



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE VALPARAÍSO**
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Relación entre apoyo social percibido
comunitario y malestar escolar en dos escuelas
particulares-subvencionadas de la región de
Valparaíso: Un estudio de casos.**

Alumnas:

María Francisca Álvarez Figueroa

María José Fernández Aranda

Fecha: 20 de Marzo, 2014

Profesor patrocinante:

Paula Ascorra Costa

Profesor co- patrocinante:

M. Ángeles Bilbao Ramírez

**Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-
subvencionadas de la región de Valparaíso.**

Tabla de Contenidos

Introducción	4
Marco teórico	4
<i>1. Enfoque Social Ecológico.....</i>	<i>4</i>
<i>2. Apoyo social percibido desde un enfoque social ecológico.....</i>	<i>5</i>
<i>3. Malestar Escolar</i>	<i>8</i>
Metodología	9
Resultados	11
<i>A. Creación y gestión del lazo con las organizaciones</i>	<i>11</i>
<i>B. Valoración de los vínculos generados con la comunidad</i>	<i>14</i>
<i>C. Participación de los actores</i>	<i>16</i>
Análisis Integrativo	18
Discusiones.....	18
Bibliografía.....	20
Agradecimientos.....	23

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Resumen

Las investigaciones en malestar escolar abarcan desde una comprensión individualista hasta una mirada social-ecológica, centrándose aún en la intra-escuela. Nuestro estudio cualitativo pretende comprender la relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar, desde los actores de dos escuelas (mayor y menor índice de malestar, en estudio cuantitativo de diseño no-experimental). La producción de información se realizó mediante entrevistas en profundidad y la técnica fue análisis de contenido. En los resultados, la escuela con alto malestar presenta un apoyo social percibido negativo, marginalizándose. La escuela con bajo malestar desarrolla una valoración positiva y sentido de pertenencia. Las discusiones avanzan hacia la necesidad de comprender a la escuela como perteneciente a una comunidad, dando sentido a las prácticas que desarrolla.

Palabras clave: apoyo social percibido, malestar escolar, enfoque social ecológico, comunidad

Abstract: Investigations in educational malaise cover from a individualistic understanding to a social-ecological view, still focusing in the intra-school. Our qualitative study aims to understand the relationship between perceived social community support and educational malaise, from the actors of two schools (high and low malaise levels, in a quantitative study of non-experimental design). The production of information was carried out through interviews in depth and the technique was content analysis. In the results, the school with high malaise presents a social support perceived negatively, marginalizing it. The school with low malaise develops a positive perception and sense of belonging. Discussions are moving towards the need to understand the school as belonging to a community, giving sense to the practices that develops.

Keywords: perceived social support, educational malaise, social-ecological model, community

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Introducción

En los últimos años, las problemáticas en torno al malestar en la educación han comenzado a ser discutidas incorporando lineamientos que comienzan a dejar de lado el estudio de las experiencias individuales y cognitivas (Olweus, 1998, 2010; Hoglund & Leadbeater, 2007), para dar paso al reconocimiento de la influencia de factores contextuales, con los cuales la escuela establece una relación de interdependencia (Bronfenbrenner, 1989; Berger & Lisboa, 2009; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009). Es por esto que al considerar la conjunción de ambas visiones desde un enfoque social ecológico, se presenta el interés por estudiar el apoyo social percibido desde los sujetos en torno a su comunidad. De esta manera, nuestro objetivo de investigación es comprender cómo el apoyo social percibido comunitario se relaciona con el malestar escolar, desde la visión de los distintos actores educativos, a través de i) Identificar el apoyo social percibido comunitario en las escuelas con alto y bajo malestar¹; ii) Describir el apoyo social percibido comunitario, en las escuelas con alto y bajo malestar; iii) Analizar sí y cómo el apoyo social percibido comunitario se relaciona con el malestar en las escuelas. Llevándose a cabo por medio de la metodología del estudio de dos casos de escuelas particular-subvencionadas (con alto y bajo malestar) de la región de Valparaíso, Chile.

El estudio del apoyo social percibido desde una visión comunitaria es una temática que no posee estudios previos en el ámbito educacional y que de hecho, la literatura ha centrado en el análisis de este a partir de las relaciones íntimas de los sujetos, centrandose sus efectos en la salud mental y el bienestar (Gracia & Herrero, 2006). En este sentido, el estudio de Méndez & Barra (2008) comparó el apoyo social percibido de adolescentes infractores de ley con no infractores, resultando los primeros con una red de apoyo mermada. Asimismo, Avendaño, Bustos, Espinoza, García & Pierart (2009), entre sus hallazgos postulan que la influencia del apoyo social aportaría a la disminución del agotamiento emocional, despersonalización y baja realización

¹ Índice de malestar obtenido a partir del proyecto Fondecyt-Conicyt N°1110859 “El malestar en la escuela: relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”

personal en trabajadores del área de la salud. Vivaldi & Barra (2012) reportaron por su parte, que existiría una relación entre el bienestar psicológico y el apoyo social percibido en adultos mayores. Además, Gracia & Herrero (2006) integran la percepción de apoyo comunitario y postulan que esta se encuentra “relacionada positivamente con el ajuste psicológico, así como que las condiciones de la comunidad de residencia influyen en la percepción de apoyo comunitario” (p.328).

Diversas investigaciones realizadas a nivel nacional en torno al malestar escolar, presentan cifras alarmantes. El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo [IDEA] (2005) destaca la existencia de altas tasas de agresión en la convivencia por parte de alumnos (87%) y docentes (92%). Además, 1 de cada 4 estudiantes afirmó que ha sido víctima de acoso (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011). Estos estudios sobre el fenómeno destacan variables más bien individuales, arrojando altas tasas de agresión entre pares y profesores, siendo víctimas de amenazas y acosos, y además altamente afectados en su proceso de aprendizaje, por esta situación (Fundación Paz Ciudadana, 2005; MINEDUC, 2011). De esta manera, esta investigación pretende generar un espacio de conocimiento que abra la discusión en torno al apoyo social percibido comunitario y su posible influencia en el malestar escolar.

Marco teórico

1. Enfoque Social Ecológico

Los postulados de Suckling & Temple (2006) consideran relevante una aproximación hacia la problemática del malestar escolar desde todos los ángulos, estableciendo una interdependencia entre los distintos niveles que conforman el establecimiento educacional, tanto como escuela, aula e individuo, al igual que comprender ésta desde su involucramiento con la comunidad, conformándose como un sistema abierto que se vuelve permeable a su medio ambiente (Chiavenato, 2007). Es así como se postula la idea de comprender el fenómeno desde una perspectiva compleja, que permita tanto el acercamiento a los distintos actores al interior de la escuela, como al apoyo social percibido que éstos tienen de la comunidad.

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Una mirada social ecológica entiende el contexto desde los conceptos de: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Bronfenbrenner (1979) define los microsistemas como “los ambientes en los cuales se dan relaciones más directas y próximas” (Berger & Lisboa, 2008, p. 69) en donde el conjunto de microsistemas conformarían el mesosistema. El exosistema por su parte, es comprendido como “los contextos en los cuales la persona no participa activamente pero, que influyen indirectamente su desarrollo” (Berger & Lisboa, 2008, p. 69) ejemplificándolo en la visión de los alumnos, respecto de la gestión administrativa de sus establecimientos educacionales, o bien de los vínculos que se generan con los contextos locales. Finalmente el concepto de macrosistema se refiere a los aspectos que permean el proceso del desarrollo humano, tales como valores, nivel socioeconómico y la religión, incorporando una mirada amplia hacia el reconocimiento de los factores más externos que contextualizan los procesos estudiados (Berger & Lisboa, 2008). Es así como la perspectiva social ecológica nos enmarca desde las percepciones que se tengan del mundo social (Bronfenbrenner, 1979), y cómo estas influyen en la connotación afectiva que se tenga del mismo, propiciando la imitación de experiencias de socialización que se enmarcan dentro de estas percepciones propias.

2. Apoyo social percibido desde un enfoque social ecológico

En relación a esta investigación se presenta el interés por ahondar en las formas de apoyo social percibido, ya que nuestros objetivos se orientan hacia la comprensión de las percepciones propias que los participantes tengan en torno al apoyo de la comunidad. Esto se sustenta desde los postulados de Vaux (1998) quien señala que el bienestar psicológico de los sujetos puede verse aumentado al percibir que existe un apoyo social disponible, a pesar de que esto no sea concreto en la realidad. De igual manera, si un sujeto no percibe una red de apoyo, las acciones que se ofrezcan no serán vistas como de valor ni ayuda para él, otorgando relevancia hacia el estudio del apoyo social que es percibido por sobre las fuentes de apoyo objetivas. Es así como, la percepción de apoyo social, por sobre la existencia o inexistencia de éste, permite en la persona lograr una mayor estabilidad,

predictibilidad y control de sus procesos; reforzar la autoestima favoreciendo la construcción de una percepción más positiva de su ambiente y promover el autocuidado y el mejor uso de sus recursos personales y sociales (Barra en Méndez, & Barra, 2008). Así, consideramos el apoyo social percibido como un elemento central para comprender las valoraciones de los integrantes de los establecimientos educativos en torno a la comunidad que los enmarca.

El apoyo social percibido hace referencia a la dimensión evaluativa, en torno a la propia percepción de ayuda o satisfacción con la que la persona cree contar en su red social y los recursos que fluyen desde ella (Caplan 1974; Gracia, 1997). Esto se relaciona con los ejes de análisis correspondientes al estudio del concepto de apoyo social (Alfaro, 2000; Barrón, 1996; Gracia & Musitu, 2003; Hall & Wellman, 1985; Riquelme, 1997), desde los cuales centraremos nuestro estudio en la perspectiva funcional.

La perspectiva funcional hace referencia a la percepción subjetiva que tienen los individuos sobre el apoyo recibido, en relación a los efectos y consecuencias que le reportan el acceso y la conservación de la red de apoyo social. Estas valoraciones se dan en torno a intercambios de recursos, tanto materiales como simbólicos, los cuales permiten satisfacer variadas finalidades (Barrón, 1996; Gracia & Musitu, 2003; Schaefer, Coyne & Lazarus, 1981). Entre las necesidades susceptibles de satisfacer destacan:

- i) Apoyo emocional: Uso de las relaciones sociales como un bien para sí, al igual que como un medio, para satisfacer necesidades afectivas. Éstas provocan que los sujetos se sientan queridos, respetados y seguros, a través de la percepción de gestos de intimidad, cariño, simpatía, empatía y pertenencia.
- ii) Apoyo instrumental: Uso de las relaciones sociales como medio para satisfacer necesidades de incentivos o el cumplimiento de metas. Esto a través de la ayuda material o prestación de servicios, otorgados por los miembros de la red de apoyo social.

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

- iii) Apoyo informacional: Uso de las relaciones sociales para obtener la provisión de contenido informativo, que permita la guía o ayuda para resolver alguna problemática, comprender su entorno o ajustarse a los cambios que existen en éste.

Resulta fundamental destacar el rol que cumple el apoyo social percibido comunitario hacia la aproximación de la comprensión del malestar en la escuela. En este sentido, desde los estudios de Keyes (2013) reconocemos su relevancia e influencia al destacar que los contextos que rodean a los sujetos -tales como el hogar, la escuela y la comunidad- se consideran factores que intervienen directamente en la promoción y desarrollo de la salud mental. De esta manera, las comunidades que son constituidas desde altos niveles de confianza, reciprocidad, participación y cohesión tendrían más beneficios para el bienestar de los individuos. Es por esto que, en coherencia con el enfoque social ecológico que sustenta esta investigación, hemos decidido profundizar no sólo en la conceptualización individual del apoyo social percibido, sino también abrir un espacio de discusión que integre y comprenda de manera global los fenómenos propios de las comunidades.

En el ámbito investigativo existe una tendencia considerable hacia el estudio del apoyo social en torno a los niveles de relación con sus individuos cercanos, amigos y familiares, o incluso de cercanía media, como redes sociales laborales o vecinales, pero cabe destacar cómo se ha descuidado el estudio del apoyo social desde el análisis de la comunidad que enmarca la participación de los sujetos con su entorno más amplio (Gracia & Herrero, 2006). Los sentimientos de pertenencia e integración, pasan a ser elementos centrales de la comprensión del apoyo social desde su relación con los miembros y organizaciones de la comunidad, generando un impacto en el bienestar ya no solo individual, sino también social (Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000).

El apoyo social comunitario puede ser analizado desde sus niveles de referencia al entorno social, reconociendo como fuentes de apoyo el nivel de relaciones íntimas o micro²; el nivel de redes

sociales o meso³ y finalmente el nivel comunitario o macro, comprendiendo este último como el sentimiento de pertenencia e integración en la comunidad que enmarca al individuo y su participación en ésta (instituciones, asociaciones, etc.), siendo este el nivel de referencia en que centramos nuestra investigación. Desde los planteamientos de Lin (en Gracia & Herrero, 2006) se postula que este estrato contiene las relaciones con la comunidad más amplia y refleja la integración y el sentido de pertenencia a una estructura social mayor. De esta manera, la participación en las organizaciones de carácter voluntario indica la medida en que la persona se identifica y participa con su entorno. Es así cómo, la percepción de las organizaciones comunitarias puede corresponder a un elemento clave en la comprensión de los valores no sólo individuales de pertenencia con el entorno, sino también nutrir el compromiso y el vínculo de las relaciones que se generan en el resto de los sistemas más cercanos.

Esta revisión nos permite ampliar la mirada en torno a los distintos niveles de relación y las formas en las cuales el apoyo social percibido se desarrolla desde la teoría. Es por esto que surge el interés hacia el análisis del apoyo social desde lo comunitario, permitiéndonos acercarnos a las percepciones de cada uno de los actores del ámbito escolar para generar una visión amplia de las problemáticas de malestar, integrando éstas dentro de la conformación de un sistema relacional que favorece o limita la formación de vínculos y cómo esto llega a generar repercusiones a nivel social dentro de nuestro contexto. Respecto a esta temática es que cabe reconocer desde una perspectiva sociológica que los procesos de marginalización de ciertas comunidades se relacionan con la ruptura de redes sociales de pertenencia y la pérdida de seguridad de los contextos locales (Cartel, Giddens & Gueco en Keyes, 2013), por lo mismo, una escuela que se somete a procesos de marginalización podría ayudar a comprender lo que es la percepción de malestar escolar. Esto se sostiene desde los postulados de Keyes (1998), donde se entiende el bienestar a nivel social desde el sentido de pertenencia e integración con el contexto, reflejándose en variados ámbitos de la vida tales como: la resolución de problemas en conjunto, la percepción de seguridad en el barrio,

² Relaciones con aquellos con que el vínculo es natural y estrecho, como la familia y amigos.

³ Relaciones con el entorno social próximo como los compañeros de escuela, docentes, directivos, etc.).

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

la confianza en los otros, el poder beneficiarse de éstos y en el futuro de la sociedad, entre otros. De esta forma, se sostiene cómo el sentido de pertenencia en el contexto local puede contribuir a una imagen positiva de sí mismos (Shinnar en Arellano, 2011), evaluando su vida de manera favorable, desarrollando el bienestar social y buscando perpetuar estas relaciones en el tiempo.

Dabas (1993) dentro de sus postulados sostiene que el desarrollo de la capacidad autorreflexiva y autocrítica posibilita la optimización de las relaciones sociales, permitiendo el desarrollo de una organización autogestora y un cambio en la subjetividad de las persona ofreciendo espacios para la construcción colectiva. Es así como la conformación de un sentido en conjunto refuerza la idea de que las acciones de cada individuo son importantes para posicionarlo dentro de la comunidad, generando una transformación desde cada individuo, y a la vez permitiendo reforzar un sentido para la comunidad. De esta manera, los comportamientos sociales conformados desde lo establecido, tenderían a buscar una idea de unidad en una potencia externa que brinde la seguridad y recursos para afrontar las situaciones de riesgo, lo cual podría llegar a limitar el potencial de una organización autogestora, que logre crear, transformar y fundar un orden de mayor unidad. Esto se relaciona con los postulados de Guittari (en Dabas, 1993) quien evidencia la

conformación de un sentido común entre los integrantes de una organización a través de una comunicación máxima, dada por la transversalidad en los distintos niveles relacionales.

Es por esto que se vuelve relevante el análisis del apoyo social desde la percepción de los sujetos hasta el análisis del nivel comunitario, pues como ya hemos mencionado, se reconoce como central la idea de un sentido compartido en las organizaciones, en este caso educativas, desde la valoración de los contextos locales, la promoción de relaciones interpersonales de confianza y de la posibilidad de participación en la planificación de las acciones que afectan la vida en conjunto (Dabas, 1993). La conformación de una historia común requiere tanto de la exploración de todas las voces y perspectivas de los propios actores, como del valor del apoyo reconocido en los vínculos que se forman con la comunidad. De esta forma a través de un enfoque ecológico se nos permite el reconocimiento de la escuela como un sistema abierto, permeado por su contexto y en relación continua con éste, por lo cual el rol de la comunidad pasa a ser relevante en torno a los procesos dados en las escuelas. La valoración del apoyo social percibido desde las instituciones comunitarias permitiría comprender la relación de los vínculos generados por las escuelas con el malestar en la comunidad educativa.

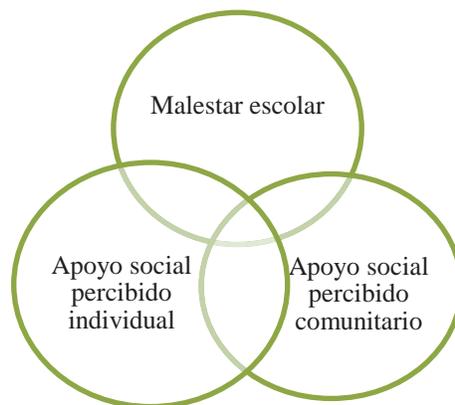


Figura 1. Modelo de comprensión del malestar escolar en relación con el apoyo social percibido desde un enfoque social ecológico. (Fuente: Elaboración propia.)

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

3. Malestar Escolar

La comprensión del fenómeno del malestar nos posiciona desde una visión general de la problemática, entendiendo ésta desde el reconocimiento del bienestar. Es así como la conceptualizaciones de bienestar/malestar hacen referencia a la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad (Keyes, 1998) permitiéndonos un alcance del fenómeno desde la relevancia del contexto social acorde a un enfoque ecológico. Cabe aclarar que la conceptualización de bienestar/malestar puede ser entendida de variadas formas, ya sea como dos elementos contrapuestos dentro de un mismo *continuum*, o como elementos comprendidos desde planos diferentes. Esta visión se suma a los postulados de Ryff (1989), autora que plantea el concepto de bienestar ya no como una suma de afectos placenteros o emociones positivas, sino como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo independizándolo de otros factores. En este sentido, diversas investigaciones han demostrado que las personas que se sienten pertenecientes e integradas socialmente al establecer vínculos sociales sólidos, son aquellas que poseen un sentimiento e imagen más positiva de sí mismas, dando pie a un estado de bienestar (Blanco & Díaz, 2006).

La discusión sobre la dependencia o independencia de factores respecto a la concepción de malestar y bienestar se extiende hasta la actualidad, por lo cual hemos decidido reconocer la discusión, sentando nuestro posicionamiento hacia la independencia de ambos factores y propiciando una comprensión del malestar desde el desarrollo personal del ser humano, relacionándolo con las percepciones propias del mismo como eje central de sus procesos.

El malestar escolar es un factor relevante en la actualidad de nuestro país, esto en referencia a la revisión de diversos estudios centrados factores individuales que intentan comprender este fenómeno. Como ya se señaló, el estudio nacional de Convivencia Escolar realizado por el Ministerio de Educación de Chile y UNESCO (IDEA, 2005) presenta un índice de agresión en la convivencia, por parte de los estudiantes (87%) y los docentes (92%). Dentro de este mismo año, el estudio de la Fundación Paz Ciudadana (2005) demostró que los estudiantes victimizados

llegaban a afectar su proceso de aprendizaje, ya que éstos disfrutaban menos de acudir a la escuela, junto con reconocer que tenían menos amigos en ésta y que encontraban una menor utilidad a lo aprendido. Por otro lado a través de la encuesta nacional de Prevención, Agresión y Acoso Escolar, realizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011) se arrojó que uno de cada cinco estudiantes afirma que son muy comunes las amenazas u hostigamientos entre sus compañeros, donde uno de cada cuatro estudiantes de octavo básico que es víctima de acoso lo vive diariamente y se siente afectado por esta situación, sumado a los indicadores de acoso escolar donde los establecimientos de dependencia particular subvencionado se encuentran en la segunda tasa más alta después de los establecimientos municipales.

Tras considerar investigaciones que realzan la comprensión del malestar escolar desde factores individualistas que lo podrían constituir, cobra relevancia también considerar una visión que aún ha sido escasamente estudiada y que hace referencia a la integración de una visión comunitaria en la comprensión del fenómeno. Sleeter (2010) destaca la importancia central del contexto, la cultura y el aprendizaje empoderado de los educandos. Benbenishty & Astor (2005) postulan que “la escuela está incrustada en un contexto mayor que tiene influencias importantes en los niveles de violencia escolar. La ‘escuela dentro del contexto’ entonces se convierte en una unidad central de análisis” (p.152), de esta manera, a través de sus investigaciones abren la discusión respecto a que los niveles severos de victimización en escuelas “eran una combinación tanto dentro del contexto escolar y la familia y el contexto comunitario. Concebimos al ambiente escolar como cercado por una membrana semipermeable que media y a veces bloquea las influencias externas” (p.153). Como ya hemos planteado, al reconocer a la escuela como una sistema abierto y en interrelación con su entorno, se nos permite entender cómo un colegio que percibe negativamente a su contexto local respondería intentando aislarse y desenmarcarse de este (Bellei, 2013). Desde la literatura se reconoce que esta segregación puede afectar las oportunidades tanto laborales, como educacionales e incluso eventualmente, la salud mental de los sujetos (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2013). Así mismo desde una mirada crítica en torno a este fenómeno de aislamiento, Sleeter (2010) explica que la educación se tiende hacia la descontextualización y estandarización,

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

enmarcándola como una institución que responde a la comodidad económica e individual y por ende, como una herramienta para formar futuros trabajadores de la economía global.

Es así como la comprensión del malestar desde un enfoque centrado en el contexto social nos permite posicionarnos frente a la problemática desde cada uno de los espacios educativos, a partir de su reconocimiento como agentes dinámicos que se encuentran enmarcados en un contexto particular y propio de los mismos como sistemas abiertos. De esta forma se permite una comprensión de las dificultades en los espacios educativos, que ya no sólo se centra en falencias adjudicadas a un solo actor conflictivo, sino tanto a “los factores del individuo, como también de los contextos en los que se desarrolla” (Blanco, 2005, p. 175). Esto permite una comprensión de la problemática que va más allá de las características de los individuos o las relaciones dadas a nivel intraescuela, sino que además pone el foco de atención en reconocer e integrar las características contextuales que enmarcan a la comunidad educativa.

Metodología

La investigación se realizó desde una metodología cualitativa, mediante un diseño de investigación de estudio de caso, permitiendo con ello un entendimiento comprensivo como un todo y su contexto, mediante datos e información obtenidos (Hernández-Sampieri, 2003). Es así como se indagó en la particularidad de cada escuela y de sus rasgos característicos, al ser reconocidas como un evento específico (Hernández-Sampieri, 2003; García, Gil & Rodríguez, 1999). Esto nos permitió comprender cómo el apoyo social percibido comunitario incide en el malestar de dos escuelas particulares subvencionadas de la región de Valparaíso.

Los casos de investigación fueron dos establecimientos particulares-subvencionados, que obtuvieron índices significativos de alto y bajo malestar en las encuestas del Proyecto Fondecyt-Conicyt “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar” N°1110859⁴. En este estudio de casos, participaron miembros de centros de padres y apoderados, centros de alumnos, equipos de gestión, docentes y alumnos de 6°, 7° y 8° año básico de cada establecimiento. Esta última elección se realizó debido a que se ha reconocido ampliamente en investigaciones que el periodo de transición entre la educación primaria y la educación secundaria (6°, 7° y 8° año básico) es cuando se informan más conductas de intimidación (MINEDUC, 2011; Interior-MINEDUC-UAH, 2005). Las características de inclusión de los establecimientos son detallados en la tabla 1:

⁴ Los establecimientos fueron escogidos tras obtener los resultados del índice de malestar arrojado por las escuelas participantes de la fase cuantitativa (año 2010) del proyecto Fondecyt-Conicyt. Este índice de malestar correspondió a un ponderado obtenido en la aplicación de los instrumentos de clima de aula, victimización y clima escolar. Cabe destacar que en esta fase cuantitativa participaron 87 escuelas de la V región.

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Tabla 1

Características de inclusión en dos establecimientos con alto y bajo malestar.

	Nivel de malestar	Dependencia	Índice de Vulnerabilidad Escolar	Matrícula estudiantes	Nivel de enseñanza	Participantes	Técnicas
Colegio A	Alto	Particular subvencionado	49,26%	186	Educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media.	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de padres y apoderados • Centro de alumnos • Equipo gestión • Docentes • Alumnos 6°, 7° y 8° 	Entrevista en profundidad
Colegio B	Bajo	Particular subvencionado	49,79%	270	Educación parvularia y enseñanza básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de padres y apoderados • Centro de alumnos • Equipo gestión • Docentes • Alumnos 6°, 7° y 8° 	Entrevista en profundidad

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Los instrumentos utilizados para la producción de datos: fuentes de datos (Índice de malestar, obtenido de la fase cuantitativa de la investigación del Proyecto Fondecyt-Conicyt “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”) y entrevistas en profundidad a alumnos de 6°, 7° y 8° básico, docentes, miembros de centros de padres y apoderados, centros de alumnos y equipos de gestión.

El método de entrevistas en profundidad se basó en los postulados de Taylor & Bogdan (1987) quienes lo postulan como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 141). De esta forma la entrevista se presentó como una conversación entre iguales, donde el objetivo ya no es la producción de información, sino la relación que se establece con los sujetos, al ser el propio investigador un instrumento de estudio a través de su forma de preguntar o abarcar una temática particular.

En algunos casos de entrevistas en profundidad se utiliza el apoyo de una guía de entrevista con el fin de que los temas claves sean explorados por los informantes. Esta se basa en “una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (Taylor & Bogdan, 1987, p.119). Es por esto que nuestro formato de entrevista se sustenta en un conjunto de ejes temáticos, desde el Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido propuesto por Gracia & Herrero (2006) y basado en los niveles de referencia al entorno social planteados por Nan Lin (1986), el que “proporciona una medida de la integración y participación comunitaria así como un índice del apoyo percibido en organizaciones voluntarias de la comunidad -grupos sociales, clubes, asociaciones deportivas, comisiones de festejos, etc.” (p. 131). De esta forma, se desarrolló una guía⁵ basada en las tres escalas que conforman el cuestionario: i) Integración comunitaria, evaluando el sentimiento de pertenencia e identificación con la comunidad; ii) Participación Comunitaria, evaluando el grado de implicación en las actividades sociales de la comunidad; iii) Organizaciones comunitarias, evaluando el grado

de apoyo que la persona percibe en las organizaciones voluntarias de la comunidad.

El análisis de contenido propuesto se orientó en torno a la construcción de categorías y códigos, los cuales se generaron desde la producción de información en entrevistas en profundidad a los actores pertenecientes al establecimiento, reconociendo los vínculos que establece la escuela con su comunidad. Este proceso adquiere sentido al reconocer las percepciones de los integrantes de la entidad educativa, logrando dar paso a un análisis orientado por reglas analíticas de contenido y una metodología (Mayring en Cáceres, 2003) que permitan comprender las relaciones la incidencia del malestar cada establecimiento y el apoyo social percibido de las comunidades que forman parte del entorno de éstos.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en la investigación. Estos han sido ordenados en tres categorías, que permitirán la comprensión de los fenómenos en ambos colegios (A y B): a) creación y gestión del lazo con las organizaciones; b) valoración de los vínculos generados con la comunidad; y c) participación de los actores.

A. Creación y gestión del lazo con las organizaciones

Esta categoría describe la manera en la que el establecimiento ha generado relaciones con las organizaciones en la comunidad. En este sentido, se comprenderán los lineamientos que sientan la base para concretar los vínculos y cómo se construye una idea e imagen de escuela a partir de esto.

Colegio A

Los miembros del equipo gestión, profesores, alumnos y apoderados, manifiestan que existe una discrepancia generada por el desconocimiento que poseen respecto de la creación, gestión y participación en actividades. En este sentido, el equipo gestión maneja en profundidad las relaciones de la escuela con organizaciones, mientras que desde la postura del

⁵ La guía de la entrevista en profundidad se detalla en anexos.

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

profesorado, alumnos y apoderados existe un manejo desde sus propias experiencias en torno a actividades realizadas con algunos cursos, sin embargo, no se tiene conocimiento de los vínculos que realizan otros actores de la escuela. Cabe destacar que esta discordancia no es vislumbrada por ninguno de los actores, asumiendo que todos poseen pleno conocimiento de la totalidad de los vínculos concretados.

La gestión de los lazos con diversas organizaciones recae en el equipo gestión y se han concretado por medio del departamento de orientación en relación con organismos gubernamentales y particulares. A partir de esto, profesores, alumnos y apoderados perciben que no se generan instancias colaborativas y propositivas para la gestión de actividades con organizaciones de la comunidad, manifestando que sus ideas no son consideradas. Sin embargo, tampoco estos últimos develan un interés por generar estos espacios colaborativos.

Si de repente hay un grupo de profesores o un grupo de alumnos que se le ocurre hacer tal cosa, no por eso les vamos a hacer caso. (Equipo gestión)

Como que a veces doy ideas pero como que nunca se toman. (Centro alumnos)

El equipo gestión considera los aspectos que podrían resultar beneficiosos de los vínculos, siendo relevante la creación de lazos con toda organización que represente o promueva aspectos coincidentes con la impronta valórica de la escuela, tales como Carabineros de Chile. Además, se destaca el interés por el desarrollo académico de los alumnos, potenciando el contacto con centros de estudios superiores debido a su nivel de intelectualidad y eficacia en las actividades realizadas con la escuela, aspecto que será profundizado más adelante.

Cuando sentimos que las personas que vienen no tienen la estatura académica, entonces les decimos 'Mira, prefiero que no'. (Equipo gestión)

Los vínculos generados con el resto de las organizaciones correspondientes a la comunidad denotan una falta de sentido hacia la impronta valórica del colegio, correspondiendo a actividades que no permiten suplir necesidades propias de la escuela, tanto económicas, como afectivas. De esta manera, la junta de vecinos y

una iglesia próxima al colegio son reconocidas como unas de las escasas organizaciones del barrio con las que se generan vínculos exclusivamente relacionados a la prestación de servicios y participación en actividades que soliciten, sin generar un mayor aporte frente a las necesidades primarias de la escuela, ni a los valores que desean promover en los educandos.

[La junta de vecinos] Nos piden ir a participar en alguna ceremonia para actuar como público o les prestamos la banda (...) Cuando van a visitar [los alumnos] a la gente pobre, en un acto más de limosna que de caridad en realidad. (Equipo gestión)

Una de las preocupaciones latentes del equipo gestión se relaciona a la obtención de beneficios materiales, la cual en su experiencia es fundamental para que la escuela pueda o no asistir y participar en actividades junto con las organizaciones.

Entonces eso te limita, porque tú quisieras hacer más cosas, pero ¿Cómo? Si todo significa dinero (...) No tenemos camisetas, ellos [organización] nos regalaron las camisetas, nosotros no teníamos equipo, pero ellos nos regalaron el equipo. (Equipo gestión)

Se describen variadas situaciones donde no se cuenta con el apoyo de algunos actores para la ejecución de actividades, aumentando con ello la responsabilidad de quien esté al mando. Esto se refleja por ejemplo, en el accionar de los profesores, quienes al planificar cualquier actividad que cuente con algún recurso extra, deberán ser ellos mismos quienes tengan que suministrar lo necesario, sin esperar un aporte significativo de algún otro. Este tipo de situaciones son percibidas como reiteradas, pareciendo reflejar consigo la perpetuación de una lógica individualista en donde prima el esfuerzo individual de los actores, sin valorar ni promover los espacios de construcción colectiva y colaborativa (Dabas, 1993).

Hoy día el profesor fue a hacer un trabajo con los más grandes, de llevarlos a andar a bicicleta, pero él tuvo que traer la bicicleta de él y conseguirse otra bicicleta, entonces con esos elementos a dónde los vas a llevar, si es precaria la cuestión. (Equipo gestión)

Se vislumbra una percepción de carencia de los recursos necesarios para participar o ejecutar

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

actividades en donde, de no contar con el apoyo y los bienes materiales de las organizaciones de su red, simplemente no podrían llevarlas a cabo, pues la participación de los padres y apoderados es considerada insuficiente. De esta manera, se tienden a gestionar lazos que permitan un apoyo instrumental, con el fin de satisfacer necesidades (materiales o de prestación de servicios) que aún así no logran ser cubiertas por su entorno más próximo (Barrón, 1996; Gracia et al., 2003; Schaefer et al., 1981) al ser considerado como precario e incluso nocivo para el proyecto educativo que se pretende promover.

Colegio B

El equipo gestión, apoderados, profesores y alumnos manifiestan que la gestión del vínculo con organizaciones externas es un proceso normado, bajo la tutela de la dirección del colegio y que es llevado a cabo con la participación del resto de los actores, quienes manifiestan poseer conocimiento respecto de las actividades realizadas. Este conocimiento es comprendido por ellos desde el sentido de familiaridad del establecimiento, que al ser pequeño posee canales de comunicación directa en donde todos se enteran y participan de lo que acontece.

Lo que pasa es que acá en el colegio, como es pequeño, tienen harta cercanía entonces las informaciones no son como extraviadas o que queden ahí. (Profesores)

Las vinculaciones son consideradas por su aporte al proyecto educativo y coherencia con la impronta valórica, permitiendo forjar y proyectar una imagen positiva de sí mismos como escuela. En este sentido, la iglesia cercana al vecindario emerge como un organismo que sustenta esta motivación y refuerza la caracterización de la escuela desde su espíritu solidario, realizando con ella diversas actividades de beneficencia abiertas a la comunidad.

En lo que más participa el colegio es en la parte solidaria. Siempre cooperamos con el comedor abierto, hacemos una campaña de alimentos, víveres y verduras, o en plata. (Equipo gestión)

Otro vínculo que sustenta la proyección de una imagen positiva de escuela es la participación en algunos campeonatos deportivos que se enfocan en el fútbol, donde el colegio se ha destacado al participar en campeonatos a nivel comunal y nacional. Cabe destacar que si bien la escuela

genera talleres extracurriculares en actividades variadas, gran parte de los logros que son destacados por el colegio, son obtenidos por los alumnos de manera particular, a través del apoyo de los apoderados y sin la intervención de la escuela.

Nosotras en el concurso de arte salimos y nos entregaron diplomas, y el tío director nos dice al otro día si le llevamos los diplomas. Sacan adelante a todos los que ganaron. (Alumnos)

[El colegio] hace más cosas para los de fútbol, porque los becó a todos los de futbol, los dejó entrar así no más. (Alumnos)

Los lazos establecidos con otras entidades educativas se enfocan en asegurar espacios, por medio de charlas, para que sus alumnos continúen su enseñanza secundaria en colegios competentes. Cabe destacar que este vínculo entre escuelas no es continuo, ni se reconocen mayores presiones para lograr que sus alumnos concreten efectiva y exitosamente su enseñanza completa, ya que el colegio al no poseer estudios secundarios (hasta 8° básico) en cierta medida, pareciera desenmarcarse de esta situación.

Con las entidades educacionales, fundamentalmente el beneficio mayor es a los alumnos de 8° básico, porque se le da la oportunidad de que ellos [otros colegios] vengan para acá y hagan sus ofertas, muestran la parte científica como la parte técnica. (Equipo gestión)

Todos los años a los octavos les vienen a dar charlas, este año esos dos colegios han venido. (Alumnos)

Otra de las actividades que propician la construcción de la imagen escuela, son los eventos abiertos para la comunidad, los cuales generalmente se relacionan con aniversarios o festividades nacionales, además de la corrida familiar anual en la que todos los actores son invitados a participar, incluyendo a vecinos. Por otro lado, se destaca la relación con organizaciones de servicio tales como carabineros de Chile, bomberos y hospitales al realizar charlas informacionales, entre otras cosas.

Alumnos representantes de generación van [en el día del carabinero] y les llevan

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

algunos presentes menores, y una tarjeta hecha por los niños de básica con mensajes, dibujos y muestras de cariño respecto hacia a ellos. Y después ellos vienen para acá. (Equipo gestión)

Resulta relevante considerar la manifestación de un sentido de colaboración e interés en establecer lazos con organizaciones, ya que estas relaciones son conformadas como un medio para posicionar al colegio dentro de la comunidad, esperando ser reconocido por su participación activa y por sus logros tanto deportivos y artísticos como académicos. Pese a que en muchas ocasiones estos son originados y apoyados por los padres y apoderados de los alumnos, donde el rol del colegio queda en muchas ocasiones limitado al plano del reconocimiento y sociabilización de estos logros.

Estas acciones parecieran responder a la creación de una imagen positiva de escuela, por sobre la construcción colectiva y colaborativa de un sentido común entre los actores. Cabe destacar cómo los vínculos establecidos se orientan hacia una construcción de una imagen, pero no por eso, hacia la satisfacción de necesidades primarias propias de la escuela, como lo es el apoyo instrumental. Por tanto, cabe cuestionarnos los reales vínculos que conforma la escuela y cómo esta se enfoca más en orientar una imagen positiva de sí misma por sobre un aporte colaborativo hacia su comunidad.

Por otro lado, el concretar este tipo de vinculaciones fuertemente cargadas hacia una visión positiva de la escuela con la comunidad, resultan en una alta percepción de apoyo emocional, en donde pareciera que los miembros de este establecimiento utilizan las relaciones sociales como un bien y un medio para la satisfacción de necesidades afectivas (Barrón, 1996; Gracia et al., 1994; Schaefer et al., 1981). En consecuencia, los actores al evidenciar un sentido de pertenencia, de inclusión y valoración reflejan con ello un discurso posicionado desde el sentirse respetados, seguros y pertenecientes a la comunidad educativa, sin generar un mayor cuestionamiento o crítica respecto a los fenómenos que ocurren al interior de la escuela.

B. Valoración de los vínculos generados con la comunidad

Esta categoría presenta la manera en que los actores educativos sitúan a la escuela en su contexto, dando a conocer su percepción de la comunidad y cómo suponen que ésta los considera. Se destacan intercambios de recursos, tanto materiales como simbólicos, que permiten satisfacer variadas finalidades para cada establecimiento.

Colegio A

Como ya mencionamos, se reconocen diferentes posturas hacia la valoración de los vínculos generados con la comunidad, las cuales representan una brecha entre el equipo gestión y el resto de los actores educativos (profesores, alumnos y apoderados).

¿Cómo se genera el lazo? Casi por necesidad o sea ¿necesitamos hacer algo? Entonces veamos a quién conocemos y si no conocemos a nadie, llamemos al primero que pillamos. (Equipo gestión)

Esta brecha, se ve plasmada en el interés manifiesto del equipo gestión por establecer mayor vinculación con las entidades de educación superior, buscando potenciar un desarrollo académico en los cursos de 3° y 4° medio que permita entregarles las herramientas para lograr el éxito, tanto económico como valórico, en el espacio laboral. De esta manera, al formar este tipo de vínculos se impone desde el equipo gestión una constante búsqueda por plasmar una imagen escuela enfocada en el éxito, el orden y la disciplina.

Instalar al colegio dentro de la comunidad, que la gente sepa o vea que van nuestros niños bien uniformados, con el pelo corto y todas esas cosas que le gustan al equipo gestión, que haya una estructura y que el colegio salga a la comunidad. (Profesores)

Esta postura se acopla a una concepción desvalorizada del lazo con organismos del entorno cercano, ya que éstos son considerados incongruentes a los valores de la impronta de la escuela. El equipo gestión postula que la cultura correspondiente al sector no potencia el valor del esfuerzo, estigmatizándolo como un “barrio de cerro”. A raíz de esto, sostienen que los lazos con

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

la comunidad terminan por coartar la impronta valórica que trata de inculcar la escuela.

Dentro de su núcleo familiar los niveles culturales son bastante disminuidos (...) Recuerda que hay una cultura dentro de los barrios de cerro en donde se manejan ciertos códigos (...) Esa cultura de la proactividad no existe en Chile, no existe aquí cuando yo salgo a la calle, por tanto pretendo que eso lo vamos generando por medio de estas relaciones y si la relación no me aporta eso, mejor no. (Equipo gestión)

La escuela no reconoce estos valores en organizaciones de su ambiente más próximo, manifestando la intención de alejar a sus alumnos de este entorno definido como “barrio de cerro” y caracterizado desde la precariedad económica y cultural.

Los niveles de relaciones que nosotros tenemos en el ambiente más inmediato no necesariamente son los más convenientes. (Equipo gestión)

La visión de profesores, apoderados y alumnos es incongruente respecto a la del equipo gestión, ya que estos valoran los vínculos con la comunidad como un espacio para conectarse con la realidad, aprender de estas experiencias y forjar valores que vienen a complementar la impronta de la escuela. Este posicionamiento radica en el enriquecimiento de las relaciones propias a la escuela entre todos los actores.

Sacarlos del contexto sala, incluso te da la posibilidad de oxigenar un poco las relaciones, ahora ellos están ansiosos por salir porque es estar con sus compañeros pero en otro contexto distinto que estar adentro de una sala, entonces eso también ayuda un poco a des-tensionar las fricciones que pueden haber entre ellos. (Profesores)

Una valoración negativa de los posibles lazos a conformar con la comunidad, resulta por parte del equipo gestión, en un posicionamiento limitante desde la marginalización de sí mismos como escuela frente a su entorno. Este fenómeno es comprendido desde una percepción de falta de apoyo y confianza con los organismos con los que mantienen relación, lo cual genera un sentimiento de no-pertenencia con los contextos locales (Cartel, Giddens & Gueco en Keyes, 2013). La falta del sentido de pertenencia a la

comunidad es una limitante para que los actores puedan reconocerse a sí mismos como satisfechos con su contribución a la sociedad, a través de la ayuda voluntaria, la solución de problemas y la confianza de que también podrían verse beneficiados recíprocamente. Estas dimensiones propuestas por Keyes (1998), son reconocidas como fundamentales para comprender el bienestar de los sujetos en sus contextos sociales, por lo cual una visión desde un nivel comunitario nos permitiría analizar el malestar escolar desde la limitación de estas percepciones de apoyo en las vinculaciones con el entorno.

Colegio B

En la visión del equipo gestión, profesores, apoderados y alumnos se hace manifiesta transversalmente una apertura a generar lazos, en donde cualquier entidad que busque relacionarse con la escuela –y tras ser evaluada por la dirección- podrá forjar un lazo, siendo este bien recibido. De esta manera, los actores conciben una valoración positiva del apoyo entregado y recibido a través de los vínculos, pareciendo responder con ello a la perpetuación de la imagen positiva como escuela que construyen y reconstruyen en esta relación.

Normalmente cuando uno hace contacto con alguna entidad que el establecimiento requiere para ayudar a cumplir algún objetivo, es bien recibida, porque se buscan los caminos adecuados. (Equipo gestión)

La valoración de éste vínculo, se basa en una visión positiva de la comunidad, donde el otro se considera un aporte para la escuela, en donde más allá de haber un apoyo concreto, se percibe el vínculo desde su carácter emocional. De esta forma se enfatiza la confianza, cercanía y reconocimiento con el vecindario, otras escuelas e incluso la ciudad.

[Los vecinos] Ven a un alumno de nosotros caminando por la calle, no pasan ni 10 minutos y llaman al colegio (...) en el caso que vean a un niño fuera de horario por aquí caminando 4-5 cuadras, también avisan inmediatamente porque no sabemos si ese niño hizo la cimarra o simplemente tuvo un problema y no pudo llegar al colegio, pero sí pasan pendientes de nosotros. (Profesores)

Asimismo, la concepción compartida por los actores respecto de su posicionamiento como un

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

colegio “pequeño” y que ha sido parte del vecindario por 30 años pareciera constituir un eje que los identifica con un sentido de pertenencia propio, desarrollando de esta manera una visión positiva de sí mismos como escuela, al valorarse como parte de su entorno. Es así como los actores concuerdan en que la relación establecida con la comunidad les ofrece un sentimiento de pertenencia a este contexto y también hacia la escuela misma.

Este colegio lleva casi 30 años dentro de esta comunidad, entonces muchas de las personas que están alrededor fueron alumnos, ex alumnos o tienen algún pariente que ha estudiado acá, y como es un colegio chiquitito todos nos conocemos por el nombre. (Profesores)

Una visión positiva de la comunidad, hace referencia a las percepciones propias de los actores desde la apertura hacia el entorno y el reconocimiento de ellos mismos en un sentido compartido de escuela. El apoyo percibido desde el nivel comunitario refleja la integración y el sentido de pertenencia a una estructura social más amplia (Lin en Gracia & Herrero, 2006), propiciando la identificación con los contextos locales y la posibilidad de participar en la planificación de cambios de los mismos. Es así como el desarrollo del sentido de pertenencia, ya no solo a nivel escuela sino a nivel comunitario, se encuentra asociado a una imagen positiva de los actores y a un interés por mantener una afiliación con los vínculos que refuerzan esta imagen (Shinnar en Arellano, 2011). La pertenencia y la integración de los sujetos en su contexto, se plasma en la confianza en un otro, la ayuda voluntaria, la colaboración en la solución de problemas y la percepción de seguridad en el barrio, siendo estos ámbitos de la vida social los que permiten asociar la percepción de un sentido en común con un desarrollo del bienestar social (Keyes, 1998), que en este caso ayudaría a comprender la apreciación de un bajo nivel de malestar dentro de este contexto escolar particular.

C. Participación de los actores

Esta categoría describe las formas a partir de las cuales los distintos actores se involucran (o no) en el desarrollo de actividades con las organizaciones de la comunidad, además de la toma de decisiones que el establecimiento realiza respecto a ellas (diseño y ejecución).

Colegio A

Los actores analizan desde concepciones incongruentes la participación de los miembros del establecimiento. El equipo gestión manifiesta que las decisiones incluyen a los distintos organismos colegiados, no obstante estos no son percibidos como un aporte real en los procesos, develando una evaluación de falta de productividad, lo cual no se condice con los valores centrales que el colegio pretende inculcar en el alumnado.

Yo tengo de kínder a 5° medio, los días miércoles hacemos clases al 5° medio, que son el consejo de profesores (...) Uno intenta satisfacer las necesidades de las personas dentro de ciertos marcos porque yo tengo que darle a mi comunidad lo que necesita, no lo que quiere. (Equipo gestión)

Pese a la visión negativa del equipo gestión respecto al cuerpo docente, los profesores sostienen una visión positiva de las actividades que son realizadas y del apoyo que reciben para concretarlas, apreciando los vínculos establecidos con la comunidad por el valor agregado que estos otorgan, destacándolos como espacios que promueven el bienestar tanto del cuerpo estudiantil y docente, como de los demás involucrados.

Yo parto de la tesis de que todo eso de sacarlos [fuera del aula], te da la posibilidad de mejorar la relación. (Profesores)

Al igual que los alumnos, los docentes reconocen que la mayoría de las actividades coordinadas con organizaciones de la comunidad son de carácter académico y son realizadas para 3° y 4° medio en donde la vinculación más típica es con centros de estudios superiores, siempre con el objetivo de promover la visión de un alumno ordenado, limpio y respetuoso.

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Vienen hartas charlas de las universidades pero para 3° y 4° medio, los cursos más chiquititos no mucho, como que pasan más encerrados acá. (Profesores)

La participación de los apoderados es evaluada por todos los actores como escasa. Asimismo, los apoderados manifiestan no involucrarse en las problemáticas particulares del colegio o a veces incluso de los estudiantes –lo cual se refleja en sus inasistencias incluso a las premiaciones que el colegio organiza para los alumnos, sus propios hijos- manifestando con ello un sentido de pertenencia mermado y una falta importante de compromiso, en donde parecieran cumplir sólo con los requisitos estrictamente necesarios.

Los apoderados participan re poco, siendo que es 4° medio, deberían estar así como 'ya, los chiquillos están cerrando ciclo', por ejemplo en mayo los chiquillos tuvieron la misa de 4° medio, son siete alumnos y de esos apoderados vinieron dos entonces yo igual lo encontré bastante triste. (Profesores)

La participación de los alumnos en la formación de vínculos con la comunidad se ve limitada, ya que estos perciben que el equipo gestión no acepta propuestas que no sean acordes a su visión de alumno ideal. Es por esto que ellos reconocen a los profesores como el motor de las actividades, pudiendo colaborar con ellos gracias a las relaciones directas, significativas y de confianza que mantienen con ellos, incluso llegando a reconocerlos como “padres”, develando un sentido de familiaridad y protección bajo su tutela. De esta manera, vemos como se evidencia una percepción de “pequeñez” que ya no sólo es reflejada desde la comprensión de una escasa cantidad de alumnos y recursos, sino también desde una visión pesimista e infantilizadora, en donde los alumnos se encuentran protegidos de su entorno y pasan a ser dependientes de los educadores y del equipo gestión.

Encuentro que les falta mucho a los niños de acá, es demasiado reducido el entorno que ellos tienen, entonces ellos no conocen otra realidad (...) Sacarlos de su poco reducto, porque como son niños de cerro ellos no tienen mucha amplitud, de conocer mucho. (Equipo gestión)

Encuentro que los profesores son parte de tu familia, que te ayudan en todo, o sea son como lo más cercano a lo familiar, porque

tienes un problema, te notan decaído y te preguntan y todo, cosa que no pasaba en mi colegio anterior. (Alumnos)

Cabe destacar la existencia de un apoyo informacional mermado (Barrón, 1996; Gracia et al., 2003; Schaefer et al., 1981), en donde la ausencia de relaciones sociales que permitan al sujeto desarrollar autonomía y poder sobre sí mismos, sustentado con el posicionamiento paternalista tanto del equipo gestión hacia profesores, alumnos y apoderados, como el que se da en la relación de profesores con alumnos, emergen como un limitante de las instancias de autorreflexión en los educandos, afectando con ello los espacios de construcción colectiva (Dabas, 1993). Estos comportamientos socializados con el objetivo de responder a una norma establecida sin crear espacios que fomenten la autonomía de los actores, se constituyen como un limitante en el potencial de los sujetos y de su poder para transformar su entorno (Guittari en Dabas, 1993).

Colegio B

Los sujetos evalúan la participación de los actores en actividades desde visiones distintas, pues si bien el equipo gestión considera buena la participación de los alumnos y profesores, la de los apoderados sería más bien pasiva. Visión que no es compartida por los demás, al considerar sentirse a gusto con la activa colaboración de todos. En conjunto se destaca cómo los actores en su totalidad se sienten unidos para participar en torno a una idea común, en donde se obtendrán beneficios mutuos y cuya finalidad central será la entrega de apoyo en torno al progreso de los alumnos. En este sentido, se vislumbra un compromiso por parte de todos los actores, enfocado en realizar un aporte por medio de la colaboración en actividades o para la solución de las problemáticas de la escuela y de sus estudiantes.

Son bastante participativos [Los apoderados], les gusta estar con los niños, cooperar. (Profesores)

Los profesores por su parte, reconocen la importancia del contacto con la comunidad y en su mayoría velan porque estas actividades se realicen.

El hecho de tener ciertos talleres te permite igual en los apoderados y alumnos compartir más en el colegio, vivir más experiencias en

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

el colegio y hacer alianza con apoderados, yo encuentro que es súper beneficioso. (Profesores)

Un aspecto relevante a considerar, es la (re)producción de una visión paternalista que acoge a los alumnos y los posiciona infantilmente ante el real desarrollo de sus potenciales, mermando con ello los espacios de autonomía y autorreflexión, y en consecuencia, los espacios de construcción colectiva en la planeación de acciones que afectan la vida en conjunto (Dabas, 1993). Esto se refleja desde los alumnos al posicionar a sus profesores como verdaderos padres que son idealizados y valorados como tales (los cuales apoyan y fomentan valores a través de su propio ejemplo), además del hecho de que en este establecimiento no exista un organismo colegiado que sea representativo del cuerpo de educandos y que promueva los espacios de autorreflexión y autogestión, como lo pudiese ser un centro de alumnos. Situaciones que emergen como limitantes dentro de la promoción de apoyo informacional (Barrón, 1996; Gracia et al., 2003; Schaefer et al., 1981), y que con ello marcan la ausencia de la gestión y generación de relaciones sociales que permitan al sujeto desarrollar autonomía y poder sobre sí mismos.

Tenemos orientación y ahí votamos, antes teníamos una directiva pero después hubo un problema y la directiva se cerró. (Alumnos)

Análisis Integrativo

Tras realizar un análisis categorial de los casos en estudio, hemos podido vislumbrar ciertos ejes que resultan relevantes para comprender cómo el apoyo social percibido comunitario incide en el malestar escolar. A continuación presentaremos la integración de los análisis desarrollados en cada escuela, con el fin de proporcionar una mirada global de los fenómenos, sentando con ello la base previa para generar un espacio de discusión en torno a la problemática.

En el colegio A, podemos destacar una postura desde la marginalización de sí mismos respecto de la comunidad que los circunda, esto debido a la percepción negativa del equipo gestión hacia su vecindario, considerando que constituye un

ambiente nocivo para el desarrollo profesional y valórico que pretenden promover en sus estudiantes. Esta impronta se justifica desde el interés particular por lograr que los alumnos puedan obtener el éxito laboral al continuar su educación y conseguir empleos, con el fin de desenmarcarse de su entorno catalogado como barrio de cerro. Pareciendo resultar en una falta de sentido de pertenencia con su comunidad local, desde la cual no se logra una contribución recíproca hacia su entorno. La visión del equipo gestión respecto de las valoraciones, objetivos e impronta escolar pasa a ser más bien una imposición frente al pensamiento de los demás actores escolares, dícese profesores, apoderados y alumnos. Esto se traduce en un posicionamiento paternalista que coarta los espacios de autonomía, empoderamiento y construcción colectiva entre los sujetos.

En el colegio B por su parte, se reconoce una apertura hacia la comunidad por parte de todos los actores, constituyendo fuertes lazos que parecieran sustentar la visión positiva del entorno y de sí mismos como escuela inserta en su contexto local, respondiendo a la creación de una imagen positiva como escuela, reconocida desde su trayectoria y su alta involucración con la comunidad. Este posicionamiento permite potenciar el sentido de pertenencia de todos los actores, propiciando con esto el desarrollo de la confianza y la seguridad con su entorno. En este sentido, destacamos cómo estos lazos parecieran establecerse en torno a la búsqueda de la construcción de una imagen positiva de la escuela. Al considerar la cultura escolar de este establecimiento, entra en relación la visión paternalista característica de todos los actores, la cual busca reforzar la dependencia e infantilización del alumnado, constituyendo de esta manera, otro espacio que coarta el sentido de reflexión, crítica y empoderamiento de los actores.

Discusiones

La presentación de estos casos, tuvo el propósito de comprender cómo el apoyo social percibido comunitario incide en el malestar escolar de los distintos actores de dos colegios particulares-subvencionados de la región de Valparaíso. En este sentido se pudieron vislumbrar los siguientes

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

ejes temáticos que permiten una comparación de los casos estudiados.

Podemos destacar que respecto de la creación y gestión del lazo con las organizaciones, el colegio A se posiciona desde una visión fatalista de carencia de recursos, los cuales se centran en un apoyo instrumental, al considerar fundamental la satisfacción de necesidades materiales o la prestación de servicios (Barrón, 1996; Gracia et al., 2003; Schaefer et al., 1981). Estos recursos no son suplidos ni por los apoderados, ni por su entorno más próximo al llegar a considerarlos incluso como negativos e incongruentes (poco esfuerzo y limitado interés intelectual) en relación a la impronta valórica que desean plasmar en el estudiantado (superación y disciplina). Esta diferenciación termina por limitar los vínculos con la comunidad y marginalizar al establecimiento de su entorno, al no percibir un apoyo por parte del contexto local (Cartel, Giddens & Gueco en Keyes, 2013), permitiéndole al equipo gestión posicionarse desde el paternalismo en la relación que establece tanto con estudiantes, como con profesores y apoderados en donde el equipo gestión emerge como un organismo cuyo objetivo es entregarle a su comunidad educativa “lo que necesita, no lo que quiere”. En este sentido, son fundamentales las relaciones que se establecen con organizaciones externas a su vecindario, en tanto medios (sobre todo de índole académica) que permiten nutrir la carencia desde la que se posicionan y que vienen a reafirmar esta concepción en la que el vecindario no representa la orientación del colegio.

El colegio B por su parte, establece lazos con la finalidad de satisfacer y encontrar tanto el apoyo instrumental como el apoyo emocional en estas relaciones, las cuales son valoradas por los actores de manera positiva, reconociéndose a sí mismos a través de esta imagen en un sentido compartido de escuela, constituyendo un medio para satisfacer a su juicio necesidades afectivas y el cumplimiento de metas y prestaciones de servicios (Barrón, 1996; Gracia et al., 2003; Schaefer et al., 1981). En este sentido, es relevante destacar que si bien el establecimiento de este tipo de relaciones promueve un sentimiento de pertenencia, seguridad y protección en la comunidad educativa, pareciera ser que las mismas son establecidas con la finalidad de patentar una imagen “escuela” más que propiciar la formación de alumnos autorreflexivos que sean capaces de cuestionarse

y comprenderse a sí mismos y a su entorno, funcionando como reforzador de una imagen positiva, por sobre el traspaso de recursos vitales para los actores.

Podemos comprender cómo las diferencias al percibir el apoyo social desde el nivel comunitario pueden vincularse con la visión que se tiene de la escuela misma, y consigo en el bienestar social propio de estos sistemas. Los ámbitos de la vida que promueven el bienestar social hacen referencia al sentido de pertenencia propio de los actores, viéndose plasmado en la satisfacción de contribuir a la sociedad, conformar relaciones de confianza, compartir un sentido común y orientarse hacia un futuro, creyendo que serán beneficiados por la comunidad (Keyes, 1998). Es así como el sentido de pertenencia nos permite comprender el alto malestar reconocido en la escuela A, percibiéndose a sí misma como desvinculada y segregada de su entorno (Valenzuela, et al., 2013) y por tanto generando limitaciones para desarrollar los ámbitos sociales relacionados al bienestar. Desde el estudio de la escuela B se comprende un bajo malestar desde un sentido de pertenencia enfocado en su reconocimiento en la comunidad, lo cual se asocia a una satisfacción propia al percibir los vínculos y por tanto generar una imagen positiva para sí mismos (Shinnar en Arellano, 2011).

Ambos colegios se destacan por no propiciar lazos que desarrollen el apoyo informacional, permaneciendo en un plano que no termina por satisfacer las necesidades reales de los sujetos, ni entregarles las herramientas necesarias para afrontar de manera autónoma y crítica los desafíos vitales. De esta manera, se vislumbra que las relaciones de apoyo social percibido se limitan al discurso e imagen que se patentan con ellas, más que plasmarlas en la práctica: En colegio A, se establecen lazos que les permitan mostrar a sus alumnos como sujetos ordenados y limpios que se diferencian de su “barrio de cerro” instituyéndose desde la norma y lo establecido, coartando los espacios colaborativos. En el colegio B, los vínculos pretenden patentar a la escuela como una organización activa en la comunidad, que se ha asociado a un reconocido club de fútbol de la zona y que en sus filas cuenta con alumnos que se destacan en variadas actividades (actividades en las que los alumnos participan gracias al apoyo de sus padres, no del colegio). Es así como la imagen de una escuela abierta a la comunidad, que genera lazos de

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

confianza y que se reconoce a sí misma positivamente, puede de igual manera propiciar la hipótesis de un posible malestar escolar existente, pero que se da de manera implícita en el conjunto de integrantes del sistema educativo que se encuentran anestesiados desde una realidad que impone una imagen positiva, pero que no intercambia concretamente los recursos necesarios para desarrollarse como escuela.

Es relevante reconocer los ejes en común respecto a cómo las escuelas se vinculan con sus contextos, ya que ambos establecimientos se posicionan desde una percepción infantilizadora de los actores, especialmente alumnos, al momento de gestionar las relaciones con organizaciones del entorno. Este posicionamiento coarta el desarrollo de las escuelas como agentes propiciadores de la construcción colectiva de un sentido común, que haciendo partícipes a los sujetos en la comunidad, permite la optimización de las relaciones sociales (Dabas, 1993), por lo cual se vuelven relevantes los sistemas que propicien espacios de autorreflexión, autonomía y autocrítica. Los resultados invitan a cuestionarnos sobre el real alcance de una escuela que se posiciona en la comunidad desde la construcción colectiva, pues se denota como mucho de los límites impuestos en estos espacios responden a los modelos que la sociedad circundante impone. En el caso de estas escuelas, el enfoque por obtener estos buenos resultados en rankings educativos y por lograr posicionarse dentro de las estadísticas positivas en escolaridad constituiría un objetivo prioritario en torno al cual las prácticas por alcanzarlo se producen y reproducen, pareciendo dejar de lado el valor de un ser humano que se desarrolla de manera autónoma, que crecerá no sólo académicamente, sino también desde sus habilidades y competencias, y que en un momento determinado se enfrentará en solitario a la sociedad, dejando de estar bajo el alero de una escuela que sólo pareciera beneficiarse por el número que el alumno representa y desde la represión que esto genera (Sleeter, 2010).

Tomando en consideración que la presente investigación se centró en comprender cómo el apoyo social percibido comunitario incide en el malestar escolar, es necesario reconocer ciertas limitantes a fin de realizar una discusión atingente al fenómeno. En este sentido, los casos escogidos correspondieron a dos escuelas cuya dependencia fue de tipo particular subvencionada, dejando fuera de la investigación las realidades

vivenciadas al interior de establecimientos municipalizados y particular pagados. Un estudio que integrara estas realidades otorgaría una visión amplia del fenómeno. De igual forma, el haber realizado una comparación entre colegios con distintos niveles de enseñanza (colegio A hasta educación media y colegio B hasta educación básica) constituyó una limitante al momento de analizar nuevas implicancias e hipótesis investigativas del fenómeno, al considerar las orientaciones de cada escuela por responder a mediciones propias de cada ciclo educativo (Simce y PSU, entre otras).

Finalmente, la discusión en torno al enfoque social ecológico nos sitúa desde todos los planos y dimensiones, enfatizando el sentido de comprender el fenómeno desde una interdependencia de todos los niveles que conforman un sistema. No existe un solo responsable respecto a las problemáticas generadas en el espacio educativo, sino que esta visión espera concientizar respecto del entendimiento de éstos fenómenos desde la responsabilidad de nuestra sociedad, evidenciando que la individualización de la problemática ha entrampado la posibilidad de conformar comunidades que se relacionan colaborativamente. De esta manera, el generar políticas públicas sustentadas en el enfoque social ecológico emerge como una alternativa innovadora que podría dar respuesta a las demandas del sistema educativo actual, sentando la base para el desarrollo de sujetos empoderados, críticos, autónomos y reflexivos ante la sociedad.

Bibliografía

- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Arellano, J. C. (2011). *Identidad social y bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú*. (Tesis de bachiller). Recuperada de Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
- Avendaño, C., Bustos, P., Espinoza, P., García, F. & Pierart, T. (2009). Burnout y apoyo social en personal del servicio de psiquiatría de un hospital público. *Ciencia y enfermería*, 15(2), 55-68.

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Benbenishty, R. & Astor R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 59-83). Santiago, Chile: Editorial universitaria.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*, 1, 174-177.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: Una aproximación desde el bienestar social. *Clínica y salud*, 17(1) Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000100001
- Bronfenbrenner, U. (1979). Basic concepts. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *The ecology of human development* (pp. 3-15). Cambridge, MA: Harvard university press.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1) 53-82.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral publications.
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: MacGraw hill interamericana.
- Cohen, S., Gottlieb, B. & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. Underwood & B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Dabas, E. (1993). *Red de Redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Editorial paidós.
- Fondecyt N° 1110859 (2011-2013). *El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar*.
- Fundación Paz Ciudadana (2005). *Violencia escolar en Chile: Situación actual y desafíos. Ponencia presentada en el seminario soluciones para la violencia escolar [En red]*. Recuperado de: http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/violencia_escolar_en_chile_situacion_actual_desafios.pdf
- García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista latinoamericana de psicología*, 38, 327-342.
- Gracia, E. & Musitu, G. (2003). Social isolation from communities and child maltreatment: A cross-cultural comparison. *Child abuse & neglect*, 27, 153-168.
- Hall, A. & Wellman, B. (1985). Social networks and social support. En S. Cohen y S. Syme (Eds.), *Social support and health*, pp. 23-41. New York: Academic press.
- Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. (3a. ed.). McGraw-Hill: Ciudad de México, Mexico.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo [IDEA] (2005). *Primer estudio de convivencia escolar, la opinión de estudiantes y docentes 2005*. Chile: IDEA
- Keyes, C. (1998). *Social well-being. Social psychology quarterly*, 61(2), 121-140.
- Keyes, C. (Ed.). (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health* (pp. 3-28). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 17-30). New York: Academic press
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). Middle eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of interpersonal violence*, 24(1), 159-182.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research* 1(2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs-e/2-00inhalt-e.html>
- Méndez, P. & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

- ley y no infractores. *Psyche*, 17(1), 59-64. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100006>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a Ed.). Thousand Oaks, CA, E.E.U.U.: Sage.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar 8° básico, SIMCE 2011*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevenicion_agresion_acosoescolar_2011.pdf
- Ministerio del Interior de Chile, Ministerio de Educación de Chile & Universidad Alberto Hurtado (2005). *Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Recuperado de: http://www.seguridadciudadana.gob.cl/file_sapp/pres_ppt.pdf
- Ministerio del Interior de Chile, Ministerio de Educación de Chile & Adimark (2007). *Encuesta de violencia en el ámbito escolar 2005-2007*. Recuperado de: http://www.seguridadciudadana.gob.cl/file_sapp/presentacion_envae_2007final.pdf
- Ministerio del Interior de Chile, Ministerio de Educación de Chile & Adimark (2009). *Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar 2009*. Recuperado de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesa_pp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf
- Ministerio del Interior & Ministerio de Educación de Chile (2006). *Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar (Informe ejecutivo)*. Recuperado de: http://www.seguridadpublica.gov.cl/estudio_osyencuestas.html
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). Nueva York: Routledge.
- Hoglund, W. & Leadbeater, B. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of research on adolescence*, 17(3), 525-540
- Riquelme, A. (1997). *Depresión en residencias geriátricas: Un estudio empírico*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Rodríguez, S. & Enrique, H. (2007). Validación Argentina del Cuestionario MOS de Apoyo social percibido. *Psicodebate* 7. *Psicología, cultura y sociedad*, 155-168.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 6, 1069-1081.
- Schaefer, C., Coyne, J. & Lazarus, R. (1981). The health related functions of social support. *Journal of behavioral medicine*, 4(4). Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00846149#page-1>
- Shinnar, R. (2008). Coping with negative social identity: The case of mexican immigrants. *The journal of social psychology*, 148(5), 553-575.
- Sleeter, C. (2010). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban education*, 47(3), 562-584.
- Suckling, A. & Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata
- Taylor, S. & Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 100-132). Editorial Paidós Básica.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education policy*, 29(2), 217-241. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger.
- Vivaldi, F. & Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>

Relación entre apoyo social percibido comunitario y malestar escolar en dos escuelas particulares-subvencionadas de la región de Valparaíso.

Agradecimientos

El desarrollo de esta investigación representó un proceso colaborativo, por lo cual cada una de las partes involucradas ha sido fundamental para su desarrollo. Queremos agradecer a todos los que nos brindaron su apoyo, destacando a: Paula Ascorra Costa, profesora guía de esta investigación, pilar y respaldo de todo este proceso; María de los Ángeles Bilbao, co-guía de esta investigación, quien confió en este proyecto y nos otorgó su apoyo; Equipo Fondecyt N°1110859, por incorporarnos desde el primer momento y formarnos como profesionales, y fundamentalmente a las escuelas participantes, por abrirnos sus puertas, y contar con su disposición y entrega para desarrollar un trabajo en conjunto.