



**Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Doctorado en Psicología**

**COHESIÓN SOCIAL, MULTICULTURALISMO, VIOLENCIA
ESCOLAR Y BIENESTAR SUBJETIVO EN LICEOS DE LA
REGIÓN DEL BÍO-BÍO**

POR:

ALEJANDRO ANTONIO SÁNCHEZ OÑATE

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Doctor en Psicología

Profesora Guía:

Dra. Loreto Villagrán Valenzuela

Profesora Co-Guía:

Dra. Claudia Paz Pérez Salas

Fecha: abril de 2024

Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

DEDICATORIA

A Gracia Jazmín.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, a mi esposa y mis padres.

A todos los académicos que apoyaron constructiva y significativamente este trabajo.

A las instituciones que financiaron mis estudios:

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través de la Beca Doctorado Nacional 2019.
- A la Universidad del Desarrollo, a través de la Beca de Perfeccionamiento Docente de la Dirección de Gestión y Desarrollo de los Académicos.
- A la Universidad de Concepción, a través de la Beca Complementaria de financiamiento de arancel.

Especialmente, a todos los participantes del estudio.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
Cuerpo de la Tesis	6
Capítulo I. Marco de Referencia	7
Sección 1. 1. Antecedentes conceptuales y teóricos en el estudio de la cohesión social	8
Sección 1. 2. ¿Por qué estudiar la cohesión social en Chile?	25
Sección 1. 3. El estudio de la cohesión social en contexto escolar	34
Sección 1. 4. Relaciones entre cohesión social, multiculturalismo, violencia escolar y bienestar personal	41
1. 4. 1. Cohesión social y multiculturalismo	41
1. 4. 2. Cohesión social y bienestar en la escuela	55
1. 4. 3. Cohesión social y violencia escolar	66
Sección 1. 5. Antecedentes metodológicos en el estudio de la cohesión social	78
Sección 1. 6. El estudio de la cohesión social en el contexto escolar chileno	86
Capítulo II. Problema de Investigación	92

Sección 2. 1. Fundamentación del problema	93
2. 1. 1. Planteamiento	93
2. 1. 2. Justificación	97
Sección 2. 2. Formulación del problema de investigación	101
2. 2. 1. Hipótesis de investigación	101
2. 2. 2. Objetivos de investigación	104
Capítulo III. Métodos y Técnicas	106
Sección 3. 1. Sobre el diseño del estudio	107
3. 1. 1. Paradigma y enfoque de investigación	107
3. 1. 2. Diseño de investigación	108
Sección 3. 2. Componente cuantitativo (CUAN)	110
3. 2. 1. Participantes	110
3. 2. 2. Instrumentos	113
3. 2. 3. Procedimiento	117
3. 2. 4. Análisis de datos	118
Sección 3. 3. Componente cualitativo (cual)	122
3. 3. 1. Participantes	122
3. 3. 2. Técnicas de recolección de datos	123
3. 3. 3. Procedimiento	125
3. 3. 4. Análisis de datos	126
Sección 3. 4. Criterios de rigor y ética de la investigación	128

3. 4. 1. Criterios de rigor científico	128
3. 4. 2. Resguardos éticos	130
Capítulo IV. Resultados	133
Sección 4. 1. Resultados cuantitativos	134
4. 1. 1. Pruebas de normalidad	134
4. 1. 2. Propiedades psicométricas de las escalas	138
4. 1. 3. Comparaciones de medias	153
4. 1. 4. Análisis de correlaciones	168
4. 1. 5. Análisis de mediación múltiple	172
Sección 4. 2. Resultados cualitativos	177
4. 2. 1. Cohesión social en el liceo	178
4. 2. 2. Violencia escolar	183
4. 2. 3. Bienestar en el liceo	187
Sección 4. 3. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos	190
Discusión y Conclusiones	195
Referencias Bibliográficas	211
Anexos	235

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de variables sociodemográficas de la muestra	112
Tabla 2. Pruebas de normalidad	134
Tabla 3. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Cohesión Social Percibida	140
Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la cohesión social percibida en la escuela	141
Tabla 5. Cargas factoriales para Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela	142
Tabla 6. Estadísticos descriptivos para Índice de Bienestar Personal (PWI-SC)	145
Tabla 7. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio del PWI-SC	145
Tabla 8. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio del BASWBSS	148
Tabla 9. Estadísticos descriptivos para los ítems del BASWBSS	148
Tabla 10. Estadísticos descriptivos para los ítems de la Escala de Victimización entre Pares	150
Tabla 11. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Victimización entre Pares	151
Tabla 12. Estadísticos descriptivos por sector	154
Tabla 13. Contraste T para Muestras Independientes según sector urbano/rural	156
Tabla 14. Estadísticos descriptivos por sexo.	158
Tabla 15. Contraste T para Muestras Independientes según sexo	159
Tabla 16. Resumen del modelo de ANOVA de un factor según provincias	162
Tabla 17. Estadísticos descriptivos para bienestar en el liceo según provincia	162
Tabla 18. Comparaciones Post-hoc de Games-Howell - Provincia	163
Tabla 19. Resumen del modelo de ANOVA de un factor según curso	165
Tabla 20. Estadísticos descriptivos para bienestar en el liceo según curso	165
Tabla 21. Comparaciones Post-hoc T3 Dunnet - Curso	166
Tabla 22. Correlaciones entre variables centrales del estudio	170
Tabla 23. Correlaciones entre dimensiones de cohesión social percibida y bienestar personal.	171
Tabla 24. Correlaciones entre dimensiones de victimización entre pares y bienestar personal.	171
Tabla 25. Coeficientes de ruta y covarianzas de los residuos	173
Tabla 26. Efectos directos de cohesión social sobre el bienestar personal y el bienestar en el liceo	173

Tabla 27. Efectos indirectos de cohesión social sobre el bienestar personal y el bienestar en el liceo	174
Tabla 28. Efectos totales de cohesión social sobre el bienestar personal y el bienestar en el liceo	175
Tabla 29. Categorías y subcategorías emergentes del análisis de contenido	177

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Modelo teórico de relaciones entre cohesión social percibida y niveles de bienestar, mediadas por la victimización entre pares.	96
Figura 2. Histograma de distribución para cohesión social percibida.	136
Figura 3. Histograma de distribución para victimización entre pares.	137
Figura 4. Histograma de distribución para bienestar personal.	137
Figura 5. Histograma de distribución para bienestar en el liceo.	138
Figura 6. Diagrama del modelo multifactorial de cohesión social percibida en la escuela.	143
Figura 7. Diagrama del modelo unidimensional de 8 ítems del PWI-SC.	146
Figura 8. Diagrama del modelo bifactorial de 7 ítems del BASWBSS.	149
Figura 9. Diagrama del modelo multifactorial de la Escala de Victimización entre Pares.	152
Figura 10. Gráfico de nube con distribuciones de bienestar en el liceo por provincia.	167
Figura 11. Gráfico de nube con distribuciones de victimización entre pares según curso.	158
Figura 12. Mapa de calor (r de Person) entre variables centrales del estudio.	176
Figura 13. Esquema integrador de resultados cuantitativos y cualitativos	193

RESUMEN

La presente investigación doctoral, realizada en liceos públicos de la Región del Biobío, Chile, se centró en analizar la influencia de la cohesión social en el bienestar personal de estudiantes, considerando el papel mediador de la victimización entre pares. Se empleó un diseño mixto concurrente de status dominante cuantitativo. La muestra incluyó 723 estudiantes de nueve liceos, con edades de 13 a 21 años, de entornos tanto rurales como urbanos. Se evaluaron dimensiones de cohesión social, como colaboración, participación, sentido de pertenencia y multiculturalismo. Los resultados muestran que la victimización entre pares actúa como un mecanismo a través del cual la falta de cohesión social impacta el bienestar personal, evidenciando así que la victimización es una variable mediadora. Es decir, la falta de cohesión social aumenta la victimización entre pares, lo que a su vez disminuye el bienestar personal y el bienestar que los y las estudiantes experimentan en sus liceos. Se resalta la importancia de promover la cohesión social en entornos educativos, ya que no solo contribuye al bienestar general de los y las estudiantes, sino también a su bienestar específico en relación con los liceos.

Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para el diseño de intervenciones y políticas educativas que busquen mejorar la experiencia escolar y el bienestar de los jóvenes en Chile y en otros contextos similares.

ABSTRACT

The present doctoral research, conducted in public high schools in the Biobío Region, Chile, aimed to examine the influence of social cohesion on students' personal well-being, considering the mediating role of peer victimization. A concurrent mixed-methods design with a dominant quantitative status was employed. The sample included 723 students from nine high schools, aged 13 to 21, representing both rural and urban environments. Dimensions of social cohesion, such as collaboration, participation, sense of belonging, and multiculturalism, were assessed. The results indicate that peer victimization acts as a mechanism through which the lack of social cohesion impacts personal well-being, demonstrating that victimization is a mediating variable. In other words, the lack of social cohesion increases peer victimization, which, in turn, decreases personal well-being and the well-being that students experience in their high schools. The importance of promoting social cohesion in educational settings is highlighted, as it not only contributes to the overall well-being of students but also to their specific well-being in

relation to high schools. These findings have significant implications for the design of interventions and educational policies aimed at enhancing the school experience and well-being of young people in Chile and similar contexts.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inserta dentro de la perspectiva teórica de educación para la democracia, que enfatiza el rol de la cohesión social en la promoción de ambientes de sana convivencia en las escuelas¹. Desde esta perspectiva, la educación es un factor esencial en la producción y reproducción de patrones de cohesión social.

La literatura académica a nivel internacional ha llegado a un consenso respecto de que la cohesión social es un constructo multidimensional e interdisciplinario (Delhey & Dragolov, 2015; Schiefer & van der Noll, 2017; Bialostocka, 2016; Lumadi, 2020; Smith et al., 2021). Entre sus dimensiones se encuentra la inclusión, la participación, la confianza, la colaboración y el sentido de pertenencia, entre otras; siendo todos elementos clave para la construcción de sociedades con mayores niveles de bienestar y menores

¹ La noción de «escuela» se emplea en el siguiente documento para aludir indistintamente a escuelas, colegios y liceos, tanto de enseñanza primaria como secundaria.

índices de violencia (Keddiel et al., 2018; Fessha, 2019). Por otra parte, los principales aportes en el desarrollo teórico de este constructo han estado a cargo de la sociología, la ciencia política y la psicología social, por lo que su estudio exige un diálogo entre estas disciplinas (Schiefer & van der Noll, 2017). En el ámbito escolar, la literatura académica se ha centrado especialmente en la relevancia de este constructo para la promoción del bienestar y la diversidad cultural, así como la reducción de la violencia escolar (López et al., 2012; Bottoni, 2016; Mooij et al., 2011; Chen et al., 2015; Springer et al., 2016; Orozco & Mercado, 2019; Smith et al., 2021).

Respecto de la política educativa nacional, desde comienzos del siglo XXI se han fortalecido en las escuelas ciertas prácticas orientadas a la participación, la inclusión, el sentido de identidad y la colaboración de las comunidades escolares; que, en conjunto, permitirían construir ambientes escolares armoniosos. Particularmente, desde el año 2011, dentro de los estándares educativos 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 y las estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para

participar constructiva y democráticamente en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2014, p. 113), integrando en este indicador aspectos relativos al sentido de pertenencia con la comunidad escolar, instancias de colaboración, canales de participación y espacios de encuentro y diálogo; que en definitiva podrían ser relevantes para la construcción de cohesión social, de acuerdo con las evidencias en este y otros contextos (Mager & Nowak, 2012; Thornberg & Elvstrand, 2012; Kus, 2015; Charamba, 2018; Sánchez-Oñate et al., 2019).

Por lo tanto, este estudio busca determinar y comprender la influencia de la cohesión social percibida en la escuela sobre el bienestar personal y hacia el liceo, y el rol mediador de la victimización entre pares en esa relación, en el contexto de liceos públicos de la Región del Bío-Bío (Chile), dado que los antecedentes proporcionados por la literatura reciente no son concluyentes respecto de cómo se relacionan estos constructos, pero sí respecto de la existencia de estas relaciones.

A continuación, se expone una revisión de antecedentes teórico-conceptuales sobre la cohesión social, sus enfoques, perspectivas y niveles de análisis, y las evidencias recientes de su estudio en el contexto escolar.

Por otra parte, se aborda la conceptualización de los principales factores que la literatura académica ha evidenciado respecto de su relación con la cohesión social, a saber, el bienestar subjetivo y la violencia escolar; con la finalidad de clarificar la estructura de relaciones que se puede sostener y probar entre estas variables.

A partir de estos antecedentes, se proporcionan argumentos que justifican la relevancia teórica, metodológica, social y política del presente estudio, seguida de una propuesta metodológica basada en un enfoque multimétodo, que contempla un abordaje multidimensional de la cohesión social en educación, además de multivariado para asegurar el alcance explicativo-comprensivo del fenómeno de estudio. Luego se reporta el método que se desarrolló en la investigación y se exponen los resultados cuantitativos y cualitativos, en orden a los objetivos y plan de análisis que orientó la investigación.

Finalmente, se concluye respecto de que la cohesión social no solo es una aspiración deseable en la educación, sino que además se configura como un factor protector en el bienestar de los y las estudiantes, incluso cuando se enfrentan a experiencias desfavorables, como la victimización entre pares.

Promover y fortalecer la cohesión social en entornos educativos debe ser una prioridad para las instituciones educativas y los responsables de políticas, ya que puede marcar una diferencia significativa en la vida y el desarrollo de los y las estudiantes.

CUERPO DE LA TESIS

CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA

SECCIÓN 1. 1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN SOCIAL

A lo largo de la historia, la integración social ha sido un tema central en las ciencias sociales, pero nunca ha habido un acuerdo general sobre cómo estudiarlo de manera concreta. Desde el siglo XXI, la cohesión social ha emergido como un concepto fundamental para evaluar el nivel de integración en las sociedades, lo que se debe en gran medida a la percepción generalizada de una crisis profunda en el tejido social de las sociedades modernas (Delhey et al., 2023).

De acuerdo con algunos autores (Friedkin, 2004; Green & Janmaat, 2011; Carrasco & Bilal, 2016; Schieffer & van der Noll, 2016; Fotopoulou et al., 2019) existe una serie de orientaciones en la investigación sobre cohesión social, con diferencias fundamentales en las perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y los niveles de análisis. Por otra parte, estos modelos no

presentan consenso respecto de las dimensiones que están integradas en el constructo, ni de la estructura de relaciones que se construye a partir del rol de otras variables estrechamente vinculadas, ya sea como antecedentes, intervinientes o de resultado. Sin embargo, a pesar de las tensiones teóricas y la diversidad conceptual, sí se evidencia cierto consenso respecto de que se trata de un constructo multidimensional y causalmente multi-relacionado.

Grosso modo, la cohesión social se concibe como una propiedad que mantiene unida a la sociedad, o evita que ésta se desintegre (Janmaat, 2011). Algunos autores sostienen que las definiciones acerca de la cohesión social reúnen una serie de características, y varían según el nivel de análisis que está implícito y las dimensiones que la constituyen. En general, estas características se relacionan con actitudes y comportamientos sociales, tales como valores compartidos, sentido de pertenencia o identidad común, tolerancia y respeto por las personas y culturas, integración o inclusión social, confianza institucional, colaboración o cooperación, participación ciudadana y comportamientos no delictivos (Green & Janmaat, 2011; Bialostocka, 2016; Shuayb, 2016). Frente a esta pluralidad semántica, los autores sugieren la utilización de una definición mínima que asegure la esencia de fenómeno

y sea suficientemente amplia para analizar distintos espacios donde se construye cohesión social. Al respecto, Stigendal (2019) advierte que aún se emplea el término de cohesión social sobre la base del desconocimiento de su significado, llenándolo de contenidos que se dan por sentado, al menos en el contexto de la producción científica europea. En esta línea, Haro y Vásquez (2017) plantean que las dificultades de operacionalización y medición se observarían mayormente en estudios cross-nacionales, y recomiendan el abordaje de la cohesión social desde una perspectiva microsocial y subjetiva, por ejemplo, a nivel de barrios, comunidades o localidades.

En una aproximación más concreta a una conceptualización, Watters et al. (2020) definen la cohesión social como un conjunto de actitudes y normas que incluyen confianza, un sentido de pertenencia y una disposición a participar y ayudar, considerándose esencial para la estabilidad y el funcionamiento saludable de una sociedad.

Aunque el término "cohesión social" suele referirse a la sociedad en su conjunto, es importante reconocer que las sociedades están compuestas por individuos, lo que convierte a la cohesión social en un tema relevante para los psicólogos sociales, culturales y políticos interesados en entender las

relaciones entre personas y grupos. Desde una perspectiva psicológica, se considera que las sociedades culturalmente diversas muestran cohesión cuando sus miembros están conectados socialmente, confían entre sí y tienen un fuerte sentido de pertenencia y apego a su comunidad nacional (Ng Tseung-Wong & Verkuyten, 2015).

Desde un punto de vista macrosocial, la Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico (OCDE) (2011, como se citó en Täuber, 2018) considera que la cohesión social involucraría aspectos como la estabilidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la seguridad de una sociedad, en tanto promotora y protectora de los derechos humanos. Por otra parte, desde un punto de vista microsocia, puede entenderse como un proceso dinámico, relativo a la tendencia de un grupo a permanecer unido en la persecución de ciertos objetivos o en la satisfacción de necesidades afectivas; acentuando así la naturaleza temporal de este constructo (Donkers et al., 2015).

Carrasco y Bilal (2016), desde el punto de vista disciplinar, distinguen entre el enfoque sociológico y el enfoque psicológico, recalando el primero elementos como la solidaridad, la reciprocidad, la confianza y la inclusión

social; mientras que el segundo acentúa el componente individual, relativo a la percepción que los individuos tienen respecto de su cercanía y sentido de pertenencia general hacia el grupo. Cabe señalar que el enfoque sociológico descansa sobre una tradición académica que se remonta al siglo XIX, mientras que el enfoque psicológico tendría su impulso a mediados del siglo XX, con el estudio de las relaciones intergrupales en psicología social.

En efecto, los antecedentes sobre cohesión social se remontan a los estudios sociológicos de Emile Durkheim, quien promovió la idea de la sociedad como un sistema integrado, con principios y valores compartidos, destacando el valor de la solidaridad. En el original francés, la cohesión social fue denominada solidaridad social, que fue objeto de permanentes debates teóricos entre los pensadores sociales de fines del siglo XIX, que buscaban comprender las fuerzas sociales que permiten mantener la sociedad unida en los contextos de debilitación de las fuentes tradicionales de moralidad (Green & Janmaat, 2011). Siguiendo a Durkheim, la cohesión social implica un sentido de interdependencia, mediante la construcción de una identidad y valores comunes; siendo el sistema educativo una institución social utilizada

para transmitir y/o construir este conocimiento identitario, garantizando la continuidad de la sociedad (Bialostocka, 2016).

En el siglo XXI, la globalización ha suscitado un nuevo énfasis en los estudios sobre cohesión social en las sociedades occidentales, dada la reconfiguración de los espacios y redes sociales, que trascienden las fronteras geográficas. Este campo de investigación académica ha sido retomado en los estudios sobre calidad de vida, asumiendo ciertas tensiones a partir de temáticas como la desigualdad, la polarización y la segregación social basadas en categorías como la etnia, la religión y el nivel socioeconómico (Roetveld et al., 2017; Stigendal, 2019; Moran & Mallman, 2019).

Por ejemplo, Moran y Mallman (2019) señalan que un aspecto central de distinguir en el estudio de la cohesión social es que puede ser utilizada de diferentes maneras, ya sea para abordar las desigualdades sociales o para enmascararlas. Esta distinción es crucial para comprender cómo se emplea el concepto en diferentes contextos, ya sea en la academia, la sociología o en la formulación de políticas gubernamentales. Reconocer estas diferentes perspectivas permite un análisis más completo de la cohesión social y sus implicaciones en la sociedad. Además, entender cómo se utiliza el concepto

en los contextos locales puede proporcionar información valiosa sobre cómo las comunidades enfrentan los problemas sociales y cómo perciben las necesidades y los desafíos de sus poblaciones diversas. Por lo tanto, al abordar la cohesión social, es esencial considerar no solo sus definiciones teóricas, sino también sus aplicaciones prácticas y sus efectos en la realidad social.

Desde una perspectiva latinoamericana, Barba-Solano (2011) sostiene que la cohesión social es esencial como un elemento que puede contribuir a disminuir la desigualdad y los problemas de integración social en la región. Sin embargo, reconoce la dificultad de consensuar el significado del término, tendiendo a asociarse la con una idea de armonía social difícil de aprehender en un contexto de desigualdad y exclusión, reducida a veces a una perspectiva de capital humano y movilidad social.

Adicionalmente, Sorj y Martucelli (2008) sostienen que el estudio de la cohesión social tradicionalmente, en Latinoamérica, ha implicado una comparación con modelos europeos y estadounidenses, traducándose en explicaciones por carencia, enfatizando aquellos aspectos deficitarios en las sociedades de la región. Con todo, los autores reconocen el riesgo de

generalizar al hablar de Latinoamérica como una unidad con identidad lingüística-cultural, siendo necesario visualizar cómo los distintos países comparten procesos y tendencias en un mundo globalizado.

Al respecto, el artículo de Arujaj (2023) aborda la conceptualización y medición de la cohesión social, destacando la importancia de considerarla como una cualidad interna de las sociedades, más que limitarse a comparaciones entre países. Argumenta que evaluar la calidad de las relaciones sociales dentro de una sociedad es fundamental para comprender la cohesión social; mientras que, a menudo, los estudios contemporáneos se centran en comparaciones internacionales, lo que puede pasar por alto la diversidad de relaciones sociales dentro de cada sociedad. Se propone integrar diferentes niveles de análisis para obtener una comprensión más completa del fenómeno, reconociendo tanto las diferencias entre sociedades como las dinámicas internas.

Diversos autores (Fonseca et al., 2018; Fotopoulou et al., 2019; Güemes, 2019), coinciden en distinguir tres perspectivas en el estudio de la cohesión social: teórica, empírica y metodológica. En cuanto a la perspectiva teórica, se delimitaría por disciplinas como la psicología, la sociología, la

psicología social y la salud mental. El ámbito empírico distinguiría los niveles de grupo susceptibles de analizar: a) nivel individual o personal, relativo a la comunicación íntima entre individuos y el sentido de pertenencia compartido; b) nivel comunitario, que involucra el apoyo moral mutuo, solidaridad y lealtad compartidas, valores y objetivos comunes, inclusión y reconocimiento, y c) nivel institucional, que incluye el nivel de satisfacción con la vida, la confianza institucional, la multiculturalidad y la reducción de desigualdades. Si bien se ha reconocido la dificultad de operacionalizar la cohesión social desde una perspectiva macrosocial, algunos autores destacan el rol de las políticas gubernamentales en la promoción de espacios de confianza, de sentido colectivo y solidaridad (Holtug, 2016; Güemes, 2019). En cuanto a los enfoques metodológicos, se han encontrado estudios experimentales y no experimentales, incluyendo este último el análisis de redes sociales.

Schieffer y van der Noll (2016) contribuyen a clarificar los debates conceptuales sobre cohesión social a partir de una revisión sistemática de literatura, en la que proponen un modelo tridimensional que incluye: a) la calidad de las relaciones sociales, b) la identificación con una unidad social

o territorial y c) la orientación hacia el bien común. Asimismo, diferencian algunos elementos que escasos modelos incluyen dentro del constructo, identificándolos más bien como determinantes o resultados de la cohesión social (ejemplo de resultado, el bienestar). En definitiva, esta revisión entrega un marco multidimensional para la evaluación de la cohesión social, garantizando la estabilidad de las mediciones a través del tiempo y en distintos contextos.

Siguiendo a Schiefer y van der Noll (2017), la calidad de las relaciones sociales entre individuos refiere al estado de las interacciones tanto verticales (individuos e instituciones) como horizontales (pares de individuos) entre los miembros de una comunidad, caracterizado por un conjunto de actitudes y normas; incluyendo la confianza, la participación, la colaboración y otros aspectos conductuales relacionados, cuestión que sería apoyada por Komatsu (2014), Chen et al. (2015) y van den Bos et al. (2018).

En cuanto a la identificación de las personas con una entidad social o territorial (un grupo, región, país o zona geográfica), los autores señalan que esta identificación se debe acompañar del sentimiento de ser reconocido por los miembros de ese grupo, generando un apego emocional al lugar, los

valores y estilos de vida que son compartidos (Schiefer & van der Noll, 2017).

Finalmente, la orientación hacia el bien común descansa en el supuesto de que una sociedad cohesionada necesita un mínimo grado de compromiso con la comunidad y la voluntad de subordinar las necesidades personales en función del bienestar del entorno. Por lo tanto, implica sentimientos de responsabilidad por el bien común y ajuste a las normas y orden social por parte de las personas (Schiefer & van der Noll, 2017).

Holtug (2016) también analiza cómo la identidad compartida promueve la cohesión social, basándose en la confianza generalizada que surge cuando las personas comparten valores fundamentales. El autor distingue entre compartir valores debido a la pertenencia a un grupo (como valores religiosos) y compartir valores independientemente de la afiliación (como el multiculturalismo), siendo esencial diferenciar entre estos dos conjuntos de valores, ya que algunos valores políticos inclusivos permiten la coexistencia pacífica en una sociedad diversa.

Respecto a este último punto, en el mundo postindustrial del siglo XXI, muchos estados-nación enfrentan el desafío combinado de gestionar la migración y promover la cohesión social en un contexto global marcado por conflictos. En última instancia, se reconoce que las políticas de los estados-nación globalizados, principalmente neoliberales, dificultan abordar estos problemas más allá de gestos limitados hacia la cohesión social. Aunque la Unión Europea muestra un compromiso con el pluralismo y las solidaridades colectivas, persisten divisiones sobre la inclusión social, lo que mantiene la separación entre migración y cohesión social (Crowley & Hickman, 2008).

Finalmente, uno de los desarrollos teóricos que integra y enfatiza los componentes de estas dimensiones revisadas, es la Teoría de la Eficacia Colectiva, que ha sido empleada en el estudio de la cohesión social en contextos comunitarios (Chen et al. 2015; Maguire-Jack & Showalter, 2016; Lucero et al., 2018). Este modelo propone que la cohesión social en un vecindario, junto con el control social informal (normas sobre los comportamientos adecuados) conforman la denominada eficacia colectiva. En este sentido, en la medida que aumente la capacidad de una comunidad para compartir valores y formar lazos sociales, aumenta su capacidad para

mantener un control social efectivo, favoreciendo en consecuencia la prevención y regulación de conductas violentas que afecten el bienestar en la comunidad (Lucero et al., 2018).

Hasta aquí, tanto desde la psicología social como desde la sociología, la cohesión social denota una cualidad colectiva, y por lo tanto aplicable a un grupo, barrio, región o sociedad. En ningún caso es una característica de los miembros individuales (Delhey & Dragolov, 2015). Sin embargo, a pesar del esfuerzo de Schiefer y van der Noll (2017) por clarificar su definición, concluyen que no existe acuerdo sobre lo que la cohesión social significa exactamente, para lo cual sería útil contar con definiciones probadas empíricamente.

Para llenar el vacío empírico de las conceptualizaciones de cohesión social, Bottoni (2016) exploró la multidimensionalidad y la estructura multinivel de este constructo a partir de una revisión sistemática de la literatura, para luego realizar un análisis factorial confirmatorio multinivel orientado a validar la estructura conceptual en 29 países diferentes. Además, evidenció la existencia de un factor general de cohesión social de segundo orden que explica otros fenómenos de interés social. El autor concluye que

la cohesión social es un concepto multidimensional compuesto por siete dimensiones. Las primeras tres se relacionan con las interacciones sociales individuales, incluyendo la confianza interpersonal, la densidad de las relaciones sociales y el apoyo social. Las siguientes dos dimensiones se refieren a la aceptación de personas de diferentes países (apertura) y el compromiso cívico (participación). Finalmente, las dos últimas dimensiones se relacionan con la actitud general hacia el funcionamiento de las instituciones sociales, abarcando la legitimidad de las instituciones y la confianza institucional.

Más recientemente, Ware (2023) analizó las construcciones teóricas de cohesión social a partir de las que se implementaron investigaciones durante la Pandemia por Covid-19. Tras la revisión de 66 artículos, encontró que literatura ha utilizado diversas construcciones de cohesión social, agrupadas en categorías como: a) un producto de las relaciones interpersonales, b) una acción colectiva y/o actuación en beneficio del colectivo, c) las percepciones subjetivas individuales relacionadas con la unión a un grupo, d) el funcionamiento de estructuras de gobernanza y e) otras perspectivas híbridas. Tras el análisis, el autor concluyó que la cohesión social es un concepto

valioso para analizar las dinámicas y cambios en las relaciones durante la pandemia, informando además que tendría una influencia en los resultados de salud, la resiliencia y el bienestar personal durante ese periodo.

Cabe añadir, de acuerdo con Aruqaj (2023), que la mayor atención que la comunidad académica ha prestado a la cohesión social se hizo evidente en marzo de 2020, cuando la nueva Pandemia de Covid-19 generó temores sobre las consecuencias de una interacción social muy reducida, debido a los bloqueos al desplazamiento y las medidas de distanciamiento social, y su impacto la sobre cohesión social en las sociedades afectadas; cuestión que a su vez es propia del contexto de la presente investigación.

Es preciso señalar, al respecto, que los estudios sobre los determinantes sociales del Covid-19 sugieren que la calidad de la atención médica y el tipo de gobierno tienen un papel limitado en explicar las tasas de infección y muerte entre países. En cambio, se destaca la importancia de la cohesión social, que refleja la preocupación por el bien común y las relaciones entre grupos sociales. En un análisis transnacional, que incluye un índice integral y dos subíndices de cohesión social por país, se revela que las relaciones sólidas, especialmente a nivel de cohesión intergrupala, resultaron favorables

en la reducción de los niveles de contagio de la enfermedad. Estos hallazgos sugieren que las sociedades más cohesionadas, particularmente aquellas con menos divisiones entre grupos sociales, pueden estar mejor preparadas para reducir el impacto de una Pandemia como la del Covid-19 (Miranda et al., 2023).

Sobre la base de estos antecedentes, en las siguientes secciones se expone una síntesis de la evidencia empírica reciente acerca de la cohesión social en contexto escolar y las variables que se involucran en su comprensión. En cuanto a los modelos expuestos de cohesión social, se seguirá la propuesta de Schieffer y van der Noll (2016), integrando las dimensiones de relaciones sociales e identificación con la escuela, mediante el abordaje de las dimensiones de sentido de pertenencia, participación y colaboración.

Adicionalmente, la investigación adhiere al argumento de Aruqaj (2023), respecto de abogar por una aproximación más amplia y flexible a la conceptualización y medición de la cohesión social, que reconozca las complejidades de las relaciones sociales dentro de una sociedad, sin la

intención predominante de la literatura académica respecto a la comparación entre distintas sociedades, culturas y estados.

SECCIÓN 1. 2. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LA COHESIÓN SOCIAL EN CHILE?

El Ministerio de Desarrollo Social en Chile (2020) ofrece un análisis detallado del contexto socioeconómico del país, destacando tanto los avances significativos como los desafíos persistentes en materia de cohesión social. En las últimas décadas, Chile ha experimentado un notable crecimiento económico, reflejado en el aumento del PIB per cápita y la disminución de la pobreza por ingresos. Sin embargo, a pesar de estos avances, los niveles de vulnerabilidad social siguen siendo altos, con una parte significativa de la población experimentando pobreza en algún momento.

Aunque se ha observado una reducción gradual de la desigualdad de ingresos, esta sigue siendo relativamente alta en comparación con otros países de la región. Además, existen importantes disparidades territoriales y de género en términos de ingresos y empleo. Por ejemplo, mientras la Región

Metropolitana concentra la mayoría de los hogares de altos ingresos, otras regiones como La Araucanía enfrentan mayores niveles de pobreza. Particularmente, la Región del Bío-Bío se destaca en el análisis del Ministerio de Desarrollo Social (2020) como una de las áreas geográficas donde se observan altos niveles de pobreza multidimensional y desigualdad socioeconómica. Según los datos presentados, el 30,2% de la población indígena se encuentra en situación de pobreza, lo que sugiere una mayor vulnerabilidad en este grupo específico. Además, se menciona que esta región experimenta una incidencia de pobreza multidimensional del 20,7%, lo que indica carencias significativas en diversas dimensiones como educación, salud, trabajo, vivienda y cohesión social (Ministerio de Desarrollo Social en Chile, 2020).

El contexto de la Pandemia de Covid-19 exacerbó estas desigualdades, con una contracción económica significativa y un aumento del desempleo, con consecuencias graves en los niveles de desigualdad, vulnerabilidad y pobreza en el país (Ministerio de Desarrollo Social en Chile, 2020).

En este contexto, la falta de niveles adecuados de cohesión social se convierte en un desafío aún mayor para hacer frente a las dificultades

socioeconómicas. La cohesión social es crucial para promover la solidaridad, la inclusión y la colaboración en tiempos de crisis, y su debilidad puede exacerbar las tensiones sociales y aumentar la vulnerabilidad de los grupos más segregados (Ministerio de Desarrollo Social en Chile, 2020).

Un análisis de la literatura reciente en el contexto nacional permite analizar la compleja noción de cohesión social en el contexto específico de Chile, país que ha experimentado tanto un clima de agitación política y social de mayor notoriedad en los últimos seis años, desde el denominado Estallido Social de octubre de 2019 y el contexto de Pandemia y Post-Pandemia por Covid-19. Cuatro referentes que ofrecen perspectivas complementarias sobre la cohesión social en Chile en este contexto temporal son los aportes de Abedrapo (2020), Barozet et al. (2021), Parada et al. (2021) y Castillo et al. (2022).

En primer lugar, Abedrapo (2020) examina la erosión del tejido social como una causa central del conflicto político y social en Chile. Destaca la falta de representación política de las demandas sociales y la necesidad de replantear las políticas públicas para reconstruir la cohesión social. Este autor argumenta que el irrespeto entre los connacionales, los niveles de frustración

de parte de la población chilena y la falta de representación política son factores clave que han contribuido a la agitación social en el país. La erosión del tejido social ha dejado al descubierto una serie de tensiones y desigualdades que han alimentado el malestar social y político en Chile. En su análisis, el autor destaca la importancia de abordar los elementos subyacentes a la falta de cohesión social para restaurar la estabilidad y promover un desarrollo más inclusivo y equitativo en el país. Entre estos elementos, es posible destacar: a) la necesidad de una mayor participación política, puesto que en el periodo Post-Pandemia es crucial visualizar el impacto de una mayor participación política, tanto a nivel local, sectorial como nacional, mediante consultas directas a los electores; b) la decepción en la clase política y la falta de alternativas, argumentando que la clase política actual es mal evaluada y se le asigna la responsabilidad de los males denunciados por la ciudadanía, sin presentar alternativas claras para la representación social y una falta de disposición para asumir responsabilidades políticas; c) la transición hacia una nueva legitimidad del pacto social, señalando que, más allá de la seguridad en tiempos de pandemia, es necesario transitar hacia una nueva legitimidad del pacto social basada en la cohesión social mediante un encuentro constructivo en la sociedad; d) el

cuestionamiento al régimen de representación, basado en la democracia liberal, debido a la percepción de que es anacrónico frente al proceso de digitalización del concierto global, sugiriendo que las nuevas tecnologías podrían permitir una mayor participación e inclusión ciudadana sin la mediación de políticos profesionales, contrarrestando así la influencia del capital y los grandes operadores financieros en la política chilena.

Al respecto, Barozet et al. (2021), analizan el desarrollo reciente de las clases medias en Chile, destacando su crecimiento económico posterior a la dictadura, pero también señalando su vulnerabilidad en aspectos clave como la educación, el empleo y las pensiones, así como el consumo. Se evidencia que la crisis actual que enfrentan las clases medias, exacerbada por la Pandemia de Covid-19 y sus repercusiones económicas y sociales, contribuye a la fractura de la cohesión social en el país. De acuerdo con los autores, este grupo social ha expresado una variedad de demandas a lo largo de los años, algunas de ellas contradictorias o poco claras, manifestadas en movimientos sociales y protestas durante más de una década. En este sentido, el Estallido Social ha sentado las bases para una redefinición del pacto social, convirtiendo el sentimiento de impotencia en ira en los últimos años. Sin

embargo, la profundidad de la crisis y los obstáculos para el diálogo a nivel nacional representan un desafío importante para concretar una transformación social que signifique un real avance en materia de cohesión social.

Por otro lado, Parada et al. (2021) exploran la relación entre cohesión social, desigualdad económico-social y violencia interpersonal en comunas de la Región del Bío-Bío en Chile. Utilizando un diseño transversal de alcance explicativo, examinan el efecto moderador de la cohesión social en la relación entre la desigualdad económico-social y violencia interpersonal. Los resultados indican que la cohesión social juega un papel importante en mitigar los efectos negativos de la desigualdad en la sociedad y promover relaciones pacíficas entre los individuos, resaltando así la importancia de fortalecer la cohesión social como una estrategia para reducir la violencia interpersonal y mejorar la calidad de vida en las comunidades de la región. Cabe agregar que Castillo et al. (2022) encontraron que la población de la Región del Bío-Bío, en el contexto nacional, presenta una menor orientación hacia conductas prosociales dirigidas al altruismo y la solidaridad, una menor actividad en participación cívica y menores niveles de respeto a la diversidad

cultural que el resto de las regiones, exceptuando Coquimbo, Araucanía y Los Lagos.

Concretamente, Castillo et al. (2022) proponen un enfoque conceptual y metodológico para analizar los cambios en la cohesión social en Chile. Utilizan un marco propuesto por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que incorpora elementos como las relaciones sociales de igualdad, el sentido de pertenencia y la orientación hacia el bien común. A través del Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC), realizado por el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES), examinan nueve indicadores de cohesión social entre 2016 y 2020. Este período abarca eventos significativos como el Estallido Social de 2019 y el inicio de la Pandemia de Covid-19, lo que proporciona un contexto rico para comprender cómo estos eventos han afectado la cohesión social en el país. Entre las dimensiones evaluadas, se presenta a continuación una síntesis de aquellas consonantes con la perspectiva del presente estudio, a saber: confianza, sentido de pertenencia y participación.

En cuanto a la confianza, los resultados reflejan una alta desconfianza interpersonal en Chile, con solo un 5% de confianza y la mayoría indecisa o

desconfiada. Los cambios tras el Estallido Social son mínimos, sugiriendo que la percepción de desconfianza no se alteró significativamente en el corto plazo (Castillo et al., 2022).

En relación con los indicadores de sentido de pertenencia, en general, en las cinco olas del estudio, la identificación con Chile es alta y constante, con más del 90% de respuestas indicando acuerdo o fuerte acuerdo con sentirse orgulloso de ser chileno o identificarse con Chile, sin embargo, hubo una disminución notable en la categoría "totalmente de acuerdo" en las tres últimas olas, especialmente en 2019-2020 (Castillo et al., 2022).

Finalmente, en cuanto a los indicadores de participación, en general, en el período analizado, la participación cívica en actividades como asistir a marchas, participar en huelgas, expresar opiniones en redes sociales y firmar peticiones ha sido baja y relativamente estable, con la mayoría de los encuestados indicando que nunca han participado en estas actividades. Hubo un aumento temporal en 2018-2019, pero volvió a niveles bajos en 2019 (Castillo et al., 2022).

En resumen, estos tres documentos ofrecen perspectivas valiosas sobre la cohesión social en Chile desde diferentes ángulos y utilizando diversos enfoques metodológicos. Si bien cada uno aborda aspectos específicos del tema, en conjunto proporcionan una comprensión más completa de los factores que influyen en la cohesión social y las posibles estrategias para fortalecerla en el contexto chileno.

SECCIÓN 1. 3. EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN SOCIAL EN CONTEXTO ESCOLAR

La literatura actual sobre cohesión social reconoce que la educación, como una institución en la sociedad, tiene la responsabilidad y la oportunidad de fomentar la cohesión, el respeto y la justicia en las comunidades, especialmente en el contexto de la educación pública. Además, se comprende que la cohesión social tiene un impacto significativo en el bienestar de los individuos en una sociedad, desempeñando un papel importante en reducir la pobreza, la exclusión y la desigualdad; a través de estrategias que promueven la integración y la movilidad social de las personas (Camilleri & Camilleri, 2015; Fontana, 2015; Bialostocka, 2016; Kaur et al., 2017; Zafra, 2017; Fessha, 2019; Nesterova et al., 2019).

Según Kantzara (2011), existe una relación intrínseca entre la cohesión social y la educación, ya que la educación tiene como objetivo fundamental

la preservación y formación de las futuras generaciones en la sociedad. En esta misma línea, Sayed, et al. (2017) se adhieren a la idea de que las instituciones de educación pública son fundamentales en la promoción de la cohesión social en la mayoría de las sociedades, permitiendo el desarrollo de valores y normas sociales que favorecen las interacciones armoniosas entre ciudadanos, al mismo tiempo que enfrentando procesos de transición hacia la reconstrucción de la justicia social y la memoria histórica.

Veerman y Denessen (2021) definen la cohesión social en las escuelas como la existencia de relaciones positivas entre estudiantes, junto con sentimientos de pertenencia y solidaridad en el grupo. Estas dimensiones implican para las y los educadores y responsables de políticas e investigadores la posibilidad de enfocarse en aspectos particulares de la cohesión social, que concuerden con su propia interpretación de este concepto.

Bialostocka (2016), en la revisión de literatura, encontró que las estrategias para la cohesión social en la educación escolar varían en contextos multiculturales, dependiendo si la cohesión se interpreta como una orientación a la unidad nacional, o si se basa en un enfoque no esencialista

de la cultura, reconociendo, por tanto, el valor de la aceptación de la diversidad en la comunidad internacional, a través de una educación que fomente el diálogo y el respeto por los otros. La transición entre estos enfoques la implementa en el estudio realizado en Namibia, implementado un modelo educativo promotor de la cohesión social denominado Ubuntu, que refuerza la inclusión participativa de todos y el diálogo constructivo como herramientas de fortalecimiento de la cohesión social.

Las investigaciones contexto escolar son consistentes con las dimensiones de cohesión social abordadas en el marco conceptual, encontrando estudios que integran inclusión, identidad, participación, sentido de pertenencia, colaboración, confianza y valores comunes; todo lo cual ha demostrado una asociación con una disminución de comportamientos antisociales entre estudiantes (Sayed & Badroodien, 2016; Shuayb, 2016; Duffy & Gallagher, 2017; Kaur et al., 2017; van den Bos et al., 2018).

Sin embargo, algunos autores aluden a que la cohesión social puede actuar como un vehículo de exclusión, cuando se extreman los esfuerzos para crear climas de pertenencia y aceptación en grupos de diversidad etaria, de género, étnica (Camilleri & Camilleri, 2015), lingüística (Edwards, 2015;

Fessha, 2019) y religiosa (Fontana, 2015; Bialostocka, 2016; Kaur et al., 2017); siendo el esfuerzo por el bien común una acción opresiva (Keddiel et al., 2018). Por ejemplo, existen diferencias en los niveles de cohesión social encontrados en escuelas con enseñanza religiosa islámica (Rissanen & Sai, 2017) y cristiana (Hemming, 2018), tendiendo a ser más favorable en estos últimos. Loader y Hughes (2016) presentan una descripción más detallada de estas barreras a la cohesión en el contexto educativo, especialmente respecto de la polarización y la segregación de estudiantes.

Algunos desafíos que se desprenden para los sistemas educativos en la promoción de la cohesión social dicen relación con el liderazgo escolar y la relación familia-escuela, en tanto dimensiones clave de la gestión educativa para favorecer la cohesión en las escuelas. A su vez, los estudios dan cuenta de algunos modelos de gestión educativa que han reportado evidencia sistemática respecto de su aporte en la cohesión social, tales como la educación cívica (también denominada educación para la democracia) (Camilleri & Camilleri, 2015; Kaur et al., 2017; Charamba, 2018), el modelo de educación compartida (Loader & Hughes, 2016) y el modelo de educación dialógica (Bialostocka, 2016). Además, Charamba (2018) y Sayed (2016)

profundizan sobre el modelo de educación colonial como un tipo de política educativa heredada del imperialismo que ha sido determinante como política de segregación y exclusión social en el continente africano, exigiendo una reestructuración al sistema educativo para orientarse efectivamente hacia la cohesión social en los contextos que aún tiene presencia.

Cabe señalar, de acuerdo con Hemming (2018), que gran parte del estudio de la cohesión social en escolares se ha centrado en contextos urbanos, interpretándose como el espacio principal para establecer contactos significativos entre los diferentes grupos sociales. Sin embargo, la literatura reciente también ha mostrado que, en algunos contextos, las zonas rurales se asocian con mayores niveles de cohesión social y con altos niveles de participación social de las comunidades, como es el caso de dos escuelas rurales (en el sur de Gales y en el oeste de Inglaterra), en que el autor exploró los distintos enfoques sobre la participación de la comunidad escolar y sus implicancias positivas sobre la cohesión social (Hemming, 2018).

Otro estudio de Duffy y Gallagher (2017), tanto en contextos rurales como urbanos, reporta la implementación de un modelo de educación compartida en Irlanda del Norte, desarrollado para alentar a las escuelas a

trabajar en redes colaborativas como una forma de convertir espacios antiguamente disputados (por ejemplo, entre familias católicas y protestantes) en espacios compartidos y conectados dentro del sistema educativo, potenciando la cohesión social a través de la colaboración y el contacto regular y sostenido como una de las prioridades centrales de la gestión escolar.

Healy (2018) aborda la promoción de la cohesión social en el contexto británico y destaca los desafíos que enfrentan los líderes escolares en un entorno cada vez más diverso y con flujos migratorios crecientes. Argumenta que la falta de claridad en las intervenciones escolares para fomentar la cohesión social resalta la necesidad de teorizar sobre el tema. Healy propone que el sentido de pertenencia, como componente de la cohesión social, se construye en relación con otros. Presenta un modelo narrativo en el cual nuestras historias personales nos conectan con los demás y viceversa. Este enfoque se considera relevante para desarrollar modelos de interacción cívica constructiva en sociedades diversificadas.

Estos son antecedentes generales y recientes sobre la investigación internacional de cohesión social en la educación, especialmente dentro del

contexto escolar. Si bien se carece, en general, de estudios multivariados que contribuyan al desarrollo de modelos explicativos que incorporen las medidas de cohesión social percibida en la escuela, no obstante tiende a haber consistencia respecto de la evidencia de ciertas relaciones entre este constructo y otros fenómenos que se expresan en el contexto educativo, tales como la violencia escolar y las estrategias institucionales para prevenirla, y el bienestar como parte de los objetivos declarados por los sistemas escolares, junto con las estrategias institucionales para su promoción en todos los actores educativos, especialmente en los y las estudiantes.

Atendiendo a la importante presencia de estos antecedentes en la literatura, en adelante se exponen antecedentes teóricos y empíricos de las relaciones entre cohesión social, violencia y bienestar personal en el contexto escolar.

SECCIÓN 1. 4. RELACIONES ENTRE COHESIÓN SOCIAL, MULTICULTURALISMO, VIOLENCIA ESCOLAR Y BIENESTAR PERSONAL

1. 4. 1. Cohesión social y multiculturalismo

Según Armstrong (2020), el multiculturalismo corresponde a un enfoque teórico y político que propende a la igualdad y la justicia social entre los diversos grupos culturales. Este tuvo su auge en los inicios del siglo XX en la mayoría de los Estados democráticos liberales, y ha sido objeto de tensiones y discusiones teóricas, principalmente desde la postura del interculturalismo. Al respecto, Roullet et al. (2019) sostienen que el enfoque multiculturalista aspira a la creación de una sociedad donde coexistan diversas culturas en un entorno de valores y normas estructuradas, a partir de una cultura dominante, en tanto que el enfoque intercultural se inclinaría más explícitamente hacia la adopción de un marco cívico y cultural común.

Adherentes al enfoque multiculturalista sostienen que el enfoque de interculturalidad no es ni normativo, ni políticamente distinto del multiculturalismo; puesto que ambos se concentran en la promoción del diálogo y la unidad, la igualdad, la diversidad y la justicia (Zapata-Barrero, 2018). En este sentido, el interculturalismo pasa incluso a ser comprendido como una variante del multiculturalismo que, en principio, no requiere de una atención política diferencial (Modood, 2018).

Uno de los vacíos teóricos que se critica es la dificultad para precisar los sujetos del multiculturalismo, complicación derivada de la dificultad para operacionalizar la noción de cultura; siendo en cualquier caso un enfoque contrario al esencialismo cultural (Modood, 2018). A pesar de esto, se ha reconocido que uno de los grupos sociales que mayormente se ven afectados por el problema de la inclusión social son los inmigrantes, tendientes a ser marginados por el desconocimiento de su nuevo entorno sociocultural. Al respecto, la evidencia empírica sobre migración ha develado que los procesos migratorios están fuertemente influenciados por el contexto político de la sociedad de acogida (Staeheli, 2018; Roullet et al., 2019).

Berry et al. (1977, citado en Sirlopú et al., 2015), distinguen tres definiciones de multiculturalismo. La primera, desde una perspectiva demográfica, lo ve como una composición multiétnica de la población de un país. La segunda definición, desde un punto de vista político, considera el multiculturalismo como la apertura a la heterogeneidad cultural a través de legislación que promueve la participación de los migrantes en la sociedad, con el objetivo de mejorar su posición social y combatir los actos discriminatorios contra estos grupos. Por último, una tercera definición, desde una perspectiva psicológica, ve el multiculturalismo como la actitud favorable de las personas hacia una ideología que respalda las sociedades multiétnicas. Esta tercera definición ha guiado principalmente la investigación psicológica sobre el multiculturalismo en Chile, incluyendo estudios en poblaciones escolares (Sirlopú et al., 2015; Mera et al., 2017; Sirlopú & Rengel, 2020).

Respecto del vínculo entre los constructos de multiculturalismo y cohesión social, se han propuesto modelos que integran el primero en el segundo, como el referido de Schiefer y van der Noll (2017) y la tesis de Arant et al. (2021); mientras que otros marcos conceptuales conciben el

primero como un promotor de la cohesión social (Levrau & Loobuyck, 2013; Watters et al. 2020).

De acuerdo con Watters et al. (2020), el multiculturalismo como ideología aboga por el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, lo que se traduce en niveles más bajos de prejuicio y etnocentrismo, aunque también puede estar asociado con estereotipos. Además, se ha observado que los climas de diversidad que promueven tanto el pluralismo cultural como las normas de igualdad e inclusión conducen a un mayor bienestar psicológico y rendimiento académico en entornos educativos. Sin embargo, aún se necesita explorar cómo estas dimensiones del multiculturalismo influyen en la cohesión social entre los grupos mayoritarios y minoritarios. Investigaciones previas sugieren que el multiculturalismo puede percibirse de manera diferente entre los grupos, con la sensación de amenaza siendo más prevalente entre las mayorías y la promoción de la participación entre las minorías, lo que se conoce también como paradoja “integración-reconocimiento” (Yogeeswaran y Dasgupta, 2014). Sin embargo, existe también evidencias en el sentido contrario, que sugieren que las políticas educativas de reconocimiento de grupos

minoritarios pueden fortalecer la cohesión social al promover su aceptación. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad puede contribuir a una mayor cohesión social y, por ende, a políticas más efectivas de distribución de oportunidades entre grupos diversos (Levrau & Loobuyck, 2013).

En resumen, el vínculo entre multiculturalismo y cohesión social es complejo y multifacético. Mientras que el multiculturalismo como ideología promueve la aceptación de la diversidad cultural y puede contribuir a una mayor cohesión social en entornos educativos, su impacto en la cohesión social a nivel nacional puede variar según las percepciones de diferentes grupos. Por ello, resulta esencial comprender cómo las normas multiculturales percibidas influyen en la cohesión social de las mayorías y minorías, reconociendo la importancia de la inclusión, la pertenencia y la confianza en la construcción de una sociedad cohesionada y saludable (Watters et al., 2020).

En el estudio de Watters et al. (2020), los autores proponen un enfoque tridimensional del multiculturalismo, destacando la relevancia de las normas sociales percibidas, referidas al nivel en que la sociedad misma se considera conformada por diversos grupos culturales en interacción (Contacto

Multicultural, MC), una valoración generalizada de la diversidad cultural (Ideología Multicultural, MI), y políticas y prácticas multiculturales (MPP) diseñadas para respaldar y adaptarse a esta diversidad. A partir de un diseño de encuestas, dirigido a una muestra compuesta por 143 hispanos y 141 blancos no hispanos en los Estados Unidos, se evaluaron las percepciones de cada dimensión como factores predictivos de la confianza y el apego nacional, indicadores clave de cohesión social. Los resultados señalaron que las tres dimensiones predicen un mayor apego nacional, mientras que solo MI predice un mayor nivel de confianza. Sin embargo, los efectos positivos de la MI se observaron exclusivamente entre los hispanos y no entre los blancos, lo que sugiere que es más probable que el multiculturalismo normativo fortalezca la cohesión social en lugar de debilitarla.

El aumento de la diversidad cultural plantea desafíos y oportunidades. La formulación de políticas educativas que fomenten la integración intercultural en las escuelas es esencial. Esto incluye la creación de espacios para el diálogo intercultural como herramienta educativa para desarrollar competencias en este ámbito y promover la comprensión profunda de otras culturas. Este enfoque, propuesto por Abu-Nimer y Smith (2016), permite

aprender sobre otras culturas y fortalecer la cohesión social en un mundo cada vez más diverso.

Bialostocka (2016) destaca la importancia del aprendizaje dialógico en la promoción de la cohesión social en entornos escolares multiculturales. Su enfoque se basa en evidencias que respaldan la implementación de prácticas educativas que fomenten el diálogo en lugar de adoptar un enfoque esencialista de la cultura, en el que tradicionalmente se orienta, mediante actitudes aculturativas, la asimilación de grupos culturales minoritarios en torno a culturas dominantes, especialmente a través del curriculum escolar. Al contrario, las prácticas dialógicas buscan promover el respeto y una comprensión más profunda de las diferencias culturales entre estudiantes. En Namibia, este enfoque se conoce como Ubuntu y guía la transformación de las escuelas hacia la inclusión multicultural y una visión crítica de las narrativas dominantes. Así, desde esta perspectiva educativa, el diálogo se considera fundamental para construir la cohesión social en contextos escolares diversos.

Coetzee-Van Rooy (2016) destaca la importancia del multilingüismo como un indicador de la cohesión social en contextos sociolingüísticos

complejos como Sudáfrica. Su investigación longitudinal, que abarcó tres períodos (1998, 2010 y 2015) y más de 1900 estudiantes sudafricanos, revelando que la comunicación multilingüe facilita la construcción de relaciones más sólidas y una comprensión más profunda de la realidad de otras personas. Esto desafía la noción occidental de "una nación, una lengua", que no se aplica adecuadamente en contextos multiculturales como Sudáfrica. El autor subraya la importancia de considerar estos hallazgos en "contextos súper diversos", en sociedades influenciadas por la globalización. Además, señala que el prejuicio hacia los migrantes a menudo está relacionado con la incapacidad de hablar el idioma de estos, como el Nguni o el Sotho en el caso sudafricano.

Smith et al. (2020) examinaron diferentes enfoques de cohesión social que guían las prácticas escolares en un proyecto de investigación internacional, en relación con la Hipótesis de Contacto de Allport. Analizaron las prácticas de inclusión cultural, las relaciones docente-estudiante, las relaciones entre estudiantes y la planificación de trabajos cooperativos en grupos heterogéneos. Concluyeron que es esencial fomentar interacciones constructivas mediante enfoques pedagógicos para promover una mayor

inclusión y cohesión social. Sin embargo, esto se ve limitado en las interacciones entre estudiantes con antecedentes culturales diversos, lo que resalta la importancia de crear grupos de trabajo heterogéneos con una perspectiva pedagógica culturalmente sensible.

Halai y Durrani (2017) exploraron las percepciones de los y las docentes y encontraron concepciones ambiguas sobre el papel de la educación en la construcción de la paz en la sociedad. Aunque reconocen su influencia en la dinámica de los y las estudiantes, a menudo siguen enfoques asimilacionistas de cohesión social, similares a los presentes en los libros de texto, con un enfoque nacionalista y relacionado con el islam. Posteriormente, investigaron el impacto de las reformas curriculares en la formación docente en Pakistán, resaltando cómo los libros de texto pueden perpetuar la desigualdad de género y promover conflictos al favorecer masculinidades hegemónicas y feminidades problemáticas, sugiriendo así que los y las docentes carecen de las herramientas necesarias promover la cohesión social a través de la inclusión cultural y la equidad de género (Durrani & Halai, 2018).

Estos resultados son también consistentes con los encontrados por Novelli y Sayed (2016) en Uganda, Myanmar y Sudáfrica; y en este último caso profundizados en Sayed et al. (2017). En este escenario, las autoras precisan que, para que los y las docentes se configuren como agentes de cambio efectivos, es necesario avanzar en la mejora de las condiciones de trabajo, particularmente sobre las remuneraciones, la extensión de las jornadas y, en último término, la valoración social de la profesión docente. Agregan que la construcción de cohesión social necesariamente debe pasar por un enfoque pedagógico, siendo parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas y de cómo sus propios prejuicios interculturales pueden interactuar en estos procesos con los y las estudiantes.

Alexiu y Sordé (2011), en España, evaluaron la pertinencia de acciones educativas que promueven la diversidad cultural, especialmente respecto de minorías culturales y étnicas representadas por estudiantes migrantes, abriendo una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la cohesión social. Mediante un estudio de caso único, integraron técnicas observacionales y de grupos focales con profesionales de la educación, para indagar respecto de la

implementación del Proyecto Includ-Ed, encontrando que la presencia de estos alumnos puede contribuir a la mejora del rendimiento académico de todos y a una mejor convivencia entre los miembros de toda la comunidad educativa, incluidas las familias, el profesorado, el estudiantado y la comunidad del barrio.

En un estudio llevado a cabo en Bosnia y Herzegovina, Komatsu (2019) investigó las opiniones de jóvenes bosnios musulmanes en Srebrenica sobre sus experiencias educativas. El autor encontró que estos estudiantes se sentían incómodos después de ser separados de sus compañeros serbios en materias relacionadas con la etnia y la nacionalidad, como historia, lengua y geografía. Valoraban estudiar junto a estudiantes serbios en un entorno integrado y consideraban la escuela secundaria como un lugar crucial para el encuentro, la interacción y el aprendizaje intercultural. Estas experiencias de aprendizaje integrado influyeron en actitudes hacia el grupo externo, contribuyendo al desarrollo de la confianza intergrupala y la cohesión social.

Avanzando hacia las evidencias de la investigación sobre multiculturalismo en Chile, el estudio llevado a cabo por Sirlopú et al. (2015) exploró los predictores sociodemográficos y psicológicos (actitudes

aculturativas, orientación a la dominancia social y empatía) de las actitudes hacia el multiculturalismo en 400 personas adultas entre 18 y 60 años, pertenecientes a distintas comunas de la Región Metropolitana, Chile. Entre los resultados, se encontró un apoyo sustantivo hacia la diversidad cultural, además de encontrar predicciones significativas sobre el multiculturalismo a partir del nivel socio-económico, la edad, el sexo, la empatía, la orientación a la dominancia social y las actitudes de aculturación.

El estudio en la Región del Biobío, Chile, realizado por Mera et al. (2017), investigó las preferencias de aculturación de 553 chilenos y chilenas y su relación con la percepción de amenaza y bienestar social. Contrariamente a la hipótesis inicial, los resultados revelaron que el individualismo aculturativo estaba relacionado con una menor percepción de amenaza. Esto sugiere que adoptar una actitud más individualista en el proceso de aculturación puede estar asociado con una menor percepción de amenaza y posiblemente un mayor bienestar social en ese contexto particular.

En el contexto escolar chileno, se han realizado estudios sobre el multiculturalismo sin conectarlos directamente con la cohesión social, sino a partir de algunas de sus dimensiones, como integración social. Salas et al.

(2017) examinaron el prejuicio hacia los inmigrantes en el sistema escolar de la Región Metropolitana de Chile, involucrando a 336 estudiantes y 44 docentes. Los resultados mostraron la presencia de discriminación y prejuicios tanto explícitos como implícitos. Utilizando la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad, encontraron que el 40% de las y los y las estudiantes y el 35% de las y los y las docentes creían que los y las estudiantes inmigrantes podrían tener un impacto negativo en el rendimiento del curso. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar las actitudes hacia multiculturalismo en las escuelas chilenas y su relación potencial con la cohesión social en un contexto de creciente diversidad cultural.

Sirlopú y Renger (2020) investigaron la relación entre el reconocimiento social y la participación escolar de estudiantes migrantes en Chile. Participaron 393 estudiantes migrantes de 12 a 20 años y buscó predecir la participación escolar a partir del reconocimiento social. Los resultados revelaron que las experiencias de estima social estaban positivamente relacionadas con la participación escolar y la satisfacción con la vida de los y las estudiantes. Además, el respeto se asoció con una mayor participación en decisiones escolares y eventos escolares. Estos hallazgos

subrayan la importancia de considerar el reconocimiento social en las intervenciones escolares orientadas a favorecer la participación de estudiantes migrantes.

En resumen, aunque la literatura en Chile sobre la relación entre actitudes favorables hacia el multiculturalismo y la cohesión social en contextos escolares es limitada, la evidencia internacional sugiere que estas actitudes pueden ser una dimensión crucial de la cohesión social (Bottoni, 2016; Holtug, 2016; Veermen & Danessen, 2021). Promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural en las escuelas podría tener un impacto positivo en la reducción de la violencia y la mejora del bienestar de los y las estudiantes. A pesar de la falta de antecedentes específicos en Chile, la investigación internacional sugiere que es plausible explorar y promover esta relación en el contexto escolar chileno. Esto podría tener implicaciones importantes para la construcción de un entorno educativo más inclusivo y armónico en las escuelas y liceos.

1. 4. 2. Cohesión social y bienestar en la escuela

El estudio del bienestar tampoco es ajeno a las dificultades en su conceptualización, existiendo una variedad de definiciones. Sin embargo, esta variedad resulta beneficiosa al ampliar la comprensión de su significado. Con todo, existe consenso respecto de considerarse como un constructo compuesto de procesos afectivos y cognitivos (Gullone & Cummins, 2002). Recientemente, Svane et al. (2019) han sostenido que esta falta de definición clave puede traducirse en serias dificultades para la implementación de políticas educativas orientadas hacia la promoción del bienestar de los y las estudiantes en las escuelas.

Según Diener y Suh (1997, citados en Bilbao et al., 2016), el bienestar subjetivo es el constructo referido a la evaluación cognitiva y emocional de la vida de una persona. Este concepto se utiliza en la psicología para comprender cómo las personas, desde una perspectiva individual, valoran su calidad de vida, más allá de indicadores macroeconómicos. Se deriva de dos tradiciones principales: la eudaimónica, relacionada con el sentido de la vida

de una persona, y la hedónica, que se refiere a la evaluación afectiva y positiva de la experiencia de vida.

Por otra parte, Aldridge y McChesney (2018), sostienen que la promoción del bienestar y de la salud mental de los adolescentes es una prioridad mundial, y las escuelas tienen un papel importante que desempeñar al respecto. En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (2014) propone que el sistema educativo es crítico para mejorar la salud mental y el bienestar de los adolescentes, requiriendo de una respuesta coordinada con otros sectores fundamentales.

Investigaciones en este ámbito han encontrado relaciones significativas entre el clima escolar y aspectos de la salud mental de los adolescentes, aunque se advierte una falta de estudios experimentales y longitudinales, así como una escasa atención a los subconstructos involucrados estas variables (relaciones sociales, seguridad escolar, conectividad escolar, clima de aula), afectando su conceptualización; lo que requiere de investigación futura que profundice sobre estos fundamentos teóricos y se desarrollen a partir de una mayor diversidad metodológica (Aldridge & McChesney, 2018; Wang et al., 2020).

En una revisión sistemática sobre las intervenciones en bienestar dentro de las escuelas, se encontró que dentro de la amplia gama de intervenciones de bienestar que se encuentran en la literatura, destaca una falta de consenso en torno a cuáles serían las prácticas más efectivas en este propósito (Svane et al., 2019). En general, la evidencia señala la predominancia de un enfoque escolar integral, pero dirigido a grupos pequeños de estudiantes. Por otra parte, las intervenciones son difíciles de comparar puesto que en muchos casos no queda clara la relación con el bienestar, concluyendo así que se necesita más investigación para consolidar la comprensión del bienestar en estudiantes y orientar el desarrollo futuro de las prácticas de bienestar escolar (Svane et al., 2019).

Existe consenso en la literatura respecto de que una sociedad cohesionada necesita un grado mínimo de compromiso con la comunidad y voluntad para subordinar necesidades personales en favor del bienestar social; sin embargo, en cuanto a la relación entre estos constructos, no existe consenso sobre si el bienestar constituye una dimensión o si es determinado por la cohesión social, existiendo sí más evidencias sobre esta última perspectiva (Delhey & Dragolov, 2015; Schiefer & van der Noll, 2017).

En efecto, se plantea que el bienestar no es un componente inherente de la cohesión social, puesto que una sociedad no es cohesionada porque sus miembros viven en buenas condiciones o se sienten bien, pero sí una fuerte cohesión social puede contribuir al bienestar de los miembros de la sociedad, ya sea como antecedente directo o como variable mediadora que amortigua los efectos negativos de otras variables como exclusión, pobreza o desempleo (Schiefer & van der Noll, 2017; Duffy & Gallagher, 2017).

Según Millán (2015), la investigación sobre bienestar subjetivo ha avanzado tanto en Latinoamérica como a nivel global, centrándose en las relaciones entre bienestar subjetivo y salud. No obstante, se ha destacado la relevancia de la integración social en el bienestar subjetivo. El autor examina cómo la cohesión social en las comunidades influye en el bienestar subjetivo, dependiendo del contexto y las formas de integración sociopolítica. Estos hallazgos se suman a la evidencia que respalda la cohesión social como un factor esencial en el bienestar subjetivo (Millán, 2015).

Un estudio similar llevaron a cabo Yu et al. (2019), examinando múltiples dimensiones del bienestar subjetivo (evaluativa, hedonista y

eudemonista) en su relación con la cohesión social en adolescentes y adultos de un barrio chino, y encontrando una asociación positiva e independiente de la cohesión social con la satisfacción con la vida (dimensión evaluativa), la felicidad (dimensión hedonista) y el sentido de propósito y significado en la vida (dimensión eudemonista).

Por otra parte, las investigaciones en contexto educativo han demostrado que la calidad de la experiencia escolar puede incidir significativamente en el bienestar subjetivo de los y las estudiantes, puesto que la escuela, especialmente en el nivel de educación secundaria, es determinante respecto de los proyectos de vida, el establecimiento de marcos relacionales y el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y emocionales en los y las estudiantes (Ning et al., 2013).

En una revisión sistemática reciente sobre el estudio del bienestar subjetivo desde una perspectiva multidimensional en el contexto escolar, Cobo-Rendón et al. (2017) refieren que existe evidencia abundante en la literatura académica respecto de que el bienestar subjetivo puede ser aprendido en el aula, asociándose positivamente con el aprendizaje, la calidad de las relaciones interpersonales y las conductas prosociales. Los autores

concluyen que existen escasos estudios que aborden la propuesta teórica de bienestar como un constructo multidimensional en el contexto de enseñanza-aprendizaje, siendo relevante para conocer con mayor precisión el efecto que puede tener en variables motivacionales, vocacionales y académicas.

Tobia et al. (2018), desde el contexto italiano, plantean un modelo multidimensional de bienestar en la escuela, que incluye componentes psicológicos, cognitivos y sociales, desarrollando un Cuestionario sobre Bienestar en la Escuela (SBC) ($\alpha = .81$). En su estudio, las autoras analizan las diferencias de bienestar en la escuela según género y nivel educativo, además de profundizar en las experiencias de padres y docentes con aquellas y aquellos y las estudiantes con niveles más descendidos de bienestar, siendo uno de los pocos estudios que integran un enfoque metodológico mixto en el estudio del bienestar en la escuela.

Un estudio empírico desarrollado en Chile con 4.964 estudiantes de escuelas urbanas (López et al., 2017) se centró en modelar el bienestar subjetivo como un mediador de la relación entre las variables relacionadas con la escuela (tales como el clima escolar y la percepción de bienestar del profesor) y el rendimiento escolar de los y las estudiantes. Este resultado

significa un aporte importante en la comprensión de la estructura de relaciones entre las formas de integración social y el bienestar subjetivo, en línea con lo sostenido por Millán (2015).

En general, la investigación sobre bienestar subjetivo en estudiantes chilenos se ha centrado en la evaluación psicométrica de los instrumentos de medida y en estudios cross-nacionales, encontrando técnicas como el análisis de consistencia interna, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y modelos de ecuaciones estructurales (Alfaro et al., 2013; Alfaro et al., 2015; Bilbao et al., 2016). Por ejemplo, un estudio realizado por Casas et al. (2012) con participantes de España, Brasil y Chile proporcionó las primeras evidencias para el contexto nacional sobre el Índice de Bienestar Personal (*Personal Wellbeing Index*, –PWI–, por sus siglas en inglés) de Cummins y Lau (2005, como se citó en Casas et al., 2012), evidenciando propiedades psicométricas adecuadas para esta escala en sus versiones de siete y nueve ítems.

Por otra parte, se han proporcionado evidencias de validez de al menos tres instrumentos de medición del bienestar en escolares chilenos. El primero de ellos corresponde a los estudios psicométricos llevado a cabo por Alfaro

et al. (2013) y Alfaro et al. (2015) sobre el Índice de Bienestar Personal para Escolares (*Personal Wellbeing Index-School Children, PWI-SC*, por su sigla en inglés), tanto en una muestra de 1096 estudiantes chilenos entre 10 y 12 (Alfaro et al. 2013) como en una muestra más reciente con 1621 estudiantes chilenos de enseñanza media, todos residentes de las tres principales ciudades de Chile (Alfaro et al. 2015). En el más reciente de estos, los autores reportan un nivel adecuado de fiabilidad de la escala, en línea con estudios internacionales ($\alpha = .77$).

Un segundo grupo de estudios corresponde al de Bilbao et al. (2016) y López et al. (2017), en donde emplearon el ya referido Índice de Bienestar Personal (*Personal Wellbeing Index –PWI–*, por sus siglas en inglés), desarrollado por Cummins et al. (2003, como se citó en López et al., 2017), que originalmente integraba aspectos relacionados con la satisfacción sobre la salud, la calidad de vida, los logros, la seguridad sobre el futuro, los grupos de pertenencia y las relaciones interpersonales. Esta escala mide el bienestar personal en la escuela a partir de nueve ítems (PWI-9) con un rango de respuesta de 0 (totalmente insatisfecho) a 10 (totalmente satisfecho).

La muestra total del estudio de Bilbao et al. (2016) estuvo conformada por 4.964 estudiantes de segundo año de enseñanza media en Chile, donde se evidenció una confiabilidad interna aceptable para las versiones de siete ($\alpha=.80$) y nueve ítems ($\alpha=.83$), además de una estructura unidimensional; también confirmado por López et al. (2017) en una muestra de 1.946 estudiantes de las tres regiones Metropolitana, de Valparaíso y Biobío.

Otro estudio de Benavente et al. (2017), que se enfocó en evaluar las propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWESS) en una muestra de 1.332 estudiantes de 13 a 19 años. Esta escala se basa en el modelo de bienestar subjetivo de Diener (2006) y fue adaptada por Tian (2008) para medir el bienestar subjetivo en el contexto escolar, teniendo en cuenta cómo los y las estudiantes perciben sus experiencias en la escuela. La BASWESS incluye dimensiones afectivas relacionadas con los afectos positivos y negativos en la vida escolar, así como dimensiones cognitivas que abordan la relación profesor-alumno y la percepción del aprendizaje del estudiante. En resumen, este estudio respalda la utilidad de la BASWESS como una herramienta válida y confiable, evidenciando propiedades psicométricas adecuadas para su uso en

estudiantes secundarios chilenos ($\alpha = .79$) en la dimensión de satisfacción con la escuela, omitiéndose la dimensión afectiva, compuesta solo de dos ítems.

Por último, como se mencionaba más atrás, el estudio de López et al. (2017) incluyó la medida de bienestar social en la escuela, mediante la adaptación de la escala de bienestar social de Keyes (1998, como se citó en López et al., 2017). Esta escala mide las percepciones de los individuos sobre el funcionamiento de la sociedad; y para su adaptación en el estudio realizado en Chile, se alternaron los términos “sociedad” por “escuela”, además de la adaptación idiomática. En los resultados, el instrumento también mostró una medida de consistencia interna adecuada ($\alpha = .88$) y evidencias de su validez concurrente con instrumentos sobre clima escolar y del clima de aula.

Un antecedente más reciente es el estudio de Consolazio et al. (2021). La investigación exploró la relación entre la cohesión social, el bienestar psicofísico y la autoeficacia en niños, niñas y adolescentes en edad escolar en Lombardía, en el contexto de confinamiento por Pandemia de Covid-19. A partir de los datos recopilados en el marco del proyecto *Health Behavior in School*, se identificaron vínculos significativos entre la cohesión social del entorno residencial y los indicadores de salud. Los resultados revelaron de

manera concluyente que la cohesión social ejerce una influencia significativa en el bienestar psicofísico y la autoeficacia de los niños y niñas. En áreas con una menor cohesión social, aumenta la probabilidad de informar resultados negativos, mientras que los entornos más cohesionados se destacan por actuar como protectores de la salud y promover actitudes y resultados positivos en los niños. Estos hallazgos subrayan la importancia de la cohesión social en el como un factor clave en la salud y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en edad escolar.

Hasta esta parte, los antecedentes derivados de la revisión de literatura reciente a nivel internacional y a nivel país tienden a concordar respecto de relaciones observadas en muestras de niños, niñas y adolescentes respecto de las mediciones del bienestar subjetivo y las medidas de satisfacción relacionadas con el contexto escolar. Sin embargo, no se encuentran antecedentes de una vinculación directa entre el bienestar subjetivo y la cohesión social percibida en la escuela en el contexto chileno, en el sentido en que la literatura internacional sugiere la estructura de relaciones entre estas variables (Delhey & Dragolov, 2015; Duffy & Gallagher, 2017; Schiefer & van der Noll, 2017; Consolazio et al., 2021).

1. 4. 3. Cohesión social y violencia escolar

Las instituciones educativas se reconocen como contextos clave para el desarrollo socioafectivo de las niñas, los niños y los adolescentes (Mercado, 2018). Un clima escolar positivo favorece el desarrollo saludable del estudiantado; sin embargo, escolares de todo el mundo están expuestos a la violencia escolar, que socava su derecho a la educación y afecta negativamente su desarrollo en ambientes de convivencia no satisfactorios (Lester et al., 2017; Mercado, 2018).

En cuanto a los efectos de la violencia escolar, Ttofi et al. (2012) encontraron a partir de un meta-análisis que la perpetración del acoso escolar aumenta el riesgo de violencia posterior en aproximadamente dos tercios, mientras que la victimización por intimidación aumentó el riesgo de violencia posterior en aproximadamente un tercio. Por otra parte, Steffgen et al. (2013) revisaron los estudios que han informado sobre la relación entre clima escolar y violencia escolar, con el propósito de sintetizar el efecto total y la dirección de estos. Entre sus resultados, los autores rescatan que los factores

ambientales (tales como la exposición a violencia, el involucramiento parental, la peligrosidad y el ambiente delictivo) presentarían efectos más moderados en la intervención sobre la violencia escolar, aunque sin encontrar efectos significativos.

Lester et al. (2017) desarrollaron una revisión sistemática enfocada en identificar intervenciones para reducir cuatro tipos de violencia escolar: (a) violencia entre pares; (b) castigo corporal; (c) violencia de estudiantes hacia docentes y (d) violencia de docentes hacia estudiantes; incluyendo estudios que hayan medido el nivel de violencia como un resultado. Las autoras reportan que solo unos pocos programas demuestran ser prometedores en la prevención de la violencia escolar. Particularmente, los programas cognitivo-conductuales, socioemocionales y de mediación entre pares mostraron ser más efectivos en la reducción de los niveles de agresión entre pares. Sin embargo, se necesita más investigación para determinar los posibles moderadores y mediadores de los efectos de las intervenciones, así como los efectos de estas en diferentes contextos.

Revisiones sistemáticas más recientes sobre este fenómeno (De Oliviera et al., 2018; Suárez-García et al., 2020) han logrado clasificar las

evidencias sobre la capacidad predictiva de diversas variables individuales, escolares, familiares y comunitarias sobre la violencia escolar. Sin embargo, no se incluye en este listado la cohesión social percibida en la escuela por los y las estudiantes, o alguna de sus dimensiones.

Dada la escasez de estudios respecto a la relación entre cohesión social y violencia en contexto escolar, desde el ámbito de la psicología comunitaria es posible citar algunas evidencias respecto del efecto atenuador que la cohesión social tiene sobre conductas violentas o antisociales, gracias a los aportes de la Teoría de la Eficacia Colectiva (Chen et al., 2015; Kiguwa & Langa, 2015; Maguire-Jack & Showalter, 2016; Lucero et al., 2018; Ramos-Vidal et al., 2019).

La Teoría de la Eficacia Colectiva ha sido conceptualizada originalmente desde la psicología para explicar el rendimiento de un grupo (Bandura, 1997; como se citó en Wickes et al., 2013). Sin embargo, se ha empleado también en el contexto comunitario como un proceso grupal que representa la capacidad conjunta del mismo grupo para lograr cierto nivel de cohesión que facilite la disminución de conductas delictivas entre sus miembros y que afecten a la comunidad (Lindblad et al., 2013). En el estudio

de Wickes et al. (2013), se emplearon encuestas a 4.093 residentes de 148 barrios australianos para analizar el rol de la cohesión social sobre la violencia, la delincuencia y los problemas cívicos. En sus resultados, resaltan como un hallazgo robusto y consistente que la cohesión social percibida es el factor que mejor explica la capacidad percibida de la comunidad para hacer frente a la diversidad de problemas que emergen en ella.

Jiménez (2016) expone los resultados sobre un estudio de caso cuyo propósito fue analizar la relación entre la cohesión social y la violencia en Dosquebradas, Colombia. Mediante un diseño mixto, el autor comprobó que existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre la experiencia de victimización y el grado de cohesión social entre los vecinos, permitiendo entender que la carencia de lazos de confianza y de pertenencia facilitaría la emergencia de prácticas violentas en el territorio, junto con la disminución de expresiones de apoyo social y de búsqueda de solución de conflictos en las comunidades.

En el estudio de Pabayo et al. (2020), se examinan los factores determinantes de la eficacia colectiva en vecindarios de Boston utilizando datos de la *Boston Neighborhood Survey* de 2010. El objetivo es identificar

cómo las características de los vecindarios se relacionan con la eficacia colectiva, la cohesión social y el control social. Los resultados revelaron que la alta fragmentación social está vinculada a una menor probabilidad de experimentar alta eficacia y cohesión social en un vecindario.

Salahuddin et al. (2016) analizaron las relaciones entre la cohesión social percibida en el vecindario, la percepción de seguridad del vecindario y el desplazamiento activo de los niños y las niñas hacia sus escuelas, mediante un diseño de encuestas transversales aplicadas a 857 padres y madres de 81 escuelas primarias en Texas. Los resultados del estudio permitieron observar que aquellos padres que viven en vecindarios con una cohesión social media o alta tenían más probabilidades de percibir su barrio como seguro, en comparación con aquellos de vecindarios con baja cohesión social. Además, se observó una correlación significativa entre la cohesión social percibida en el barrio y el nivel de desplazamiento infantil hacia las escuelas.

Hasta aquí, la literatura revisada permite clarificar una estructura de relaciones entre cohesión social y violencia, cuyo estudio se ha probado principalmente en el contexto comunitario de los barrios, basándose

fundamentalmente en el rol de la eficacia colectiva. Por lo tanto, se considera plausible trasladar esta evidencia hacia el contexto educativo y preguntarse por el rol de estas variables dentro de las comunidades escolares. En adelante, se presentan algunos antecedentes encontrados sobre esta relación en el contexto escolar, en términos de la cohesión social percibida en la escuela y la violencia escolar, tanto desde la victimización como desde los autoinformes de perpetración de violencia por parte de los y las estudiantes.

En relación con el vínculo entre cohesión social y violencia escolar, Mooij et al. (2011) analizaron los sentimientos de seguridad de los y las estudiantes en relación con el nivel de cohesión social percibido en la escuela. Los datos fueron recolectados con ayuda de una encuesta nacional holandesa en educación secundaria realizada a través de Internet, en que participaron 78.800 alumnos, 6.200 docentes y asistentes de la educación, y 600 directivos de los establecimientos participantes. Entre los resultados de este estudio se encontró que los sentimientos de seguridad serían mayores cuanto más leves son los niveles de violencia física, y en tanto más control exista de las normas de comportamiento. Asimismo, la inseguridad y la falta de pertenencia estaría

vinculada a mayores niveles de violencia social, física y sexual entre los y las estudiantes.

Springer et al. (2016) realizaron un estudio con 774 estudiantes en el contexto de escuelas públicas y privadas de Colombia, buscando examinar la asociación entre la cohesión de la escuela y la victimización física y verbal, además de la exclusión social en los adolescentes. Los resultados de este estudio refuerzan la tesis de la relación entre cohesión y violencia, encontrando que los mayores niveles de cohesión social en la escuela se relacionaron significativamente con una menor victimización física y verbal, y un menor reporte de exclusión social. Los autores concluyen que la cohesión social en la escuela puede retener beneficios para la prevención de la intimidación escolar, más allá de los vínculos individuales de cada estudiante.

Por otra parte, en el estudio previamente citado de van den Bos et al. (2018), se encontró a partir del análisis de redes sociales de 22 aulas de 611 adolescentes entre 12 y 18 años, que las características a nivel individual y grupal estarían relacionadas con el comportamiento prosocial, siendo importante destacar que una mayor cohesión social en el aula se asoció con

niveles reducidos de comportamiento antisocial hacia los compañeros y mayor confianza generalizada.

Orozco y Mercado (2019) analizaron la relación entre la magnitud de los factores familiares y la violencia escolar en estudiantes mexicanos. Entre los factores familiares incluyeron los conflictos familiares, la cohesión, la adaptabilidad, el apoyo parental, la moralidad, la organización, las normas y la comunicación. En sus resultados encontraron que los factores de comunicación, cohesión y apoyo parental fueron los principales predictores de las experiencias de victimización.

En el estudio de Graupensperger et al. (2019), se investigó la relación entre la cohesión social en grupos deportivos y las actitudes hacia conductas de riesgo, como el consumo de alcohol, el consumo de marihuana, la conducción bajo los efectos del alcohol, el uso de sustancias para mejorar el rendimiento deportivo y la participación en novatadas; en un colegio de atletismo del estado de Pensilvania, Estados Unidos. Se encuestó a 387 atletas, y los resultados revelaron que aquellos que percibían una mayor aceptación por parte de sus compañeros y una mayor cohesión social tenían actitudes más propensas a comportamientos riesgosos, como el consumo de

alcohol y la participación en novatadas. Esto resalta la importancia de considerar el efecto de la cohesión social en las actitudes hacia el riesgo en el contexto grupal.

Acercándonos al contexto nacional, López et al. (2012) presentan evidencias de un estudio realizado con 444 estudiantes chilenos de séptimo y octavo básico, en que se analizó el efecto de la percepción del clima de aula (en las dimensiones de cohesividad, competencia, fricción y satisfacción) sobre la autopercepción y heteropercepción de intimidación y victimización. En sus resultados, las autoras reportan un modelo de regresión significativo para intimidación y victimización, explicando respectivamente el 40.1% y el 33.5% de la varianza, específicamente a partir de las dimensiones de fricción, competencia y satisfacción. Cabe señalar que este corresponde al único antecedente en la literatura nacional que pone en relación un aspecto vinculado a la cohesión de los y las estudiantes con variables vinculadas a la violencia escolar.

Un antecedente similar, pero que prescinde de atención a alguna dimensión de la cohesión social, es el estudio de Varela et al. (2019), en que se examinaron las relaciones entre el bienestar de los adolescentes, la

violencia escolar y el clima escolar en una muestra de 2.006 estudiantes chilenos de 10 a 21 años. En los resultados se encontró que las relaciones interpersonales positivas se asociaron significativamente con el bienestar en las escuelas. Por otra parte, el vínculo escolar también se asoció con la victimización y el bienestar de los compañeros, resaltando la importancia de fortalecer los factores relacionados con la escuela para la construcción de un entorno que favorezca el bienestar de los adolescentes.

Massarwi y Gross-Manos (2022) llevaron a cabo un estudio que exploró la relación entre el acoso escolar y el bienestar subjetivo en niños de 10 a 12 años en Israel, utilizando datos de la Encuesta Internacional sobre el Bienestar Infantil (ISCWeB). También investigaron cómo la religiosidad infantil podría moderar esta relación. Los resultados revelaron dos hallazgos fundamentales. En primer lugar, se encontró una asociación negativa entre el acoso escolar y el bienestar subjetivo de los niños, lo que indica que el acoso tiene un impacto perjudicial en su bienestar psicológico. En segundo lugar, se descubrió que la religiosidad infantil actuaba como un factor protector al mitigar el impacto negativo del acoso en el bienestar subjetivo de los niños. Estos hallazgos sugieren la importancia de considerar enfoques basados en la

religión y la espiritualidad en las intervenciones escolares para fortalecer la resiliencia de los y las estudiantes y ayudarles a superar las dificultades que enfrentan en sus vidas.

En síntesis, la literatura académica ha revelado que la cohesión social está estrechamente relacionada con la disminución de comportamientos agresivos en grupos y comunidades, además de contribuir significativamente al bienestar de los individuos que forman parte de estos entornos. Cuando las personas se sienten conectadas y comprometidas con los demás miembros de su comunidad, tienen menos probabilidades de recurrir a la agresión como medio para resolver conflictos o expresar insatisfacción. La cohesión social, en este sentido, actúa como un amortiguador que mitiga la agresión al promover la colaboración y la resolución pacífica de disputas.

Además, la cohesión social no solo previene la agresión, sino que también promueve el bienestar general de los individuos. Los modelos teóricos y análisis sistemáticos de literatura son consistentes en sugerir que las personas que experimentan un mayor nivel de cohesión social en sus

comunidades informan una mayor satisfacción con la vida, una mejor salud mental y emocional, y una sensación de seguridad y apoyo.

Es importante también destacar que algunos modelos de cohesión social consideran el multiculturalismo como una dimensión integral del constructo. Estos modelos abogan por la inclusión y la aceptación de la diversidad cultural como parte fundamental de la cohesión social. El respeto y la valoración de las diferencias culturales se consideran elementos clave para fortalecer la cohesión en un mundo cada vez más multicultural, donde la convivencia pacífica y armoniosa entre diversas comunidades es esencial para el bienestar y la estabilidad social.

SECCIÓN 1. 5. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN SOCIAL

La cohesión social en el contexto escolar es un constructo complejo que puede ser evaluado desde varias perspectivas. Por un lado, se ha observado que la cohesión social a nivel del aula puede contribuir al fortalecimiento de la cohesión escolar en su conjunto. Las aulas cohesivas pueden generar un sentido sólido de pertenencia a la escuela. Sin embargo, es importante destacar que una cohesión social fuerte a nivel de aula también puede dar lugar a dinámicas intragrupo, como favoritismo, competencia y conflictos intergrupales, que podrían afectar negativamente a la cohesión social en un nivel más amplio (Veerman & Danessen, 2021).

Algunos enfoques de medición de la cohesión social en contexto escolar se centran en la perspectiva del "rol propio", donde los y las estudiantes evalúan sus propias relaciones sociales dentro de la escuela. Otros

adoptan la perspectiva del "consenso", recopilando las calificaciones individuales de los y las estudiantes sobre la cohesión social de la escuela en su conjunto. En la práctica, muchos cuestionarios de evaluación de la cohesión social no distinguen claramente entre estas perspectivas, lo que resulta en indicadores que abordan tanto la perspectiva del "rol propio" como la del "grupo en su conjunto". Esta falta de distinción puede ser problemática, ya que un estudiante puede percibir que el grupo en su conjunto tiene buenas relaciones, pero al mismo tiempo experimentar relaciones negativas a nivel individual (Veerman & Danessen, 2021).

En cuanto a las medidas de cohesión social consultadas en para este trabajo, existe un predominio de métodos cuantitativos tanto para la recolección como el análisis de los datos en todos los estudios revisados. En cuanto a las técnicas de recolección, la investigación se ha centrado en el uso de índices compuestos o de escalas psicométricas, en su mayoría tipo Likert, y principalmente multidimensionales. Por ejemplo, a nivel macro-social, en el estudio de Täuber (2018) se utilizó el índice de la OCDE para evaluar la cohesión social a partir de escalas diferenciadas de inclusión, solidaridad, igualdad de trato, no discriminación y no exclusión; mientras que en el

estudio de Delhey y Dragolov (2015) y en el de Larsen et al. (2018), se basaron en el índice de cohesión de la Fundación Bertelsmann, que integra las dimensiones de redes sociales, confianza social, identidad, diversidad, confianza en las instituciones, solidaridad, respeto por normas sociales, participación cívica y percepción de justicia.

Respecto de los estudios empíricos sobre cohesión social en el vecindario, se han empleado medidas unidimensionales de cohesión, utilizando un instrumento que enfatiza componentes de confianza en las interacciones, mediante cinco ítems que van desde “1 = Muy en desacuerdo” hasta “5 = Muy de acuerdo”; con evidencias de confiabilidad ($\alpha = .70$; $\alpha = .81$) reportadas por Lucero et al. (2018) y Cuevas (2020), respectivamente.

Por otra parte, en el plano del análisis de datos, cabe señalar que, de todos los estudios revisados, los estudios de Bottoni (2016) y Delhey y Dragolov (2018) emplearon el Análisis Multinivel para evaluar el efecto de la cohesión social y otros factores sociales sobre variables individuales, reafirmando la naturaleza colectiva de la cohesión social y enfatizando la importancia de un tratamiento riguroso de los datos. Particularmente, Bottoni (2016) señala que no existen antecedentes previos de estudios que

intenten proporcionar una definición multinivel probada empíricamente de cohesión social, destacando que se trata de un constructo multidimensional de segundo orden, lo que implica que no afecta directamente las actitudes y comportamientos de las personas, sino que es un concepto más general que influye en sus distintas dimensiones, que a su vez afectan la actitud y el comportamiento individual.

En el estudio realizado por van den Bos et al. (2018) en contexto escolar, 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). En síntesis, los resultados apuntan a que el tamaño de la clase puede no estar directamente relacionado con la cantidad de conducta antisocial, pero la conducta antisocial puede aumentar en aulas más grandes, por lo que reducir el tamaño de las clases

puede ser una herramienta importante para aumentar la cohesión social y la confianza, y reducir el comportamiento antisocial (van den Bos et al., 2018).

Por otra parte, Haro y Vásquez (2017) proponen un diseño instrumental mixto, basado en variables cualitativas y cuantitativas a partir de un cuestionario en que el participante debe proporcionar información relativa a los vínculos sociales, la confianza, los valores compartidos y el sentido de pertenencia; desde un punto de vista micro-social. Específicamente, el cuestionario incluye preguntas como: ¿Se identifica con su comunidad?, ¿qué necesita para identificarse con su lugar de origen?, ¿qué tipo de actividades ha realizado en su comunidad?, ¿qué tipo de apoyo necesita el individuo para confiar en las personas con las cuales tiene mayor relación?, ¿qué tipo de ayuda estaría dispuesto a ofrecer?, entre otras.

Por último, los únicos estudios encontrados con antecedentes de la medición de la cohesión social percibida en la escuela fueron los de Springer et al. (2016) y los de Sánchez-Oñate et al. (2019) y Sánchez-Oñate et al. (2021). En el primero, que buscó examinar las relaciones entre cohesión escolar percibida y la victimización física, victimización verbal y exclusión social en los últimos seis meses, en 774 adolescentes pertenecientes a 11

escuelas urbanas públicas y privadas en Colombia; se recopilaron datos mediante la Escala de Cohesión Social Percibida (*Perceived School Cohesion Scale –SPSC–*, por sus siglas en inglés) de autoreporte tipo Likert de 5 puntos de nivel de acuerdo. Los resultados instrumentales indicaron que la escala SPSC tiene tres factores latentes, que explican el 61.6% de la varianza: relaciones escolares de apoyo, conexión alumno-escuela y conexión alumno-maestro.

Por otra parte, en el estudio de Sánchez-Oñate et al. (2019) se empleó una Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela, basada en un esquema tipo Likert construido con indicadores de escalas previas sobre cuatro de las dimensiones de cohesión social: participación, sentido de pertenencia, confianza y colaboración; dirigida exclusivamente hacia estudiantes, quienes valoraban su grado de acuerdo con distintas aseveraciones. En el estudio, el análisis factorial exploratorio arrojó una estructura de tres factores, tal como en el estudio de Springer et al. (2016), en donde el primer factor aludiría en conjunto a la percepción que los y las estudiantes tienen acerca de la cohesión entre el grupo mismo de estudiantes ($\alpha=.76$), el segundo estaría referido a las percepciones que los y las estudiantes tienen respecto a la cohesión entre

estudiantes y profesores ($\alpha=.73$) y el tercero a las percepciones sobre la cohesión social en la escuela en general ($\alpha=.76$). Posteriormente, mediante Análisis Factorial Confirmatorio, se probó una estructura de tres factores (CFI= .98; TLI= .98; RMSEA= .049; SRMR= .045) consistentes con las dimensiones teóricas de cohesión social, con adecuada consistencia interna: $\omega= ,75$ para Colaboración, $\omega= ,84$ para Sentido de Pertenencia y $\omega= ,985$ para Participación Escolar (Sánchez-Oñate et al., 2021).

Veerman y Danessen (2021) sistematizaron recientemente la evidencia de dos instrumentos para medir la cohesión social en las escuelas. El primero, la Escala de Cohesión Percibida (PCC) desarrollada por Bollen y Hoyle (1990, como se citó en Veerman & Danessen, 2021) se centra en medir la cohesión social en escuelas desde una perspectiva subjetiva. Se enfoca principalmente en la dimensión del sentido de pertenencia, dividiéndola conceptualmente en dos subcomponentes: "pertenencia" y "sentimientos de moral", permitiendo distinguir entre los sentimientos de moral hacia la escuela y los sentimientos reales de pertenencia. El segundo, *The Arnhem School Study* (TASS) (Stark & Flache, 2012, como se citó en Veerman & Danessen, 2021) se utiliza para medir la cohesión social entre estudiantes en

entornos de escuelas secundarias étnicamente diversas. TASS se enfoca en las relaciones sociales, utilizando técnicas de nominación de pares para medir las redes sociales y la calidad de las relaciones. Además, presta especial atención a la tolerancia mutua, evaluando actitudes hacia estudiantes de exogrupos étnicos. También aborda la orientación hacia el bien común, midiendo la solidaridad y el cumplimiento de las normas sociales.

En resumen, la medición de la cohesión social en entornos escolares abarca diversas perspectivas, incluyendo indagaciones de percepción individual y grupal. Se tiende a emplear escalas tipo Likert multidimensionales, evaluando aspectos como inclusión, colaboración y confianza. De estos, la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela de Sánchez-Oñate et al. (2021) sería único que cuenta con evidencias para su uso en Chile.

SECCIÓN 1. 6. EL ESTUDIO DE LA COHESIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

En general, son escasos los antecedentes en la literatura reciente sobre el estudio de la cohesión social en Chile. Es posible dar cuenta de algunos trabajos teóricos vinculados al tema, pero difíciles de articular entre sí, junto con algunos antecedentes empíricos particularmente en el contexto educativo.

En un estudio teórico reciente, Aguilar (2015) examinó la relación entre los derechos sociales y la cohesión social, como una parte central de las propuestas de una nueva Constitución para el país, en el sentido de que la garantía de estos derechos favorecería una mayor integración y cohesión social. Para el autor, la única condición es que el pueblo se encuentre auto-organizado en la forma de un Estado social, lo que implicaría jurídicamente que los derechos sociales sean concebidos como los poderes o facultades de

cada persona, derivados del reconocimiento e implementación de su dignidad y atributos inherentes. En este sentido, la consagración de estos derechos permitiría el establecimiento de la cohesión social como una noción elemental dentro del Estado, que, de acuerdo con el autor, mediante el reconocimiento de valores compartidos, contribuiría a la construcción del sentido de pertenencia y el espíritu de comunidad y unidad socio-política entre las personas, al mismo tiempo que se garantiza el respeto de la diversidad social de estas.

Por otra parte, Sandoval (2011) aborda el estudio de la confianza como una dimensión de la cohesión social, entendiéndola como un proceso racional y consciente mediante el cual los sujetos expresan la amistad o intimidad con otros con seguridad y optimismo, siendo así un aspecto básico de la construcción de relaciones sociales armoniosas entre las personas. El autor encontró que las y los jóvenes chilenos presentaban altos grados de desconfianza en las instituciones sociales, especialmente en aquellas vinculadas a la política, lo que permitiría hipotetizar futuras dificultades en la posibilidad de generar adecuados niveles de cohesión en la colectividad social.

Desde el ámbito de las políticas educativas, en un estudio con fuentes secundarias, Rengifo (2019) analiza desde una perspectiva histórica cómo a comienzos del siglo XX, con la expansión de la cobertura educacional, se gestó una política desigualmente inclusiva que trajo consecuencias negativas en el desarrollo biocognitivo de gran parte de la población infantil, debido a una obligatoriedad escolar no acompañada de las medidas de auxilio escolar y protección social para los y las estudiantes, acabando así con altos niveles de desnutrición desde 1920 hasta al menos 1950.

Otra dimensión de la cohesión social que ha sido estudiada en el contexto educativo es la colaboración. Rodríguez y Ossa (2014) presentan los resultados de un estudio exploratorio realizado en Tomé con el propósito de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que los y las docentes tienen respecto de los Programas de Integración Escolar. En su investigación, encontraron que algunas concepciones tradicionales y discriminadores en los y las docentes respecto de la educación regular y especial dificultaría el trabajo colaborativo y la cohesión social dentro de la comunidad escolar.

En cuanto a la dimensión de participación escolar, en su investigación, Ascorra et al. (2016) revelaron que la participación escolar en escuelas, ya sea con una alta o baja gestión de la convivencia escolar, tiende a ser controlada y dirigida principalmente por adultos, y es selectiva y poco estable. Además, en las escuelas con una mejor convivencia escolar, se observa una limitación en la participación de los y las estudiantes en movimientos estudiantiles extraescolares no convencionales, lo que amenaza su participación política en el ámbito escolar. Estos hallazgos sugieren la existencia de una subjetividad estudiantil pasiva y dependiente en las comunidades escolares, así como la instrumentalización de la noción de convivencia escolar a través de modelos disciplinarios.

Por otra parte, desde un estudio instrumental, Rojas-Andrade et al. (2019) profundizan en el sentido de comunidad en escuelas chilenas, analizando las propiedades psicométricas de la Escala de Sentido de Comunidad (SCI-II) en una muestra compuesta por 2.871 estudiantes que cursaban entre sexto año de enseñanza básica y cuarto año medio de la comuna de Calama, Chile. El análisis factorial exploratorio indicó una solución de tres factores: conectividad escolar ($\alpha = .88$), pertenencia valorada

($\alpha = .72$) y membresía-reciprocidad ($\alpha = .88$); y los análisis confirmatorios indicaron índices de ajuste adecuados (CFI = .939; TLI = .933), concluyendo que el modelo propuesto de la versión adaptada es válido y es utilizable en futuros estudios sobre el sentido de comunidad en el contexto escolar.

El único estudio empírico publicado recientemente sobre cohesión social escolar percibida en Chile, integrando sus dimensiones de participación, confianza, colaboración y sentido de pertenencia; es el realizado por Sánchez-Oñate et al. (2019), cuyo objetivo fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los y las estudiantes de educación básica y media de la comuna de San Pedro de la Paz, Chile. En el estudio participaron 693 estudiantes a partir de un diseño de encuestas transversales, y se encontró que el nivel socioeconómico de los y las estudiantes sería el principal factor que explica las diferencias en los niveles de cohesión dentro del estudiantado, siendo más baja la cohesión social en los y las estudiantes de los grupos socioeconómicos más bajos (C3 y D), sumándose este hallazgo al abundante respaldo empírico sobre los determinantes socioeconómicos del sistema escolar chileno (Sánchez-Oñate et al., 2019).

A la luz de estos antecedentes, se desprende el desafío de fortalecer la investigación sobre la cohesión social en el contexto escolar chileno. Esto implica profundizar en las relaciones que esta guarda con otras variables de interés y expandir nuestra comprensión del fenómeno de la cohesión social, mediante la exploración de nuevas dimensiones sugeridas por la literatura internacional que conforman el fenómeno de la cohesión social en las escuelas chilenas. La investigación adicional en este campo puede proporcionar una visión más completa y detallada de cómo la cohesión social se manifiesta en el contexto educativo chileno, lo que a su vez podría informar la implementación de políticas y prácticas educativas más efectivas para promover un entorno escolar positivo y enriquecedor para los y las estudiantes.

CAPÍTULO II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

SECCIÓN 2. 1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

2. 1. 1. Planteamiento

La literatura internacional y nacional reconoce que el sistema educativo, en términos de políticas y gestión escolar, es clave en la construcción y promoción de cohesión social al interior de las escuelas, no solamente disminuyendo condiciones de segregación y exclusión, sino también favoreciendo el bienestar y la movilidad social de las personas (Bottoni, 2016; Cox et al., 2014; Washburn-Madriral, et al., 2013; Schieffer & van der Noll, 2017). Sin embargo, la literatura no ha examinado detalladamente la estructura de relaciones entre los constructos de cohesión social, multiculturalismo, bienestar subjetivo y violencia escolar en el contexto chileno; no siendo concluyentes los antecedentes al respecto.

Preliminarmente, la evidencia revisada permite hipotetizar respecto de que la cohesión social estaría asociada a actitudes más favorables hacia el multiculturalismo, y que se trataría de una relación de pertenencia entre factores de segundo y primer orden, respectivamente (Bottoni, 2016; Holtug, 2016; Veermen & Danessen, 2021). Además, la evidencia sugiere que la cohesión social se configura como un determinante del bienestar subjetivo de los y las estudiantes en la escuela (López et al., 2012; Bottoni, 2016; Schieffer & van der Noll, 2017; Ware, 2023), e incide en la disminución de comportamientos violentos, esto último especialmente gracias a los desarrollos en el contexto de la psicología comunitaria (Chen et al., 2015; Springer et al., 2016; Lucero et al., 2018; Orozco & Mercado, 2019).

Por lo tanto, a la luz de los antecedentes teóricos y empíricos expuestos, el presente estudio buscó determinar y comprender la influencia de la cohesión social percibida en la escuela sobre el bienestar personal y hacia el liceo, y el rol mediador de la victimización entre pares en esa relación, en el contexto de liceos públicos de la Región del Bío-Bío (Chile), profundizando además los significados y las relaciones que se construyen al

interior de los establecimientos y permiten una comprensión más amplia de este fenómeno.

Específicamente, el estudio se abordó desde una perspectiva empírica (Fonseca et al., 2018; Fotopoulou et al., 2018; Güemes, 2019), con un enfoque psicológico de cohesión social y un nivel de análisis individual (Carrasco & Bilal, 2016), al interesarse particularmente por las percepciones que los y las estudiantes tienen respecto de la cercanía con otros miembros de la comunidad escolar.

Desde el punto de vista del modelo teórico de cohesión social, se siguió la propuesta de Schieffer y van der Noll (2017), integrando las dimensiones de relaciones sociales e identificación con la escuela, específicamente mediante el abordaje de las dimensiones de sentido de pertenencia, colaboración y participación, al ser aquellas respecto de las que existe más consenso en la literatura revisada. Además, se integraron las actitudes hacia el multiculturalismo como una cuarta dimensión, en línea con los planteamientos de Healy (2018) y Smith et al. (2020). De este modo, el estudio buscó abordar el fenómeno de la cohesión social desde una perspectiva multidimensional y multivariada, ayudado de un enfoque de

integración metodológica, según lo propuesto por Aldridge y McChesney (2018).

La pregunta de investigación quedó formulada como ¿de qué manera se relacionan la cohesión social percibida, la violencia escolar y los niveles de bienestar subjetivo en liceos de la región del Biobío? Por otra parte, el estudio buscó ilustrar y complementar este conocimiento a través de la pregunta ¿cómo los y las estudiantes experimentan las relaciones de cohesión social dentro de sus liceos? (ver Figura 1).

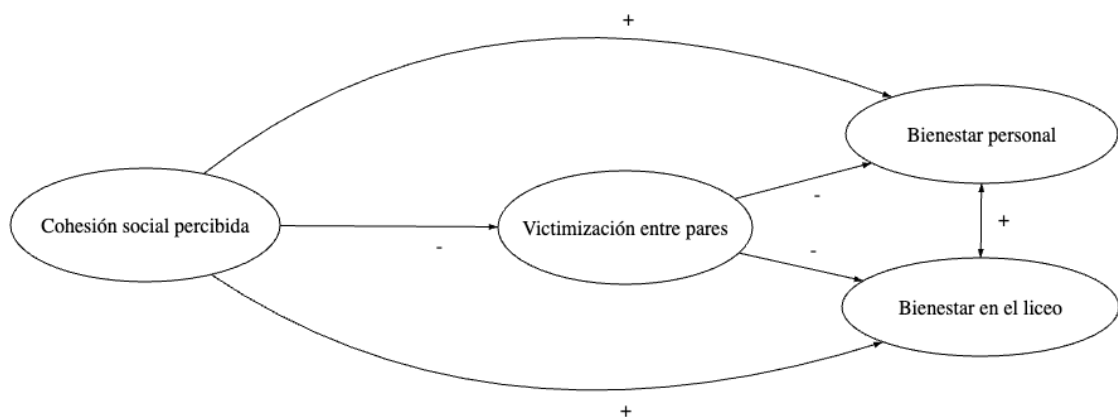


Figura 1. Modelo teórico de relaciones entre cohesión social percibida y niveles de bienestar, mediadas inversamente por la victimización entre pares.

2. 1. 2. Justificación

La pregunta de investigación planteada para el estudio resulta relevante de responder, desde los puntos de vista social y metodológico; además de los desafíos teóricos ya expuestos. En efecto, el estudio resulta socialmente relevante, puesto que la evidencia proporcionada por la Agencia de Calidad de la Educación, desde la implementación de las políticas de medición y acompañamiento en los estándares de Formación y Convivencia, demuestran que en la Región del Biobío no existen establecimientos de enseñanza secundaria que se encuentren en un nivel satisfactorio del estándar de participación y vida democrática, encontrándose solo en los niveles incipiente y débil².

Adicionalmente, la literatura revisada enfatiza la importancia del estudio de la cohesión social en la educación, orientada a la promoción del bienestar, así como a la reducción de la violencia, especialmente en contextos como el chileno, caracterizado por un sistema educativo que tiende a la

² Datos proporcionados por la Agencia de Calidad de Educación a través de Transparencia Activa, el 13 de septiembre de 2019, solicitud N°AJ012T0000893.

reproducción de las desigualdades sociales, cuyo efecto se ha evidenciado en el nivel de cohesión social que se observa en establecimientos de la región del Biobío (Sánchez-Oñate, 2019; Sánchez-Oñate et al., 2019). Al respecto, Villalobos y Valenzuela (2012), tras el análisis de la magnitud, evolución y características de la polarización socioeconómica y académica en el sistema escolar chileno, han indicado que en la primera década del s. XXI ha sido constante y, en algunos casos, creciente, evidenciándose altos niveles de polarización asociados con procesos de fragmentación y clusterización dentro y entre los establecimientos educativos.

A este último argumento sobre la relevancia social del estudio, se suma la evidencia de un informe reciente, elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia en Chile, que ha señalado una preocupante disminución de los vínculos sociales esenciales en los últimos diez años. Ante este contexto, el estudio concluye sobre la necesidad apremiante de desarrollar herramientas de medición de la cohesión social específicamente adaptadas a instituciones públicas, con el fin de capturar las dimensiones relevantes para realizar un seguimiento a lo largo del tiempo. Además, el informe destaca la persistencia de altos niveles de desigualdad y vulnerabilidad socioeconómica

en el país, especialmente en regiones como el Bío-Bío. La Pandemia de Covid-19 ha exacerbado estas disparidades, aumentando la necesidad de solidaridad y colaboración para abordar los desafíos socioeconómicos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020). Por otra parte, investigaciones recientes, como las de Abedrapo (2020), Barozet et al. (2021), Parada et al. (2021) y Castillo et al. (2022), han resaltado la importancia de la cohesión social en el contexto chileno, especialmente en un período marcado por agitación política y social, como el Estallido Social de 2019 y la crisis pandémica. Estos estudios han destacado la erosión del tejido social, la crisis de representación política y la necesidad de una nueva legitimidad del pacto social como desafíos clave que requieren una mayor atención. Asimismo, investigaciones como la de Parada et al. (2021) han demostrado el papel crucial de la cohesión social en la mitigación de la violencia interpersonal y la promoción de relaciones pacíficas, particularmente en comunas de la Región del Bío-Bío. Por último, el estudio de Castillo et al. (2022) proporciona un marco conceptual y metodológico para analizar los cambios en la cohesión social en Chile, lo que resalta la relevancia de comprender la influencia de la cohesión social percibida en los

liceos sobre el bienestar y el rol de la victimización entre pares en esa relación, en el contexto de liceos públicos de la Región del Bío-Bío.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque de investigación mixto aborda la necesidad de medir la cohesión social en contextos educativos y comprender las condiciones contextuales de los liceos donde se expresa este fenómeno, ampliando así la comprensión del problema de investigación, siendo esto último abordado cualitativamente y exclusivamente en liceos rurales, dado el interés personal del investigador por resaltar y visibilizar la realidad de este contexto menos abordado en la investigación psicológica y educativa (Creswell, 2012).

A partir de lo expuesto, se tiene que el estudio es relevante, dada la urgencia de medir la cohesión social en instituciones públicas, crucial para contrarrestar la disminución de vínculos sociales esenciales, brindando así herramientas para promover la inclusión y un ambiente escolar más cohesionado. Además, su enfoque mixto permitiría ampliar la comprensión del fenómeno desde las voces de los y las estudiantes.

SECCIÓN 2. 2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2. 2. 1. Hipótesis de investigación

- Hipótesis de diferencias de grupo ($H_{1.1}$): Existen diferencias estadísticamente significativas según el género y la ubicación (urbano/rural) en los niveles de cohesión social percibida (objetivo específico 1, cuantitativo).
- Hipótesis de diferencias de grupo ($H_{1.2}$): Existen diferencias estadísticamente significativas según el género y la ubicación (urbano/rural) en los niveles de bienestar (tanto personal y como en el liceo) (objetivo específico 1, cuantitativo).
- Hipótesis de diferencias de grupo ($H_{1.3}$): Existen diferencias estadísticamente significativas según el género y la ubicación

(urbano/rural) en los niveles de victimización entre pares (objetivo específico 1, cuantitativo).

- Hipótesis de relaciones (H_{2.1}): La cohesión social percibida se relaciona inversamente con la victimización entre pares (objetivo específico 2 y 3, cuantitativo).
- Hipótesis de relaciones (H_{2.2}): La cohesión social percibida se relaciona directamente con el bienestar percibido y el bienestar en el liceo (objetivo específico 2, cuantitativo).
- Hipótesis de relaciones (H_{2.3}): La cohesión social percibida se relaciona directamente con el bienestar percibido y el bienestar en el liceo (objetivo específico 3, cuantitativo).
- Hipótesis de mediación (H_{3.1}): La victimización entre pares mediará inversamente la relación entre la cohesión social percibida y el bienestar personal (objetivo específico 4, cuantitativo).
- Hipótesis de mediación (H_{3.2}): La victimización entre pares también mediará inversamente la relación entre la cohesión social percibida y el bienestar en el liceo (objetivo específico 4, cuantitativo).

En cuanto al cuarto objetivo propuesto en la investigación (cualitativo), se parte del supuesto de que en los liceos, los significados atribuidos a la cohesión social, el multiculturalismo, la victimización y el bienestar son construidos y reinterpretados constantemente a través de interacciones sociales y experiencias personales. Esta comprensión es fundamental para identificar las relaciones subyacentes entre estos conceptos en el contexto educativo y cómo se manifiestan en las experiencias de los y las estudiantes de los liceos rurales (objetivo específico 5, cualitativo, exclusivo con muestra rural). Se espera, además, que estos resultados sean congruentes con los hallazgos cuantitativos en esta submuestra (objetivo específico 6).

Finalmente, respecto al objetivo general del estudio, se tiene:

- Hipótesis Alternativa (H₄): La cohesión social percibida en los y las estudiantes tiene un efecto directo significativo en su bienestar personal y en su bienestar en el liceo.

Como se denota en la Figura 1 (p. 91), las hipótesis de la investigación plantean la idea de que la cohesión social percibida puede tener efectos

directos e indirectos a través de la victimización entre pares en el bienestar personal y el bienestar en el liceo de los y las estudiantes.

2. 2. 2. Objetivos de investigación

- Objetivo general: Determinar y comprender la influencia de la cohesión social percibida en la escuela sobre el bienestar personal y hacia el liceo, y el rol mediador de la victimización entre pares en esa relación, en el contexto de liceos públicos de la Región del Bío-Bío (Chile).

A nivel específico:

1. Comparar los niveles de cohesión social percibida, bienestar (personal y en el liceo) y victimización a partir del género, el curso, la provincia y la ubicación (rural/urbano) (enfoque cuantitativo).
2. Determinar cómo se relacionan la cohesión social y la victimización en la predicción del bienestar personal (enfoque cuantitativo).

3. Determinar cómo se relacionan la cohesión social y la victimización en la predicción del bienestar en el liceo (enfoque cuantitativo).
4. Determinar el rol mediador de la victimización entre pares, en la relación entre cohesión social percibida y bienestar, tanto personal como en el liceo (enfoque cuantitativo).
5. Comprender los significados y las relaciones que se construyen en relación con la cohesión social, y su vínculo con las categorías de victimización y bienestar en los liceos rurales (enfoque cualitativo).
6. Analizar cómo los hallazgos cuantitativos sobre cohesión social, victimización entre pares y bienestar en los liceos se relacionan con las narrativas cualitativas de las y los estudiantes de liceos rurales, con el fin de identificar áreas de convergencia y discrepancia entre los datos (enfoque mixto).

CAPÍTULO III. MÉTODOS Y TÉCNICAS

SECCIÓN 3. 1. SOBRE EL DISEÑO DEL ESTUDIO

3. 1. 1. Paradigma y enfoque de investigación

Este estudio se enmarca dentro de la filosofía pragmática de la investigación mixta, desde la que se soporta la coexistencia pacífica de métodos cuantitativos y cualitativos, rechazando la tesis de incompatibilidad que afirma que los paradigmas de investigación deben permanecer separados, inclinándose por la idea de integración paradigmática (Creswell, 2012). En este sentido, la propuesta metodológica que se detalla a continuación reconoce la primacía del problema y la pregunta de investigación por sobre el método, sin implicar esto un descuido en el rigor de la investigación (Johnson et al., 2007).

3. 1. 2. Diseño de investigación

Particularmente, se siguió un diseño mixto parcial concurrente de estatus dominante cuantitativo (CUAN+cual) (Leech & Onwuegbuzie, 2007), constando de dos componentes de implementación simultánea:

Componente *CUAN*. De enfoque cuantitativo, de tipo empírico e instrumental. El componente empírico tuvo un alcance predictivo, incluyendo la recolección y análisis de datos cuantitativos y responderá a los objetivos específicos N° 1 y 2 de la investigación, mientras que el componente instrumental abordó los objetivos instrumentales del estudio. Como orientación metodológica, esta fase siguió la forma de un diseño predictivo transversal, en los términos expuestos por Ato et al. (2013).

Componente *cual*. De enfoque cualitativo de tipo empírico, con alcance comprensivo, orientado a la producción y análisis de datos cualitativos, e integración de datos cuantitativos y cualitativos en la interpretación de los resultados, a partir del objetivo específico N° 3 de la

investigación, cubriendo por defecto el objetivo general del estudio (Creswell, 2012).

En razón de este diseño, a continuación, se describirá cada sección del método distinguiendo los aspectos relativos a cada componente del estudio.

SECCIÓN 3. 2. COMPONENTE CUANTITATIVO (CUAN)

3. 2. 1. Participantes

La población de estudio correspondió estudiantes de liceos rurales y urbanos, con cursos simples y de dependencia administrativa pública (municipal o de sistema local de educación), todos en funcionamiento y pertenecientes a la Región del Biobío. Para el caso de los liceos rurales, cabe señalar que para el año 2020, los datos oficiales del Ministerio de Educación arrojaron un total de 9 liceos de estas características, con una matrícula total de 789 estudiantes (87.67 en promedio por establecimiento), mientras que habría 64 liceos urbanos con una matrícula total de 21994 estudiantes (328.27 en promedio). Cabe señalar que el tamaño muestral mínimo requerido para la población de estudio era de $N=612$ con un 95% de confianza y un error del 5%.

Para determinar la selección de la muestra, se tuvo en cuenta un tamaño del efecto moderado (.35), un nivel de potencia estadística de .80, tres variables latentes y 9 variables observadas, un nivel de confianza del 95% y estimando una tasa de retorno del 70%, estimación soportada con el software GPower 3.1.9.7.

Se implementó un muestreo estratificado por cuotas, seleccionando aleatoriamente los establecimientos desde la base de datos disponible del Ministerio de Educación, y realizando un censo en cada liceo (Vieytes, 2004), toda vez que se gestionó la autorización institucional para la realización del estudio. Este procedimiento prescindió de una estrategia de selección aleatoria a nivel individual, puesto que adolece del sesgo de autoselección, optando así por abarcar al total de la muestra determinada por la selección aleatoria de los establecimientos que conforman la población de estudio (Kreuter & Stuart, 2019).

Los criterios de selección de los liceos fue contar con resolución vigente y clasificado con dependencia administrativa pública, sea municipal o de servicio local de educación pública. En cuanto a las y los estudiantes, participaron quienes se encontraran en calidad de alumno o alumna regular

al momento de recolectar los datos, y contarán con la voluntad de participar.

No se definieron criterios de exclusión de participantes.

En concreto, la muestra estuvo conformada por 723 estudiantes distribuidos en nueve liceos, el 44.39% (n=321) en 5 establecimientos rurales y el 55.6% (n=402) en 4 establecimientos urbanos, con edades comprendidas entre 13 y 21 años (M=15.61; DE=1.30). A continuación, se detallan las distribuciones de las variables sociodemográficas observadas:

Tabla 1. Distribución de variables sociodemográficas de la muestra

Prov.	Comunas	Sector		Sexo		Curso				Total	%
		Urb.	Rur.	H	M	1	2	3	4		
Arauco	Arauco	0	73	35	38	21	18	22	12	73	10.10
	Lebu	40	0	22	18	11	12	10	7	40	5.53
	Total	40	73	57	56	32	30	32	19	113	15.63
Biobío	L. Ángeles	0	82	41	41	31	23	28	0	82	11.34
	S. Rosendo	0	42	22	25	2	18	16	11	47	6.50
	Yumbel	67	96	83	75	49	45	38	26	158	21.85
	Total	67	215	146	141	82	86	82	36	287	39.70
Concepción	Concepción	0	122	117	5	50	39	25	8	122	16.81
	Coronel	59	0	26	33	29	12	9	9	59	8.16
	Penco	0	142	78	64	33	41	26	42	142	19.64
	Total	59	264	221	102	112	92	60	59	323	44.68

Fuente: Elaboración propia.

3. 2. 2. Instrumentos

a. Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela: Se utilizó la Escala de Cohesión Social percibida en la escuela de Sánchez-Oñate et al. (2021). Corresponde a una escala tipo Likert que consta de 15 ítems cuyos contenidos son relativos a las dimensiones de colaboración, participación y sentido de pertenencia. Cuenta con una estructura de tres factores, correspondientes a cada dimensión (CFI = .950; TLI = .939; RMSEA = .077 y SRMR = .058). Las respuestas a estos ítems se organizan en cinco niveles, desde “1= Muy en desacuerdo”, hasta “5= Muy de acuerdo”. Esta cuenta con propiedades psicométricas adecuadas respecto de la fiabilidad de medida y la validez de constructo en una muestra de estudiantes chilenos. A esta escala se añadieron cinco ítems de la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela, que corresponde a una escala tipo Likert de 8 ítems con una valoración de cinco puntos (León del Barco et al., 2007, como se citó en Salas et al., 2017). Esta escala presenta una confiabilidad reportada de $\alpha=.73$ en la medición de las actitudes de los y las estudiantes, y una estructura de tres dimensiones que explican el 75% de la varianza total (datos correspondientes

a una muestra de estudiantes chilenos, en el estudio de Salas et al., 2017). La adición de estos ítems buscó representar de una manera más compleja la cohesión social percibida, de acuerdo con lo propuesto por Healy (2018) y Smith et al. (2020), y que no eran incorporados en el instrumento original de Sánchez et al (2021). Cabe agregar que de esta escala se omitieron los ítems 6 y 8, por requerimiento de los directivos de un liceo y en acuerdo con el investigador responsable, dada la presencia de un lenguaje prejuiciado (v.g. “Los y las estudiantes inmigrantes están mejor preparados que las y los chilenos”) (ver Anexo 1).

b. Índice de Bienestar Personal para Escolares (*Personal Wellbeing Index-School Children, PWI-SC*, por su sigla en inglés): creada por Cummins y Lau en el año 2003 (Cummins et al., 2003), y con evidencias de validez para su uso en Chile (Alfaro et al., 2013; Alfaro et al., 2015; Bilbao et al., 2016). Este cuenta con nueve ítems y con diez niveles de respuesta que se distribuyen desde “1= Muy infeliz” hasta “10= Muy feliz”. Los autores reportan un nivel adecuado de fiabilidad de la escala, en línea con estudios internacionales ($\alpha=.77$; $\alpha=.70-.85$ y $\alpha=.83$, respectivamente), todos confirmando una estructura unifactorial en el contexto chileno, siendo la más

reciente mediante análisis factorial exploratorio (CFI = .981; TLI = .969; RMSEA = .052; Bilbao et al., 2016).

c. Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (*Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale –BASWESS–*, por su sigla en inglés): basada el modelo original de bienestar subjetivo de Diener (2006) que integra una dimensión afectiva (afectos) y una cognitiva (satisfacción), y adaptado por Tian (2008) en su propuesta para la medición del bienestar subjetivo en la escuela, que cuenta con una estructura bifactorial y adecuadas propiedades psicométricas para su uso en población de estudiantes secundarios chilenos en contexto urbano, lo cual se determinó mediante análisis factorial confirmatorio (CFI = .923; RMSEA = .070 [90% C.I. .061 - .079]; SRMR = .040) en un estudio reciente de Benavente et al. (2017); con un alfa de Cronbach de $\alpha=.79$ en la dimensión de satisfacción con la escuela, omitiéndose la dimensión afectiva, compuesta solo de dos ítems). Su estructura de respuesta se basa en un esquema tipo Likert de 5 puntos, que van desde “1 = Muy en desacuerdo” hasta “5 = Muy de acuerdo” (ver Anexo 2).

d. Escala de Victimización entre Pares: La variable de violencia escolar fue medida a partir de la victimización entre pares autoreportada por los y las estudiantes, empleando la versión en español validada en Chile (Villalobos-Parada et al., 2016), original de Benbenishy y Astor (2005). Este instrumento consta de 28 ítems distribuidos en cinco dimensiones: violencia verbal, violencia cibernética, violencia física, violencia social y violencia sexual. Corresponde a una escala de frecuencias, de tres niveles, a saber: “1= Nunca en este mes”, “2= Una o dos veces en este mes” y “3= Tres o más veces en este mes”. Los autores solo reportan la consistencia interna, medida con el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .94$), no obstante en el presente estudio se realizó un análisis factorial confirmatorio, confirmando la estructura original de Benbenishy y Astor (2005) (ver capítulo de Resultados, Resultados Cuantitativos, Análisis psicométricos de las escalas) (ver Anexo 3).

e. Cuestionario sociodemográfico: Se empleó un cuestionario construido especialmente para el estudio, que inició con una sección de datos sociodemográficos para recoger la información de las variables de control, seguida de escalas anteriormente referidas. Se incorporaron variables para la descripción de la muestra y caracterización de variables latentes: sexo, edad,

curso y ubicación del liceo (rural/urbano), además de la nacionalidad y la identificación con alguna etnia (ver Anexo 4).

3. 2. 3. Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo la autorización institucional para la realización del estudio en cada liceo, expresada verbalmente en entrevista con la directora o el director del establecimiento, y respaldada mediante carta. En ningún caso se hizo necesario extender la solicitud a la administración municipal o pública (Servicio Local de Educación).

Posteriormente, se inició el proceso de recolección de datos en abril de 2022, y los participantes se seleccionaron de acuerdo al procedimiento de muestreo señalado para cada fase del estudio. En cuanto a la aplicación del cuestionario y escalas se realizó simultáneamente, mediante auto-informe, a través de la aplicación Formularios de *Google*, incluyendo la lectura y aceptación del consentimiento informado para la participación, previo

chequeo de asentimiento informado dirigido a las apoderadas y apoderados de los y las estudiantes. Tanto la aplicación del formulario en línea (aplicado solo en liceos urbanos), como los consentimientos de autorización dirigidos hacia las y los apoderados/as, fueron gestionados directa y voluntariamente por los equipos de convivencia escolar de cada liceo. En los liceos rurales se implementó una recogida de datos presencial, dadas las limitaciones de conectividad a Internet para una aplicación virtual. El investigador responsable, en colaboración con integrantes del equipo de convivencia escolar, realizaron el levantamiento de información en cada curso, en un tiempo aproximado de 15 a 25 minutos de repuesta por cada curso, dentro de la jornada escolar.

3. 2. 4. Análisis de datos

a. Análisis de Normalidad: Para cada escala, se realizó una evaluación preliminar del supuesto de normalidad de la distribución de las variables, para evaluar la pertinencia de la elección de pruebas paramétricas.

b. Análisis de confiabilidad: Se estimó la confiabilidad mediante consistencia interna con Omega de McDonald, que es independiente del número de ítems y trabaja en función de las cargas factoriales (se espera encontrar un valor de confiabilidad entre .70 y .90, considerados aceptables) (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

c. Análisis de la estructura factorial: Para cada escala, mediante análisis factorial confirmatorio. Los análisis se realizaron en una matriz de covarianza utilizando estimadores en función de la distribución de las variables y sus niveles de medición (Asparouhov & Muthén 2007; Muthén 1984). La bondad del ajuste de los modelos se evaluó mediante la prueba clásica de Chi-cuadrado, empleando el índice de ajuste comparativo (*comparative fit index, CFI*), el índice de ajuste de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis fit index, TLI*), el error cuadrático medio de aproximación (*root mean squared error of approximation, RMSEA*) y la raíz cuadrática del error medio estandarizado (*standardized root mean squared residual, SRMR*) (Bentler 1992; Steiger & Lind 1980) dado que se trata de una muestra con $n > 500$ estudiantes (Jöreskog & Sorbom 1993; MacCallum et al. 1996).

d. Análisis univariado: Se empleó el análisis de frecuencias observadas para las variables categóricas (curso, género, establecimiento, ubicación) y estadísticos descriptivos de tendencia central (medias) y dispersión (rango, desviación estándar) para la edad y variables centrales del estudio: cohesión social percibida, victimización entre pares y bienestar personal y bienestar en el liceo; junto con sus respectivas dimensiones. Con esto se respondió al primer objetivo específico.

e. Análisis bivariado: Se analizaron las relaciones entre las variables observadas mediante la prueba de correlaciones con el estadístico r de *Pearson*. Además, se realizaron comparaciones de medias según sexo y sector (urbano / rural) mediante la prueba t de Student, junto con comparaciones según provincia y curso, mediante la prueba ANOVA de un factor.

f. Análisis multivariado: Dado que el estudio se orienta a determinar cómo la cohesión social percibida (variable independiente: X) influye en el bienestar personal y el bienestar en el liceo (variables dependientes: Y1 y Y2) a través de la mediación de la victimización entre pares (variable mediadora: M); se llevó a cabo un análisis de mediación múltiple utilizando el análisis

de ecuaciones estructurales (SEM). Cabe agregar que las rutas directas, además del análisis bivariado, respondieron a los objetivos específicos 2 y 3. El modelo de mediación múltiple permitió explorar simultáneamente las rutas mediadoras involucradas. Se especificó un modelo teórico que incluyó las relaciones entre las variables predictoras, mediadoras y de resultado. Se estimaron los coeficientes de las rutas directas e indirectas para evaluar la magnitud y la significancia de las mediaciones múltiples.

g. Uso de software: La preparación del material se realizó mediante *Microsoft Office Excel*, licencia estudiantil. Posteriormente, todos los análisis estadísticos se ejecutaron con apoyo del software de uso libre *JASP*, versión 0.13.1, que a su vez es soportado por la herramienta estadística *R* (versión 3.6.1) (R Core Team, 2019), utilizando los paquetes: “*psych*” (Revelle, 2020), “*lavaan*” (Rosseel, 2012; Rosseel et al., 2020) y “*semTools*” (Jorgensen et al., 2020).

SECCIÓN 3. 3. COMPONENTE CUALITATIVO (*cual*)

3. 3. 1. Participantes

Participó un total de 32 estudiantes distribuidos en cuatro liceos rurales. En cada liceo se integraron dos estudiantes por nivel, de primero a cuarto medio; con cuatro estudiantes autoidentificadas como mujeres y cuatro estudiantes autoidentificados como hombres en cada grupo. Estos estudiantes participaron voluntariamente, siendo reclutados por los y las docentes jefe de cada curso. En concreto, se siguió una estrategia de subgrupo homogéneo (González, 1997), para profundizar en las percepciones y experiencias de estudiantes de liceos rurales. Cabe agregar que el componente cualitativo del estudio, al ser de menor envergadura que el componente cuantitativo, buscó profundizar solo en la perspectiva de estudiantes de liceos rurales, puesto que es el sector menos abordado por la literatura académica, optimizando así los recursos de la investigación.

A fin de garantizar el anonimato de las personas e instituciones participantes, en la Sección 4. 2., de resultados cualitativos, se denotarán del 1 al 4, no siendo posible indicar las comunas o provincias de pertenencia. Adicionalmente, se denotan las intervenciones de cada participante con una “P” (P1, P2, ...P8) y su sexo.

3. 3. 2. Técnicas de recolección de datos

a. Grupos focales: Se emplearon con el propósito de explorar los indicadores que, en el contexto del estudio, resultan relevantes para la construcción de la cohesión social en las comunidades escolares participantes del estudio, organizándose cuatro grupos focales, con estudiantes de liceos rurales que habían respondido también la encuesta del componente cuantitativo del estudio (siendo, por tanto, una muestra anidada). En cada grupo participaron dos estudiantes representantes de cada nivel (un hombre y una mujer de cada curso, cuando era un curso por nivel; y un hombre y una

mujer de cada curso, sea A o B, cuando eran dos por nivel, siendo esto último en solo un liceo). Se siguieron los criterios de Escobar y Bonilla-Jiménez (2010) y Howitt (2016), que sugiere un rango de seis a diez participantes en este tipo de técnicas, además de una configuración heterogénea para evitar la conformidad social en el grupo dada por la afinidad entre los miembros (ver pauta en Anexo 5).

El guion del grupo focal estuvo compuesto por 15 preguntas abiertas, dirigidas a indagar sobre la identidad institucional (misión, visión, valores, cultura escolar, territorio, geografía, cultura, otros aspectos identitarios), la participación escolar, la inclusión educativa y social, la colaboración (aprendizaje colaborativo, formas de trabajo colaborativo) y la confianza entre estudiantes.

3. 3. 3. Procedimiento

Dada la concurrencia de los componentes cualitativos y cuantitativos, la recogida de datos también comenzó en abril de 2022, concluyendo en el mes de junio de 2022. Cada grupo focal fue grabado mediante registro de audio. Previamente a su realización, se hizo entrega y lectura expresa de la carta de consentimiento informado a cada participante, explicando los propósitos y resguardos éticos del estudio. En el caso de estudiantes menores de edad, se aseguró además la entrega previa del consentimiento informado a las y/o los apoderados. Cabe señalar que las condiciones de examinación *in situ* favorecieron la implementación en modalidad presencial, en las dependencias de la biblioteca de cada establecimiento. Se cuidó la aplicación de estas técnicas en un tiempo que no alteraba la jornada habitual de los participantes. Todos los grupos focales fueron implementados por el investigador responsable del estudio.

Finalmente, se realizó la transcripción literal de los grupos focales realizados con el programa *Microsoft Office Word*, licencia estudiantil.

3. 3. 4. Análisis de datos

Se empleó la técnica de análisis de contenido, siguiendo el principio de relevancia interpretativa propuesto por Izcara (2014). En primer lugar, se realizó un análisis de codificación, orientado al análisis o descomposición de los datos en unidades temáticas, siguiendo los criterios de homogeneidad, contextualización y sistematización, para pasar luego a la fase de síntesis o categorización. De acuerdo con este enfoque, las categorías son denominadas por el propio investigador a partir de la fundamentación del contenido, en tanto sea coherente con los referentes teóricos, conceptuales y empíricos que orientan el estudio. En este sentido, se entenderá que emergen de las verbalizaciones de los y las participantes, aunque esta emergencia no es propiamente mediante códigos *in vivo*, sino conceptuales (Izcara, 2014).

Finalmente, se realizó una integración de resultados cuantitativos y cualitativos a partir del análisis interpretativo de datos cualitativos, integrando los hallazgos de tipo comprensivo del componente cualitativo con

aquellos de corte explicativo, derivados de la primera. Todos los análisis cualitativos se realizaron con el software *Atlas.ti* versión 7.5.4.

SECCIÓN 3. 4. CRITERIOS DE RIGOR Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

3. 4. 1. Criterios de rigor científico

El estudio contempló las estrategias de triangulación de métodos, de fuentes y de técnicas en la producción de los mismos resultados, que permite acercarse a una comprensión más enriquecida del fenómeno de la cohesión social en los liceos rurales, reduciendo así el componente subjetivo del investigador en el estudio (Rubin & Babbie, 2009, como se citó en Izcara, 2014).

Particularmente, en relación con los enfoques de investigación integrados en el estudio, los mecanismos de rigor de la investigación cuantitativa descansaron sobre el análisis de las pruebas de normalidad, el resguardo de la representatividad de la población de estudio y el análisis de

las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida, así como el soporte empírico de la pertinencia de los mismos para el contexto de la investigación (Hernández et al., 2014).

Por su parte, en el ámbito de los componentes cualitativos del estudio, se siguieron las sugerencias de Morse et al. (2002). Por una parte, contempla la adecuación muestral, puesto que estuvo compuesta por las y los participantes de mayor interés para el estudio, dado el menor volumen de evidencia empírica acumulada en este contexto. Además, las estrategias de triangulación metodológica descritas se conciben al mismo tiempo como mecanismos de verificación del proceso, permitiendo confirmar la información recabada con datos provenientes de otras fuentes. Finalmente, a modo general, se sostiene una estrategia de coherencia metodológica, asegurando para cada componente la congruencia entre la pregunta de investigación y las decisiones metodológicas.

3. 4. 2. Resguardos Éticos

El presente estudio no constituye en ninguna de sus partes un atentado a la moral, seguridad y bienestar de las personas y establecimientos participantes. Tal como se señaló en el procedimiento, para participar del estudio se entregó a los participantes una carta de consentimiento informado (ver Anexo 6) que resguarda los principios fundamentales de la ética investigativa, tales como: a) la información del estudio, explicando los objetivos y contexto de la investigación; b) la voluntariedad de la participación, incluyendo el derecho a no contestar parte de las preguntas o retirarse en cualquier momento; y c) la confidencialidad de los datos, anonimato del participante e integridad de la persona; siendo las respuestas codificadas usando un número de identificación, y garantizando la destrucción de los registros de audio al transcurrir un año del estudio. Esta misma información fue respaldada mediante carta de autorización institucional con las autoridades representantes de cada liceo (ver Anexo 7).

Por otro lado, es importante mencionar que la presente investigación no ofreció ningún incentivo particular a los participantes por su participación en la misma, más allá del beneficio indirecto que supone a la institución participante recibir información sistematizada que contribuya a la toma de decisiones en la gestión de la convivencia escolar.

Finalmente, se considera relevante hacer alusión a otros aspectos específicos del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (1999), particularmente respecto a un conjunto de principios generales que disponen para la disciplina, los cuales, pretenden dirigir el actuar de los psicólogos en cualquier escenario de acción, incluyendo el respeto por los derechos y la dignidad de las personas, la competencia profesional, el compromiso profesional y científico, la integridad esperada, la independencia profesional y la responsabilidad social de la disciplina. Estos, si bien no suponen un carácter normativo, se entienden más como un marco regulatorio general para el área.

Todo lo anterior buscó responder a las exigencias éticas estipuladas para la investigación científica desde la Asociación Americana de Psicología (2017), el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999), la Ley

19.628 protección de la vida privada, y la Ley 20.120 sobre investigación científica con seres humanos. Además, la investigación contó con la aprobación del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción, con acta de aprobación dada en el mes de enero de 2021.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

SECCIÓN 4. 1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

4. 1. 1. Pruebas de normalidad

A continuación, se reportan las distribuciones de las escalas empleadas para la medición de las variables de cohesión social percibida en la escuela (COHES), victimización entre pares (VICTIM), bienestar personal (PWI-SC) y bienestar en el liceo (BASWBSS) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Pruebas de normalidad.

	COHES	VICTIM	PWI-SC	BASWBSS
Válido	723	723	723	723
Media	3.51	32.95	6.64	3.68
ET de la Media	0.03	0.35	0.09	0.03
DT	0.70	9.42	2.52	0.88
Asimetría	-0.657	2.966	-0.517	-0.961
ET de la Asimetría	0.091	0.091	0.091	0.091

	COHES	VICTIM	PWI-SC	BASWBSS
Shapiro-Wilk	0.972	0.576	0.947	0.941
<i>p</i> de Shapiro-Wilk	< .001	< .001	< .001	< .001
Mínimo	1	28	0	0
Máximo	5	84	10	5

Fuente: Elaboración propia

Los resultados permiten concluir que la distribución de los datos para las medidas de cohesión social, victimización entre pares y bienestar personal no se ajustan a una distribución normal ($p < .001$).

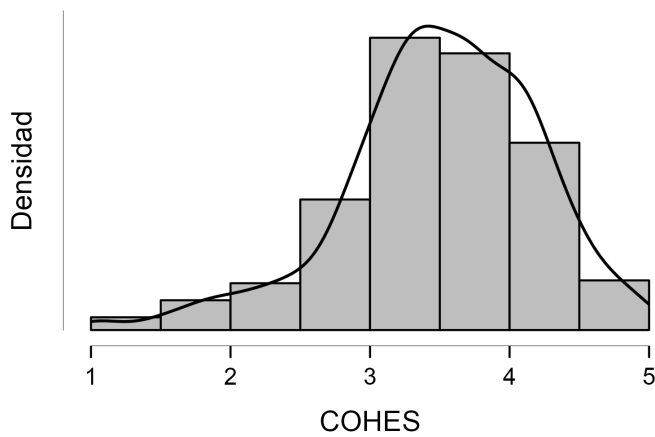


Figura 1. Histograma de distribución para cohesión social percibida.

La escala de cohesión social percibida exhibe una asimetría negativa ($A=-0.657$), con un leve sesgo a la izquierda y una leve forma leptocúrtica ($C=0.845$), que se aprecia en la Figura 1. La escala de victimización entre pares exhibe una marcada asimetría positiva ($A=2.966$) presentando una asimetría negativa, y forma leptocúrtica ($C=9.572$), que se observa en la Figura 2. Por último, ambas escalas de bienestar exhiben distribuciones con asimetría negativa (Figuras 3 y 4).

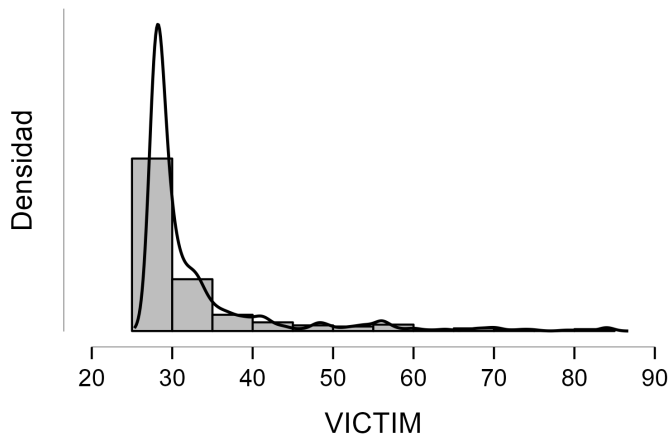


Figura 2. Histograma de distribución para victimización entre pares.

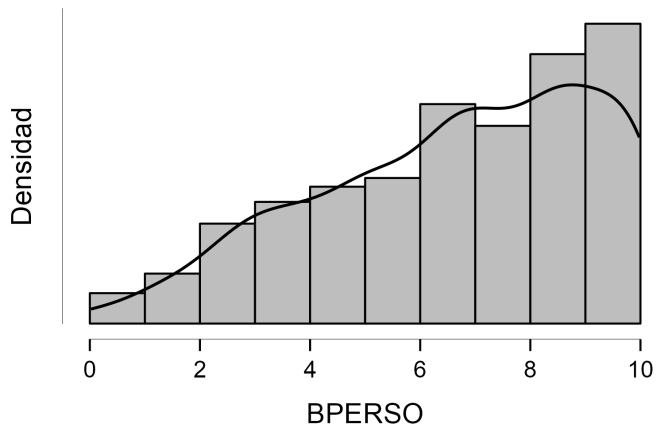


Figura 3. Histograma de distribución para bienestar personal.

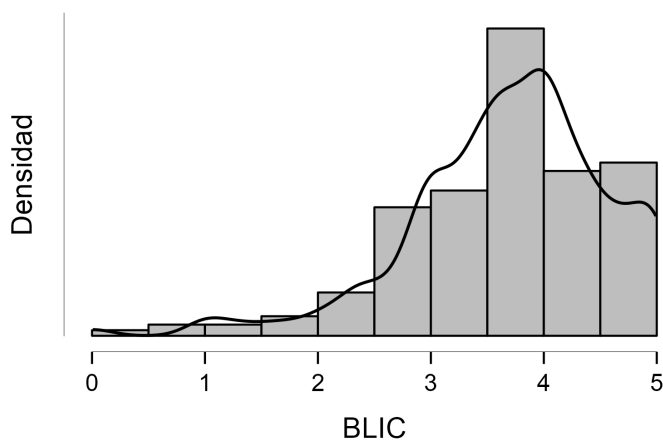


Figura 4. Histograma de distribución para bienestar en el liceo.

4. 1. 2. Propiedades psicométricas de las escalas

Se estudió la estructura interna de las escalas, por medio de análisis factorial confirmatorio (AFC), tomando en consideración los análisis de normalidad precedentes y el nivel de medición. Para la Escala de Cohesión Social Percibida y los indicadores de multiculturalismo se consideró la naturaleza ordinal de los datos, empleando un estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados (WLS). Para la Escala de Victimización entre Pares, se empleó un estimador robusto de mínimos cuadrados no ponderados (ULS), atendiendo a las restricciones de normalidad del instrumento. Para el Índice

de Bienestar Personal (PWI-SC) se utilizó estimador robusto para variables continuas (MLR), y para la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela (BASWBSS), considerando la naturaleza ordinal de los datos, se utilizó un estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados (WLS). Para la evaluación del ajuste de los cuatro instrumentos, de acuerdo con lo sugerido por Schumacker y Lomax (2016) y Keith (2015), se interpreta un ajuste óptimo con $RMSEA < .05$, $SRMR < .08$, $CFI > .95$ y $TLI > .95$. Para el análisis de fiabilidad se empleó el cálculo de coeficientes Omega.

A la Escala de Cohesión Social Percibida se adicionaron seis ítems de la Escala de Actitudes Hacia el Multiculturalismo, observando correlaciones entre .14 y .78, con las de menor potencia concentradas en los ítem 1 y 7 de la escala de actitudes hacia el multiculturalismo. Cabe agregar que de esta misma escala, se omitieron los ítems 6 y 8, por requerimiento de los directivos de un liceo y en acuerdo con el investigador responsable, dada la presencia de un lenguaje prejuiciado (v.g. “Los y las estudiantes inmigrantes están mejor preparados que las y los chilenos”). Adicionalmente, al observar la fiabilidad de esta última, mediante el coeficiente Omega de McDonald ($\omega = .92$), se decidió eliminar el ítem 1, pues no alteraba el coeficiente y es el único

ítem de los empleados planteado en términos condicionales, por lo que no refiere a una percepción propiamente tal. De este modo, se trabajó con un índice de 21 ítems para evaluar la cohesión social percibida en la escuela.

En relación con el AFC, se evaluó la estructura teórica original del instrumento, considerando la naturaleza ordinal de los datos, a partir del estimador WLS, encontrándose un ajuste adecuado. Además, se probó una estructura de cuatro factores incluyendo multiculturalismo, con un ajuste muy similar. Los índices de bondad de ajuste resultantes se muestran en la Tabla 3. En la Tabla 4, se reportan los descriptivos de las escalas.

Tabla 3. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Cohesión Social Percibida

Modelo	χ^2	<i>gl</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Escala original de 3 factores	482.55*	87	.969	.963	.079	.185
Escala original + factor de multiculturalismo	843.18*	164	.974	.970	.076	.231

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la cohesión social percibida en la escuela

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
par08 – En nuestro colegio se escuchan las opiniones de los y las estudiantes	3.39	1.11
par10 – En nuestro colegio, a los alumnos se les permite expresar cómo se sienten	3.53	1.08
par11 – En nuestro colegio se atienden las opiniones de los alumnos	3.43	1.08
par12 – En nuestro colegio hay estudiantes que representan a otros	3.46	1.17
par13 – Los alumnos participan en la planificación de eventos escolares	3.64	1.08
spe04 – Una de las mejores cosas en la vida son mis compañeros de colegio	3.14	1.22
spe05 – Me gusta este colegio porque tiene carácter y tradiciones propias	3.28	1.17
spe06 – Me siento identificado con este colegio	3.08	1.20
par05 – Participar en las actividades escolares me hace sentir bien	3.33	1.20
col02 – Los profesores son un soporte fundamental para los alumnos	3.61	1.12
col03 – Los profesores apoyan a todos los alumnos	3.62	1.12
col05 – Los profesores se preocupan del aprendizaje de los alumnos	3.83	1.09
col01 – Los y las estudiantes nos apoyamos mutuamente	3.50	1.14
spe01 – Siento que el colegio es algo mío	2.87	1.23
spe03 – Me veo básicamente como los demás en este colegio	3.03	1.23
mu02 – Todos los y las estudiantes inmigrantes tienen derecho a una educación	4.25	1.11
mu03 – La variedad de nacionalidades en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora.	3.84	1.14
mu04 – La presencia de estudiantes inmigrantes en la escuela influye positivamente en el rendimiento del grupo	3.60	1.19
mu05 – La presencia de estudiantes inmigrantes escolar incide positivamente en el prestigio del centro	3.60	1.16
mu07 – La presencia de estudiantes inmigrantes en la escuela favorece el desarrollo de las actividades en el aula	3.35	1.14

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se reporta la matriz de cargas factoriales para el modelo de cuatro factores. Esta escala se empleó posteriormente para dar respuesta a los objetivos de la investigación (ver Tabla 5).

Tabla 5. Cargas factoriales para Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela

Participación		Sentido de Pertenencia		Colaboración		Multiculturalismo	
Ítems	Carga	Ítems	Carga	Ítems	Carga	Ítems	Carga
par8	.933*	spe1	.765*	col2	.911*	mu2	.950*
par10	.923*	spe3	.915*	col3	.960*	mu3	.956*
par11	.958*	spe4	.919*	col5	.927*	mu4	.935*
par12	.748*	spe5	.846*	col1	.859*	mu5	.957*
par13	.839*	spe6	.876*			mu7	.896*
		par5	.842*				

(*) Valor significativa al $p < .001$. Fuente: Elaboración propia.

Las cargas factoriales se encuentran entre .77 y .96, tal como se aprecia en la Figura 5 (todos los valores son significativos a un valor $p < .001$). El resultado del análisis de consistencia interna por medio del coeficiente

Omega para el modelo final es de $\omega=.923$ (participación $\omega=.848$, sentido de pertenencia $\omega=.853$; colaboración $\omega=.847$; multiculturalismo $\omega=.912$).

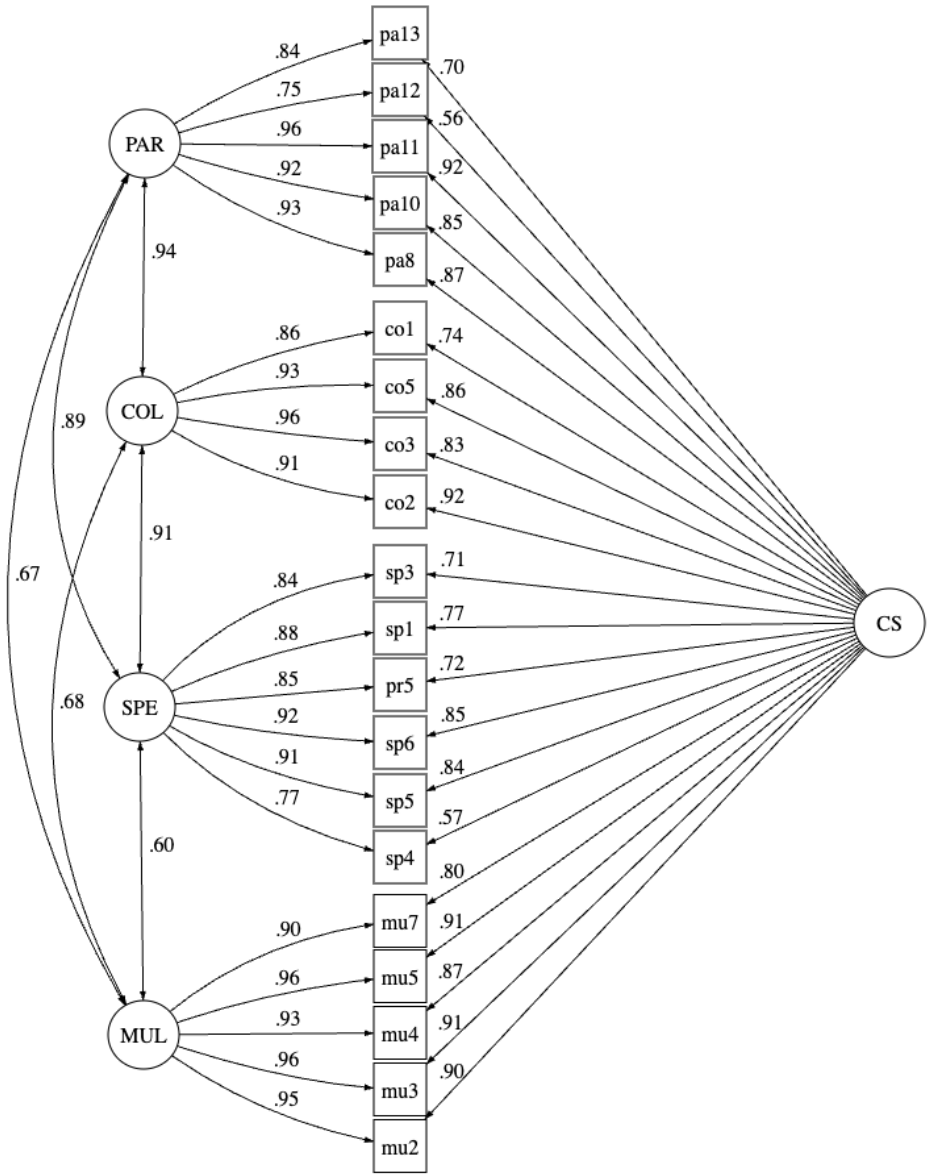


Figura 5. Diagrama del modelo multifactorial de cohesión social percibida en la escuela.

Respecto al Índice de Bienestar Personal (PWI-SC), en primer lugar, se reportan los estadísticos descriptivos para cada ítem en la Tabla 6. En relación con el AFC, se evaluó la estructura unidimensional teórica del instrumento, con estimador para variables continuas de máxima verosimilitud (ML), encontrándose, en primera instancia, un ajuste no adecuado, lo cual se atribuyó al desajuste de los datos a una distribución de tipo normal (ver Figura 3).

Para contrarrestar lo anterior, se procedió a realizar un nuevo ajuste, con estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados (WLS), encontrándose un ajuste adecuado. No obstante, en orden a probar la posibilidad de un mejor ajuste, se procede a la evaluación de un modelo sin el ítem 9 (“Satisfacción con toda tu vida en general”) dado lo observado en la matriz de correlaciones sumado a las sugerencias de los índices de modificación, donde se evidenció covarianza de dicho ítem con otros; obteniendo así, mejores resultados. Los índices de bondad de ajuste se resumen en la Tabla 7.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos para Índice de Bienestar Personal (PWI-SC)

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
bp1 – Tu salud	6.73	2.99
bp2 – En las cosas que quieres ser bueno (destacarte)	6.59	2.87
bp3 – Tus relaciones con las personas en general	6.65	2.95
bp4 – Lo seguro/a que te sientes	6.17	3.17
bp5 – Las cosas que haces fuera de tu casa	7.20	2.90
bp6 – Lo que te puede pasar más adelante en tu vida.	6.72	3.01
bp7 – Cómo utilizas tu tiempo	6.50	3.04
bp8 – Tu experiencia en el colegio o liceo	6.68	2.91
bp9 – Con toda tu vida en general	6.59	3.08

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio del PWI-SC

Modelo	X^2	<i>gl</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Unidimensional con estimador ML	168.913*	27	.972	.963	.085	.024
Unidimensional con estimador WLS	89.454*	27	.910	.880	.057	.059
Unidimensional MLR sin ítem 9	53.395*	20	.944	.922	.048	.039

Fuente: Elaboración propia.

Las cargas factoriales son estadísticamente significativas y se encuentran entre .79 y .88, tal como se aprecia en la Figura 6. El resultado

del análisis de consistencia interna por medio del coeficiente Omega para el modelo final es de $\omega=.94$.

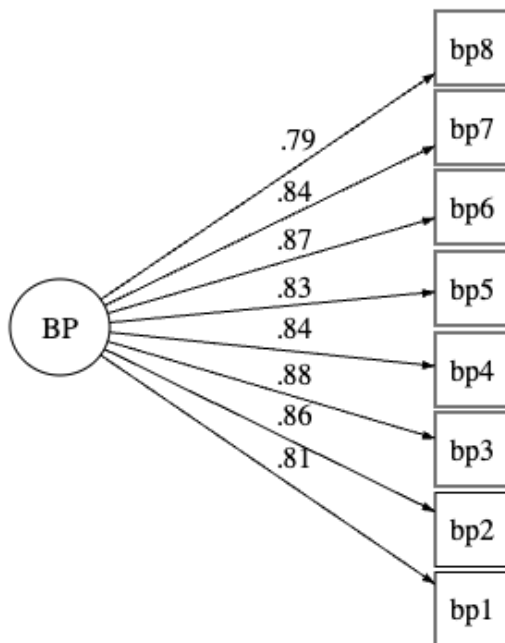


Figura 6. Diagrama del modelo unidimensional de 8 ítems del PWI-SC

Para la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela (BASWBSS), se evaluó la estructura bidimensional teórica del instrumento, por medio de estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados (WLS),

encontrando, en un comienzo, dificultades para ajustar el modelo, por lo que se revisó la matriz de residuos, evidenciándose covarianza entre los ítems 2 y 3, así como entre el 5 y 8. Considerando la matriz de residuos, los índices de modificación, la redacción y comprensión de los ítems, se prueba un primer modelo sin el ítem 3 (“Mi liceo tiene una buena infraestructura”, sugiriendo que el concepto “infraestructura” podría ser algo lejano para el estudiantado). Además, con base en índices de modificación, se cambió el orden de ítems de las dimensiones propuestas teóricamente, asignando el ítem 5 a la dimensión de afectos (“Me llevo bien con mis compañeros y compañeras”, asumiendo el “llevarse bien” como un aspecto afectivo de la relación). En tercer lugar, dadas las bajas correlaciones evidenciadas desde un comienzo con el ítem 9, lo cual podría relacionarse con su naturaleza invertida, se decide eliminarlo, contando además con que su uso ha sido cuestionado en los últimos años (Suárez-Álvarez et al., 2018); logrando así, un ajuste adecuado. Los índices de bondad de ajuste resultantes se muestran en la Tabla 8 y en la figura 7, el diagrama del modelo final con sus cargas factoriales (todos los valores son significativos a un valor $p < .001$).

Tabla 8. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio del BASWBSS

Modelo	χ^2	<i>gl</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
2 factores sin ítem 3 y con ítem 5 en afectos	74.541*	13	.980	.968	.081	.043

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 9 presenta los estadísticos descriptivos para la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela:

Tabla 9. Estadísticos descriptivos para los ítems del BASWBSS

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
b11 – Me va bien en mi liceo	3.61	1.03
b12 – Mi liceo tiene un buen reglamento	3.45	1.13
b13 – Mi liceo tiene una buena infraestructura	3.31	1.16
b14 – Tengo buenas relaciones con mis profesores	3.86	1.03
b15 – Me llevo bien con mis compañeras y compañeros	3.88	1.06
b16 – La calidad de enseñanza de las y los profesores es buena	3.81	1.03
b17 – La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada	3.58	1.08
b18 – Me siento bien en mi liceo	3.73	1.17
b19 – Me siento mal en mi liceo (inv.)	3.73	1.29

Fuente: Elaboración propia.

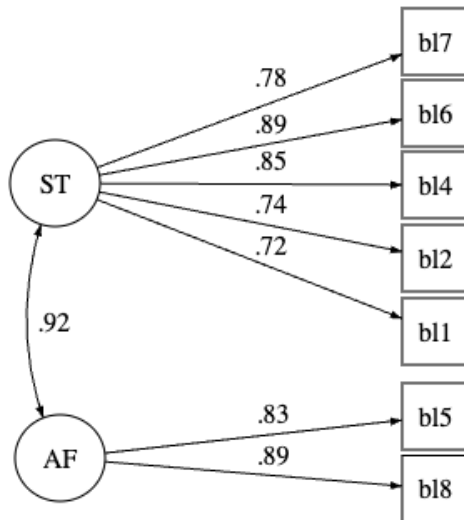


Figura 7. Diagrama del modelo bifactorial de 7 ítems del BASWBSS.

Finalmente, se analizó la consistencia interna de la escala bidimensional por medio del coeficiente Omega, encontrando adecuados índices en cada una de las dimensiones propuestas, $\omega = .85$ para *Satisfacción con el liceo* y $\omega = .80$ para *Afectos en la escuela*.

Para la Escala de Victimización entre Pares, se empleó un estimador robusto de mínimos cuadrados no ponderados (ULS), atendiendo a las restricciones de normalidad del instrumento. Se probó un análisis factorial

confirmatorio del modelo de cinco dimensiones, a saber: verbal (ítems 1 al 7), cibernética (ítems 8 al 10), física (ítems 11 al 18), social (ítems 19 al 23) y sexual (ítems 24 al 28). A continuación se reportan los estadísticos descriptivos de los ítems (ver Tabla 10).

Los índices de bondad de ajuste resultan sobresalientes (ver Tabla 11), sugiriendo un error de aproximación relativamente bajo. En la figura 8, se presenta el diagrama del modelo final con sus cargas factoriales, que fluctuaron entre .69 y .96 (todos los valores son significativos a un valor $p < .001$).

Tabla 10. Estadísticos descriptivos para los ítems de la Escala de Victimización entre Pares

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>
ver01 – Un estudiante te insultó o dijo malas palabras de ti o...	1.41	.67
ver02 – Un estudiante te humilló o hizo sentir mal.	1.29	.58
ver03 – Un estudiante se burló de ti por tu color de piel, origen...	1.25	.57
ver04 – Un estudiante de esta escuela amenazó que te haría daño...	1.24	.58
ver05 – Fuiste chantajeado(a) bajo amenazas por otro estudiante...	1.13	.41
ver06 – Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros	1.49	.71
ver07 – Un estudiante te insultó o te humilló camino a la escuela...	1.13	.44
cib08 – Un estudiante publicó tu foto en internet o por celular...	1.14	.44
cib09 – Recibiste mensajes de insulto o burlas por internet o...	1.18	.50
cib10 – Recibiste amenazas de otro estudiante por Internet o por celular	1.15	.45
fis11 – Faltaste a la escuela porque tenías miedo de que alguien...	1.13	.44

fis12 – Un estudiante te agarró o te empujó a propósito	1.27	.55
fis13 – Un estudiante que quería hacerte daño te pateó, te golpeó o...	1.13	.42
fis14 – Un estudiante te dio una fuerte golpiza.	1.11	.40
fis15 – Te metiste en una pelea, te hicieron daño y tuviste que...	1.11	.39
fis16 – Un estudiante te amenazó con un cuchillo o elemento...	1.12	.40
fis17 – Un estudiante te pateó o te golpeó para hacerte daño...	1.09	.36
fis18 – Un estudiante utilizó una piedra u objeto para hacerte daño...	1.12	.40
soc19 – Estudiantes te robaron tus objetos personales o útiles escolares.	1.24	.51
soc20 – Estudiantes te destruyeron o rompieron tus cosas personales...	1.11	.38
soc21 – Un estudiante trató de convencer a otros para perjudicarte/aislarte	1.22	.53
soc22 – Otros estudiantes no te invitaron a sus fiestas de cumpleaños u...	1.12	.42
soc23 – Estudiantes te perjudicaron/aislaron y no querían hablar o...	1.17	.47
sex24 – Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías.	1.18	.48
sex25 – Un/una estudiante fotografió o grabó partes de tu cuerpo...	1.10	.39
sex26 – Un/una estudiante te sacó o trató de sacarte la ropa...	1.10	.38
sex27 – Un/una estudiante te tocó o trató de tocarte de una manera...	1.14	.44
sex28 – Un/una estudiante te envió imágenes sexuales por internet o...	1.09	.35

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Índices de ajuste, Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Victimización entre Pares

Modelo	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Multifactorial (5 dimensiones)	523.897*	340	.999	.999	.027	.042

Fuente: Elaboración propia.

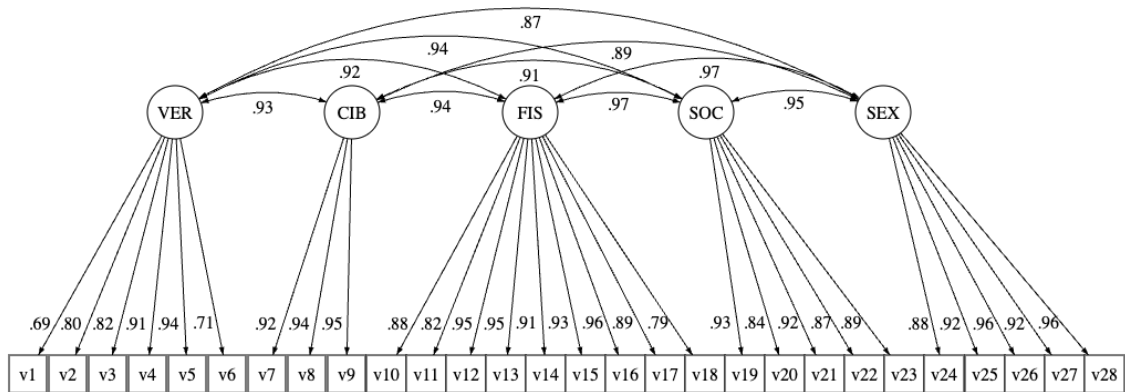


Figura 8. Diagrama del modelo multifactorial de la Escala de Victimización entre Pares

Finalmente, los Omega observados para cada factor son los siguientes:
 $\omega = .84$ para *victimización verbal*, $\omega = .83$ para *victimización cibernética*, $\omega = .92$ para *victimización física*, $\omega = .84$ para *victimización social*, y $\omega = .91$ para *victimización sexual*. La escala total mostró un $\omega = .96$.

4.1.3. Comparaciones de medias

A continuación, se presenta el análisis de comparaciones de medias según sector (urbano/rural), sexo de las y los estudiantes, provincia de los liceos y curso. Se compararon todas las variables centrales de la investigación.

Comparaciones según sector (urbano/rural)

Se llevaron a cabo nuevas pruebas t de Student para comparar las medias entre muestras independientes de estudiantes de liceos públicos en el sur de Chile, esta vez diferenciando entre dos contextos: rural (1) y urbano (2). A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos por grupo (ver Tabla 12) y los resultados de las comparaciones (Tabla 13).

En cuanto a la Cohesión Social Percibida, no hay diferencias significativas en la cohesión social percibida entre los contextos rural y urbano ($t(721) = -1.163, p = 0.245$).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos por sector.

Variables	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Cohesión social percibida	Rural	321	3.380	.690	.038	.204
	Urbano	402	3.449	.870	.043	.252
Victimización entre pares	Rural	321	1.156	.287	.016	.248
	Urbano	402	1.194	.371	.018	.311
Bienestar personal	Rural	321	6.447	2.349	.131	.364
	Urbano	402	6.771	2.640	.132	.390
Bienestar en el liceo	Rural	321	3.608	.920	.051	.255
	Urbano	402	3.792	.889	.044	.234
Satisfacción con el liceo	Rural	321	3.538	.887	.050	.251
	Urbano	402	3.721	.860	.043	.231
Afectos hacia el liceo	Rural	321	3.678	1.081	.060	.294
	Urbano	402	3.863	1.027	.051	.266
Participación escolar	Rural	321	3.437	.796	.044	.231
	Urbano	402	3.534	.921	.046	.261
Sentido de pertenencia	Rural	321	3.063	.852	.048	.278
	Urbano	402	3.174	.959	.048	.302
Colaboración	Rural	321	3.661	.816	.046	.223
	Urbano	402	3.660	.990	.049	.270
Multiculturalismo	Rural	321	3.749	.896	.050	.239
	Urbano	402	3.642	1.024	.051	.281
Victimización verbal	Rural	321	8.785	2.683	.150	.305
	Urbano	402	9.052	3.158	.158	.349
Victimización cibernética	Rural	321	3.439	1.229	.069	.357
	Urbano	402	3.488	1.272	.063	.365
Victimización física	Rural	321	8.897	2.305	.129	.259
	Urbano	402	9.224	2.977	.148	.323
Victimización social	Rural	321	5.822	1.642	.092	.282
	Urbano	402	5.900	1.962	.098	.333

Tabla 12. Estadísticos descriptivos por sector.

<i>Variables</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>ET</i>	<i>Coefficiente de variación</i>
Victimización sexual	Rural	321	5.427	1.454	.081	.268
	Urbano	402	5.756	1.964	.098	.341

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Bienestar Personal ($t(721) = -1.723, p = 0.085$), no hay diferencias significativas entre los contextos rural y urbano. En relación con las dimensiones de la cohesión social percibida, en ninguna se observaron diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la victimización entre pares, ($t(721) = -1.489, p = .137$), no hay diferencias significativas entre los contextos rural y urbano, ni en alguna de las dimensiones observadas (verbal, cibernética, física, social y sexual).

Tabla 13. Contraste T para Muestras Independientes según sector urbano/rural

VARIABLES	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cohesión social percibida	-1.163	721	.245
Victimización entre pares	-1.489	721	.137
Bienestar personal	-1.723	721	.085
Bienestar en el liceo	-2.724	721	.007
Satisfacción con el liceo	-2.798	721	.005
Afectos hacia el liceo	-2.359	721	.019
Participación escolar	-1.485	721	.138
Sentido de pertenencia	-1.615	721	.107
Colaboración	.012	721	.991
Multiculturalismo	1.468	721	.143
Victimización verbal	-1.207	721	.228
Victimización cibernética	-.515	721	.607
Victimización física	-1.617	721	.106
Victimización social	-.571	721	.568
Victimización sexual	-.507	721	.120

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del Bienestar en el Liceo ($t(721) = -2.724, p = .007$), se observó significativamente más bajo en el contexto rural ($M = 3.608, DE = .920$) en comparación con el contexto urbano ($M = 3.792, DE = .889$). Del mismo modo, la dimensión de Satisfacción en el Liceo ($t(721) = -2.798, p = .005$) es significativamente más alta en el contexto urbano ($M = 3.721, DE = .860$) en comparación con el contexto rural ($M = 3.538, DE = .887$) y los

afectos hacia el liceo ($t(721) = -2.359, p = 0.019$), son significativamente más bajos en el contexto rural ($M = 3.863, DE = 1.027$) en comparación con el contexto urbano ($M = 3.678, DE = 1.081$).

En resumen, las diferencias significativas sugieren que, en general, el contexto urbano tiende a mostrar niveles más altos de satisfacción en el liceo y afectos hacia el liceo (bienestar en el liceo) en comparación con el contexto rural. No se encontraron diferencias significativas en las demás variables estudiadas entre los dos contextos.

Comparaciones según sexo

Se llevaron a cabo nuevas pruebas t de Student para comparar las medias entre muestras independientes de estudiantes de liceos públicos en el sur de Chile, esta vez diferenciando entre sexo, mujer (0) y hombre (1). Se excluyeron de este análisis 3 casos identificados con género no binario, dada la incompatibilidad del tamaño muestral para el análisis paramétrico. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos por grupo (ver Tabla 14) y los resultados de las comparaciones (Tabla 15).

Tabla 14. Estadísticos descriptivos por sexo.

Variable	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Cohesión social percibida	Mujer	424	3.487	0.816	0.040	0.234
	Hombre	299	3.321	0.756	0.044	0.228
Victimización entre pares	Mujer	424	1.181	0.367	0.018	0.310
	Hombre	299	1.172	0.289	0.017	0.247
Bienestar personal	Mujer	424	7.124	2.463	0.120	0.346
	Hombre	299	5.923	2.431	0.141	0.410
Bienestar en el liceo	Mujer	424	3.836	0.891	0.043	0.232
	Hombre	299	3.532	0.901	0.052	0.255
Satisfacción con el liceo	Mujer	424	3.726	0.882	0.043	0.237
	Hombre	299	3.518	0.854	0.049	0.243
Afectos hacia el liceo	Mujer	424	3.946	1.016	0.049	0.257
	Hombre	299	3.547	1.066	0.062	0.301
Participación escolar	Mujer	424	3.504	0.908	0.044	0.259
	Hombre	299	3.472	0.810	0.047	0.233
Sentido de pertenencia	Mujer	424	3.248	0.917	0.045	0.282
	Hombre	299	2.949	0.882	0.051	0.299
Colaboración	Mujer	424	3.728	0.929	0.045	0.249
	Hombre	299	3.565	0.890	0.051	0.250
Multiculturalismo	Mujer	424	3.583	0.991	0.048	0.277
	Hombre	299	3.841	0.921	0.053	0.240
Victimización verbal	Mujer	424	8.851	3.061	0.149	0.346
	Hombre	299	9.050	2.806	0.162	0.310
Victimización cibernética	Mujer	424	3.491	1.301	0.063	0.373
	Hombre	299	3.431	1.181	0.068	0.344
Victimización física	Mujer	424	9.163	2.937	0.143	0.320
	Hombre	299	8.960	2.330	0.135	0.260
Victimización social	Mujer	424	5.816	1.904	0.092	0.327
	Hombre	299	5.936	1.710	0.099	0.288
Victimización sexual	Mujer	424	5.738	1.981	0.096	0.345
	Hombre	299	5.428	1.377	0.080	0.254

Fuente: Elaboración propia

Respecto de las comparaciones en los niveles de cohesión social percibida ($t(721) = 2.761, p = .006$), exceptuando la participación escolar ($t(721) = .488; p = .626$), las demás dimensiones y la escala total mostraron diferencias estadísticamente significativas, a favor de las estudiantes mujeres.

En cuanto al Bienestar Personal ($t(721) = 6.496, p < .001$), se observó significativamente más alto en estudiantes mujeres ($M = 7.124, SD = 2.463$) en comparación con hombres ($M = 5.923, SD = 2.431$).

Tabla 15. Contraste T para Muestras Independientes según sexo

Variables	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cohesión social percibida	2.761	721	0.006
Victimización entre pares	0.355	721	0.723
Bienestar personal	6.496	721	< .001
Bienestar en el liceo	4.491	721	< .001
Satisfacción con el liceo	3.167	721	0.002
Afectos hacia el liceo	5.095	721	< .001
Participación escolar	0.488	721	0.626
Sentido de pertenencia	4.380	721	< .001
Colaboración	2.359	721	0.019
Multiculturalismo	-3.552	721	< .001
Victimización verbal	-0.890	721	0.374
Victimización cibernética	0.625	721	0.532
Victimización física	0.994	721	0.321

Tabla 15. Contraste T para Muestras Independientes según sexo

Variables	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Victimización social	-0.873	721	0.383
Victimización sexual	2.338	721	0.020

Fuente: Elaboración propia.

El bienestar en el liceo ($t(721) = 4.491, p < .001$) es significativamente más alto en estudiantes mujeres ($M = 3.836, DE = 0.891$) en comparación con hombres ($M = 3.532, DE = 0.901$). En la misma línea, la dimensión de satisfacción en el liceo ($t(721) = 3.167, p = 0.002$) es significativamente más alta en estudiantes mujeres ($M = 3.726, DE = 0.882$) en comparación con hombres ($M = 3.518, SD = 0.854$) y los afectos hacia el liceo ($t(721) = 5.095, p < .001$) son significativamente más altos en estudiantes mujeres ($M = 3.946, DE = 1.016$) en comparación con hombres ($M = 3.547, DE = 1.066$).

En cuanto a la victimización entre pares ($t(721) = .355; p = .723$), solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de victimización sexual ($t(721) = 2.338, p = .020$), que se observa más baja en

estudiantes mujeres ($M = 5.428$, $DE = 1.377$) en comparación con hombres ($M = 5.738$, $DE = 1.981$).

En resumen, las diferencias significativas sugieren que, en general, las mujeres tienden a mostrar mayores niveles de bienestar personal, colaboración, sentido de pertenencia y bienestar en el liceo (satisfacción y afectos hacia el liceo). En contraste, los hombres muestran mayores niveles en cuanto a experiencias de victimización sexual. No se encontraron diferencias significativas en las formas de victimización verbales, cibernéticas, físicas y sociales entre los dos grupos de género.

Comparaciones según provincia

Para analizar las diferencias según las provincias de los liceos participantes, se realizó una comparación de medias con la prueba ANOVA de un factor. En la Tabla 16 sintetiza los resultados de los modelos para las variables del estudio, en la Tabla 17 se especifican los descriptivos para bienestar en el liceo y las respectivas diferencias de medias en la Tabla 18:

Tabla 16. Resumen del modelo de ANOVA de un factor según provincias

Variables	Suma de Cuadrados	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>
Cohesión social percibida	1.169	2, 720	.584	.924	.397
Victimización	271.734	2, 720	135.867	1.532	.217
Bienestar personal	36.212	2, 720	18.106	2.869	.057
Bienestar en el liceo	8.986	2, 720	4.493	5.530	.004

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos para bienestar en el liceo según provincia

Provincia	N	Media	DT	ET	Coefficiente de Variación
Arauco	113	3.590	.820	.077	.229
Bío Bío	287	3.619	.936	.055	.259
Concepción	323	3.834	.897	.050	.234

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Comparaciones Post-hoc de Games-Howell - Provincia

Comparación	Diferencia de Medias	SE	t	df	p
Arauco - Bío Bío	-.029	.095	-.304	232.238	.950
Arauco - Concepción	-.244	.092	-2.656	212.407	.023
Bío Bío - Concepción	-.215	.074	-2.891	592.795	.011

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del ANOVA revelaron diferencias estadísticamente significativas entre al menos dos de las provincias ($F(2, 720) = 5.530, p = .004$). Además, se verificó el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, la cual resultó no significativa ($p = .919$), indicando que la homogeneidad de varianzas se cumple.

En cuanto a las características específicas de cada provincia, se observaron las siguientes medias y desviaciones estándar para el bienestar hacia el liceo: Arauco (N = 113, M = 3.590, DE = .820), Bío Bío (N = 287, M = 3.619, DE = .936), y Concepción (N = 323, M = 3.834, DE = .897) (ver Figura 10. Posteriormente, se realizaron comparaciones de medias entre las provincias, revelando que la diferencia de medias entre Arauco y Bío Bío no

fue significativa ($t(720) = -.304, p = .950$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre Arauco y Concepción ($t(720) = -2.656, p = .023$), así como entre Bío Bío y Concepción ($t(720) = -2.891, p = .011$), siendo en ambos casos más elevados los puntajes de bienestar en el liceo en la provincia de Concepción.

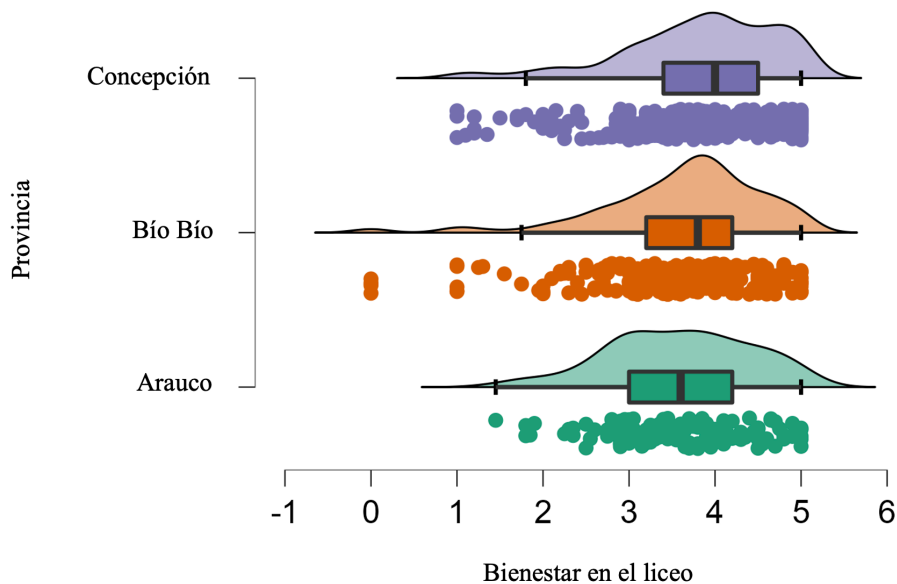


Figura 9. Gráfico de nube con distribuciones de bienestar en el liceo por provincia.

Comparaciones por curso

Para analizar las diferencias según los cursos de las y los participantes, se realizó una comparación de medias con la prueba ANOVA de un factor. En la Tabla 19 sintetiza los resultados de los modelos para las variables del estudio, en la Tabla 20 se especifican los descriptivos para victimización entre pares y las respectivas diferencias de medias en la Tabla 21.

Tabla 19. Resumen del modelo de ANOVA de un factor según curso

Variables	Suma de Cuadrados	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>
Cohesión social percibida	1.169	3, 719	.212	.334	.801
Victimización	902.737	3, 719	300.912	3.423	.017
Bienestar personal	28.442	3, 719	9.481	1.498	.214
Bienestar en el liceo	.782	3, 719	.261	.316	.814

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos para bienestar en el liceo según curso

Provincia	N	Media	DT	ET	Coefficiente de Variación
Primero	226	34.29	10.922	.726	.319

Tabla 20. Estadísticos descriptivos para bienestar en el liceo según curso

Provincia	N	Media	DT	ET	Coefficiente de Variación
Segundo	208	32.55	8.402	.583	.258
Tercero	174	31.69	7.931	.601	.253
Cuarto	115	33.46	9.770	.911	.292

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Comparaciones Post-hoc T3 Dunnet - Curso

Comparación	Diferencia de Medias	SE	t	df	p
Primero - Segundo	1.735	.931	1.863	419.060	.246
Primero - Tercero	2.920	.943	3.096	396.716	.011
Primero - Cuarto	.827	1.165	.709	253.193	.893
Segundo - Tercero	1.185	.837	1.416	374.479	.490
Segundo - Cuarto	-.908	1.081	-.840	207.204	.836
Tercero - Cuarto	-2.093	1.092	-1.917	208.806	.224

Fuente: Elaboración propia.

Solamente se observan diferencias estadísticamente significativas en los niveles de victimización entre pares según curso ($F(3, 719) = 3.423, p = .017$). Se verificó el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la

prueba de Levene, la cual resultó no significativa ($p = .001$), indicando el incumplimiento de la homogeneidad de varianzas.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre primer ($N = 226$; $M = 34.29$; $DE = 10.922$) y tercer año, ($N = 174$; $M = 31.69$; $DE = 7.931$), siendo más altos en el primer grupo ($t = 3.096$; $p = .011$) (ver Figura 10).

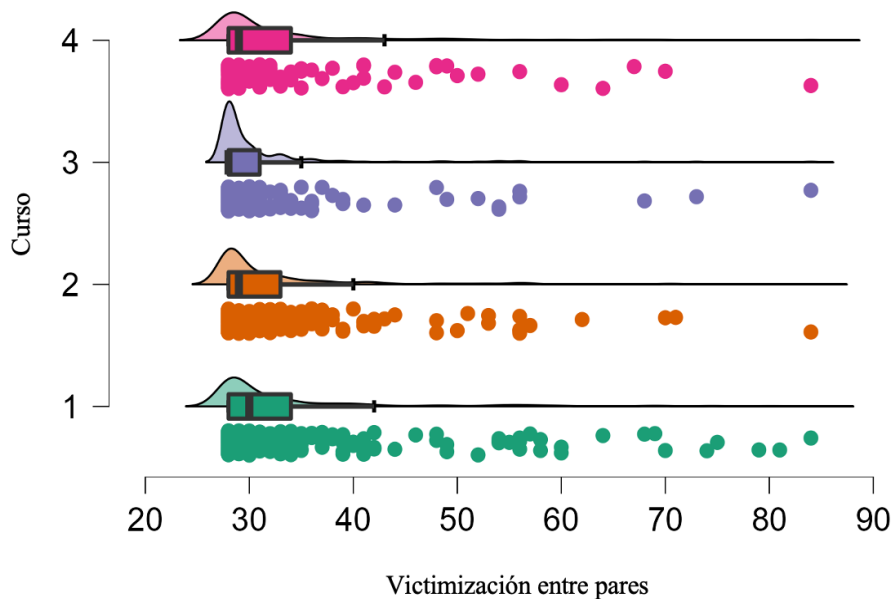


Figura 10. Gráfico de nube con distribuciones de victimización entre pares según curso.

4. 1. 4. Análisis de correlaciones

A continuación, se presenta el análisis de correlaciones bivariadas entre las variables centrales del estudio, utilizando el coeficiente de correlación paramétrico r de Pearson (ver Tabla 22). Se profundizó también en las relaciones entre las dimensiones de cohesión social respecto al bienestar personal (Tabla 23) y las dimensiones de la victimización entre pares respecto al bienestar personal (Tabla 24).

Los resultados evidencian relaciones estadísticamente significativas entre todas las variables y sus dimensiones medidas (ver Figura 11). Particularmente se observan relaciones directas y moderadas entre el bienestar personal y el bienestar en el liceo, así como respecto de la cohesión social percibida. Las variables de victimización entre pares muestran relaciones más bajas e indirectas respecto de las demás variables.

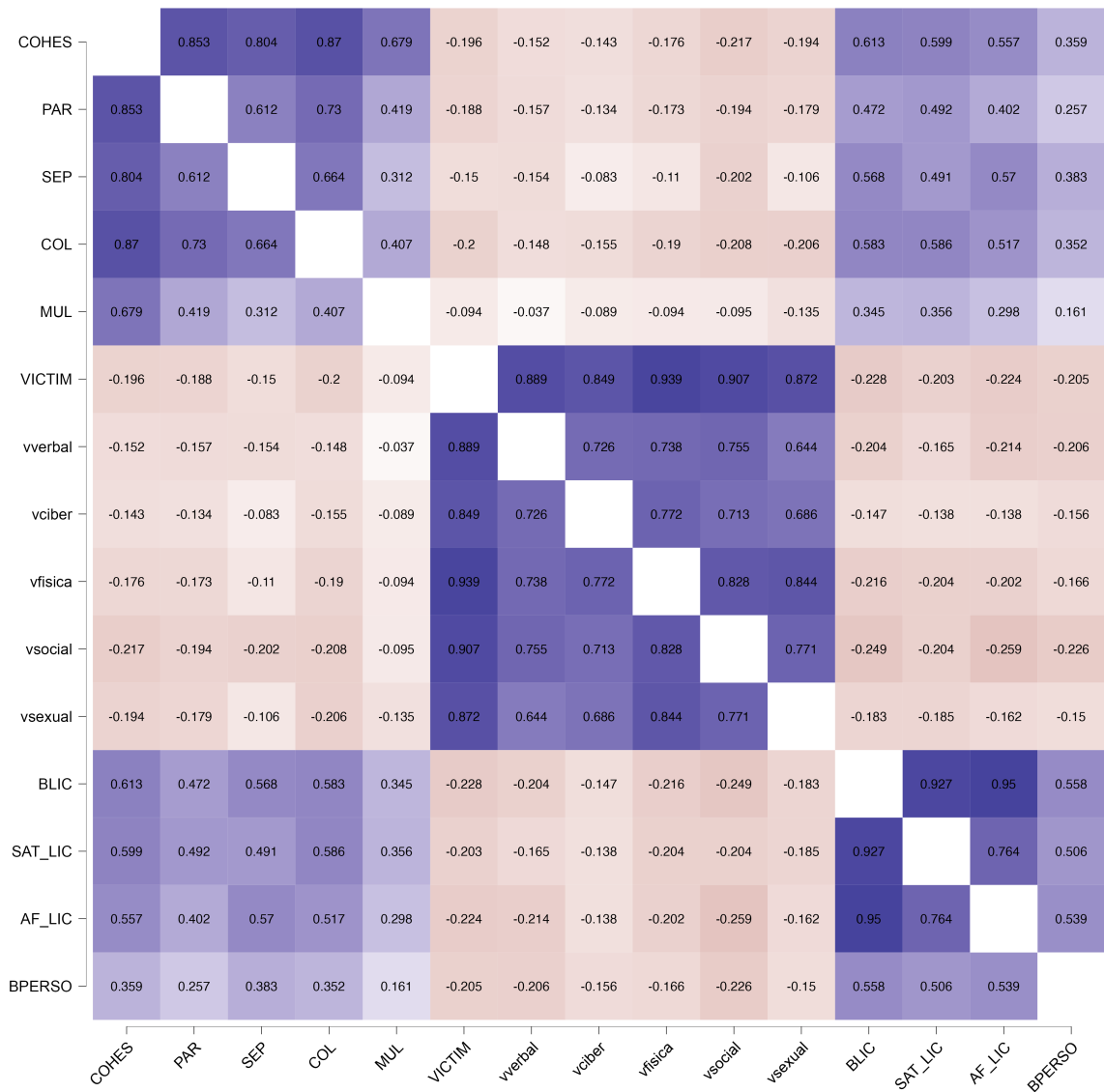


Figura 11. Mapa de calor (r de Pearson) entre variables centrales del estudio.
 COHES = Cohesión social percibida (dimensiones: PAR = Participación escolar, SEP = Sentido de Pertenencia, COL = Colaboración, MUL = Multiculturalismo), VICTIM = Victimización entre pares (dimensiones: vverbal = verbal, vciber = cibernética, vfísica = física, vsocial = social, vsexual = sexual), BLIC = Bienestar en el liceo (dimensiones: SAT_LIC = Satisfacción en el liceo y AF_LIC = Afectos hacia el liceo), BPERSONO = Bienestar Personal.

Tabla 22. Correlaciones entre variables centrales del estudio

Variable		1	2	3	4	5
1. Cohesión social percibida	<i>r</i>	—				
	<i>p</i>	—				
2. Satisfacción con el liceo	<i>r</i>	.599	—			
	<i>p</i>	< .001	—			
3. Afectos hacia el liceo	<i>r</i>	.557	.764	—		
	<i>p</i>	< .001	< .001	—		
4. Victimización entre pares	<i>r</i>	-.196	-.203	-.224	—	
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	—	
5. Bienestar personal	<i>r</i>	.359	.506	.539	-.205	—
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	—

Fuente: Elaboración propia.

Profundizando sobre la relación entre cohesión social y bienestar personal, se observa que la dimensión de sentido de pertenencia es la más estrechamente asociada, seguida de la colaboración y la participación escolar. Sin embargo, la dimensión de multiculturalismo exhibiría una relación más baja (ver Tabla 23).

Finalmente, en cuanto a las relaciones entre victimización entre pares y bienestar personal, las dimensiones verbal y social son las que muestran una relación más estrecha, aunque moderada (ver Tabla 24).

Tabla 23. Correlaciones entre dimensiones de cohesión social percibida y bienestar personal.

Variable		Bienestar Personal
1. Participación escolar	<i>r</i>	.257
	<i>p</i>	< .001
2. Sentido de pertenencia	<i>r</i>	.383
	<i>p</i>	< .001
3. Colaboración	<i>r</i>	.352
	<i>p</i>	< .001
4. Multiculturalismo	<i>r</i>	.161
	<i>p</i>	< .001

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Correlaciones entre dimensiones de victimización entre pares y bienestar personal.

Variable		Bienestar Personal
1. Victimización verbal	<i>r</i>	-.206
	<i>p</i>	< .001
2. Victimización cibernética	<i>r</i>	-.156
	<i>p</i>	< .001
3. Victimización física	<i>r</i>	-.166
	<i>p</i>	< .001
4. Victimización social	<i>r</i>	-.226
	<i>p</i>	< .001
5. Victimización sexual	<i>r</i>	-.150
	<i>p</i>	< .001

Fuente: Elaboración propia.

4. 1. 5. Análisis de mediación múltiple

En el análisis de mediación múltiple, el objetivo fue evaluar si la victimización entre pares (variable mediadora) explica cómo la cohesión social percibida influye tanto en el bienestar personal como en la satisfacción con el liceo, permitiendo conocer si opera igual o de modo diferente con las dos variables de resultado. Para la estimación se empleó un modelo de ecuaciones estructurales, con percentil de *bootstrap* con sesgo corregido, intervalos de confianza al 95% y un estimador de máxima verosimilitud (ML).

En la Tabla 25 se observan los coeficientes de ruta de las predicciones de las medidas de bienestar a partir de la cohesión social percibida y a partir de la victimización entre pares. También como esta última se predice a partir de la cohesión. Además se reportan las covarianzas entre las medidas de bienestar. La Tabla 26 se observan los efectos directos, correspondientes a las relaciones entre cohesión social percibida y las medidas de bienestar, sin la intervención de victimización entre pares.

Tabla 25. Coeficientes de ruta y covarianzas de los residuos

Variables	β	<i>ET</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	IC 95%	
					Inferior	Superior
VICTIM → PWI-SC	-.140	.035	-4.004	< .001	-.223	-.065
COHES → PWI-SC	.452	.048	9.464	< .001	.333	.575
VICTIM → BASWBSS	-.113	.030	-3.800	< .001	-.184	-.050
COHES → BASWBSS	.806	.040	19.926	< .001	.682	.916
COHES → VICTIM	-.267	.050	-5.364	< .001	-.379	-.155
PWI-SC ↔ BASWBSS	.322	.029	10.976	< .001	.250	.404

VICTIM: Victimización entre pares; PWI-SC: Bienestar personal; BASWSS: Bienestar en el liceo; COHES: Cohesión social percibida.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Efectos directos de cohesión social sobre el bienestar personal y el bienestar en el liceo

Variables	β	<i>ET</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	IC 95%	
					Inferior	Superior
COHES → PWI-SC	.452	.048	9.464	< .001	.333	.575
COHES → BASWSS	.806	.040	19.926	< .001	.682	.916

PWI-SC: Bienestar personal; BASWSS: Bienestar en el liceo; COHES: Cohesión social percibida.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se reportan los efectos indirectos (ver Tabla 27), que muestran la relación entre cohesión social percibida y las medidas de bienestar a través de la victimización entre pares. El coeficiente del efecto indirecto de la cohesión social percibida en el bienestar personal a través de la victimización entre pares fue de .037 (IC 95% = .015, .069). Este efecto indirecto fue estadísticamente significativo ($p < .001$), lo que indica que la relación entre la cohesión social percibida y el bienestar personal está mediada por la victimización entre pares. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la cohesión social percibida ejerce un impacto positivo en el bienestar personal a través del mecanismo de la victimización entre pares. Lo mismo se evidenció respecto del bienestar en el liceo ($\beta = .030$; $p = .002$).

Tabla 27. Efectos indirectos de cohesión social sobre el bienestar personal y el bienestar en el liceo

Variables	β	ET	Z	p	IC 95%	
					Inferior	Superior
COHES → VICTIM → PWI-SC	.037	.012	3.209	< .001	.015	.069
COHES → VICTIM → BASWSS	.030	.010	3.101	= .002	.012	.059

VICTIM: Victimización entre pares; PWI-SC: Bienestar personal; BASWSS: Bienestar en el liceo; COHES: Cohesión social percibida.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 28 presenta un resumen de los efectos totales estimados en el modelo de mediación, que explora la relación entre la cohesión social percibida, la victimización entre pares y el bienestar personal en la muestra de estudiantes. Como se puede observar, el coeficiente del efecto total de la cohesión social percibida en el bienestar personal fue de .049 ($p < .001$). Este hallazgo indica una relación significativa y positiva entre la cohesión social percibida y el bienestar personal en nuestra muestra.

Tabla 28. Efectos totales de cohesión social sobre el bienestar personal y el bienestar en el liceo

Variables	β	ET	Z	p	IC 95%	
					Inferior	Superior
COHES → PWI-SC	.049	.047	10.335	< .001	.037	.061
COHES → BASWSS	.084	.040	20.870	< .001	.071	.094

PWI-SC: Bienestar personal; BASWSS: Bienestar en el liceo; COHES: Cohesión social percibida.

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, un aumento en la percepción de cohesión social se asoció con un aumento significativo en los niveles de bienestar personal y bienestar en el liceo. Es importante destacar que este efecto total no tiene en cuenta la mediación de la victimización entre pares y representa la relación directa entre la cohesión social percibida y el bienestar personal, elevándose respecto de los efectos directos, al restar el efecto negativo de la victimización entre pares. Para concluir, se reporta el diagrama del modelo de mediación múltiple que da respuesta a la hipótesis de investigación (ver Figura 12):

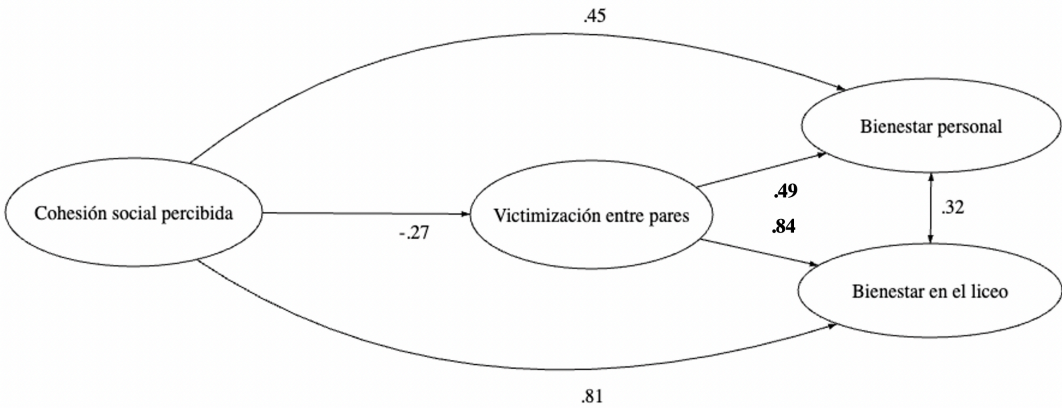


Figura 12. Modelo empírico de relaciones entre cohesión social percibida y niveles de bienestar, mediadas por la victimización entre pares.

SECCIÓN 4. 2. RESULTADOS CUALITATIVOS

A partir de la información recopilada a través de los grupos focales, se realizó un análisis de contenido en función de tres categorías preestablecidas: cohesión social, violencia escolar, multiculturalismo y bienestar en el liceo. Respecto del multiculturalismo, quedó integrado en la subcategoría de acogida y compañerismo. El contenido de las subcategorías emergentes se detalla en la Tabla 29, y luego se describe cada una de ellas.

Tabla 29. Categorías y subcategorías emergentes del análisis de contenido.

Cohesión social	Violencia escolar	Bienestar en el liceo
Calidad de las relaciones con pares y docentes	Diferencias respecto de la experiencia en liceos urbanos	Acogida y compañerismo
Normas que favorecen una sana convivencia	Formas distintivas de victimización	Formación y proyecto de vida
Sentido de pertenencia con el liceo	Naturalización de la violencia escolar	

Fuente: Elaboración propia.

Cabe recordar que los resultados que se presentan a continuación se integran en el estudio desde una perspectiva de complementariedad metodológica, alcanzando la saturación de las categorías que emergieron en el análisis y contribuyendo a profundizar en la exploración de las temáticas centrales abordadas en la investigación.

4. 2. 1. Cohesión social en el liceo

En cuanto a la calidad de las relaciones con los pares y docentes, los resultados del análisis cualitativo de contenido reflejan un conjunto diverso de percepciones y experiencias relacionadas con las normas en el contexto escolar. Uno de los temas recurrentes es la importancia del compañerismo y la colaboración entre los y las estudiantes. Por ejemplo, en uno de los liceos se destaca cómo los y las estudiantes se unieron para enfrentar situaciones desafiantes, como la escasez de agua durante los incendios, lo que sugiere un fuerte sentido de solidaridad y apoyo mutuo en la comunidad escolar.

Asimismo, se observa que los y las estudiantes valoran la empatía y el apoyo brindado por los profesores y el personal de los liceos. La disposición de los profesionales para ayudar en situaciones difíciles se percibe como un aspecto positivo de la vida escolar y contribuye a la creación de un ambiente de confianza y cuidado.

P6: “Cuando llegué a este liceo la misma profesora me preguntó si necesitaba algo, y eso en otros colegios no lo hacen, me preguntó si necesitaba pantalones o ropa que ella misma tenía en su casa” (mujer, liceo 1).

P5: “A mí el inspector frente a un problema que tuve con mi familia, lo mismo que dice [ella] en otros colegios no pasa, que te dicen “quédate tranquilo”, en cambio el profesor me dijo que cualquier cosa que necesitara hablara con él, que saliera a caminar o a respirar, o hablar con él o la psicóloga, pero en otros colegios donde he estado es: “no, tienes que estar bien y enfocarte en el estudio” (hombre, liceo 1).

Un hallazgo interesante es cómo las actividades y eventos escolares pueden tener un impacto positivo en la convivencia escolar. Los y las estudiantes destacan que estas ocasiones fomentan la integración y el compañerismo, incluso entre aquellos que previamente no tenían una relación cercana. Esto subraya la importancia de actividades extracurriculares y eventos que promuevan la interacción positiva entre los y las estudiantes:

P8: “...ayer fue el día del libro y nuestra profesora nos ayudó en todo y ella notó que nuestros compañeros –que no todos tienen buena relación, se unieron más para lograr el objetivo...” (mujer, liceo 2).

P3: “yo estaba de camarógrafo con el profesor y en muchos cursos había personas que no se hablaban pero ahora estaban conviviendo, se disfrazaron, se apoyaron caleta, lo que casi nunca se ve cuando no hay una relación amistosa” (hombre, liceo 2).

En relación con la disciplina y el orden, los y las estudiantes expresan que valoran un ambiente escolar donde existan límites y normas básicas, pero sin imposiciones excesivas. La percepción de un liceo más tranquilo y menos conflictivo en comparación con otras experiencias anteriores es un aspecto que destaca en estos testimonios:

P2: “me gusta el orden, porque el colegio en el que estaba antes, yo veía por el WhatsApp al resto del curso que se fue a otro liceo que estaban arriba de la estufa o en cualquier lado de la sala, pero aquí es todo ordenado” (hombre, liceo 4).

P4: “La disciplina es buena, no exigen tanto, pero tampoco son liberales; hay límites como el respeto, las normas básicas del liceo” (hombre, liceo 1).

En resumen, se resalta la importancia del compañerismo, el apoyo de los profesionales de la educación, la realización de actividades escolares y la promoción de un ambiente tranquilo y ordenado como elementos clave en la promoción de normas de convivencia positivas en el contexto escolar.

En cuanto al sentido de pertenencia, del análisis se revelan percepciones y experiencias que reflejan una variedad de puntos de vista

sobre cómo se percibe el liceo en términos de la identificación de los y las estudiantes.

Un hallazgo interesante es la percepción de que el liceo se ve como una fase de transición en lugar de una parte integral de la identidad. Los y las estudiantes expresan que la noción de pertenencia arraigada en el liceo, donde las personas se identifican fuertemente con la institución, es más común en entornos más privilegiados. En contraste, en su contexto, el liceo se ve como una opción limitada que surge de la falta de alternativas disponibles. Esto puede reflejar las realidades socioeconómicas y culturales de la comunidad estudiantil.

P7. “Veo el liceo como una fase transicional, no es algo así como “ah, soy de este liceo”; siento que eso se da más en sectores cuicos... que la gente como que crece con el liceo y suben fotos con el uniforme como hasta que tienen veinte años... lo veo como una transición no más” (mujer, liceo 3).

P1: “...para mí el liceo es como la opción que he tenido porque aquí es la opción que había no más” (hombre, liceo 1).

La percepción de un ambiente más homogéneo en el liceo es un tema que surge en las respuestas de los y las estudiantes. La presencia de estudiantes extranjeros y el potencial de enfrentar discriminación o acoso debido a su origen nacional son preocupaciones planteadas por algunos. Esto

sugiere la importancia de abordar la inclusión y la diversidad cultural en el contexto escolar para promover un mayor sentido de pertenencia entre todos los y las estudiantes.

P5: “En el liceo al menos la población es más homogénea por así decirlo, dentro de la nocturna creo que hay dos alumnos extranjeros, en adultos; no se ha visto todavía en adolescentes, pero yo creo que los molestarían” (mujer, liceo 3).

P2: “En Santiago, en el liceo que estaba había mucho racismo hacia estudiantes haitianos, por su color de piel, por el modo en que hablaban” (hombre, liceo 1).

Los testimonios también resaltan ejemplos de experiencias previas en otros colegios, donde la relación con los profesores se percibía como más fría. Este contraste podría contribuir a un mayor sentido de pertenencia en el liceo actual, donde la interacción con el personal docente se percibe de manera más positiva:

P3: “en mi colegio antiguo [ubicado en el centro de una capital provincial] siento que la relación con los profesores era mucho más fría con los y las estudiantes” (hombre, liceo 4).

En síntesis, se destaca cómo el sentido de pertenencia en el liceo puede variar según el contexto y las experiencias previas de los y las estudiantes. El liceo se ve como una fase de transición para algunos y/o una opción limitada.

La diversidad cultural y la relación con los profesores también influyen en la percepción de pertenencia.

4. 2. 2. Violencia escolar

En cuanto a las diferencias percibidas respecto de la experiencia en liceos urbanos, en general, prevalecen opiniones en cuanto a que la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, sería más favorable en el contexto rural, lo que se asociaría a la conformación de menos cursos –y menos numerosos–, además de disponer de espacios amplios y conexión con entornos naturales. En este sentido, los y las estudiantes que tienden a alterar la convivencia escolar serían casos excepcionales.

P1: “Es que igual es porque son menos cursos, porque allá en la ciudad hay primero A y primero B –y siempre se tienen mala el A y el B–, en cambio aquí se conocen todos, aquí el liceo es tranquilo”. (mujer, liceo 1).

P1: “Yo destaco el ambiente grato, al ser más natural es más agradable, a diferencia de estar en la (ciudad) con ruido todo el día” (hombre, liceo 4).

P3: “No es como otros liceos que son muy monótonos, se hace lo mismo todos los días, aquí se puede hacer diversidad de cosas... Cada día hacemos cosas diferentes” (hombre, liceo 4).

P7: “Yo por lo menos no nací en la isla, me vine acá por un tema de trabajo de mis papás, y había visto la embarrá’ que estaba quedando afuera en los liceos, creo que

a un profesor lo apuñalaron. Pensé que eso iba a llegar también acá más tarde” (mujer, liceo 3).

Un estudiante en particular también relató ciertas formas de victimización social de las que fue testigo en liceos urbanos:

P4: “No fue aquí, fue en un colegio en Santiago. Allá era solamente religión católica y molestaban a los testigos de Jehová y evangélicos, pero acá no se ve eso” (hombre, liceo rural 4).

Respecto de las formas distintivas de victimización relatadas por las y los participantes, se relatan especialmente las de victimización verbal y física, precisando, de hecho, que la primera sería el antecedente de la segunda:

P5 “Es que yo creo que todas las peleas físicas comienzan verbalmente. Amenazan y luego llegan al conflicto” (mujer, liceo 3).

La alusión a este tipo de victimización se encontró principalmente en experiencias de estudiantes de primer año medio, fundamentalmente por la falta de conocimiento entre ellos desde antes de la pandemia y durante el periodo de clases remotas. Adicionalmente, algunas participantes comentan que, a este tipo de enfrentamientos subyace un conflicto interpersonal que no

necesariamente tienen origen el liceo (por ejemplo, del vecindario o de relaciones de pareja) pero que se expresan dentro del espacio escolar:

P2: “Pero más que nada son las cosas personales, relaciones y cosas así” (hombre, liceo 1).

P1: “Igual algunas personas tienen conflictos por relaciones de pareja, porque le quitaron a una persona. Pero no es algo que se vea todos los días, no es algo que tú vayas a salir para afuera y vas a ver a alguien peleando” (mujer, liceo 3).

P5: “Generalmente son problemas personales que surgen afuera de liceo y cuando llegan acá se encuentran y empiezan las amenazas y terminan encontrándose” (hombre, liceo 3).

En general, predomina una percepción de la victimización entre pares como un fenómeno aislado en el tiempo y espacio escolar, no obstante –y particularmente en un liceo– se atribuyen significados asociados a la naturalización de la violencia física, al punto de lamentar la ausencia de estos episodios:

P3: “O sea, los chiquillos se pueden desordenar y se pueden poner territoriales con algunas cosas, pero no es algo que ocurra frecuentemente, no es algo terrible” (mujer, liceo 3).

P2: “Con suerte hay peleas” (hombre, liceo 2).

P6: “Ojalá pelearan para tener un poco de emoción. Han peleado como tres veces y ni siquiera se han agarrado a combos (risas)... pelean y pelean a abrazos” (hombre, liceo 2).

P8: “Es que más encima pelean y se empujan no más, ni siquiera un combo” (hombre, liceo 2).

Finalmente, respecto del retorno a la presencialidad y las experiencias de victimización, en dos de los liceos se encontró una percepción de aumento de en los problemas de convivencia. Entre las atribuciones se encontró la jornada escolar, haciendo alusión a que en el periodo de jornada más extensa (durante el mes de marzo), el estudiantado experimentaba mayor estrés e irritabilidad, generándose respuestas agresivas entre pares. Este panorama habría mejorado con las medidas de reducción de jornada implementada en el mes de abril:

P2: “Cuando era más extensa la hora de clases ya era como que todos estresados en la tarde, estaban todos estresados y cualquiera se agarraba, se empujaban, se empezaban a pegar” (mujer, liceo 2).

P4: “Ahora, como ya es más corta la hora, es menos el estrés” (hombre, liceo 2).

En síntesis, los y las estudiantes de liceos rurales perciben una mayor calidad en las relaciones entre estudiantes y docentes en comparación con los liceos urbanos, basados en experiencias previas. Esto se atribuye a la menor cantidad de cursos, espacios amplios y la conexión con entornos naturales en el entorno rural. Además, la victimización social, especialmente la verbal y

la física, se considera menos común en liceos rurales en comparación con urbanos.

4. 2. 3. Bienestar en el liceo

Los resultados para esta categoría revelan una percepción positiva del bienestar en el liceo por parte de los y las estudiantes. Un tema recurrente es la sensación de acogida y compañerismo al llegar al liceo, en contraste con experiencias anteriores en otros colegios. Los y las estudiantes destacan la amabilidad y la disposición para hacer amigos rápidamente en este entorno, lo que contribuye a su imagen positiva del liceo. También se destaca la importancia de lo social en el bienestar, ya que estar en compañía de compañeros brinda una sensación de apoyo y evita la soledad y el aburrimiento en casa. Además, tienden a remitirse a la noción de unidad en los cursos, relativa a la disposición a colaborar en distintas tareas y actividades. Finalmente, el entorno natural que rodea a los liceos también se

percibe como acogedor y agradable en comparación con la ciudad, donde el ruido es constante.

P2: “lo primero que se me vendría a la mente es cómo me acogieron cuando llegué aquí, *tipo* el otro colegio en el que estaba antes no tenía mucho compañerismo con las demás personas, y no sé, cuando llegué aquí al menos fue como un mundo totalmente diferente, llegué y me trataron bien, hice amigos al tiro, todos mis compañeros eran como la perfección, entonces me dio buena imagen del liceo el llegar aquí, típico que cuando uno llega de otro liceo es medio tímido y le cuesta hacer cosas, pero me ayudaron un montón” (hombre, liceo 1).

P7: “no sé, a mí mi curso, en mi curso somos todos unidos, cualquier cosa que tengamos que hacer todos estamos ahí... Es que igual como el curso tuvo oportunidades de conocerse antes de la pandemia hay unidad...” (mujer, liceo 3).

Otro aspecto relevante es la formación, especialmente en cuanto a la diversidad de actividades y especialidades que ofrecen los liceos con enseñanza técnico-profesional, lo que hace que cada día sea diferente y emocionante. Los y las estudiantes valoran esta variedad y la oportunidad de desarrollar habilidades relevantes para sus proyectos de vida, que no podrían cultivar en un entorno urbano más monótono.

P1: “...no es como en otros liceos que se hace todo los días la misma cosa monótona, acá todos los días es algo diferente... hay especialidades que se desarrollan acá y que en la ciudad nunca se podrían desarrollar” (hombre, liceo 4).

En resumen, los y las estudiantes perciben un alto nivel de bienestar en el liceo, gracias a la acogida, el compañerismo, la diversidad de actividades y el ambiente natural que lo caracteriza. Estos hallazgos sugieren que el entorno escolar desempeña un papel crucial en el bienestar de los y las estudiantes y puede influir positivamente en su experiencia educativa.

SECCIÓN 4. 3. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

En atención al enfoque mixto de la investigación, se presenta a continuación la integración de los resultados cualitativos y cuantitativos, proporcionando así una comprensión más completa y profunda de la relación entre cohesión social, victimización entre pares y bienestar personal en el contexto de los liceos que participaron en el estudio; mediante la exploración concurrente tanto de los patrones cuantificables de percepciones como de las experiencias subjetivas de los y las estudiantes.

La percepción subjetiva de los y las estudiantes, explorada en el análisis cualitativo a través de dimensiones como el sentido de pertenencia y la colaboración, se entrelaza de manera relevante con las mediciones cuantitativas de cohesión social, y de la relación entre estas dimensiones. Este hallazgo refuerza la idea de que la cohesión social no es simplemente una

construcción abstracta, sino un fenómeno concreto arraigado en la experiencia y la interacción diaria de los y las estudiantes.

El análisis cuantitativo respalda la importancia de la cohesión social al confirmar su asociación positiva y moderada con el bienestar personal. Otro contraste relevante entre los datos cuantitativos y cualitativos proviene de la identificación de la victimización entre pares como un mediador en esta relación. La victimización verbal y social, en tanto dimensiones cualitativas reportadas, no solo complementan la evidencia cuantitativa, sino que añaden una capa de comprensión más profunda, relativa a las dinámicas interpersonales que permean la experiencia educativa e inciden en el bienestar del estudiantado.

La conexión entre cohesión social y victimización entre pares destaca la necesidad de abordar no solo la calidad de las relaciones, sino también los desafíos y tensiones que pueden surgir dentro del entorno escolar. Los hallazgos apuntan hacia intervenciones educativas que no solo fomenten un sentido de comunidad, sino que también aborden activamente las situaciones de victimización.

A continuación, se comparte un esquema integrador de resultados cuantitativos (en negrita y en color) y cualitativos (en gris), enfatizando los puntos de conexión entre los conjuntos de datos, contribuyendo a una comprensión más completa del fenómeno analizado; teniendo en cuenta que los datos cualitativos surgen solo de liceos rurales (ver Figura 13). Se aprecia que, de la indagación cualitativa emergen cuatro dimensiones de cohesión social consistentes con la literatura académica: normas, confianza, solidaridad y apoyo mutuo; y se reafirman las dimensiones de colaboración y sentido de pertenencia. Respecto a la victimización entre pares, se reafirma la prevalencia de las manifestaciones física y verbal por sobre otras dimensiones. En cuanto al bienestar, particularmente el experimentado en el liceo en términos de satisfacción, llama la atención que se observen diferencias a nivel cuantitativo que son desfavorables para el grupo rural, mientras que las y los estudiantes participantes de grupos focales refieran valoraciones positivas respecto de la amplitud de los espacios y el contacto directo en entornos naturales, como elementos que hacen grata la experiencia escolar. No obstante, aparecen también ideas vinculadas a las limitaciones en infraestructura, que pueden conectarse con el menor nivel de satisfacción observado en la muestra cuantitativa.

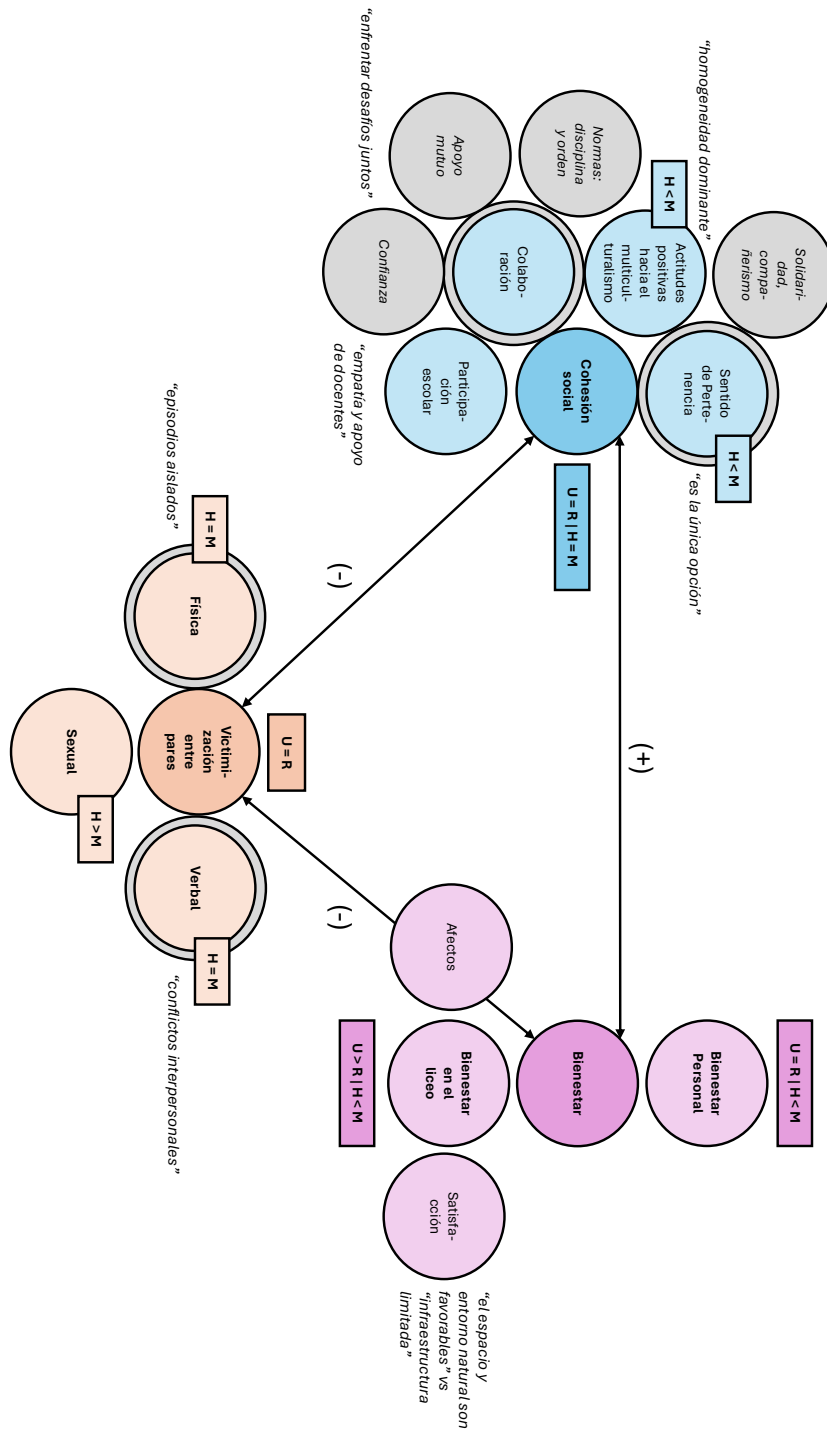


Figura 13. Esquema integrador de resultados cuantitativos y cualitativos.

Nota: H = Hombre, M = Mujer, U = Urbano, R = Rural, (=) = No se observan diferencias, (</>) = dirección de las diferencias observadas, ("") = indican apreciaciones cualitativas, (+/-) = indican sentido de la relación entre las variables.

En resumen, esta síntesis resalta que la cohesión social va más allá de una percepción subjetiva, manifestándose en relaciones tangibles y teniendo un impacto medible en el bienestar personal de los y las estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio buscó determinar y comprender la influencia de la cohesión social percibida en la escuela sobre el bienestar personal y hacia el liceo, y el rol mediador de la victimización entre pares en esa relación, en el contexto de liceos públicos de la Región del Bío-Bío (Chile). La hipótesis general del estudio, en línea con lo sugerido en la literatura académica reciente, es que la cohesión social percibida por los y las estudiantes tiene un efecto directo significativo en su bienestar personal y también en el bienestar experimentado hacia el liceo.

Los resultados de la investigación permiten asumir este supuesto, apoyando la primera hipótesis de investigación. En efecto, se evidenció un aumento en la percepción de cohesión social asociado con un aumento significativo en los niveles de bienestar personal y bienestar en el liceo. Si bien la literatura en relación con este antecedente era escasa; este resultado

se alinea a lo evidenciado por otros estudios respecto de que el bienestar subjetivo es determinado por la cohesión social (Delhey & Dragolov, 2015; Schiefer & van der Noll, 2017; Duffy & Gallagher, 2017) incluso en el contexto más reciente de Pandemia por Covid-19 (Consolazio et al., 2021). En ese sentido, los hallazgos de esta investigación se configuran como una respuesta a la invitación de Ware (2023), que plantea que la cohesión social es un constructo valioso para analizar las dinámicas de bienestar personal durante la pandemia, dado la limitación en las interacciones sociales que suponen las medidas de confinamiento, por lo que el levantamiento de las mismas serían relevantes en la explicación del bienestar.

Respecto de las hipótesis vinculadas al efecto mediador de la violencia escolar (medida a partir de la victimización entre pares) sobre la relación entre la cohesión social percibida y el bienestar personal (H_{3.1}), por un lado, y en el liceo (H_{3.2}), por otro; fue posible evidenciar que la cohesión social percibida afectó indirectamente las medidas de bienestar a través de su influencia en la victimización entre pares. Este hallazgo es también consistente con la literatura reciente en torno a las asociaciones negativa entre la victimización y acoso escolar con el bienestar subjetivo experimentado por

los adolescentes en las escuelas y liceos (Varela et al., 2019; Massarwi & Gross-Manos, 2022), sumándose así a la evidencia empírica que ubica la violencia escolar como un factor de riesgo significativo, con consecuencias perjudiciales sobre el bienestar y la salud mental. En este sentido, los hallazgos sugieren que cuando los y las estudiantes se sienten más unidos en su entorno escolar, tienden a experimentar un mejor bienestar personal, dado que la colaboración y el apoyo entre pares contribuyen positivamente a sentirse bien emocional y psicológicamente. Por otro lado, la falta de conexión entre estudiantes puede incrementar las situaciones de victimización entre pares, afectando así el bienestar de las y los adolescentes. Por eso, promover un ambiente escolar donde se fomente la unión entre el estudiantado puede ser clave para reducir la violencia y mejorar la salud emocional de los y las estudiantes.

Adicionalmente, este antecedente permite dar respuesta a lo sugerido por Springer et al. (2016), respecto de que la cohesión social en la escuela puede implicar beneficios para la prevención de la intimidación escolar, a partir de los vínculos que se construyen a nivel de grupo.

En definitiva, los resultados de esta investigación aceptan la hipótesis sobre el rol mediador de la violencia escolar sobre las relaciones entre cohesión social y bienestar en estudiantes de enseñanza media, reafirmando a su vez que la victimización entre pares puede limitar el efecto positivo que la cohesión social puede desarrollar en la experiencia global y escolar de bienestar de las y los estudiantes.

Este estudio se basó en la idea de que existen múltiples enfoques teóricos y empíricos para analizar la cohesión social. En nuestra investigación, adoptamos una perspectiva psicológica y subjetiva de la cohesión social percibida, con un enfoque en la calidad de las relaciones sociales y el compromiso con el bienestar colectivo (Schieffer & van der Noll, 2017). Este enfoque también responde a la solicitud de la institución (Ministerio de Desarrollo Social y Familia en Chile, 2020) de contribuir al desarrollo de herramientas de investigación y evidencia relacionada con la cohesión social en contextos institucionales, particularmente en el entorno escolar. Nuestra intención es proporcionar información valiosa que pueda abordar este desafío y promover un ambiente escolar más inclusivo y cohesionado.

Los resultados cualitativos de este estudio ofrecen una perspectiva complementaria que releva la importancia del contexto del estudio y la expresión subjetiva del fenómeno de interés, desde las voces de las y los participantes, en relación con significados y las prácticas de la experiencia estudiantil. Esto enriquece nuestra comprensión del contexto en el que se desarrolla el estudio. A continuación, se analizarán algunas conexiones entre la literatura y los resultados cualitativos del estudio.

En primer lugar, es relevante señalar que los relatos de los y las estudiantes se alinean con la definición de la cohesión social en las escuelas según Veerman y Denessen (2021), que la definen como la existencia de relaciones positivas entre estudiantes, así como sentimientos de pertenencia y solidaridad en el grupo. Esto concuerda con lo que Donkers et al. (2015) mencionaron acerca de la cohesión social, desde una perspectiva microsocia, como un proceso dinámico relacionado con la tendencia de un grupo a permanecer unido en la búsqueda de objetivos comunes o en la satisfacción de necesidades afectivas. Esto destaca la naturaleza temporal de este constructo, como se refleja en el hallazgo anterior, donde se resaltó cómo las

actividades y eventos escolares tienen un impacto positivo en la convivencia escolar.

Por otro lado, autores que se basan en la Teoría de la Eficacia Colectiva, como Wickes et al. (2013) y Pabayo et al. (2020), destacan este modelo en su capacidad para explicar cómo el control social y la adaptación del grupo a las normas de convivencia contribuyen a reducir los conflictos y fortalecer los lazos de cohesión. Esto implica sentimientos de responsabilidad hacia el bienestar común y la conformidad con las normas y el orden social, como indican Schiefer y van der Noll (2017). En ese sentido, estos hallazgos también se respaldan con los resultados cualitativos, donde se observa que los y las estudiantes valoran un ambiente escolar que establezca límites y normas básicas, pero sin imposiciones excesivas.

En esta sección de los resultados, surge un aspecto destacado relacionado con la inclusión de la dimensión de la actitud favorable hacia la multiculturalidad dentro de la medición de la cohesión social. Autores influyentes como Bottoni (2016), Bialostocka (2016) y Modood (2018) han defendido la consideración de este elemento como una dimensión integral del

constructo, a pesar de que la escala original utilizada en este estudio no incluía esta dimensión (Sánchez-Oñate et al., 2021).

Ya se tenía conocimiento de que al abordar el multiculturalismo, no se adopta una perspectiva esencialista de la cultura, siendo esto coherente con las mediciones previas realizadas en Chile, que han demostrado actitudes favorables en términos de aceptación de personas de diferentes países (Sirlopú et al., 2015; Salas et al., 2017; Sirlopú & Renger, 2020), a pesar de que abordan poblaciones distintas de las del presente estudio. En este sentido, durante los grupos focales, los y las estudiantes plantearon una preocupación frente a un ambiente escolar homogéneo, y cómo este rasgo de la comunidad escolar pudiese incidir al momento de integrar a estudiantes extranjeros, expresando preocupaciones relacionadas con la posible discriminación o acoso debido a su origen nacional, las que a su vez se fundamentaban en experiencias previas de otros liceos. Esto subraya la importancia de abordar la inclusión y la diversidad cultural en el entorno escolar como un medio para fomentar un mayor sentido de pertenencia entre todos los y las estudiantes. Es importante destacar que estos resultados no pueden generalizarse a toda

la población, ya que reflejan las perspectivas particulares de algunos estudiantes, específicamente en liceos rurales.

Hasta este punto, se puede afirmar, en líneas generales, que los resultados parecen estar en sintonía con la mayoría de los estudios previos sobre el fenómeno de la victimización entre pares en el contexto de estudiantes de liceos públicos del Biobío. Estos hallazgos resaltan la relevancia de abordar la victimización entre pares como un factor significativo en la promoción del bienestar personal dentro de esta población específica. Asimismo, subrayan la importancia de diseñar intervenciones y programas destinados a fomentar la cohesión social y reducir la victimización entre pares, con el propósito de mejorar el bienestar psicológico de los y las estudiantes en este contexto particular.

En el proceso de evaluación de los resultados de este estudio, es fundamental reconocer y discutir sus limitaciones metodológicas. Estas limitaciones proporcionan un marco crítico que nos permite comprender la interpretación de los hallazgos y su aplicabilidad en contextos más amplios.

Una de las limitaciones de este estudio es la falta de aleatoriedad en la selección última de los casos, no obstante es posible precisar que el tamaño muestral se eligió para respaldar el uso de pruebas paramétricas sólidas, alineadas con los objetivos específicos de la investigación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la falta de aleatoriedad puede afectar la generalización de los resultados a poblaciones más amplias.

Otra limitación metodológica radica en el uso de escalas de autorreporte. Estas escalas son susceptibles a respuestas influenciadas por la deseabilidad social o distracciones, factores que no fueron controlados en el estudio. Esto plantea la posibilidad de sesgos en las respuestas de los participantes, lo que podría influir en la precisión de las mediciones.

Una limitación importante es la ausencia de análisis multinivel en este estudio. Si bien la revisión de la literatura reveló que solo unos pocos estudios, como los de Bottoni (2016) y Delhey y Dragolov (2018), emplean el Análisis Multinivel, es relevante considerar que la cohesión social en el contexto escolar es un constructo complejo que puede evaluarse desde diferentes niveles de análisis. Por ejemplo, las percepciones de cohesión social a nivel de aula pueden contribuir al fortalecimiento de la cohesión

escolar en su conjunto. Sin embargo, esta limitación se debe en gran medida al enfoque predominante del estudio en las percepciones individuales de los y las estudiantes sobre sus relaciones sociales dentro de la escuela, incluyendo sus relaciones con los pares, el curso, los y las docentes y la comunidad en general. El análisis multinivel habría añadido una capa adicional de comprensión a los resultados del estudio. Al evaluar la cohesión social desde diferentes niveles de análisis, como el nivel de aula o el nivel escolar en su conjunto, se podrían haber capturado dinámicas más complejas que van más allá de las percepciones individuales de los y las estudiantes. Por ejemplo, al considerar la cohesión social a nivel de aula, se podrían haber identificado patrones grupales o interacciones entre los y las estudiantes dentro de esos grupos, lo cual podría haber proporcionado una comprensión más profunda de cómo la dinámica social en un aula en particular puede influir en la percepción de cohesión social y, a su vez, en la victimización entre pares y el bienestar de los y las estudiantes. A nivel escolar, el análisis multinivel habría permitido examinar cómo las percepciones colectivas de cohesión social en toda la escuela se relacionan con los resultados individuales de bienestar y victimización entre pares. Esto habría ofrecido

una visión más amplia de cómo las dinámicas a nivel institucional influyen en las experiencias individuales de los y las estudiantes.

Otra limitación inherente al estudio de la cohesión social es la falta de integración de otras dimensiones que podrían comprender este constructo desde diferentes perspectivas teóricas. En este estudio, se optó por medir específicamente la participación, colaboración, sentido de pertenencia y multiculturalidad, siguiendo el respaldo de autores como Komatsu (2014), Chen et al. (2015) y van den Bos et al. (2018). Sin embargo, esta decisión implicó la exclusión de la exploración y análisis de dimensiones adicionales, como la confianza social, confianza en las instituciones, solidaridad, respeto por normas sociales y percepción de justicia, entre otras. Es relevante mencionar que algunas de estas dimensiones, como la solidaridad y el respeto por las normas, emergieron en los resultados cualitativos del estudio, lo que indica su importancia en el contexto estudiado. Por otra parte, la eliminación del ítem inverso en la escala original de actitudes hacia el multiculturalismo supone una alteración del constructo originalmente medido.

La presente investigación se caracteriza por una serie de fortalezas que enriquecen su aporte al campo de estudio. Estas fortalezas se presentan de

manera secuencial, desde una perspectiva general hasta detalles más específicos, con el fin de resaltar su relevancia y contribución a la literatura académica.

En primer lugar, esta investigación se distingue por ser un pionero enfoque en el contexto chileno. Es el primer antecedente en Chile que busca comprender cómo la percepción de la cohesión social afecta el bienestar personal de los y las estudiantes en entornos escolares, al mismo tiempo que explora la influencia de la victimización entre pares como variable mediadora en esta relación. Esta singularidad es significativa, ya que arroja luz sobre una temática que ha recibido escasa atención en el contexto chileno y, por lo tanto, contribuye al cuerpo de conocimiento en esta área.

En segundo lugar, esta investigación se distingue por una perspectiva inclusiva al abordar, desde el enfoque cuantitativo, niveles de cohesión social tanto en liceos rurales como urbanos. Abordar esta perspectiva comparativa es relevante, en consideración al debilitamiento gradual de los vínculos sociales que la literatura académica ha señalado en los últimos diez años en Chile. Al explorar y comparar la cohesión social en diferentes contextos geográficos, esta investigación proporciona una perspectiva más completa y

compleja sobre cómo los factores sociales impactan en la vida de los y las estudiantes en distintos entornos educativos; informando a políticas y estrategias educativas que puedan abordar de manera más efectiva las necesidades específicas de los y las estudiantes en diversas áreas geográficas del país.

En tercer lugar, esta investigación se destaca por ser uno de los primeros estudios en proporcionar evidencia sobre la victimización entre pares en el contexto post-confinamiento en el nivel de secundaria, especialmente en liceos públicos. El contexto post-confinamiento ha planteado desafíos únicos para la convivencia escolar (Consolazio et al., 2021; Ware, 2023) y esta investigación contribuye a comprender cómo estos cambios han afectado la dinámica de las relaciones sociales y la seguridad de los y las estudiantes en la escuela. Al identificar y analizar las formas de violencia más prevalentes en este contexto, este estudio puede orientar la atención de los programas y protocolos de acción en el ámbito de la convivencia escolar hacia áreas específicas que requieran intervenciones más focalizadas y efectivas.

Por otra parte, la investigación se destaca por sus fortalezas metodológicas que refuerzan la validez y la confiabilidad de los resultados. En primer lugar, es fundamental destacar que todos los instrumentos utilizados en este estudio demostraron ser pertinentes y confiables para su implementación en el contexto de la investigación. Esta fortaleza se basa en la consistencia con estudios previos, como los realizados por Bilbao et al. (2016), López et al. (2017), Benavente et al. (2017), Salas et al. (2017), y Sánchez-Oñate et al. (2021). Estos estudios previos proporcionaron una base sólida para la elección de los instrumentos utilizados en la población de estudio, en términos de consistencia interna y validez de constructo. La utilización de instrumentos validados y confiables es esencial para garantizar la calidad de los datos recopilados y la robustez de las conclusiones derivadas de ellos.

En segundo lugar, se valora la perspectiva de complementariedad metodológica adoptada en el estudio, aunque limitada a una submuestra de estudiantes de liceos rurales. Esta perspectiva se refleja en la inclusión de datos cualitativos recopilados in situ, a través de los relatos de los propios estudiantes. Esta estrategia de investigación permite una comprensión más

profunda y enriquecedora de la cohesión social, así como de las asociaciones con la experiencia de bienestar y las experiencias de victimización escolar. Los datos cualitativos ofrecen una mirada rica del contexto, permitiendo explorar en detalle las experiencias y percepciones de los y las estudiantes en su entorno escolar. Esta perspectiva complementaria no solo enriquece la comprensión de los fenómenos estudiados, sino que también proporciona una voz a los protagonistas del estudio, lo que es esencial para una investigación ética y centrada en el participante.

Por último, es importante destacar que la investigación se llevó a cabo siguiendo estrictos principios éticos de investigación. Se garantizó el consentimiento informado de los participantes, se protegió su privacidad y confidencialidad, y se respetaron los principios de beneficencia y no maleficencia, asegurando así el respeto de los derechos y la dignidad de los participantes.

Para concluir, este estudio representa un hito importante en la investigación en ciencias sociales en Chile al examinar la relación entre la cohesión social percibida, el bienestar personal y la victimización entre pares en el contexto escolar. A través de una metodología mixta y la inclusión de

liceos tanto rurales como urbanos, se evidencia que la cohesión social desempeña un papel crucial en la promoción del bienestar en los y las estudiantes, al tiempo que se ha evidenciado la influencia mediadora de la victimización entre pares en esta relación. Este hallazgo contribuye al entendimiento más profundo de las dinámicas sociales en las escuelas chilenas, ofreciendo insights relevantes para la formulación de políticas y programas de convivencia escolar. Además, al explorar este fenómeno en un contexto post-confinamiento, el estudio aporta información valiosa para abordar las nuevas realidades de la educación secundaria en la era post-pandémica. En conjunto, este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones en el campo de la psicología y la sociología educativa en Chile y, potencialmente, en otros contextos similares a nivel internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abedrapo, J. (2020). Causes of Social Fracture in Chile. *Agenda Internacional*, 27(38), 225-239.
- Abu-Nimer, M. & Smith, R. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62, 393–405. <https://dx.doi.org/10.1007/s11159-016-9583-4>
- Aguilar, G. (2015). Derechos sociales en Chile: La oportunidad de la cohesión social. *Revista do Direito da UNISC*, 2(46), 159-183. <https://dx.doi.org/10.17058/rdunisc.v2i46.5909>
- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Alexiu, T. M., & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>
- Alfaro, J., Guzmán, J. García, C. Sirlopú, D., Reyes, F. & Varela, J. (2015). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC) in Chilean School

Children. *Child Indicators Research*.
<https://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9342-2>

Alfaro, J., Valdenegro, B. & Oyarzún, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1),13-27.

Arant, R., Larsen, M., & Boehnke, K. (2021). Acceptance of diversity as a building block of social cohesion: Individual and structural determinants. *Frontiers in Psychology*, 12, 612224.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612224>

Armstrong, F. (2020). Multiculturalism and vulnerability in the 21st century: Reviewing recent debates and a way forward. *Philosophy Compass*, 15(7), <https://dx.doi.org/10.1111/phc3.12693>

Aruqaj, B. (2023). An Integrated Approach to the Conceptualisation and Measurement of Social Cohesion. *Social Indicators Research*, 168(1-3), 227-263. <https://doi.org/10.1007/s11205-023-03110-z>

Ascorra, P., López, V. & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>

Asparouhov, T. & Muthen, B. (2007). Computationally efficient estimation of multilevel high-dimensional latent variable models. In *Proceedings of the 2007 JSM meeting in Salt Lake City, Utah*, Section on Statistics in Epidemiology (pp. 2531–2535).

- Ato, M., López-García, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barba-Solano, C. (2011). Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina. En C. Barba Solano y N. Cohen (Eds.). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Barozet, E., Contreras, D., Espinoza, V., Gayo, M., & Méndez, M. L. (2021). *Clases medias en tiempos de crisis: vulnerabilidad persistente, desafíos para la cohesión y un nuevo pacto social en Chile*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/101). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Benavente, M., Cova, F., Pérez- Salas, C., Varela, J., Alfaro, J. & Chuecas, J. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica RIDEP*, 3(48), 53-65. <https://dx.doi.org/10.21865/RIDEP48.3.05>
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112(3), 400.
- Bialostocka, O. (2016). Dialogic education as an approach to multiculturalism for social cohesion in Namibia. *Globalisation, Societies and Education*, <https://dx.doi.org/10.1080/14767724.2016.1169515>

- Bilbao, M., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P. et al. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala Índice de Bienestar Personal (PWI-SC) en adolescentes chilenos. *Salud y Sociedad, Latin American Journal*, 7(2), 168-178.
<https://dx.doi.org/10.22199/S07187475.2016.0002.00003>
- Bottoni, G. (2016). A multilevel measurement model of social cohesion. *Social Indicators Research*, <https://dx.doi.org/10.1007/s11205-016-1470-7>
- Camilleri, M. & Camilleri, A. (2015). Education and social cohesion for economic growth. *International Journal of Leadership in Education*, <https://dx.doi.org/10.1080/13603124.2014.995721>
- Carrasco, M.A. & Bilal, U. (2016). A sign of the times: To have or to be? Social capital or social cohesion? *Social Science & Medicine*, <https://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.05.012>
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, et al. (2012). Testing the personal wellbeing index on 12-16 years old adolescents in three different countries with two new items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482.
<https://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9781-1>
- Castillo, J. C., Espinoza, V., & Barozet, E. (2022). *Cohesión social en Chile en tiempos de cambio: indicadores, perfiles y factores asociados*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/3). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES).
- Charamba, T. & Mutasa, D. (2018). Folk-story telling among the Shona and Freire's framework of banking versus dialogical methods of education

- In search of innovation and social cohesion in post-independence Zimbabwe's education. *South African Journal of African Languages*, 38(2), 189-202, <https://dx.doi.org/10.1080/02572117.2018.1463711>

Chen, W. et al. (2015). Social cohesion and health in old age: A study in southern Taiwan. *International Psychogeriatrics*, 27(11), 1903–1911. <https://dx.doi.org/10.1017/S1041610214002907>

Cobo-Rendón, R., Pérez, M.V., Hernández, H. & Aslan, J. (2017). Modelos multidimensionales del bienestar en contextos de Enseñanza-Aprendizaje: Una revisión sistemática. *Ecos de la Academia*, 3(6), 13-27.

Coetzee-Van Rooy, S. (2016). Multilingualism and social cohesion: Insights from South African students (1998, 2010, 2015). *De Gruyten Mouton*, 242, 239-265. <https://dx.doi.org/10.1515/ijsl-2016-0041>

Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). Código de Ética Profesional. Recuperado de: <http://colegiopsicologos.cl>

Consolazio, D., Terraneo, M., & Tognetti, M. (2021). Social cohesion, psycho-physical well-being and self-efficacy of school-aged children in Lombardy: Results from HBSC study. *Health and Social Care in Community*, 29, 1729–1737. <https://dx.doi.org/10.1111/hsc.13278>

Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículums escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 14, 1-41.

- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Crowley, H., & Hickman, M. J. (2008). Migration, postindustrialism and the globalized nation state: Social capital and social cohesion re-examined. *Ethnic and Racial Studies*, 31(7), 1222-1244. <https://doi.org/10.1080/01419870701725904>
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: the Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159–190.
- De Oliveira, W. A. et al. (2018). Revisão sistemática sobre bullying e família: Uma análise a partir dos sistemas bioecológicos. *Revista de Salud Pública*, 20(3), 396-403. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n3.47748>
- Delhey, J. & Dragolov, G. (2015) Happier together. Social cohesion and subjective well-being in Europe. *International Journal of Psychology*. <https://dx.doi.org/10.1002/ijop.12149>
- Delhey, J., Dragolov, G. y Boehnke, K. (2023). La cohesión social en comparación internacional: una revisión de medidas y hallazgos clave. *Köln Z Soziol*, 75(1), 95-120. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00891-6>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157. <https://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>

- Donkers, J., Martin, I., Paradis, K. & Anderson, S. (2015). The social environment in children's sport cohesion, social acceptance, commitment, and enjoyment. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 1-00. <https://dx.doi.org/10.7352/IJSP.2013.44.409>
- Duffy, G. & Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107–134. <https://dx.doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Durrani, N. & Halai, A. (2018). Dynamics of gender justice, conflict and social cohesion: Analysing educational reforms in Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 61, 27-39. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.010>
- Edwards, C. (2015). Language-in-education policies, immigration and social cohesion in Catalonia: The case of Vic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1023253>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (año). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Fessha, Y. (2019). What language in education? Implications for internal minorities and social cohesion in federal Ethiopia. *International Journal of Multilingualism*, <https://dx.doi.org/10.1080/14790718.2019.1696348>
- Fonseca, X., Lukosch, S. & Brazier, F. (2018). Social cohesion revisited: A new definition and how to characterize it. *Innovation: The European*

Fontana, G. (2015). Religious education after conflicts: Promoting social cohesion or entrenching existing cleavages?, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*,
<https://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1099422>

González, M. (1997). *Metodología de la investigación social*. Técnicas de recolección de datos. Alicante, España: Aguaclara.

Graupensperger, S., Benson, A., Bray, B. & Evans, B. (2019). Social cohesion and peer acceptance predict student-athletes' attitudes toward health-risk behaviors: A within- and between-group investigation. *Journal of Science and Medicine in Sport*.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2019.07.003>

Green, A. & Janmaat, J.G. (2011). *Regimes of Social Cohesion Societies and the Crisis of Globalization*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
<https://dx.doi.org/10.1057/9780230308633>

Güemes, C. (2019). Marco conceptual: confianza y cohesión social. En Eurosocial (Eds.), *Tejiendo confianza para la cohesión social: Una mirada a la confianza en América Latina*. Madrid: Herramientas Eurosocial.

Gullone, E. & Cummins, R. (2002). *The universality of subjective wellbeing indicators*. Springer Science+Business Media, B.V.
<https://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0271-4>

- Halai, A. & Durrani, N. (2017). Teachers as agents of peace? Exploring teacher agency in social cohesion in Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://dx.doi.org/10.1080/03057925.2017.1322491>
- Haro, G. & Vásquez, J. (2017). La cohesión social desde una perspectiva no normativa: Alternativa de un diseño instrumental. *Nueva Época*, 11(43), 132-154.
- Healy, M. (2018). Belonging, social cohesion and fundamental British values. *British Journal of Educational Studies*, 1-16. <https://dx.doi.org/10.1080/00071005.2018.1506091>
- Hemming, P. (2018). Faith schools, community engagement and social cohesion: A rural perspective. *Sociologia Ruralis*, 1-20. <https://dx.doi.org/10.1111/soru.12210>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods in Psychology*. Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México, D.F.: Fontamara.
- Janmaat, J. G. (2011). Social cohesion as real-life phenomenon: Assessing the explanatory power of the universalist and particularist perspectives. *Social Indicators Research* 100, 61–83. <https://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9604-9>

- Jiménez, W. (2016). La violencia y cohesión social, una aproximación a la construcción de un índice de cohesión social. Estudio de caso comuna 11 de Dosquebradas, año 2013. *Revista de Direito da Cidade*, 8(2), 483-512. <https://dx.doi.org/10.12957/rdc.2016.21195>
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 2007; 1(112), <https://dx.doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Jorgensen, T., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. & Rosseel, Y. (2020). Useful Tools for Structural Equation Modeling. The ‘semTools’ package. *The Comprehensive R Archive Network*. <https://cran.r-project.org/web/packages/semTools/index.html>
- Kaur, A., Awang-Hashim, R. & Noman, M. (2017). Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. *Journal of Multicultural Education*, 19(2), 44-60. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1337>
- Keddie, A., Wilkinson, J., Howie, L. & Walsh, L. (2018). We don't bring religion into school: Issues of religious inclusion and social cohesion. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0289-4>

- Keith, T. (2015). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Komatsu, T. (2014). Does decentralisation enhance a school's role of promoting social cohesion? Bosnian school leaders' perceptions of school governance. *International Review of Education*, 60, 7–31. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9406>
- Komatsu, T. (2019). Integrated schools and social cohesion in postconflict Srebrenica: Bosniak youths' views of their schooling experiences. *Comparative Education Review*, 63(3), 398-417. [https://doi.org/10-4086/2019/6303-0006\\$10.00](https://doi.org/10-4086/2019/6303-0006$10.00)
- Kreuter, F. & Stuart, E. (2019). Nonprobability Sampling and Causal Analysis. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 6, 149–72. <https://doi.org/10.1146/annurev-statistics-030718-104951>
- Kus, Z. (2015). Participation status of primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 190-196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.381>
- Larsen, M., Esenaliev, D., Brück, T. & Boehnke, K. (2018). The connection between social cohesion and personality: A multilevel study in the Kyrgyz Republic. *International Journal of Psychology*, <https://doi.org/10.1002/ijop.12551>
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

- Lester, S., Lawrence, C. & Ward, C.L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 187-223. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- Levrau, F., & Loobuyck, P. (2013). Is Multiculturalism Bad for Social Cohesion and Redistribution? *Political Quarterly*, 84(1), 101-109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-923X.2013.02433.x>
- Lindblad, M. R., Manturuk, K.R. & Quercia, R.G. (2013). Sense of community and informal social control among lower income households: The role of homeownership and collective efficacy in reducing subjective neighborhood crime and disorder. *American Journal for Community Psychology*, 51(1-2), 123-139. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9507-9>
- Loader, R. & Hughes, J. (2016). Balancing cultural diversity and social cohesion in education: The potential of shared education in divided contexts. *British Journal of Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1254156>
- López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Oyanedel, J.C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., Ascorra, P. & Carrasco, C. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: The mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>

- Lucero, J., Roark, J. & Patton, A. (2018). Neighborhood bystander intervention in intimate partner abuse: The role of social cohesion. *Journal of Community Psychology*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/jcop.22143>
- Lumadi, M. W. (2020). Fomento de un plan de estudios equitativo para todos: una perspectiva de cohesión social. *Education As Change*, 24 (2). <https://doi.org/10.25159/1947-9417/5657>.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Maguire-Jack, K. & Showalter, K. (2016). The protective effect of neighborhood social cohesion in child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 52, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.12.011>
- Massarwi, A. A. & Gross-Manos, D. (2022). The Association between Bullying Victimization and Subjective Well-Being among Children: Does the Role of Child Religiosity Matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9644. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159644>
- Mera, M. J., Martínez-Zelaya, G., Bilbao, M. A. & Garrido, A. (2017). Chilenos ante la inmigración: un estudio de las relaciones entre orientaciones de aculturación, percepción de amenaza y bienestar

social en el Gran Concepción. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-14.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.cier>

Mercado, R. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, 22(73), 430-446.

Millán, R. (2015). Integración sociopolítica y bienestar subjetivo en México. *Opinião Pública*, 21(2), 462-489. <https://doi.org/10.1590/1807-01912015212462>

Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Decreto Supremo de Educación N° 73/2014. Unidad de Currículum y Evaluación. ISBN 978-956-292-465-8. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>

Miranda, J. P., Bakshi, S., & Van Staveren, I. (2023). Surviving together: social cohesion and Covid-19 infections and mortality across the world. *Journal of International Development*, 33(5), 553-565. <https://doi.org/10.1080/09581596.2023.2232526>

Modood, T. (2018). Interculturalism: Not a new policy paradigm. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0091-5>

Moran, A., & Mallman, M. (2019). Social cohesion in rural Australia: Framework for conformity or social justice? *Australian Journal of Social Issues*, 54(2), 191-206. <https://doi.org/10.1002/ajs4.65>

- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Muthén, B. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered, categorical and continuous latent variable indicators. *Psychometrika*, 49(1), 115–132.
- Nesterova, M., Dielini, M. & Zamozhskiy, A. (2019). Social cohesion in education: cognitive research in the university community. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(2), 19-27.
<https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1902019N>
- Ng Tseung-Wong, C., & Verkuyten, M. (2015). Multiculturalism, Mauritian style: Cultural diversity, belonging and a secular state. *The American Behavioral Scientist*, 59, 679-701.
<https://doi.org/10.1177/0002764214566498>
- Ning, B., Van Damme, L., Liu, H., Vanlaar, G., and Giele, S. (2013). Students' individual perceptions of school climate predict reading achievement. *Shanghai. Int. J. School Ed. Psychol.* 1, 188–198.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2013.821638>
- Novelli, M. & Sayed, Y. (2016). Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development. *Theory, Practice & Evidence*, 20(3), 15–37. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1486>

- Onwuegbuzie, A. & Collins, K. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281-316.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade*. Geneva, Switzerland.
- Orozco, A. & Mercado, R. (2019). Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(2), <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012847>
- Parada, B. V., Merino Escobar, J. M., & Candia Cid, J. L. (2021). *Efecto de la cohesión social sobre la relación entre desigualdad económica-social, la violencia interpersonal y la calidad de vida, en población urbana de las comunas de la ex Región del Biobío* (Tesis doctoral). Universidad de Concepción.
- R Core Team (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. *The Comprehensive R Archive Network*. <https://www.R-project.org/>.
- Ramos-Vidal, I., Villamil, I. & Uribe, A. (2019). Underlying Dimensions of Social Cohesion in a Rural Community Affected by Wartime Violence in Colombia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(195); 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020195>
- Rengifo, F. (2019). Una democratización tambaleante. Escolarización y cohesión social en Chile, 1920–1960. *Estudios Sociales*, 57, 161-183. <https://doi.org/10.14409/es.v57i2.8804>

- Revelle, W. (2020). Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. The ‘psych’ package. *The Comprehensive R Archive Network*.
- Rissanen, I. & Sai, Y. (2017). A comparative study of how social cohesion is taught in Islamic religious education in Finland and Ireland. *British Journal of Religious Education*, <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1352487>
- Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Rojas-Andrade, R., Cabello, P., Leiva, L. & Castillo, N. (2019). Adaptación psicométrica de la Escala de Sentido de Comunidad (SCI-II) en escuelas públicas chilenas. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 273-284. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.13>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rosseel, Y., Jorgensen, T. & Rockwood, N. (2020). Latent Variable Analysis. The ‘lavaan’ package. *The Comprehensive R Archive Network*.
- Roult, R., White, R., Adjizian, J. M., Morel-Michaud, L. & Auger, D. (2019). Loisir et intégration des immigrants: revue systématique des écrits sur le domaine y análisis autour des paradigmes de multiculturalisme et

d'interculturalisme dans le context canadien. *Loisir et Société*, 42(2), <https://doi.org/10.1080/07053436.2019.1626035>

Salahuddin, M. et al. (2016). Does parents' social cohesion influence their perception of neighborhood safety and their children's active commuting to and from school? *Journal of Physical Activity & Health* (in press).

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E. & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

Sánchez-Oñate, A. (2019). Mundo de la vida, habitus y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 17-27. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.1>

Sánchez-Oñate, A., Pérez-Salas, C. & Barriga, O. (2019). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles Educativos*, 61(165), <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>

Sandoval, M. (2011). La confianza en los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social. *Última Década*, 34, 139-165.

Sayed, Y. (2016). Social cohesion and initial teacher education in south Africa. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 5(1), 54-69.

- Sayed, Y. & Badroodien, A. (2016). Teachers and social cohesion in the global south: expanding the notion of education quality. *Education as Change*, 20(3), 1-14. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1531>
- Sayed, Y., Badroodien, A., Hanaya, A. & Rodríguez, D. (2017). Social Cohesion, Violence, and Education in South Africa. En M. Seedat et al. (eds.), *Enlarging the Scope of Peace Psychology: Peace Psychology Book Series*. Springer International Publishing https://doi.org/10.1007/978-3-319-45289-0_12
- Sayed, Y., Badroodien, A., Salmon, T. & McDonald, Z. (2016). Social cohesion and initial teacher education in south Africa. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 5(1), 54-69. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2016/v5i1a4>
- Schiefer, D. & van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132, 9–603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>
- Shuayb, M. (2016). Education for social cohesion attempts in Lebanon: Reflections on the 1994 and 2010 education reforms. *Education as Change*, 20(3), 225-242. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1531>
- Sirlopú, D. & Renger, D. (2020) Social recognition matters: Consequences for school participation and life satisfaction among immigrant students. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30(5), 561-575. <https://doi.org/10.1002/casp.2463>
- Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A. & Valdés, C. (2015). ¿Malos para aceptar la diversidad? Predictores socio-demográficos y psicológicos

de las actitudes hacia el multiculturalismo en Chile. *Psykhé*, 24(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.714>

Smith, W. et al. (2020). School HPE: Its mandate, responsibility and role in educating for social cohesion. *Sport, Education and Society*, (on-line), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1742103>

Sorj, B. & Martucelli, D. (2008). *El Desafío Latinoamericano: Cohesión Social y Democracia*. Instituto Fernando Henrique Cardoso, San Pablo. ISBN 978-85-99588-05-5

Springer, A., Cuevas, M. C., Ortiz, Y., Case, K. & Wilkinson, A. (2016). School social cohesion, student-school connectedness, and bullying in Colombian adolescents. *Global Health Promotion*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/1757975915576305>

Staheli, L. (2018). Learning to be citizens: exploring social cohesion and security in times of uncertainty. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 61-63. <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434938>

Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>

Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). Statistically based tests for the number of common factors. In *Annual meeting of the Psychometric Society*, Iowa City, IA (Vol. 758).

- Stigendal, M. (2019). Chapter 24: Aiming at Social Cohesion in Cities to Transform Society. In M. Nieuwenhuijsen, H. Khreis (eds.), *Integrating Human Health into Urban and Transport Planning*, Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74983-9_24
- Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñoz, J. (2018). El uso de ítems inversos en las escalas tipo Likert: una práctica cuestionable. *Psicothema*, 30(2), 149–158. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en educación primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Svane, D., Evans, N. & Carter, M. (2019). Wicked wellbeing: Examining the disconnect between the rhetoric and reality of wellbeing interventions in schools. *Australian Journal of Education*, <https://doi.org/10.1177/0004944119843144>
- Täuber, S. (2018). Moralized health-related persuasion undermines social cohesion. *Frontiers in Psychology*, 9(909). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00909
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>

- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 100-106, <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. & Marzocchi, G. M. (2018). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Ttofi, M. A., Farrington, D., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- van den Bos, W., Crone, E. A., Meuwese, R. & Güroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE*, 13(4), e0194656. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.019465>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R. et al. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12, 2095-2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Veerman, G. J. & Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, 8(1), <https://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940633>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad: Epistemología y Técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias. ISBN: 9872020078.

Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>

Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M., & Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhé* (Santiago), 25(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>

Wang, M., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A. & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Ware, P. (2023). Social Cohesion and Covid-19: An integrative review. Preprint *MedRxIV*, <https://doi.org/10.1101/2023.07.19.23292904>

Washburn-Madrigal, S., Ureña-Salazar, V. y Mata-Segreda, A. (2013). Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Educación*, 37(2), 39- 77.

Watters, S. M., Ward, C., & Stuart, J. (2020). Does normative multiculturalism foster or threaten social cohesion? *International*

Journal of Intercultural Relations, 75, 82-94.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.02.001>

Wickes, R., Hipp, J. Sargeant, E. & Homel, R. (2013). Collective efficacy as a task specific process: examining the relationship between social ties, neighborhood cohesion and the capacity to respond to violence, delinquency and civic problems. *American Journal of Community Psychology*, 52,115–127. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9582-6>

Yogeeswaran, K., & Dasgupta, N. (2014). The devil is in the details: Abstract versus concrete construals of multiculturalism differentially impact intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 772-789. <https://doi.org/10.1037/a0035830>

Yu, R., Cheung, O., Leung, J., et al. (2019). Is neighbourhood social cohesion associated with subjective well-being for older Chinese people? The neighbourhood social cohesion study. *BMJ Open*. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023332>

Zafra, E. (2017). Educación alimentaria: Salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, 13(2), 295-306. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1191>

Zapata-Barrero, R. (2018). Rejoinder: Multiculturalism and interculturalism: Alongside but separate. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0090-6>

Anexo 1. Escala de Cohesión Social percibida en la escuela (Sánchez et al. 2021)

A continuación, responde a los siguientes enunciados según el grado de acuerdo que tengas con cada uno. Marca con una equis (X) la casilla que corresponda, a partir del siguiente criterio:

- 1= Muy en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Muy de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
En nuestro colegio se atienden las opiniones de los alumnos					
En nuestro colegio hay estudiantes que representan a otros					
Los alumnos participan en la planificación de eventos escolares					
Una de las mejores cosas en la vida son mis compañeros de colegio					
Me gusta este colegio porque tiene carácter y tradiciones propias					
Me siento identificado con este colegio					
Participar en las actividades escolares me hace sentir bien					
Los profesores son un soporte fundamental para los alumnos					
Los profesores apoyan a todos los alumnos					
Los profesores se preocupan del aprendizaje de los alumnos					
Los y las estudiantes nos apoyamos mutuamente					
Siento que el colegio es algo mío					
Me veo básicamente como los demás en este colegio					
En nuestro colegio se escuchan las opiniones de los y las estudiantes					
En nuestro colegio, a los alumnos se les permite expresar como se sienten					

Indicadores de la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela

Instrumento original de León del Barco (2007), y validada para su uso en Chile por Salas et al. (2017).

Instrucciones: A continuación, te proponemos una serie de cuestiones para que nos indiques en qué medida estás de acuerdo (señala con una cruz la casilla que represente tu opinión).

	1	2	3	4	5
1. Una escuela multicultural sería bueno					
2. Todos los y las estudiantes inmigrantes tienen derecho a una educación.					
3. La variedad de nacionalidades en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora.					
4. La presencia de estudiantes inmigrantes en la escuela influye positivamente en el rendimiento del grupo.					
5. La presencia de estudiantes inmigrantes en un centro escolar incide positivamente en el prestigio del centro.					

Anexo 2. Escala de Bienestar Personal en la Escuela (PWI-SC-9)

Instrumento original de Cummins y Lau (2003), y validada para su uso en Chile por Alfaro et al. (2013) y Alfaro et al. (2015).

Instrucciones: Actualmente, ¿hasta qué punto te encuentras feliz con cada una de estas cosas de tu vida?

N°	Ítems	0 = Muy infeliz					Muy feliz = 10					
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Tu salud											
2	En las cosas que quieres ser bueno (destacarte)											
3	Tus relaciones con las personas en general											
4	Lo seguro/a que te sientes											
5	Las cosas que haces fuera de tu casa											
6	Lo que te puede pasar más adelante en tu vida.											
7	Cómo utilizas tu tiempo											
8	Tu experiencia en el colegio o liceo											
9	Con toda tu vida en general											

Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (Diener, 2006)

Para terminar, responde según qué tan de acuerdo estés con las siguientes afirmaciones:

- 1= Muy en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Muy de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
Me va bien en mi liceo					
Mi liceo tiene un buen reglamento					
Mi liceo tiene una buena infraestructura					
Tengo buenas relaciones con mis profesores					
Me llevo bien con mis compañeras y compañeros					
La calidad de enseñanza de las y los profesores es buena					
La exigencia de las tareas que nos dan es adecuada					
Me siento bien en mi liceo					
Me siento mal en mi liceo					

Anexo 3. Escala de Victimización entre Pares

Versión en español validada en Chile (Villalobos-Parada et al., 2016), original de Benbenishy y Astor (2005).

1= Nunca en este mes

2= Una o dos veces en este mes

3= Tres o más veces en este mes

Ítems	1	2	3
V1. Un estudiante te insultó o dijo malas palabras de ti o tu familia.			
V2. Un estudiante te humilló o hizo sentir mal.			
V3. Un estudiante se burló de ti por tu color de piel, origen, religión u otra característica.			
V4. Un estudiante de esta escuela amenazó que te haría daño dentro o fuera de la escuela			
V5. Fuiste chantajeado(a) bajo amenazas por otro estudiante (por dinero, comida, o para que guardaras silencio).			
V6. Un estudiante dijo malas cosas de ti a otros			
V7. Un estudiante te insultó o te humilló camino a la escuela, o en el transporte escolar, o en la micro.			
V8. Un estudiante publicó tu foto en internet o por celular para hacerte daño			
V9. Recibiste mensajes de insulto o burlas por internet o por celular de parte de otro estudiante			
V10. Recibiste amenazas de otro estudiante por Internet o por celular			
V11. Faltaste a la escuela porque tenías miedo de que alguien te haría daño en la escuela o camino a ella.			
V12. Un estudiante te agarró o te empujó a propósito			
V13. Un estudiante que quería hacerte daño te pateó, te golpeó o te dio una cachetada			
V14. Un estudiante te dio una fuerte golpiza.			
V15. Te metiste en una pelea, te hicieron daño y tuviste que recibir atención médica			
V16. Un estudiante te amenazó con un cuchillo o elemento punzante y tú viste este cuchillo o elemento			
V17. Un estudiante te pateó o te golpeó para hacerte daño camino a la escuela o en el transporte escolar, o en la micro.			
V18. Un estudiante utilizó una piedra u objeto para hacerte daño (frutas, elásticos, etc.).			
V19. Estudiantes te robaron tus objetos personales o útiles escolares.			
V20. Estudiantes te destruyeron o rompieron tus cosas personales a propósito.			
V21. Un estudiante trató de convencer a otros para perjudicarte/aislarte			
V22. Otros estudiantes no te invitaron a sus fiestas de cumpleaños u otras actividades para hacerte sentir mal			

V23. Estudiantes te perjudicaron/aislaron y no querían hablar o jugar contigo.			
V24. Un/una estudiante trató de besarte cuando no querías			
V25. Un/una estudiante fotografio o grabó partes de tu cuerpo y las subió a la web o al celular sin que tú quisieras			
V26. Un/una estudiante te sacó o trató de sacarte la ropa (por razones sexuales)			
V27. Un/una estudiante te tocó o trató de tocarte de una manera sexual sin que tú quisieras			
V28. Un/una estudiante te envió imágenes sexuales por internet o celular sin que tú quisieras			

Anexo 4. Cuestionario Sociodemográfico

1. ¿Cuál es tu edad? indícala en años: _____

2. ¿Cuál es tu género? indícalo marcando con una equis (X) en la casilla correspondiente:

Femenino	
Masculino	
Bigénero	
No binario	
Sin género	
Prefiero no decirlo	
Otro	

3. ¿Cuál es tu nacionalidad?

4. ¿Pertenece a alguna etnia? indícala, si corresponde: _____

5. ¿En qué liceo/colegio estudias?

6. ¿En qué curso estás? indícalo marcando con una equis (X) en la casilla correspondiente:

Primero medio	
Segundo medio	
Tercero medio	
Cuarto medio	

Anexo 5. Guión temático - Grupo Focal

Tema: Percepciones sobre la cohesión social en el liceo

Objetivo específico	Temas y subtemas	Preguntas tipo
<p>Profundizar acerca de los vínculos entre la cohesión social y las prácticas escolares asociadas al multiculturalismo, la promoción del bienestar y la prevención de la violencia escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad institucional (sentido de pertenencia o sentido de comunidad): misión, visión, valores, cultura escolar, territorio, geografía, cultura, otros aspectos identitarios. - Participación escolar: participación de estudiantes, participación de familias, participación democrática, participación extra-escolar - Inclusión educativa: Proyectos de Integración Escolar, inclusión de las familias, inclusión social - Colaboración: aprendizaje colaborativo, formas de trabajo colaborativo. - Confianza: en los líderes, en los y las docentes, en la administración y/o sistema, entre pares docentes, confianza entre estudiantes 	<p>¿Qué significa ser parte de un mismo liceo? ¿Qué significa ser compañeros? ¿Qué los mantiene unidos? ¿Se sienten identificados con el liceo? ¿Qué características del liceo son más significativas para ustedes? ¿Qué conocen del Proyecto Educativo Institucional? ¿Cómo se refleja en la práctica? ¿Qué instancias de participación existen para los y las estudiantes? ¿Cómo se favorece la participación de los y las estudiantes en clases? ¿Cómo se favorece la participación de los y las estudiantes en otros espacios escolares? ¿Qué prácticas de inclusión escolar destacan en este establecimiento? ¿Qué es sentirse incluido en el aula? ¿Qué formas de colaboración se dan en clases y en otros espacios en el liceo? ¿En quiénes se puede confiar?, ¿en qué acciones se evidencia la confianza?</p>

Anexo 6. Modelo de carta de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA (Tipo de participante)

Estoy en conocimiento de desarrollo de la investigación titulada “Cohesión Social en Comunidades Escolares”.

Sé que el investigador responsable de este proyecto es el psicólogo Alejandro Sánchez Oñate, y he tomado conocimiento de que tendré responder a una entrevista/entrevista grupal relacionada con el objetivo del estudio. Asimismo, sé que no existen riesgos físicos o psicológicos asociados con este estudio y que el tiempo que dedicaré a esta tarea es de aproximadamente 20 minutos/45 minutos.

Sé que soy totalmente libre de participar en este proyecto y nadie puede obligarme a colaborar. Sé que puedo retirarme en cualquier momento, sin que ello implique algún perjuicio para mí. Además, sé que tengo derecho a no responder preguntas si lo estimo conveniente.

Sé que el establecimiento educacional está debidamente informado de esta investigación y ha accedido a su realización. Sé que toda la información que se genere de esta investigación será confidencial. Sé también, que mi nombre no aparecerá en ninguna parte de los datos que se generen o se publiquen a partir del estudio.

Sé que si tengo cualquier duda durante el proceso de esta investigación, me las podrá responder el investigador responsable y podré contactarlo directamente.

Firmo esta carta de consentimiento como constancia de que he aceptado voluntariamente participar en este estudio.

Yo, _____, declaro que he leído este documento, conozco las características del estudio y estoy de acuerdo en que participar en él.

Ps. Alejandro Sánchez Oñate
RUT: 17.345.023-0
Investigador Responsable
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción
Concepción

Datos de contacto:
e-mail : asanchezo@udec.cl
Teléfono : 569-99382815

Firma Participante
Fecha: ____ / ____ / 2021

Anexo 7. Modelo de carta de autorización institucional para investigación.

Concepción, _____ de 2021

Sra./Sr. _____

Directora/Director

(Nombre del establecimiento)

De mi consideración,

Por medio de la presente quisiera solicitar la autorización para la realización de un estudio que busca explorar aspectos sobre la participación, la inclusión, la colaboración, el sentido de comunidad, la violencia escolar y el bienestar en el establecimiento que usted lidera, con la finalidad de generar orientaciones transferibles a contextos similares para la construcción de espacios de convivencia armónica.

El proyecto es desarrollado por el investigador responsable Ps. Alejandro Sánchez Oñate, en el marco de la tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción; y es financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado.

En el estudio se realizarán encuestas, entrevistas, grupos focales y revisión documental de instrumentos de gestión, todos de carácter anónimo y confidencial. Para el caso de entrevistas y encuestas, se ajustarán a tiempos que no intervengan directamente en la actividad académica. Toda la información se usará sólo con fines de la presente investigación. Solamente se requiere que los(as) participantes firmen un consentimiento informado y que el establecimiento respalde esta autorización, según lo establecido por los principios éticos para este tipo de investigación.

En términos de beneficios del estudio, nos comprometemos a devolver un informe con resultados generales al establecimiento, como apoyo a la Gestión de Convivencia Escolar.

Para cualquier consulta o información adicional que se requiera sobre esta investigación, por favor contactar al investigador principal o su docente guía.

Sin otro particular, le saluda cordialmente,

Ps. Alejandro Sánchez Oñate

Investigador Responsable
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción /
Concepción

Datos de contacto investigador:

e-mail: asanchezo@udec.cl

Teléfono : 569-99382815