



**Bravo-Sanzana, M.; Miranda-Zapata, E.; Huaiquián, C.; Miranda, H. (2019).** Clima Social Escolar en estudiantes de la Región de La Araucanía, Chile. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 2):23-40.

**Original**

## CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE

## SCHOOL SOCIAL CLIMATE IN STUDENTS OF LA ARAUCANÍA REGION, CHILE

Bravo-Sanzana, M.<sup>1</sup>; Miranda-Zapata, E.<sup>2</sup>; Huaiquián, C.<sup>3</sup>; Miranda, H.<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

<sup>2</sup>Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

<sup>3</sup>Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

---

Correspondence to:  
**Mónica V. Bravo Sanzana**  
Institution: Universidad de La Frontera  
Address: Avenida Francisco Salazar 01145  
Temuco – Chile, Casilla 54-D  
Tel. 56 452 596800  
Email: [monicaviviana.bravo@ufrontera.cl](mailto:monicaviviana.bravo@ufrontera.cl)

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*



Received: 12/03/2019

Accepted: 28/04/2019



## RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo evaluar la percepción del Clima Social Escolar de estudiantes de segundo año de secundaria en La Araucanía, Chile. Se trabajó con una muestra representativa constituida por 2.352 estudiantes. Se utilizó el instrumento para Evaluar Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). El análisis confirmatorio evidenció que CECSCE tiene una estructura unifactorial y bifactorial. Los análisis de invarianza evidenciaron la estabilidad de la escala para estudiantes de ambos géneros y posee validez y fiabilidad adecuadas para su uso en intervenciones educativas. Los resultados evidencian que los estudiantes de La Araucanía perciben un clima social moderado. Asimismo, aquellos que pertenecen a escuelas municipales, perciben climas sociales más desfavorables, especialmente en el tipo de enseñanza Técnico-Profesional y en el área rural. Se discute el rol de los profesores en general y, específicamente, el de los profesores de Educación Física, en su contribución con la mejora de los ambientes escolares y los niveles de estrés en la escuela.

**Palabras clave:** Clima Social Escolar, Rol del profesor, Enseñanza de la Educación Física, Bienestar de la comunidad educativa, Formación Continua Docente, Gestión en el aula, Participación Escolar, Administración de la Disciplina, Competencias Socioemocionales.

## ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the perception of the School Social Climate of second-year highschool students in La Araucanía, Chile. We worked with a representative sample of 2.352 students. The instrument to evaluate the School's Social Climate (CECSCE) was used. The confirmatory analysis showed that CECSCE has a unifactorial and bifactorial structure. The invariance analysis showed the stability of the scale for students of both genders and has adequate validity and reliability for its use in educational interventions. The results show that the students of La Araucanía region perceive a moderate social climate. Likewise, those who belong to municipal schools perceive the most unfavorable social climates, especially in the type of Technical-Professional education and in rural areas. The role of teachers in general and, specifically, of Physical Education teachers, in their contribution to the improvement of school environments and stress levels in school is discussed.

**Keywords:** School Social Climate, Teachers' role, Physical Education Teaching, Welfare of the educational community, Continuing Teacher Training, Classroom management, School Participation, Discipline Administration, Social and Emotional Competencies.



## INTRODUCCIÓN

Focalizarse en mejorar la salud es una estrategia clave para propender al bienestar de la humanidad. En este sentido, la salud es concebida por la Organización de las Naciones Unidas (United Nations en inglés, 1966) como un derecho humano universal, además, es uno de los problemas y metas sanitarias de salud pública más importantes de la actualidad (Mohammed & Adhanom, 2018). De acuerdo a la OMS, Organización Mundial de la Salud (WHO, World Health Organization en inglés, 2013), el bienestar es un componente fundamental de la salud que posibilita el desarrollo potencial de las personas pues media el estrés normal de la vida permitiendo trabajar de forma productiva y desarrollar una conducta prosocial. A nivel mundial, esta entidad señalaba que, aproximadamente, el 20% de los adolescentes presentaban problemas relacionados con altos niveles de estrés que afectaban el funcionamiento de su vida (Organización Mundial de la Salud, 2004).

Actualmente, diversos estudios en educación escolar evidencian los efectos de los niveles de estrés y el bienestar en aspectos emocionales, sociales y económicos. Un estudio longitudinal estadounidense informó una prevalencia creciente de problemas de salud. Entre los hallazgos, los estudiantes de secundaria en la década de 2010 (en comparación con la década de 1980) informaron más síntomas somáticos asociados, por ejemplo, con problemas para dormir, pensar y recordar, teniendo el doble de probabilidades de consultar a un profesional para problemas mentales (Twenge, 2014). Una investigación de salud longitudinal prospectiva, representativa de Alemania, evidenció entre sus hallazgos que problemas asociados a niveles de estrés eran más probables que ocurrieran entre los 7 y los 12 años y después de los 19 años. Además, se indicó que estos problemas de salud tienen un alto riesgo de persistir hasta la edad adulta (Ravens-Sieberer et al., 2014). Otro estudio que utilizó datos longitudinales y de series de tiempo en una muestra de adolescentes en Noruega reveló que, en promedio, los adolescentes con discapacidad presentaban mayores niveles de estrés que aquellos con una condición de salud crónica y que estos problemas continuaron hasta la edad adulta (Helseth, Abebe, & Andenæs, 2016). Otra investigación realizada en Chile, al alero del programa de salud basado en la escuela, Habilidades

para la Vida, (Skills for Life, SFL), evaluó a 37.397 estudiantes que cursaban primer grado en 2009 y tercer grado en 2011, para determinar si los niveles de estrés de primer grado predecían los logros académicos posteriores y si la remisión de los problemas de salud predecía mejores resultados académicos. Los hallazgos evidenciaron que los niveles de estrés eran un factor predictivo significativo del rendimiento académico futuro y que, en general, los estudiantes cuya salud mejoró entre el primer y tercer grado mostraron un alto progreso académico, que aquellos estudiantes cuya salud no mejoró o empeoró (Murphy et al., 2014). Estos estudios evidencian, además, que la estrategia para llevar a cabo medidas de incremento de los niveles de estrés de las personas es compleja.

En este contexto, el Plan de Acción Integral llevado a cabo por la OMS en 2013 reconoce la relevancia de problemas de salud relacionados con niveles de estrés en la consecución de la salud de las personas y pone énfasis en la calidad de estrategias de prevención (World Health Organization, 2013), siendo éstas planificadas y gestionadas de manera temprana, considerando información contextual y una mirada integral y sistémica. Además, se requiere de una respuesta coordinada de parte de los diferentes agentes involucrados en la salud, especialmente de niños y adolescentes, siendo la educación la clave en este proceso (World Health Organization, 2014). La escuela, así, se releva como una gran oportunidad para desarrollar la equidad en salud y bienestar.

Desde esta perspectiva, la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1979) nos ofrece una posibilidad para comprender la complejidad de este proceso. Focaliza en una visión ambientalista, no en factores biológicos y cognoscitivos de los individuos. De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), los ambientes naturales son los factores de contexto más significativo de influencia sobre la conducta humana y estos espacios de contexto pueden ser intervenidos. El ambiente ecológico es definido como un conjunto de estructuras seriadas que rodean al individuo, organizadas en diferentes sistemas que se contienen e interactúan de manera dinámica: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. En este sentido, el desarrollo del individuo se forma a partir de los intermediarios culturales y la interrelación de los sistemas (Bronfenbrenner, 1987).



Entre las diferentes instituciones que intervienen las relaciones cultura-individuo se encuentra la escuela, en la cual se construyen procesos de socialización compartida y educación. La escuela, bajo esta perspectiva teórica, correspondería a un espacio (microsistema), un contexto que puede intervenir, que interactúa con los otros sistemas a través, por ejemplo, de las políticas públicas de salud (macrosistema) y con las familias (mesosistema). En este proceso de interacción, el sujeto no es pasivo frente al medio, sino que, a través de procesos cada vez más complejos con su entorno, forja su propio desarrollo, comprendiendo a éste como un fenómeno de continuidad y cambios en las características biopsicosociales de los seres humanos, tanto de manera individual como social, a lo largo del ciclo vital y del tiempo histórico, de la evolución cultural y condiciones del entorno (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

A través de una mirada ecológica, la escuela es el espacio óptimo para llevar a cabo las acciones urgentes de prevención temprana en salud a través de la intervención (Collins et al., 2011), debiendo ser considerada como un centro de salud (Bravo-Sanzana, Salvo-Garrido, & Mieres-Chacaltana, 2016). Como espacio de interrelación con otros sistemas del entorno del individuo, tales intervenciones pueden incidir en otros resultados como son los desempeños académicos (Murphy et al., 2014). También, la escuela es el espacio donde los estudiantes pasan la mayor parte del día y del tiempo anual, siendo un contexto para llevar a cabo medidas de prevención y realizar monitoreo de ellas. En Chile, la permanencia en la escuela es de 1.140 horas anuales, un tercio más que el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016). En suma, la escuela como agente de salud, es una oportunidad para acortar la brecha de desigualdad en la salud de niños y jóvenes (Bravo-Sanzana, Salvo-Garrido, & Mieres-Chacaltana, 2015).

En este contexto, para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la asignatura de Educación Física y Salud es un medio de socialización que posibilita el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, haciéndolos partícipes en todo el proceso de gestión de sus

vivencias de cooperación y solidaridad para con su entorno. A través del juego y los deportes, podrán aprender a reconocer su personalidad, interactuar, movilizar valores personales, sociales, morales y de competencia, como amistad, responsabilidad, inclusión, respeto al otro, a administrar sus emociones en situaciones de victoria o la derrota y valorando el trabajo en equipo (MINEDUC, 2016). Esta visión humanista del deporte le otorga a la Educación Física un rol trascendental en la escuela, al disponer de un contexto de integración de niños y jóvenes a través de prácticas físicas que promueven una educación social. En este sentido, el deporte se torna en un magnífico espacio lúdico para que el profesor gestione en el aula múltiples oportunidades de desarrollo de la conducta humana, por ejemplo, durante la preadolescencia y en función del saber pedagógico del profesor de Educación Física y de las vivencias significativas, tiene el potencial de contribuir en la construcción de la identidad individual, la excelencia, la integración social, la seguridad motriz y personal y en fortalecer la autoestima de sus estudiantes (Olivera, 2010), todo lo cual contribuye al favorecimiento de los ambientes escolares.

Por otra parte, en la escuela se producen interacciones que generan una mixtura cultural (Manríquez, 2014), debido a las influencias de los otros sistemas, generándose el Clima Social Escolar (CSE, en adelante), el cual es definido como las percepciones afectivas y cognitivas con respecto a las interacciones sociales, relaciones intersubjetivas, presencia de valores, las creencias de los miembros de una escuela (Rudasill, Snyder, Levinson, & Adelson, 2018), las prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas, todo lo cual puede contribuir a propiciar un ambiente psicosocial favorable que posibilita que las personas se sientan física, emocional y socialmente seguras (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), lo que otorga desde una perspectiva ecológica-social, que el CSE sea un constructo multidimensional (Assael & Neumann, 1991).

La evidencia señala que un CSE positivo contribuye a mejorar el capital social. Las relaciones sociales basadas en el respeto mutuo, propenden al desarrollo de un comportamiento social positivo (Van der Merwe, 2015); Las medidas disciplinarias efectivas



en el aula previenen la violencia entre iguales (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, & Carlos-Martínez, 2018); las escuelas que fomentan la participación de sus estudiantes, propician una convivencia más armónica, democrática y con mayor bienestar psicológico (Páez & Martín-Beristain, 2011), en este contexto de promoción de la participación, un estudio realizado en España en aulas multiculturales del área de Educación Física, encontró entre sus resultados que el uso de metodologías activas y de cooperación, favorece la mejora del autoconcepto físico como indicador de ambientes no discriminantes, contribuyendo con la generación de excelentes climas escolares (Frutos de Miguel, 2018); A su vez, la Educación Física representa un modelo de desarrollo personal y social, especialmente focalizado en aquellos grupos de estudiantes que presentan problemas de conducta, para promover la responsabilidad personal y social a través de diferentes programas de intervención (los cuales se sugiere se realicen de manera temprana) para la formación en valores morales como el respeto, liderazgo, pertenencia a un grupo, entre otros. (Belando, Ferriz-morell, & Moreno-murcia, 2012); Otro estudio relacionado con una intervención en España mostró entre sus resultados que variadas actividades de la enseñanza en Educación Física ofrece una forma efectiva de entrenar aspectos del comportamiento prosocial (Belando et al., 2012) y como un modelo pedagógico que apoya la mejora de la autonomía, responsabilidad de tomar sus propias decisiones, en los estudiantes (López-García, Sánchez-Gallardo, Burgueño-Menjíbar, & Medina-Casabón, 2018).

Asimismo, un CSE afectivo y emocional es una condición necesaria para el aprendizaje (Cohen et al., 2009) y la satisfacción con la escuela (Sakic & Raboteg-Šarić, 2011). Una revisión sistemática reciente, analizó la evidencia de las relaciones entre el CSE, los niveles de estrés y el bienestar de los adolescentes. Entre sus principales hallazgos señaló que existen importantes asociaciones entre el clima escolar y los niveles de estrés de los adolescentes; El CSE incluye conexión social, seguridad escolar, conexión entre compañeros, ambiente académico; Los niveles de estrés incluyen estados afectivos y comportamientos positivos y negativos (Aldridge & McChesney, 2018); Otro estudio realizado en Estados Unidos con énfasis en género, exploró la

relación entre las percepciones del CSE y los niveles de estrés autoinformado entre estudiantes de secundaria. Los niveles de estrés se definió a través de indicadores de funcionamiento positivo (satisfacción con la vida) y psicopatología (problemas de internalización y externalización). Entre sus principales hallazgos se encontró que las peores percepciones de las relaciones interpersonales entre iguales, predijeron de forma única una mayor psicopatología, mientras que las relaciones entre docentes y estudiantes se asociaron particularmente con el bienestar (solo entre las niñas). En todos los indicadores, el CSE estaba más asociado con los niveles de estrés de las niñas, mientras que las relaciones profesor-alumno se asociaron con el bienestar (solo entre las niñas) (Suldo, McMahan, Chappel, & Loker, 2012).

Actualmente la investigación en educación reporta una alta prevalencia de situaciones violentas que viven los estudiantes en todo el mundo (Ameli, Meinck, Munthali, Ushie, & Langhaug, 2017; Aristimuño & Noya, 2015; López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy, & Urrea-Roa, 2013; Machado, Rinaldi, Leite, Bertazzi, & Rossi, 2015; Thompkins, Chauveron, Harel, & Perkins, 2014; Varela, Ávila, & Martínez, 2013) y que es necesario intervenir y prevenir para encauzar las experiencias hacia la generación de un clima escolar positivo y una escuela segura, que propenda al logro y al bienestar.

Por todo lo anterior, el CSE tiene el potencial de promover el bienestar, no solo de los estudiantes sino de la comunidad educativa, teniendo en ello la enseñanza de la Educación Física una gran oportunidad para contribuir. Para ello es necesario que la escuela pueda obtener una medida de CSE a través de instrumentos válidos y confiables. Existe un Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). Este instrumento evalúa el clima social del centro escolar (CSE) y el clima social referente al profesorado (CSP, en adelante). Creado en España (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante, & Raya, 2006), y validado en Chile (Gálvez Nieto, Tereucan Angulo, Muñoz Navarro, Briceño Olivera, & Mayorga Muñoz, 2014; Guerra, Castro, & Vargas, 2011), es una medida útil para la evaluación e intervención psicoeducativa en áreas de salud,



adaptación individual y mejora del clima escolar (Trianes et al., 2006).

Desde esta perspectiva, el objetivo del estudio ha sido evaluar la percepción del CSE de una muestra representativa de estudiantes que cursan segundo año de secundaria en la Región de La Araucanía, Chile. El análisis se propuso a partir de dos dimensiones del CSE, una referida al centro escolar; otra, a los profesores. Además, se realizó una comparación de medias del CSE a partir de las variables de ruralidad, dependencia administrativa, tipo de enseñanza, género y pertenencia a etnia. Se espera que este estudio genere conocimiento que sirva de insumo para diversos proyectos de intervención que tengan por foco la mejora de la calidad de la educación en la escuela.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### Diseño y participantes

Corresponde a una investigación cuantitativa (Montero & León, 2002), de diseño no experimental y de corte transversal fundamentado en un paradigma pos-empírico (Toro & Parra, 2010). El diseño de muestreo consideró la participación de estudiantes adolescentes que cursaron segundo año de secundaria en 2015 en la región de La Araucanía, Chile. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado multi-etápico, con una confiabilidad de 99%, un 2,5% de error estimación y una varianza estimada asumiendo  $p=q=0,5$  (Scheaffer, Mendenhall, & Ott, 1987). Las unidades muestrales fueron establecidas según dependencia administrativa de los establecimientos educativos (municipales y particulares subvencionados), por tipo de modalidad de enseñanza (técnico profesional y científico humanista), etnia (perteneciente o no a alguna etnia), ruralidad y género de los estudiantes. La muestra quedó constituida por 2.352 estudiantes (Tamaño Poblacional: 13.490), de los cuales un 58,2% es mujer y el 41,8% restante es hombre; un 85,3% de las escuelas son urbanas; las escuelas municipales corresponden a un 47,7% y las particulares subvencionadas por el Estado a un 52,3%. De acuerdo con el tipo de enseñanza, un 62,7% son escuelas Científico-Humanista y el 37,3% son escuelas Técnico-Profesionales. De la muestra, un

33,4% declara pertenecer a una etnia. El promedio de edad es de 15,89 años ( $ds=0,72$ ).

### Instrumento

Se utilizó el Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar CECSCE (Trianes et al., 2006). Es un instrumento de auto registro que evalúa dos dimensiones del clima escolar: el CSE (ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12) que hace referencia a aspectos sobre seguridad, confianza, respeto y comodidad en el Centro Escolar y el CSP (ítems 2, 3, 4, 8, 13 y 14), que alude a aspectos del trabajo en el aula y trato de los profesores (administración justa, eficaz y eficiente de la disciplina, motivación, cercanía y apoyo). Tiene una escala de respuestas tipo Likert que ofrece alternativas del 1 al 5 con respuestas de: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre. Para obtener el puntaje de cada dimensión se suman las respuestas de sus respectivos ítems. El puntaje de CSE oscila entre 8 y 40, mientras que el CSP lo hace entre 6 y 30. El puntaje del Clima Total se encuentra entre 14 y 70. A mayor puntaje mejor es la percepción del clima social en la escuela.

### Procedimiento

Se tomó contacto con los directores de los establecimientos educativos y se solicitó autorización para el trabajo de campo y acceder a la muestra. Posteriormente se realizaron reuniones informativas con los centros de padres y, a través de esta instancia, con el propósito de los resguardos éticos se obtuvo el consentimiento informado de los apoderados y profesores. El asentimiento de los estudiantes se logró en el momento de la aplicación, en la sala de clases y en horario correspondiente a la asignatura de Orientación, la cual promueve las relaciones sociales e interpersonales de las y los estudiantes siendo considerada una instancia de participación democrática y una contribución a la comunidad educativa (MINEDUC, 2015). De esta manera se resguardaron los principios éticos del estudio (confidencialidad y anonimato de la información).

### Análisis de datos

Se utiliza el programa computacional cuantitativo SPSS v.23 para realizar análisis estadísticos descriptivos y para realizar un ANOVA univariado intersujetos  $2 \times 2 \times 2 \times 2$ , utilizando como variables categóricas la *ruralidad* (rural o urbano),



*dependencia administrativa* del colegio (municipal o particular subvencionado), *tipo de enseñanza* (técnico profesional o científico humanista), *género* (hombre o mujer) y *pertenencia a etnia* (sí o no) y como variables dependientes: el total del CECSCE, la dimensión CSE y la dimensión CSP (cada una en un análisis independiente); con la finalidad de detectar diferencias entre los promedios de las categorías de cada variable independiente y de alguna interacción entre ellas, en las variables dependientes.

Para los análisis confirmatorios se utiliza el programa Mplus 7.1 (Muthén & Muthén, 2013). Se realiza un análisis de fiabilidad como consistencia interna, a través del cálculo del coeficiente omega de McDonald y Varianza Media Extractada (VME). Se indaga la existencia de evidencia a favor de la validez de la estructura de la escala, para lo cual se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC), sobre la matriz de correlación policórica, con el método de estimación de Cuadrados Mínimos No Ponderados Promedio y Varianza (ULSMV), para determinar el grado de ajuste del modelo a los datos.

Para evaluar el ajuste de los modelos a los datos se utilizaron los siguientes índices de ajuste: Índice de Ajuste Comparativo (CFI), Índice de Tucker-Lewis (TLI) y la Raíz del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA); para los primeros índices, CFI y TLI, se considera un ajuste adecuado del modelo los valores superiores a .90 o a .95 (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006), mientras que para RMSEA se considera un ajuste razonable los valores inferiores a .08 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

Para evaluar la estabilidad de la medición de la escala entre estudiantes hombres y mujeres, se procedió a realizar un análisis de invarianza de medida por género. La invarianza configural y la invarianza de medida (débil, fuerte y estricta) fueron valoradas de acuerdo con el planteamiento de Dimitrov (2010). Para determinar la satisfacción de la invarianza configural se utilizaron los mismos índices de bondad de ajuste descritos para AFC. La satisfacción de los distintos niveles de invarianza de medida se estableció cuando el Delta de CFI es menor a 0.01 (Cheung & Rensvold, 2002). Es decir, cuando existe un empeoramiento en el ajuste lo suficientemente grande, entre un nivel de invarianza de medida y el nivel inmediatamente posterior (modelo anidado).

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo

Para realizar la interpretación de los resultados respecto a los promedios de las categorías analizadas, proponemos los valores teóricos asociados a las puntuaciones de cada una de las escalas de CECSCE (Tabla 1).

Al utilizar la puntuación total del CECSCE como variable dependiente en el ANOVA univariado intersujeto  $2 \times 2 \times 2 \times 2$ , se evidencia dos efectos estadísticamente significativos: el efecto de interacción de primer orden entre *dependencia* y *etnia* ( $F(1,2295)=5,304$ ;  $p=0,021$ ) y el efecto principal de *ruralidad* ( $F(1,2295)=10,756$ ;  $p=0,001$ ). Los promedios de todas las categorías se encuentran en un nivel *moderado* de Clima Social Escolar (tabla 2).

En la tabla 3 se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de CSE de estudiantes que no se identifican como pertenecientes a una etnia y que asisten a colegios municipales, con aquellos estudiantes que sí se identifican como pertenecientes a una etnia y asisten a colegios particulares subvencionados, con un mayor promedio para los últimos. Así también, existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de CSE de estudiantes que se identifican como pertenecientes a una etnia y asisten a colegios municipales, con aquellos estudiantes que no se identifican como pertenecientes a una etnia y asisten a colegios particulares subvencionados, con un mayor promedio para los últimos. Por consecuencia, los estudiantes que no se identifican como pertenecientes a una etnia de colegios subvencionados tienen un CSE promedio mayor que los estudiantes que no se identifican como pertenecientes a una etnia y estudian en colegios municipales. Estos últimos son los que presentan el CSE con menor valor promedio.

Al utilizar la dimensión *profesorado* como variable dependiente en el ANOVA univariado intersujeto  $2 \times 2 \times 2 \times 2$ , no se evidencian efectos estadísticamente significativos. Los promedios de todas las categorías se encuentran en un nivel *moderado* en la dimensión *profesorado* (tabla 4).

Al utilizar la dimensión *centro escolar* como variable dependiente en el ANOVA univariado intersujeto



2x2x2x2, se evidencian efectos estadísticamente significativos: el efecto de interacción de primer orden entre *dependencia* y *etnia* ( $F(1,2295)=5,877$ ;  $p=0,015$ ), el efecto principal de *tipo de enseñanza* ( $F(1,2295)=7,382$ ;  $p=0,007$ ) y el efecto principal de *ruralidad* ( $F(1,2295)=16,410$ ;  $p=0,000$ ).

Los promedios de todas las categorías se encuentran en un nivel *moderado* en la dimensión *centro escolar* (tabla 5).

En la tabla 6 se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de la dimensión *centro escolar*, respecto de estudiantes que no se identifican como pertenecientes a una etnia y asisten a colegios particular subvencionados con el resto de estudiantes. Presentando los primeros un promedio mayor que el resto.

#### Análisis confirmatorio

El ajuste de la estructura planteada originalmente por los autores del CECSCE (Trianes et al., 2006) es bueno ( $CFI=0,961$ ;  $TLI=0,954$ ;  $RMSEA=0,057$ ). Las estimaciones de las cargas factoriales estandarizadas de los ítems fueron estadísticamente significativas y con valores superiores a .40 (Tabla 7).

La escala total y cada dimensión presentó buenos niveles de fiabilidad con valores de omega de McDonald de .89 para la escala total, .76 para la dimensión *profesorado* y .82 para la dimensión *centro escolar*. La media de la varianza extractada presentó valores de .36 para la escala total, .35 para la dimensión *profesorado* y de .37 para la dimensión *centro escolar*, lo que implica que más de la mitad de la varianza de las dimensiones no está logrando ser explicada por los ítems que los conforman.

El modelo original de la escala ajusta bien al grupo de hombres ( $CFI=0,964$ ;  $TLI=0,957$ ;  $RMSEA=0,055$ ) y al grupo de mujeres ( $CFI=0,960$ ;  $TLI=0,952$ ;  $RMSEA=0,059$ ). El análisis de invarianza de medida evidenció la satisfacción de la invarianza estricta (Tabla 8). Lo cual establece la estabilidad de la medición de la escala en estudiantes de ambos géneros, pudiendo comparar los resultados obtenidos en cada dimensión entre grupos por género. Toda variación entre grupos en algún ítem es debida solo a variaciones en la variable latente de cada grupo.





Tabla 1. Niveles de Clima Social Escolar con base a valores teóricos de puntuaciones de las escalas de CECSCE.

<b>Escala</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Nivel CSE</b>
<b>Total CECSCE</b>	14	Nunca	Muy malo
	28	Pocas veces	Malo
	42	Algunas veces	Moderado
	56	Muchas veces	Bueno
	70	Siempre	Muy bueno
	<b>Puntuación</b>	<b>Escala</b>	<b>Nivel CSE</b>
<b>Dimensión Centro</b>	8	Nunca	Muy malo
	16	Pocas veces	Malo
	24	Algunas veces	Moderado
	32	Muchas veces	Bueno
	40	Siempre	Muy bueno
	<b>Puntuación</b>	<b>Escala</b>	<b>Nivel CSE</b>
<b>Dimensión Profesores</b>	6	Nunca	Muy malo
	12	Pocas veces	Malo
	18	Algunas veces	Moderado
	24	Muchas veces	Bueno
	30	Siempre	Muy bueno

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Promedios y error estándar con el total del CECSCE como variable dependiente\*

<b>Variable Independiente</b>	<b>Categoría</b>	<b>Media</b>	<b>Error estándar</b>	<b>p</b>
Ruralidad	Urbano	50.48	0.218	0.001
	Rural	48.64	0.516	
Dependencia	Municipal	48.87	0.444	0.014
	Particular Subvencionado	50.25	0.342	
Tipo de enseñanza	Científico humanista	49.93	0.363	0.560
	Técnico profesional	49.20	0.427	
Género	Hombre	49.08	0.397	0.088
	Mujer	50.04	0.395	
Etnia	No	49.35	0.345	0.454
	Sí	49.77	0.441	

\*Por simplicidad se excluyen de la tabla todas las interacciones



Tabla 3. Subconjuntos de promedios homogéneos en Clima Escolar según la prueba de comparaciones múltiples de HSD de Tukey.

CECSCE						
		Subconjunto para alfa = 0.05				
	Dependencia	Etnia	N	1	2	3
HSD Tukey <sup>a,b</sup>	Municipal	No	751	49.01		
	Municipal	Sí	353	49.93	49.93	
	Particular Subvencionada	Sí	424		50.46	50.46
	Particular Subvencionada	No	799			51.41
Sig.				0.285	0.735	0.246

Tabla 4. Promedios y error estándar con la dimensión Profesorado como variable dependiente\*

Variable Independiente	Categoría	Media	Error estándar	p
Ruralidad	Urbano	21.53	0.105	0.132
	Rural	21.13	0.248	
Dependencia	Municipal	21.11	0.213	0.096
	Particular Subvencionado	21.56	0.164	
Tipo de enseñanza	Científico humanista	21.23	0.174	0.460
	Técnico profesional	21.43	0.205	
Género	Hombre	21.11	0.190	0.096
	Mujer	21.56	0.191	
Etnia	No	21.27	0.165	0.632
	Sí	21.40	0.212	

\*Por simplicidad se excluyen de la tabla todas las interacciones

Tabla 5. Promedios y error estándar con la dimensión Centro Escolar como variable dependiente\*

Variable Independiente	Categoría	Media	Error estándar	p
Ruralidad	Urbano	28.93	0.133	0.000
	Rural	27.55	0.315	
Dependencia	Municipal	27.83	0.271	0.015
	Particular Subvencionado	28.66	0.208	
Tipo de enseñanza	Científico humanista	28.70	0.221	0.007
	Técnico profesional	27.78	0.261	
Género	Hombre	27.99	0.242	0.149
	Mujer	28.49	0.241	
Etnia	No	28.09	0.210	0.391
	Sí	28.39	0.269	

\*Por simplicidad se excluyen de la tabla todas las interacciones



Tabla 6. Subconjuntos de promedios homogéneos en Clima Escolar según la prueba de comparaciones múltiples de HSD de Tukey

Dimensión Centro Educativo					
			Subconjunto para alfa = 0.05		
Dependencia	Etnia	N	1	2	
HSD Tukey <sup>a,b</sup>	Municipal	No	757	28.08	
	Municipal	Sí	356	28.49	
	Particular Subvencionada	Sí	425	28.84	
	Particular Subvencionada	No	799	29.73	
	Sig.			0.074	1.000

Tabla 7. Factores y saturaciones de los ítems.

Factor	Ítem	Saturación estandarizada	omega	VME
Profesorado	I2	0.705	.76	.35
	I3	0.403		
	I4	0.601		
	I8	0.584		
	I13	0.611		
	I14	0.580		
Centro	I1	0.537	.82	.37
	I5	0.577		
	I6	0.666		
	I7	0.513		
	I9	0.549		
	I10	0.526		
	I11	0.689		
	I12	0.765		
Escala total			.89	.36

Tabla 8. Invarianza de medida del cuestionario de Clima Social Escolar por género en la muestra de estimación.

Invarianza	RMSEA	CFI	Delta CFI	TLI
Configural	0.056	0.961	NA	0.954
Métrica	0.048	0.969	0.008	0.966
Escalar	0.043	0.969	0.000	0.973
Estricta	0.041	0.970	0.001	0.976



## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido evaluar la percepción del CSE de una muestra representativa de estudiantes que cursan segundo año de secundaria en la Región de La Araucanía, Chile.

Los resultados descriptivos con la puntuación total de CECSCCE arrojaron dos efectos estadísticamente significativos, el primero, en la interacción de las variables *dependencia* y *etnia* y el segundo factor el efecto de *ruralidad*. La literatura señala que el sistema educacional chileno presenta una alta segmentación social y económica, presentándose diferencias entre las escuelas de acuerdo con su dependencia administrativa. En este aspecto, el estudio coincide con investigaciones en el nivel secundario que señalan que las escuelas de dependencia pública o municipal presentan alta frecuencia de percepción de conductas agresivas recurrentes (Agencia de Calidad de la Educación, 2013) y una percepción del CSE más desfavorable que los de colegios particulares subvencionados (Guerra, Vargas, Castro, Plaza, & Barrera, 2012); esto concuerda, también, con un estudio reciente realizado en escuelas primarias a nivel latinoamericano que señala que, en general, se perciben mayores niveles de violencia en el aula en escuelas urbanas públicas y, específicamente, la población de estudiantes indígenas son los que mayormente perciben la violencia (Trucco & Inostroza, 2017), a esto se añade, que los estudiantes indígenas presentan logros de aprendizaje consistentemente más bajos en los distintos países latinoamericanos (Murillo & Garrido, 2017).

Lo anterior se relaciona, también, con el resultado sobre los promedios de CSE respecto a la pertenencia o no pertenencia a una etnia, en los cuales ambos grupos de estudiantes pertenecientes a colegios subvencionados presentan un CSE con mayor valor promedio. Para este resultado no hay evidencia con CECSCCE, por lo que este hallazgo es relevante y permite sugerir que tales diferencias podrían asociarse a los estilos de gestión de la convivencia escolar de las escuelas particulares subvencionadas. Además, estos hallazgos se encuentran asociados a diversos factores como la hipersegregación e inequidad del sistema educativo chileno (Murillo & Garrido, 2017), expresado en constantes y crecientes grados de polarización académica y socioeconómica

(Villalobos & Valenzuela, 2012) lo que genera efectos negativos en la inclusión y, por ende, en los ambientes escolares.

Los promedios de todas las categorías se encuentran en un nivel *moderado* de CSE, coincidiendo con estudios preliminares (Guerra et al., 2012) y sugiriendo que el CSE en las escuelas es un área relevante de continuar trabajando.

La dimensión del *profesorado* si bien no evidenció resultados estadísticamente significativos entre las diferentes variables, indicaron hallazgos preocupantes pues todos los promedios presentan un nivel *moderado* de percepción que tienen los estudiantes de La Araucanía respecto de las relaciones interpersonales con sus profesores. Esto coincide con otros estudios que han utilizado CECSCCE (Guerra et al., 2012; Trianes et al., 2006). Este hallazgo permite comprender la multidimensionalidad del CSE y su carácter contextual. Pone en evidencia el rol que deben tener los profesores en la formación de sus estudiantes, especialmente respecto a la formación humana centrada en la modelación de valores: justicia y respeto que se aplican en la aplicación justa, eficaz y eficiente de la disciplina en el aula (Valdés-Cuervo et al., 2018), en la motivación, cercanía y apoyo emocional de la relación estudiante-profesor (CPEIP, 2006).

La evidencia sostiene que la promoción de ambientes positivos en las escuelas debe estar vinculada a las relaciones interpersonales auténticas de jóvenes con sus pares y con adultos de la escuela (Wang & Degol, 2015) pues el fomento de relaciones interpersonales positivas están asociadas con la disminución de conducta y problemas de salud, mejoran la autoestima, el compromiso escolar y el rendimiento académico (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013) y contribuyen con el bienestar de los estudiantes, previniendo el comportamiento de riesgo. No obstante, las políticas públicas, la organización y gestión de las escuelas restringen estas relaciones, siendo la escasa participación de los estudiantes un factor que puede conducir a un aumento del comportamiento de riesgo para la salud (Jamal et al., 2013). En este aspecto, los estudios muestran que la participación de los estudiantes en la toma de decisiones en variados espacios de la escuela promueve la conexión con la escuela, predice



resultados positivos relacionados con la salud, el comportamiento y logros académicos (Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015). A su vez, sugiere para la política pública focalizar en la formación inicial y continua de los profesores en áreas de desarrollo de competencias socioemocionales, tal como lo están haciendo los países de Europa occidental (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018).

Respecto a la dimensión *centro educacional*, los resultados continúan relevando una interacción significativa entre las variables *dependencia* y *etnia* indicando una percepción del clima social más favorable por parte de estudiantes que no se identifican con una etnia y que pertenecen a colegios particulares subvencionados del área urbana, coincidiendo con otros estudios (Guerra et al., 2012). Otro hallazgo señala que los estudiantes cuya modalidad de *enseñanza* es Científico-Humanista, declaran una mejor percepción del clima social en el centro. Es importante señalar que estudios anteriores realizados con CECSCE no reportaron datos con *etnia*, *ruralidad* ni *tipo de enseñanza* lo que hace que este estudio permita con base a esta información levantar hipótesis. Lo anterior nos hace sugerir que estos resultados se encuentran asociados a la realidad del sistema educacional chileno respecto de la desigualdad presente en las aulas y que tiende a perpetuarse a través de la gestión de las escuelas (Murillo & Garrido, 2017; Villalobos & Valenzuela, 2012). La evidencia señala que el CSE tiene efectos relevantes en los niveles de estrés y física de los estudiantes y puede colaborar en disminuir los efectos negativos del estatus socioeconómico en estos aspectos (Thapa et al., 2013).

Los resultados del análisis factorial confirmatorio evidenciaron un buen ajuste de la estructura original de CECSCE (Trianes et al., 2006) y coincide con otros estudios (Gálvez Nieto et al., 2014). La escala total y cada dimensión presentaron buenos niveles de fiabilidad.

Los análisis de varianza extractada para la escala total y las dimensiones indicaron que más de la mitad de la varianza de las dimensiones no está logrando ser explicada por los ítems que los conforman, lo que evidencia que el CSE es un constructo multidimensional (Bronfenbrenner, 1987) y multifactorial. En esta perspectiva, existen otros factores que no son medidos por CECSCE y que

sugieren nuevos estudios para su mayor comprensión en los que se incluyan, tal vez, otros instrumentos complementarios de medición u otros agentes como participantes, entre ellos, los profesores y la familia. Por último, los análisis de invarianza evidenciaron la estabilidad de la escala para estudiantes de ambos géneros, pudiendo comparar los resultados obtenidos en cada dimensión entre grupos por *género*, lo que permite profundizar en intervenciones psicosociales diferenciadas en la escuela y así generar propuestas más integrales, por ejemplo, intervenciones educativas que promuevan diferentes formas de participación cívica, deportiva, artísticas y en la toma de decisiones de las actividades de planificación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje para hombres y mujeres, posibilitando una mayor integración en el quehacer de la escuela.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue evaluar la percepción del CSE de una muestra representativa de estudiantes que cursan segundo año de secundaria en la Región de La Araucanía, Chile.

Los resultados evidencian que los estudiantes de La Araucanía perciben un CSE *moderado*, en ambas dimensiones y en la puntuación total del CECSCE, lo cual indica que la política pública y la gestión de las escuelas deben continuar trabajando para mejorar los ambientes escolares y contribuir con la mejora en la salud, bienestar y logros de aprendizaje.

Las diferencias significativas entre los promedios de las categorías analizadas mostraron que los estudiantes de las escuelas municipales, perteneciente o no a una etnia, perciben climas sociales escolares más desfavorables, especialmente en el *tipo de enseñanza* Técnico-Profesional y en el *área rural*. Estos datos sugieren que la política pública debe continuar poniendo énfasis en un curriculum centrado en la persona, que se tome conciencia sobre la formación integral, proporcionando herramientas y movilizand o estrategias que desarrollen mayor equidad y mejoren procesos de calidad de la educación en todo el sistema educacional. Además, es necesario generar mayores capacidades en los profesores respecto de competencias socioemocionales, liderazgo pedagógico y resolución de conflictos, especialmente considerando los datos



arrojados sobre la percepción de los estudiantes en la dimensión profesores.

En estos aspectos, el rol de los profesores en general y, específicamente, el de los profesores de Educación Física, es relevante pues a través de la gestión del aula y al alero de una visión humanista del deporte, el proceso de enseñanza aprendizaje cobra valor como un medio de socialización que propenda a la cooperación y solidaridad con su comunidad escolar. Además, el profesor de Educación Física tiene la oportunidad de realizar modelamiento en la regulación de las emociones, fortalecer la autoestima, autoconcepto del estudiante y en propiciar un espacio de participación inclusiva, contribuyendo con la mejora de los ambientes escolares y los niveles de estrés de la comunidad educativa.

Desde el punto de vista de las propiedades psicométricas de CECSCE, y como respuesta a Guerra (2011), el análisis confirmatorio evidenció que este instrumento tiene una estructura unifactorial y bifactorial. Además, posee validez y fiabilidad adecuadas, lo que respalda su uso para intervenciones psicosociales favoreciendo clima social escolar y salud en los diferentes actores de la comunidad educativa. Es aconsejable, por el carácter multidimensional del constructo, que la escuela complemente CECSCE con otros instrumentos e incorpore la percepción de otros agentes educativos para gestionar intervenciones más integrales y sostenidas en el tiempo.

## AGRADECIMIENTOS

CONICYT, FONDECYT, Proyectos de Iniciación en Investigación 2015, Folio 11150665: “Estratificación multinivel de perfiles de desempeño académico, considerando variables de clima social escolar y de contexto en Adolescentes de establecimientos educacionales de la Araucanía: insumos para una educación integral de calidad”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *Clima de convivencia escolar según los estudiantes de II medio. Apuntes sobre calidad de la Educación* (Vol. 10). Retrieved from <http://archivos.agenciaeducacion.cl/bibliotec>
2. Aldridge, J., & 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://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
3. Ameli, V., Meinck, F., Munthali, A., Ushie, B., & Langhaug, L. (2017). Associations between adolescent experiences of violence in Malawi and gender-based attitudes, internalizing, and externalizing behaviors. *Child Abuse and Neglect*, 67, 305–314. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.027>
4. Aristimuño, A., & Noya, J. C. (2015). School Life and Bullying at Secondary High Schools in Uruguay: A Case Study. *Páginas de Educación*, 8(2), 1–36. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1688.74682015000200002&lang=es&scope=site>
5. Assael, J., & Neumann, E. (1991). *Clima emocional de aula*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
6. Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 8(29), 202–222. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02902>
7. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). Horas semanales destinadas a la instrucción en aula, y a la resolución de tareas en el hogar en el Sistema Educativo Formal. Retrieved from [www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/08/Tareas\\_BCN.pdf](http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/08/Tareas_BCN.pdf)
8. Bravo-Sanzana, M., Salvo-Garrido, S., & Mieres-Chacaltana, M. (2015). La importancia de la salud emocional en la



- escuela, un factor a considerar para la mejora de la salud mental y los logros en el aprendizaje. *Salud Pública Méx*, 57(5), 321–322.
9. Bravo-Sanzana, M., Salvo-Garrido, S., & Mieres-Chacaltana, M. (2016). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud Pública Méx*, 58(6), 597–600. <https://doi.org/10.21149/spm.v58i6.7913>
  10. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
  11. Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
  12. Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model, *101*(4), 568–586.
  13. Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
  14. Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233–255.
  15. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers' College Record*, (111), 180–213.
  16. Collins, P., Patel, V., Joestl, S., March, D., Insel, T., & Daar, A. (2011). Grand challenges in global mental health. *Nature*, 475, 27–30. <https://doi.org/10.1038/475027a>
  17. CPEIP. (2006). *Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas Ministerio de Educación, Chile* (Vol. Séptima Ed). Santiago de Chile. Retrieved from fileId=17c321fb-9ae1-8737-7153-b119e0837ae6&documentId=291f00a6-921a-32e7-b8da-b4cbb9c15ba
  18. Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121–149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
  19. Frutos de Miguel, J. (2018). El Autoconcepto Físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 25–42. Retrieved from [http://www.journalsshr.com/papers/Vol\\_10\\_N1/JSHR\\_V10\\_1\\_3.pdf](http://www.journalsshr.com/papers/Vol_10_N1/JSHR_V10_1_3.pdf)
  20. Gálvez Nieto, J. L., Tereucan Angulo, J., Muñoz Navarro, S., Briceño Olivera, C., & Mayorga Muñoz, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del Centro escolar (CECSCE). *Liberabit. Revista de Psicología*, 20(1), 165–174.
  21. Guerra, C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140–145.
  22. Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H., & Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 38(2), 103–115. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200007>
  23. Helseth, S., Abebe, D., & Andenæs, R. (2016). Mental health problems among individuals with persistent health challenges from adolescence to young adulthood: a



- population-based longitudinal study in Norway. *BMC Public Health*, 16(983). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3655-z>
24. Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.58>
  25. Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., & Bonell, C. (2013). The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, 13(1), 798–808. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-798>
  26. Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review Of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
  27. López-García, J., Sánchez-Gallardo, I., Burgueño-Menjíbar, R., & Medina-Casaubón, J. (2018). Apoyo a la autonomía y percepción de las características de la Educación Deportiva en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Influencia de una temporada de Educación Deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 191–202.
  28. López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383–410.
  29. Machado, C., Rinaldi, A. E. M., Leite, C., Bertazzi, R., & Rossi, P. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.006>
  30. Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, 22(41), 153–178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
  31. MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Retrieved from [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-37136_bases.pdf)
  32. MINEDUC. (2016). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Segundo Medio*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. Retrieved from [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-34437\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-34437_programa.pdf)
  33. Mohammed, A., & Adhanom, T. (2018). Vida saludable, bienestar y objetivos de desarrollo sostenible. *Boletín de La Organización Mundial de La Salud*, 96(9), 589–664. <https://doi.org/10.2471/BLT.18.222042>
  34. Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de La Salud*, 2(3), 503–508. Retrieved from <papers://c4b307b5-706e-4816-9652-cf88c2898ce1/Paper/p1346>
  35. Murillo, F. J., & Garrido, C. M. (2017). Segregación Social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, (0), 727–750. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>
  36. Murphy, J. M., Guzman, J., McCarthy, A. E., Squicciarini, A. M., George, M., Canenguez, K. M., Dunn, E. C., Baer, L., Simonsohn, A., Smoller, J. W., & Jellinek, M. S. (2014). Mental Health Predicts Better Academic Outcomes: A Longitudinal Study of Elementary School Students in Chile. *Child Psychiatry Hum Dev*, 46(245). <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0464-4>
  37. Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2013).





- Mplus User's Guide* (Version 7). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
38. Olivera, J. (2010). Las vías humanísticas del deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (99), 3–4.
  39. Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Invertir en Salud*. Retrieved from [https://www.who.int/mental\\_health/advocacy/en/spanish\\_final.pdf](https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf)
  40. Páez, D., & Martín-Beristain, C. (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid: Fundamentos.
  41. Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkmann, C., Schön, G., Hölling, H., Schulte-Markwort, M., & Klasen, F. (2014). The longitudinal BELLA study: design, methods and first results on the course of mental health problems. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0638-4>
  42. Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educ Psychol Rev*, 30(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
  43. Sakic, M., & Raboteg-Šarić, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis) satisfaction with school. In D. Miljkovic & M. Rijavec (Eds.), *Positive Psychology in Education, Book of Selected Papers* (pp. 117–132). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb & ECNSI. Retrieved from zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb & ECNSI.
  44. Scheaffer, R., Mendenhall, M., & Ott, L. (1987). *Elementos de Muestreo*. Mexico: Grupo Editorial Iberoamericana.
  45. Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, E., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337.
  46. Suldo, S., McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships Between Perceived School Climate and Adolescent Mental Health Across Genders. *School Mental Health*, 4, 69–80. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>
  47. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
  48. Thompkins, A., Chauveron, L., Harel, O., & Perkins, D. (2014). Optimizing Violence Prevention Programs: An Examination of Program Effectiveness. *Journal of School Health*, 84(7), 435–443. <https://doi.org/10.1111/josh.12171>
  49. Toro, I., & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa/Cuantitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
  50. Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272–277.
  51. Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL)*, 222–247. Retrieved from [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf)
  52. Twenge, J. M. (2014). Time Period and Birth Cohort Differences in Depressive Symptoms in the U.S., 1982–2013. *Soc Indic Res*. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0647-1>
  53. United Nations (UN) (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Retrieved from <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>.



54. Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
55. Van der Merwe, H. (2015). Gaining social capital through classroom functioning. *South African Review of Sociology*, 46(3), 82–98. <https://doi.org/10.1080/21528586.2015.1066710>
56. Varela, R., Ávila, M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.09.003>
57. Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145–172. <https://doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>
58. Wang, M., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educ Psychol Rev*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
59. World Health Organization (WHO). (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/?sequence=1>
60. World Health Organization (WHO). (2014). *Health for the World's Adolescents. A second chance in the second decade*. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112750/WHO?sequence=1>