprendizaje: democratizando la creación mediante un proyecto de fabricación digital en un Fablab", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 11, núm. 1, pp. 137-154.
- JANMAAT, Jan Germen (2011), "Social Cohesion as Real-life Phenomenon: Assessing the explanatory power of the universalist and particularist perspectives", *Social Indicators Research*, vol. 100, núm. 1, pp. 61-83.
- JOHN-Akinola, Yetunde y Saoirse Nic-Gabhainn (2014), "Children's Participation in School: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes", *BMC Public Health*, vol. 14, núm. 964. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- KOMATSU, Taro (2014), "Does Decentralisation Enhance a School's Role of Promoting Social Cohesion? Bosnian school leaders' perceptions of school governance", *International Review of Education*, vol. 60, núm. 1, pp. 7-31.
- KUS, Zafer (2015), "Participation Status of Primary School Students", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 177, pp. 190-196.
- LANDSDOWN, Gerison, Shane Jimerson y Reza Shahrroozi (2014), "Children's Rights and School Psychology: Children's right to participation", *Journal of School Psychology*, vol. 52, núm. 1, pp. 3-12.
- LANZI, Diego (2011), "Capabilities and Social Cohesion", *Cambridge Journal of Economics*, vol. 35, núm. 6, pp. 1087-1101.
- LÁZARO, José Luis, Meritxell Estebanell y Juan Carlos Tedesco (2015), "Inclusión y cohesión social en una sociedad digital", *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 44-59.
- MAGER, Ursula y Peter Nowak (2012), "Effects of Student Participation in Decision Making at School. A systematic review and synthesis of empirical research", *Educational Research Review*, vol. 7, núm. 1, pp. 38-61.
- MUÑOZ, Graciela (2011), "Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales", *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 35-52.
- NAMPHANDE, Peter, Linda Clarke, Sean Farren y Alan McCully (2017), "Education for Democratic Citizenship in Malawian Secondary Schools: Balancing student voice and adult privilege", *Compare. Journal of Comparative and International Education*, vol. 47, núm. 5, pp. 703-721.
- OCDE (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación: educación terciaria en Chile*, Santiago, OCDE Ediciones.
- PABAYO, Román, Michel Janosz, Sherri Bisset e Ichiro Kawachi (2014), "School Social Fragmentation, Economic Deprivation and Social Cohesion and Adolescent Physical Inactivity: A longitudinal study", *PLoS ONE*, vol. 9, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099154>
- PEDRAJA-Rejas, Liliana, Emilio Rodríguez-Ponce, Patricio Rodríguez, Francisco Ganga y Francisco Villegas (2016), "Determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes en sus colegios: un estudio exploratorio desde Chile", *Interciencia*, vol. 41, núm. 6, pp. 401-406.
- PÉREZ-Salas, Claudia, David Sirlópú, Rubia Cobo y Alia Awad (2018), "Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de escolares chilenos", manuscrito.
- PUIG, María y Juan Antonio Morales (2015), "La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica", *Educación XXI*, vol. 18, núm. 1, pp. 259-282.
- RAMÍREZ, Andrés (2011), "Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana", *Opinión Jurídica*, vol. 10, núm. 20, pp. 193-204.

- REDÓN, Silvia (2010), "La escuela como espacio de ciudadanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 2, pp. 213-239.
- ROTENBERG, Ken, Keltie McDonald y Emily King (2004), "The Relationship between Loneliness and Interpersonal Trust During Middle Childhood", *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 165, núm. 3, pp. 233-249.
- SAMAJA, Juan (2004), *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, Alipio (2009), "Validación discriminante de una escala de sentimiento de comunidad: análisis comparativo de dos comunidades", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 2, pp. 161-176.
- THORNBURG, Robert y Helene Elvstrand (2012), "Children's Experiences of Democracy, Participation, and Trust in School", *International Journal of Educational Research*, vol. 53, pp. 44-54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- UNTERHALTER, Elaine y Melanie Walker (2007), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Nueva York, Palgrave MacMillan.
- VALDÉS, Ángel, Ernesto Carlos y Claudia Arreola (2013), "Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 92-109.
- VAN DEN BOS, Wouter, Eveline Crone, Rosa Meuwese y Berna Güroğlu (2018), "Social Network Cohesion in School Classes Promotes Pro-social Behavior", *PLoS ONE*, vol. 13, núm. 4, e0194656. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194656>
- VAN STAVEREN, Irene y Zahid Pervaiz (2017), "Is it Ethnic Fractionalization or Social Exclusion, which Affects social Cohesion?", *Social Indicators Research*, vol. 130, núm. 1, pp. 711-731.
- VÁSQUEZ, Alexis y Marcela Salgado (2009), "Desigualdades socioeconómicas y distribución inequitativa de los riesgos ambientales en las comunas de Peñalolén y San Pedro de la Paz: una perspectiva de justicia ambiental", *Revista de Geografía Norte Grande*, núm. 43, pp. 95-110.
- VERGARA, Edgar, Nidia Montaña, Rosalba Becerra, Oswald Uriel León-Enríquez y Catalina Arboleda (2011), "Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿utopía o realidad?", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. 9, pp. 227-253.
- VILLALOBOS, Cristobal y Juan Pablo Valenzuela (2012), "Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno", *Revista de Análisis Económico*, vol. 27, núm. 2, pp. 145-172.
- WASHBURN-Madrigal, Stephanie, Vinia Ureña-Salazar y Alejandrina Mata-Segreda (2013), "Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica", *Educación*, vol. 37, núm. 2, pp. 39-77.
- WIETZKE, Frank-Borge (2014), "Pathways from Jobs to Social Cohesion", *The World Bank Research Observer*, vol. 30, núm. 1, pp. 95-123.
- ZURITA, Úrsula (2013), "Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México", *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, vol. 40, núm. 72, pp. 85-115.