



UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ARTES  
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA

**Diagnóstico de cultura escolar en el caso del colegio Bicentenario  
Politécnico Alemán Albert Einstein**

**MATÍAS IGNACIO VIDAL FLORES**

Profesor Guía: Claudio Varas Miño

Tesis presentada a la Escuela de Sociología de la Universidad Mayor para optar al Título de  
Sociólogo

**Julio, 2022  
Santiago, Chile**





UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ARTES  
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA

**Diagnóstico de cultura escolar en el caso del colegio Bicentenario  
Politécnico Alemán Albert Einstein**

**MATÍAS IGNACIO VIDAL FLORES**

Profesor Guía: Claudio Varas Miño

Tesis presentada a la Escuela de Sociología de la Universidad Mayor para optar al Título de Sociólogo

## Índice

Resumen .....	5
1. Introducción.....	6
2. Antecedentes teóricos y empíricos.....	7
2.1. Prácticas sociales dentro de la escuela: una semiótica social.....	7
2.2. Educación Técnico Profesional en Chile: producción y reproducción.....	15
2.3. Diferencias sociales y culturales en la institución educativa chilena.....	18
2.4. Definición de conceptos centrales.....	23
2.5. Antecedentes del caso: Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein.....	27
2.5.1. Tratamiento de la cultura escolar en el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein.....	28
3. Objetivos.....	31
4. Metodología.....	31
4.1. Diseño de la investigación.....	31
4.1.1 Plan de operacionalización de variables.....	31
4.2. Diseño Metodológico.....	32
4.2.1. Población objetivo.....	32
4.2.2. Marco muestral.....	32
4.2.3. Diseño muestral.....	32
4.2.4. Tamaño de la muestra.....	33
4.3. Potencialidades y debilidades de la metodología de encuesta.....	33
4.4. Planificación del trabajo de campo.....	33
5. Resultados .....	36
5.1. Aplicación del instrumento de recolección de datos.....	37
5.2. Componentes sociodemográficos de la muestra .....	40
5.3. Componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus docentes-profesores.....	43

5.4. Componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto al equipo directivo del colegio .....	48
5.5. Componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus familias-apoderados .....	53
5.6. Percepción de estudiantes sobre espacio educativo .....	59
5.7. Percepción general de estudiantes sobre el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein.....	61
6. Conclusiones .....	63
7. Referencias bibliográficas.....	72
8. Anexos.....	76
Anexo 1.....	76
Anexo 2.....	79

## Índice de tablas

Tabla 1.....	29
Tabla 2.....	30
Tabla 3.....	30
Tabla 4.....	40
Tabla 5.....	43
Tabla 6.....	44
Tabla 7.....	44
Tabla 8.....	46
Tabla 9.....	46
Tabla 10.....	47
Tabla 11.....	49
Tabla 12.....	50
Tabla 13.....	52
Tabla 14.....	53
Tabla 15.....	55
Tabla 16.....	56
Tabla 17.....	57
Tabla 18.....	58
Tabla 19.....	59
Tabla 20.....	60
Tabla 21.....	61
Tabla 22.....	63

## Índice de gráficos

Gráfico 1.....	37
Gráfico 2. ....	40
Gráfico 3.....	41
Gráfico 4. ....	42
Gráfico 5. ....	45
Gráfico 6. ....	51
Gráfico 7. ....	54
Gráfico 8. ....	56
Gráfico 9. ....	62

SOLO USO ACADÉMICO

## **Resumen**

Existen elementos que definen la trayectoria educacional de los estudiantes en virtud de externalidades a la propia cultura escolar. Por ende, cabe detenerse en los procesos internos de la escuela, enmarcado específicamente en el sistema educativo de enseñanza Técnico Profesional (TP), para lograr comprender cuáles son los factores dentro de la propia comunidad educativa que son percibidos como propicios o no. Es en esto, que esta investigación cuasiexperimental no probabilística de estudio de caso tuvo como objetivo medir las percepciones de cultura escolar de estudiantes del nivel educativo de IV° año de enseñanza media dentro del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, establecimiento educacional con alto índice de vulnerabilidad de la comuna de Cerrillos. Lo anterior, para diagnosticar y describir las implicancias de los docentes, padres-apoderados y directiva en esta, con el propósito de ser un insumo para orientar la planificación de clases y la gestión de acciones transversales en el área social y académica hacia el aprendizaje integral de los estudiantes y el mejoramiento escolar.

Los resultados evidenciaron que los componentes de una cultura escolar en este colegio desde las percepciones de estudiantes están relacionados favorablemente con el vínculo docentes-profesores y con sus apoderados-familias. No obstante, la relación con el cuerpo directivo no se percibe como una cultura escolar favorable por parte de los estudiantes.

**Palabras claves:** trayectoria educacional, cultura escolar, percepciones de estudiantes, colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein.



## 1. Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de levantar información de un colegio a partir de los propios estudiantes y situar los resultados de aprendizaje de la escuela dentro de los parámetros de una cultura y un enfoque sociológico y no sobre una base personalista o de sistematización psicológica sobre rasgos de conducta, actitudes o personalidad. Puesto que es fundamental permitir el desarrollo y fomento de la cultura escolar en el espacio escolar en las escuelas, permitir el desenvolvimiento del carácter, rol, ideología etc. que converjan en una evolución mancomunada que permita, a los actores fundamentales del proceso, consolidarse y validarse ante una sociedad cada vez más compleja y múltiple que se lee en pretérito para avanzar en futuro, o al menos sacar conclusiones enriquecedoras, recordando de cierta manera a la Profesora y doctora Diana Gonçalves Vidal en *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio* (2007), al referir los procesos culturales sustentado por los estudios culturales como el diálogo interdisciplinario que proporciona procesos de intercambio, medio de construcción e identidad etc., inmersos en un universo cultural complejo, que a su vez acusan una emergencia sobre las acciones de los sujetos sociales, su experiencia o práctica, en las investigaciones del campo educativo.

Por su parte, para Hargreaves et al., “la mejora escolar por medio de cambios debe ser liderada por la propia escuela y se debe centrar en la cultura escolar” (en Guzmán, 2016: 39). En esto, Elías (2015), afirma que “La noción de cultura escolar, más allá de los matices que imponen las distintas perspectivas teóricas, es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela.”, lo que, en consecuencia, centra el foco en lo que ocurre al interior de la escuela y en sus propios actores involucrados. La cultura escolar está compuesta por “aquellos patrones de significados que se han transmitido a lo largo de la historia de la escuela y que están expresados en símbolos socialmente compartidos [...] entre los actores que conforman la escuela y que están dados por sentados, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar.” (Rubiano, 2006). Es comprender a una escuela productora y no reproductora (Dubet y Martuccelli, 1998) mediante

construcciones de significados desde las relaciones interpersonales (Martinic, 2003). Una de las piezas fundamentales será la relación profesor-estudiante, directiva-estudiante y apoderado-estudiante; qué papel juegan los juicios en la enseñanza preactiva (a la hora de planificar el proceso instruccional) o interactiva (en el momento del acto instruccional propiamente dicho) y qué efectos tienen sobre el rendimiento del estudiante. De lo anterior, Valle y Pérez (1989) señalan que para eso resulta necesaria investigaciones que consideren el proceso instruccional en su conjunto, y la aproximación, en añadidura, de la formación valórica y moral desde un “retratamiento del concepto de “valor”, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lo delimita” (Maulén, 2015) a su condición de objeto de conocimiento.

El propósito de esta investigación exploratoria no probabilística de estudio de caso será un acercamiento a las percepciones de cultura escolar por parte de estudiantes a partir de la relación estudiante-profesor, estudiante-equipo directivo y estudiante-padre/apoderado en una escuela Técnico Profesional: colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, en función de lograr generar un diagnóstico como etapa inicial de los componentes presentes o no.

Se aplicó un cuestionario estructurado como técnica de recolección de datos, en una sola etapa entre mayo y junio de 2022.

## **2. Antecedentes teóricos y empíricos**

### **2.1. Prácticas sociales dentro de la escuela: una semiótica social**

Kant se preguntaba qué era la ilustración, cuestión que implicaba una graduación determinante de salir de la “minoría de edad”, en otras palabras; de la autonomía del individuo de servirse de su propio entendimiento. Y si bien Kant hablaba del oscurantismo de la Edad Media, en este caso cabe hacer relación a cómo la escuela contemporánea, como Institución, pretende fabricar ciudadanos a partir de esa clave de progreso, definiendo una graduación social como dispositivo o aparato de control; significancia que implica reconocer a una escuela determinista y subordinada a las

relaciones de poder que relativizan y, en muchos casos, anulan una autonomía de servirse del propio entendimiento. Entonces, ¿qué es lo que está fabricando la escuela TP?: pareciera que un *oscurantismo* institucional a merced de la productividad de la sociedad y no tanto de un desarrollo integral. Y es que tales convenciones, contratos, o la existencia o no de políticas públicas permiten a esta modalidad nutrirse de estándares discriminadores, dogmáticos y taxonómicos que categorizan y determinan ciertas nociones que perpetúan una desigualdad social en virtud de cuadros comparativos; lo TP versus lo CH, el oficio versus la profesión, quizás un binario histórico y simbólico de fuerza versus razón, o una dicotomía de clase generada por la hegemonía del conocimiento.

Solución plausible: la desescolarización de la sociedad. No obstante, esto porque se piensa que la escuela, pensando en el contexto chileno, sería la respuesta solo a un Currículum premeditado como práctica y producto de , más bien, un Estado-gobierno: Currículum nacional; Bases Curriculares; Planes y Programas; Objetivos de Aprendizajes (OA), etc., todo alejado de una noción/interés emancipado, libertario, comunitario, donde la comunidad se desarrolle plenamente en una condición de autonomía intersubjetiva en función del acceso que viabilice aquel desarrollo de las posibilidades humanas, no en el mero deber sino en el derecho. Pero aquella igualdad pretendida dentro de un espacio pedagógico, llamemos ahora con seguridad enseñanza-aprendizaje, será la suma que resulte en una igualdad concreta desde su imaginario cotidiano en relación directa a lo social.

Es por esto, que se torna necesario repensar en qué posición se encuentra hoy la educación TP en su ciclo de Enseñanza Media con respecto a una cultura escolar permeada por los estándares reproductivistas, productivos y tecnocráticos y cómo esta, en la actualidad, permite destrabar y repensar a un perfil pujante de actores sociales que involucran una emergencia de sujetos singulares fijados a ciertas prenociones estructurantes. En suma, cómo se construyen las nociones o discursos en estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) a raíz de las percepciones que tienen de los actores directamente relacionados en su proceso de enseñanza-aprendizaje como los

son los docentes, padres-apoderados y directivos. En esto, ¿qué valor cultural o representación social tiene la educación técnica en Chile? Esta pregunta es vinculante con una semiótica social que examine si los significados que determinan la calidad de la educación en Chile están asociados o no al significante de una escuela en clave de cultura al margen: ¿hay negociación de significados o mero utilitarismo?

La marginalidad de unos con otros en la vida urbana, la globalización y el mercantilismo del pujante sistema neoliberal, hacen pensar en una relectura de las teorías y modelos tradicionales pero también de las teorías críticas; una especie de rueda de la fortuna de épocas que vuelven y son las mismas constantemente, en una lucha deformada por el poder y desplazada al delirio, la pérdida, desesperanza y ruina de la memoria y toda ideología plausible de la otredad silenciada y desaforada en una cuestión sospechosa de un pujante neocolonialismo en el conflicto de 'Ser-para otro'. Y releer a la sociedad es encontrarse con una especie de círculo eterno de estándares binarios en donde posiblemente las disputas por las representaciones son confrontaciones incasables de una estructura dominador/dominado de la cual el boicot solo provenga del mismo sujeto, de aquél que está sometido a sí mismo, a su rendimiento, absorto en sus intereses materiales y espaciales en un reduccionismo de geolocalización, recordando al sociólogo Stuart Hall: "las palabras y las imágenes cargan connotaciones sobre las que nadie tiene control completo" (2010, 439). Sin embargo, el conflicto viene de la mano con la interacción de significados y las formas de mirar el mundo desde aspectos ideológicos y comunicativos que chocan de grupo en grupo, en otros términos, son los problemas con la identidad o visión de mundo cuando esta es comprendida unilateralmente y el significado queda fijo, por ende, pretérito y obsoleto a la nueva realidad resignificada, puesto que el principal poder de los poderosos es el de nombrar.

Entonces, es necesidad de cada uno proyectarse desde los intersticios binarios posibles; los matices en la emergencia de la posmodernidad, como acción desde la proximidad inmediata en la cual convivimos con los demás. Sin embargo, al parecer el principio de esa necesidad está ligado a la duda y la reflexión que permiten tal emancipación de la falsa dicotomía individuo/sociedad; es en la conciencia de 'Ser' y querer 'Ser-en-común'

para así no extrañarse entre la multitud. Esto, porque la literatura especializada e investigación se ha enfocado permanentemente en el rol del docente-profesor, padres-apoderados y del establecimiento educacional como sujetos directos de la mejora escolar tomando distancia del propio estudiante-adolescente y sus percepciones con el entorno comunitario y social.

En consecuencia, cabe pensar cómo se comprende la comunicación a partir del proceso de interacción y negociación de significados como modelo contrapunto del capitalismo y dominación, pensándolo desde la educación en la escuela como espacio cultural despojado, homogeneizado y determinado por mecanismos de control técnico y reproduccionismo.

La mercancía es denominada como la riqueza de las sociedades por Marx (1974) y en la producción capitalista es la sustancia del sistema de producción histórico, porque si bien es todo lo que se puede comprar o vender depende de su contexto próximo, lo que explica su componente materialista e histórico, directamente asociado a las relaciones de producción, por ende, social. El capitalismo entonces se comprenderá en base a la cuestión del destino del hombre en el mundo contemporáneo, y que constituye la deshumanización del humano en el mundo burgués capitalista. En definitiva, este sistema de economía se ha convertido en el destino de la humanidad al permear su *Ser*.

Por otro lado, si entendemos a la democracia como una forma de Estado estaríamos cometiendo un error, posiblemente de inocencia, porque será mejor entenderla como un aspecto de la ordenación social y, por ende, una democracia sana debería ser pensada desde el cuerpo social y su perfeccionamiento y no a partir de los intereses propios de un capitalismo que corroe y deshumaniza, que aliena o extraña a los individuos desarraigándolos de su cultura e identidad, de necesidades más trascendentales.

Todo lo anterior sirve para pensar la comprensión del comportamiento humano en torno al ámbito de lo político, y entonces como esta ordenación social en definitiva tiene que ver mayoritariamente con las relaciones de poder y el desarrollo social integral. El poder y dominación en la sociedad es explicado a partir que la realidad social es un

conjunto de relaciones de sentido, y pensando en Marx, sería un conjunto de relaciones de fuerza entre dos clases en la relación del poder económico y el político, por ende, la democracia, históricamente insana, vendría a perpetuar relaciones de dominaciones en las que el poder permea tanto a las autoridades como para la clase dominante y dominada, luchas de sentidos en interacciones que arrastran vulneraciones a los derechos civiles y sociales, y como señala Castells en *Comunicación y poder* (2009): “El poder se ejerce fundamentalmente construyendo significados en la mente humana mediante los procesos de comunicación que tienen lugar en las redes multimedia globales-locales de comunicación de masas, incluida la autocomunicación de masas”, en esto, se señala directamente a las relaciones de intercambio del sentido de realidad como metáfora, como una producción mental colectiva; significados socialmente compartidos. El lenguaje sin duda tiene un efecto coercitivo, obliga de cierta manera la adaptación. Entonces, cabe destacar, que esta perspectiva de análisis es condicionada bajo un cierto sistema semiótico social, es decir, pensar más bien en sistemas de significado entendidos no como conjuntos de cosas aisladas si no como ‘redes sociales’ (Halliday & Hasan, 1985, en Ghio y Fernández, 2008). La apuesta en descubrir las relaciones de significados en la comunicación a través del poder y dominación en la educación será, primero que todo, concebir al lenguaje como aquella semiótica social en clave de percepciones, ya que esto implica que su construcción está motivada por la implementación de significados en contacto social y cultural. De lo anterior dicho, se piensa la idea del lenguaje con capacidad para producir y construir significados que permita ser un medio para la comunicación, un dispositivo que genera discursos a partir de negociaciones de significantes y como instrumento de la interacción social (Martínez, 2007). Según el lingüista y filósofo Michael Halliday, desde una función interpersonal, el lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales, pero también para expresar los roles sociales que incluyen los papeles comunicativos (Halliday en Gil, 2001, pp. 155- 156). Por ende, como acto de negociación, las nociones y prenociones en el relato cotidiano de un agente a otro; de sociedad a individuo, de medio de comunicación a consumidor, etc., estarían condicionadas mediante factores de dominación y reproducción implícitas. En

consecuencia, la escuela como aparato escolarizador es un constructo de representaciones sociales en donde sus tipificaciones tienen que ver con el lenguaje en uso, en otras palabras, a partir de representaciones que guían el comportamiento social, transformándonos en medio y visión de mundo o percepciones, ideologías o creencias que sostienen la estructura del sistema de valores culturales en donde el sujeto-estudiante construye su representación y produce sentido (Mora, 2002).

Fuchs en su artículo *Teoría crítica de la Información, la comunicación, los medios y la tecnología* (2009), señala que “con la consolidación de los poderes opresivos se afianza a la vez la articulación profunda de los campos culturales despojados, en este movimiento de homogenización, de sus particularidades y de sus posibilidades de ser expresión diversa y plural”. Por consiguiente, aquel territorio pensado como propio, mediante una cultura propia se termina rigiendo como espacio cultural de masas articulado mediante leyes de mercado que estandarizan y uniforman, regulando la pluralidad de la manifestación cultural.

Por su parte, y en plena dialéctica con la teoría crítica de la comunicación, Durkheim en *Educación como socialización* (1976) plantea que la escuela cumpliría una noción de proyección de una sociedad determinada. Esto se establecería en cómo actúa la historia en precedentes políticos, religiosos, económicos, etc. que configurarían y construirían al sistema de educación pertinente. La educación en el individuo, según el autor, está aferrada a determinantes externos. Se habla de un sujeto modelo en que el objetivo respondería a la necesidad de cada época, a la objetividad del conocimiento. Pero todo estaría entrelazado al hecho de que cada período o proceso educativo en la historia es consecuencia de las necesidades humanas específicas demandadas. Por ende, existiría una generalización del concepto de educación a partir del factor social, o su *superestructura* en Marx, en que la escuela se valida en su función y estructura social: los fines que debe tener, en donde la adaptación sería la clave para comprenderse en el modelo coetáneo en que se establece. No obstante, las consecuencias claras de llevar a cabo esta noción, donde el principal eje deambula entre *estructura* y *superestructura*, es que reduce todo al mero hecho de una causa-efecto macro-social, en que los márgenes

formativos del individuo responden a cierta necesidad estructural-económica. Algo similar al hombre unidimensional planteado por Marcuse, del cual sobreviven las nuevas formas de dominación política; una irracionalidad de un modelo pretendido desde el emblema de la ciencia y la tecnología, el progreso: “La racionalidad técnica, la razón instrumental, han reducido el discurso y el pensamiento a una dimensión única que hace concordar la cosa y su función, la realidad y la apariencia, la esencia y la existencia.” (Mattelart & Mattelart, 1997). La sociedad unidimensional ha quitado el espacio al pensamiento crítico y ha creado, por ende, un lenguaje unidimensional desde la producción industrial de los bienes culturales en una feroz instrumentalización que permea a los individuos, finalmente, alienándolos. Y esto no es ajeno en el espacio cultural de la escuela, sin embargo, se torna necesario repensar en qué posición se encuentra nuestra escuela con respecto a una cultura escolar permeada por los estándares y el control técnico, y cómo esta permite destrabar un perfil pujante de actores sociales que involucran una emergencia de sujetos singulares.

Por su parte, en *Democracia y educación* (1998) de John Dewey se habla del concepto de *unidades sociales*, transitando entre modelos individualistas y convencionales, en donde los preceptos de una ‘escuela activa’ generarían democracia e igualdad, partiendo por el ideal social-particular desde el interior hacia el exterior, y como una educación para el individuo repercutiría a la sociedad en márgenes de integración de intereses. La experiencia y la noción de subjetividad vendrían a ser fundamental para desarrollar el conocimiento, y este mismo respondería al hecho de que una escuela debería ser participativa en torno a una sociedad, en que las condiciones para todos sean iguales en función a convenciones donde lo general (objeto) represente a lo particular (sujeto). Si bien este planteamiento otorga ideas esenciales de integración, a su vez genera un problema entre quienes se validan en la supuesta democracia, el rol social y las clases. Lo que se discutiría es que este modelo podría generar un permanente choque entre dominación y subordinación, en que ascender socialmente se transformaría en la aspiración esencial de la escuela, permitiendo una movilidad de ‘clase’ a factor de conocimiento. Y, por otra parte, si se pretende tener a la educación como liberación de



capacidades individuales en beneficio de la sociedad, se debe reconocer que existirá una lucha constante entre quienes otorgan más y quienes menos, y así se iría construyendo la dinámica más bien representativa del sujeto en concordancia con el mérito. Entonces, la idea de arbitrariedad cultural y del hombre unidimensional en la lógica de una teoría crítica, a grandes rasgos, es el extrañamiento del individuo de sus propios significados, pero también es la carga de conocimientos específicos de cada persona en función a cierto proceso de socialización experimentado, una especie de herencia de información en la que nos formamos y educamos, aquella semiótica social en clave de percepción señalada anteriormente; “los estudios críticos de comunicación se caracterizan primariamente por su perspectiva de cambio radical, esto es, el análisis de cómo la comunicación contribuye a la dominación y cómo encontrar modos de comunicación sin dominación en una sociedad participativa.” (Fuchs, 2009). Tenemos el caso, en primera instancia, de la educación de nuestra familia, lo que luego pasaría a las instituciones, representando así un sector ideológico y cultural determinado principalmente por el lugar y el entorno, explicando con esto la existencia de las clases sociales que generan reproducción. Esta constante circularidad vendría de la mano con una cierta actualización en torno a una nueva producción. Pierre Bourdieu (en Peña W., 2009) diría que la imposición del campo de acción afecta al *habitus* de culturas orgánicas simples en función del bien común social, el *habitus* explicaría la forma en que llevamos a cabo nuestras creencias y las practicamos, generando la propia percepción de las cosas y en cierta manera singularizando esa información, combinando la arbitrariedad cultural que poseemos para interpretarla y darle una acción, y en este caso, operante en el trabajo pedagógico en la escuela:

Los defensores de la hipótesis mercantil entienden que los medios no son primariamente instrumentos de manipulación, sino esferas de acumulación de capital. La idea básica que subyace las hipótesis de la manipulación y la ideología es que los medios se usan como medios para manejar a la población, defender ideologías, impedir transformaciones sociales, crear falsa

conciencia, falsas necesidades y un universo unidimensional de pensamiento, lenguaje y acción. (Fuchs, 2009)

Con todo esto, se puede ver a su vez como se genera una reproducción en torno al trabajo pedagógico como medio de comunicación e información, porque a la hora de enseñar se tiende a repetir ciertos patrones casi inconscientes que transitan entre lo ideológico y corporal, y por cierto lingüístico y discursivo, que forman cierta realidad a merced de otras voluntades. Y la brecha de desigualdad y el reproduccionismo estarían relacionados plenamente a cómo actúa este *habitus* en reflejo de ciertas condiciones sociales determinadas por el pedagogo, los padres-apoderados, el equipo directivo y la comunidad entera. El currículum oculto se dirá, perpetuando significado en la inculcación disciplinaria.

## **2.2. Educación Técnico Profesional en Chile: producción y reproducción**

Según la UNESCO (en Arroyo & Pacheco, s.f) la educación Técnico Profesional (TP) se vincula estrechamente al mundo productivo y del trabajo como mecanismo en dónde los participantes adquieran destrezas necesarias, teóricas y prácticas, para ejercer una ocupación o un oficio. Lo anterior transita entre los niveles educativos secundarios a terciarios, en donde, según datos del gobierno en *Mineduc.cl* (2019) “el 39% de la matrícula de 3° y 4° Medio del país es TP, y más de la mitad de los alumnos de 1er año de educación terciaria van a un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional.”, involucrando a 6.500 docentes en el proceso. Cifras significativas cuantitativamente y que evidencian la considerable preferencia de estudiantes por esta modalidad en Chile. En esto, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) advierte que “la gran mayoría de los estudiantes de modalidad TP pertenece a sectores vulnerables, provienen de las familias con menores ingresos, y son alumnos que durante su trayectoria educativa han obtenido resultados inferiores respecto de sus pares científico-humanistas (CH)”. Cuestión última que pone en contrapunto la diferencia en matrícula de estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y Enseñanza Media Científico-

Humanista (CH), siendo en la primera de 653.256 mientras que en la segunda de 244.480 ya para el año 2019.

En relación a las variables independientes asociada a la elección de esta modalidad educativa, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) señala que: “se reporta evidencia que confirma la relación entre el tipo de enseñanza media a la que asisten los jóvenes, y el ingreso de su hogar, la escolaridad de sus padres, y diversos indicadores de capital cultural familiar.” en los que la EMTP agruparía y correspondería a esto como sector de conjuntos más vulnerables, que en consecuencia han recibido menos oportunidades educativas longitudinalmente, y por ende tienen mayor probabilidad de acceder a este tipo de modalidad educativa impactando de manera negativa en su aprendizaje y expectativas. Lo último, y según la misma agencia, hace plena referencia a una posible reproducción de la desigualdad social en virtud de los problemas de llegada y recepción socioeconómica de aquellos estudiantes, pero también, y sumado a esto, las posibles percepciones de vulnerabilidad tácitas que acarrear los estudiantes en la modalidad diferenciada de educación media, refiérase a 3° y 4° medio, y las articulaciones socio-parentales de estudiantes de 1° y 2° medio como sujetos de diferente proveniencia y trayectoria educacional que accedieron a la EMTP.

Por su parte, en relación con las posibles percepciones de vulnerabilidad tácitas que acarrear los estudiantes es prudente detenerse en el uso del lenguaje como semiótica social, según lo concibe el lingüista y filósofo Michael Halliday. En esto, el lenguaje sin duda tiene un efecto coercitivo, obliga de cierta manera la adaptación, recordando a Berger y Lukmann en *La construcción social de la realidad* (s.f) en donde parece ser que el lenguaje construye enormes edificios simbólicos. Por ende, si las percepciones negativas de prestigio y valor de la educación TP están determinadas por rasgos que siguen sujetos a sectores más vulnerables, cabe preguntarse sobre la trascendencia, ahora, de estas ideas y nociones de vulnerabilidad dentro de la escuela, atendiendo a su contexto próximo y cómo los docentes, padres/apoderados y directivos, como sujetos vinculantes y de acción, se disponen o predisponen a sus hijos, pupilos o estudiantes a partir de prejuicios y/o estereotipos en sus relatos comunes y como estos últimos los

perciben. Cuestión final que involucra ciertas nociones de reproducción en arbitrios pedagógicas al actuar de manera implícita en la construcción de imaginarios, desde una función discursiva de la comunidad educativa generadora de cultura escolar y también desde el relato cotidiano externo a esa cultura que reproduce condiciones sociales a partir de una *violencia simbólica* en complicidad con el estudiante (agente social) que se presenta como una lucha por el monopolio de la legitimidad y por su aceptación generalizada. La emancipación de sus comunidades se restringe a las esferas de la marginalidad y la periferia: la cultura del margen.

En *La escuela: Sociología de la experiencia escolar* (1998) de los sociólogos franceses François Dubet y Danilo Martuccelli se pregunta qué fabrica la escuela y para responder a esto es necesario apartarse de discursos categóricos, en donde la crítica totalizante del reproducionismo o el control técnico develan las desigualdades de un sistema que es permeado por lo económico, lo que afecta de manera profunda a la naturaleza del sistema escolar y su propia cultura. Entonces, resultaría mejor preguntarse qué está pasando dentro de ella misma: qué tipo de actor social y de sujeto se forman en el transcurso del proceso educativo, en relación con la interacción e interrelaciones complejas que no son reducto solo del capital cultural determinado por un origen socioeconómico sino entre maestros y alumnos, padres y alumnos, maestros y padres, directivos, etc. repensando a una escuela como espacio esencial de la vida infantil y juvenil; de una postergada cultura escolar. Es en esto, que François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), sin dejar de reconocer su reproducionismo, también conciben a la escuela como aparato de producción ya que esta produce individuos con actitudes y disposiciones que, según diversas modalidades, igualmente tienen dominio de su vida y su propia educación. Y es que la institución de la escuela ya no funcionaría como tal, ya no es aquella máquina que forma individuos a su imagen y semejanza.

De lo anterior, cabe mencionar que los actores sociales son indispensables para permitir la concepción de identidades: “Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las

escuelas” (Elías, 2015) y la mejora escolar, entendiéndose a partir de sus resultados pero fomentada por una cultura escolar positiva “recoge un conjunto de elementos que conforman lo que los docentes hacen y piensan, el conocimiento de una línea base, la creencia en el éxito y la satisfacción personal en torno al contexto de aprendizaje.” (Guzmán, 2016). Por ende, tanto los maestros, los padres, los directivos, estudiantes; la comunidad, en estrecha relación, y a su vez por sus partes, logran decodificar estas lógicas de integración obligada o prescriptiva, llevándola al terreno de lo cotidiano:

Los principales actores del sistema educativo (directores y profesores) han internalizado una representación de la desigualdad que se traduce en bajas expectativas de aprendizaje respecto de sus alumnos. Esta constatación es grave, si consideramos que, a la desigualdad en el origen social de los estudiantes, se agrega ahora una representación desigual de las expectativas, lo que incide en las prácticas e interacciones que los profesores tienen con sus estudiantes. (Martinic, 2003, 7)

Entonces, la educación ya no puede ser pensada como una mera práctica institucional en la que los actores y sujetos funcionan armoniosamente cumpliendo cada cual su rol, sino que la escuela debiese ser pensada como el sustento de experiencias sobre roles de estudiantes capaces de manejar autónomamente este devenir, constructores de su experiencia; siendo autores de su educación al ser conscientes de su subjetividad y de la lógica de ser partícipes de un sistema que debe ser articulado por todos sus actores: cultura, estrategias económicas, conocimiento, etc.; una multiplicidad de relaciones y esferas de acción en donde se reconozca al niño-estudiante, al adolescente-estudiante y al joven-estudiante por sobre el escolar, el colegial y el liceísta (Dubet y Martuccelli, 1998).

### **2.3. Diferencias sociales y culturales en la institución educativa chilena**

Martinic, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), concluye en su artículo *Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile* (2003)

que: “Los resultados educativos confirman la diferenciación social y cultural que caracteriza la educación chilena, donde los mejores resultados y condiciones se asocian a los sectores medio y medio alto” (2003, 7). Tal diferenciación social es corroborada por la estadística sobre el sistema educacional y en la encuesta CIDE por las representaciones de los agentes involucrados en el proceso educativo sobre el origen social de los estudiantes:

Los alumnos de colegios municipalizados se encuentran a una gran distancia de los alumnos de colegios pagados, tanto en términos de aprendizaje como de los recursos que poseen para el estudio. Entre estos últimos, el 70 por ciento tiene computadora en las casas, lo que contrasta con el 22 por ciento de los estudiantes de establecimientos municipales. Esta brecha también se expresa en lo referente a los establecimientos. En los colegios municipalizados, el 50 por ciento de los docentes estima que es insuficiente la cantidad de computadoras, mientras que en los colegios particulares lo hace tan sólo el 9 por ciento. (2003, 7)

La capacidad educativa del sistema escolar no está en condiciones de ocuparse de la cultura escolar, del niño, adolescente y joven, y la distancia entre la cultura de masas y la propia cultura escolar posiciona a dos mundos en una distancia que no permite una interrelación efectiva en su multiplicidad: las externalidades vendrían a determinar si no son conjugadas dentro de una propicia y estimulante cultura escolar. Parafraseando a Rubiano (2006), el concepto de cultura escolar, también ligado al de “clima”, “atmósfera” o, posiblemente, “espacio educativo” para fines más bien cuantitativos, determina una manera de ser, y crea o, finalmente, consolida una serie de representaciones sociales que se han tejido en torno a la escuela:

La educación se anuncia como prioridad para que soñemos con una mejor calidad de vida, para batallar con la pobreza, para abrir las ventanas del mundo y mirarlo más allá de los ojos, para optimizar la condición humana y para la

realización social. La escuela es la concreción de una imagen en la que se deposita mayormente lo que se espera de la educación y, por tanto, del país. (Rubiano, 2006)

Lo que se espera y lo que es u ocurre en la escuela contrastaría la noción de su cultura. Por ende, su comprensión, según Gonçalves (2007), deberá pasar de ser un hecho externo a la institución educativa a un objeto interno, lo que permite comprender la relevancia de ver a la cultura escolar como una categoría, puesto que permite visualizar los procesos de escolarización como negociación de los intereses de los diferentes actores sociales, el funcionamiento institucional y la práctica de los sujetos educacionales. Entonces, esta perspectiva nos lleva a pensar a una escuela que está en constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, cuestión que permite dar cuenta cómo los sujetos crean perspectivas y visiones de mundo y cómo es su interacción con el sentido de la realidad que le dan a lo social e histórico. Según Martinic: “La percepción diferenciada de nuestro sistema educacional que tienen directores y profesores no sólo verifica la realidad actual de los estudiantes, sino que, además, construye una opinión sobre el futuro que les espera.” (2003, pp. 7-8), el 40% de los directores y profesores creen que terminarán su educación media en contraste de un 58,7% de los estudiantes que creen que terminarán la educación superior, compartido por los apoderados que lo creen en un 48,1 %. Martinic afirma que:

Los datos demuestran que se ha consolidado un sistema educativo que funciona a “tres bandas”, con velocidades de cambio y posibilidades de aprendizaje diferentes para los estudiantes. Esta desigualdad de procesos y resultados, y la falta de interacción entre establecimientos con culturas y alumnos diferentes, es todavía el gran problema por resolver en nuestra reforma educativa. (2003, 8)

En la escuela debe establecerse una clara relación entre equidad y educación (Tedesco en Martinic, 1998, 8), tales códigos de equidad sociales requieren de políticas educativas

que consideren el ambiente social y familiar de los sujetos-estudiantes; “Los valores deben ser reorientados desde su comprensión primaria, ya que estos son pensados desde una visión “tipo objeto de conocimiento”, de la forma tradicional donde éstos son comprendidos desde una óptica memorística, una información que se aprende de forma pasiva y poco significativa” (Maulén, 2015), tales políticas educativas implican tomar una posición respecto a las prioridades que rigen el proyecto educativo: la formación integral o la educación basada solo en resultados. Por ende, los antecedentes permiten comprender que el mejoramiento del aprendizaje depende “en gran parte de la práctica pedagógica en la escuela y de las representaciones que tienen los profesores del aprendizaje de sus estudiantes.” (Martinic, 8), aludiendo a que “expectativas positivas de profesores y una cultura "positiva" de la escuela tendrán, sin duda, un efecto en los aprendizajes.” (Martinic, 8): a mayor equidad mayor calidad en los resultados de aprendizaje. Por su parte, Valle y Núñez (1989) señalan, en su investigación sobre expectativas del profesorado, pero también de incidencias en el contexto institucional, que:

El grado de aprendizaje significativo alcanzado por el alumno era en función del interés y la motivación con los que éste se enfrentaba al material de aprendizaje; y la motivación y el interés, en buena parte, dependen del grado de desfase entre la capacidad y los conocimientos previos del alumno y la tarea de aprendizaje. Apuntábamos también la necesidad de distinguir entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. Además, se destacaba la labor de intervención del profesor sobre el proceso de aprendizaje del alumno, en el sentido de que el logro de éste depende de la acción y del comportamiento del profesor. La labor del docente sería la de ayudar al alumno a aprender. (1989, 314)

Las condiciones ambientales de la cultura escolar permiten y estimulan los procesos de creatividad (Martinic, 8), como también por ejemplo el clima escolar:



Un adecuado clima escolar repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado, etc. (Núñez, 2009)

Esto sumando y considerando también la relación padres-apoderados como agentes de impacto en resultados de aprendizaje de hijos-estudiantes, ya que según la investigación de diseño mixto secuencial-explicativo “Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública” (2016), los hallazgos cuantitativos y cualitativos:

Permiten sostener que tanto la participación de los apoderados en la educación escolar de sus hijos como las expectativas que tienen acerca del nivel de educación que estos alcanzarán se relacionan positivamente con el rendimiento académico de los niños. (Sánchez et al., 2016)

Lo que significará que un contexto positivo, desde la interacción y la estimulación, generará una respuesta de actitud positiva hacia aprender y enseñar en función de todos los actores de una comunidad educativa y de la cultura escolar:

De este modo, la cultura institucional, los sistemas de interacciones que ahí se construyen, el clima y confianza que sienten los interactuantes, resultan ser factores centrales del cambio y del logro de mejores resultados. La percepción positiva del espacio de aprendizaje y de las interrelaciones con los adultos favorece el interés y estimula el aprender. Por el contrario, una escuela percibida de modo negativo ya sea por el entorno o por sus docentes, generará una cultura negativa que afectará la calidad e intensidad de las interacciones y de la percepción del espacio educativo. (Martinic, 8)

Entonces, a su vez la confianza como constructo de cultura en la institución y la mejora de resultados incide también en el aprendizaje, esto porque “La confianza genera un clima apto para el aprendizaje, para el diálogo, para resolver conflictos y problemas, para motivar a seguir aprendiendo e innovar. La confianza da seguridad al que enseña y al que aprende, facilita la comunicación y la intersubjetividad entre actores.” (Conejeros et al., 2010)

En consecuencia, resulta relevante para el interés de esta investigación diagnosticar y describir cuáles son las percepciones de cultura escolar de uno de los actores fundamentales del proceso escolarizador: los propios estudiantes con respecto a sus docentes-profesores, equipo directivo y padres-apoderados. Por ende, se hace necesario pensar en qué factores de la propia comunidad educativa se están reproduciendo percepciones positivas/negativas que generen una cultura escolar para diagnosticar la función y labor de actores principales en el proceso enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

#### **2.4. Definición de conceptos centrales**

Se entenderá por percepciones, a modo general, como las ideas o especulaciones acerca de lo que nos rodea (Durkheim, 1997, pp. 53-54), y factores socioculturales como el conjunto de normas, principios y creencias determinados por un contexto en particular. En lo anterior, el ámbito de la escuela de EMTP resulta el entorno en el que el impacto sociocultural se ve reflejado entre sus sujetos vinculantes mediante percepciones/percepciones. Los estudiantes entendidos como receptores y los docentes-profesores, padres-apoderados y equipo directivo como emisores de percepciones, cuestión que resulta mediante las tipificaciones del relato cotidiano en la comunidad y la manera que es percibida.

Se considera para esta investigación el uso del concepto profesor/a guía para medir la percepción de docente-profesor ya que en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein se utiliza para designar al profesor/a jefe. Se considera esta figura sobre el resto de los docentes-profesores debido a su mayor proximidad y vínculo con la trayectoria educacional de los estudiantes. Por su parte, el equipo directivo agrupa y designa como concepto a la directora del establecimiento, a coordinación académica y a las mediadoras (inspectoras), esto debido a que son los tres elementos que componen a tal equipo como fundamento del colegio.

Por su parte, se entenderá por cultura escolar de manera relacional y compleja pero delimitada en la correspondencia entre los estudiantes y los docentes-profesores; el equipo directivo y los estudiantes; y los apoderados y los estudiantes, este último constituido mediante la percepción general de la familia; todos objetos de estudio a partir de sus relatos cotidianos en aula, dentro y fuera de ella. Esto, el concepto de cultura escolar, tomado desde la definición de María Esther Elías (2015), la quién, a modo de síntesis de varios autores acerca del tema, señala en su artículo que:

La cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995) mientras otros enfatizan el hecho que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Firestone y Louis, 1999). (Stolp, Hargreaves y Firestone y Louis en Elías, 2015)

Dado lo anterior, se concebirá cultura escolar para fines de esta investigación exploratoria desde las percepciones valórica-morales de satisfacción a partir de cuatro conceptos ligados a sus dimensiones:

a. espacio educativo: es el conjunto de elementos que conforman el ambiente de aprendizaje donde se propicia este y en donde también se comparte con otras personas interacciones y normas de conducta.

Indicadores docente-profesor/equipo directivo:

i. Sala de clases: tamaño del aula, mobiliario y recursos, el nivel de ruido externo, la iluminación, la ventilación, la temperatura y el aseo.

ii. Patio/espacios deportivos: Tamaño, aseo, disponibilidad, iluminación, áreas verdes, sectores exclusivos para deporte.

iii. Biblioteca: Tamaño, aseo, disponibilidad, cantidad de libros para estudiantes.

iv. Sala de computación: Tamaño, aseo, disponibilidad, mobiliario y recursos.

v. Casino/comedor: tamaño, mobiliario y recursos, la iluminación, la ventilación y el aseo.

vi. Baños/camarines: Tamaño y disponibilidad, aseo, mobiliario y recursos.

Indicador apoderados-familia:

vii. Vivienda/Hogar<sup>1</sup>: Tamaño, disponibilidad, mobiliario y recursos.

b. clima escolar: concierne a las condiciones organizativas y culturales de todo centro educativo (Núñez, 2009), considerando para fines de esta investigación dos indicadores:

i. Académico (subdimensión): normas, creencias y prácticas de la escuela.

ii. Social: comunicación e interacción entre personas.

---

<sup>1</sup> Según Censo 2017 son todas las personas que pasan la noche en una Vivienda Particular o Colectiva y que comparten y se benefician de los gastos de alimentación. En [www.censo2017.cl](http://www.censo2017.cl)

c. confianza: Según Conejeros, Rojas & Segure (2010) “la confianza se puede definir en términos de la relación que se establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra. La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro”. Para los fines de esta investigación se establecerá un indicador a partir de los 5 indicadores de Conejeros, Rojas & Segure (2010):

i. Sentido de pertenencia: Ser parte de un grupo, referentes sociales.

d. Expectativa: de acuerdo con la literatura (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Stull, 2013 en Sánchez et al. 2016), la expectativa se refiere a la esperanza de alcanzar cierto logro en la medida que se proporcionen las oportunidades deseadas para ello, o la creencia de lo que probablemente ocurrirá en el futuro.

En consecuencia, las expectativas educativas hacen alusión “al nivel educativo que realmente se cree alcanzar. En este sentido, las expectativas se distinguen del concepto de aspiración, que alude a aquellos deseos que exceden a lo que racionalmente se esperaría.” (Sánchez et al. 2016). Para fines de este estudio, se considerarán dos indicadores:

i. Participación

ii. Expectativas

De estas dimensiones con sus respectivos indicadores se espera identificar o no los componente de la cultura escolar positiva/favorable en el nivel de acuerdo o desacuerdo desde la percepción del estudiante hacia docente profesor, equipo directivo y familia-apoderado, entendiendo esto último a partir de la muestra de un establecimiento Técnico Profesional de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana: el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, el cual registra, según el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), un Índice de Vulnerabilidad Escolar

(IVE) de JUNAEB (2022) del 90% con respecto a su matrícula con 604 alumnos en primera prioridad en enseñanza media.

## **2.5. Antecedentes del caso: Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein**

El Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein está ubicado en la calle Lo Errazuriz 800, comuna de Cerrillos. Es un establecimiento particular subvencionado, reconocido por el Ministerio de Educación mediante Resolución Exenta N° 4194 del 28 de junio de 1985, RBD 9900-7. Pertenece a la Red SEG, formada por cinco colegios subvencionados particulares, sin fines de lucro, presentes en La Florida, La Pintana, La Cisterna y Cerrillos. El establecimiento ofrece enseñanza media con cursos mixtos, los cuales van desde séptimo básico hasta cuarto medio, en modalidad de Jornada Escolar Completa Diurna (JECD). En tercero y cuarto medio se imparte Educación Media Técnico Profesional (TP), formando técnicos de nivel medio en las especialidades de Electrónica, Mecánica Automotriz, Contabilidad y Administración. (PEI PAAE, 2020, 8)<sup>2</sup>

La Red de Colegios SEG declara que “funda su labor educativa en el respeto por la igual dignidad de las personas y la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender. Nuestros colegios promueven la continuidad de estudios superiores en instituciones de calidad. El modelo pedagógico-formativo Red SEG se gestiona con recursos aportados por el Estado y busca ser sustentable y replicable en el tiempo. Es inclusivo, sin selección, con equidad de género, gratuito y los recursos se gestionan con foco en el aprendizaje.” (PEI PAAE, 2020, 8) El representante legal es Matías Arrau García, director ejecutivo SEG. Su actual directora es la docente Sra. Patricia Álvarez Cabrera. Por último, según palabras de su directora en la página web de la Fundación SEG se declara que el: “establecimiento inicia sus actividades el año 1983 transformándose en uno de los colegios técnico-profesionales con más oferta educativa. Desde el año 2020

---

<sup>2</sup> Proyecto educativo institucional disponible en página web de Fundación SEG y Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein actualizado al año 2020.

se posiciona como uno de los mejores 300 colegios de Chile al ser seleccionado como Liceo Bicentenario de Excelencia. Nuestro compromiso es dar educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes que formen parte de nuestro proyecto, trabajando mano a mano con las familias para así desarrollar en ellos valores y competencias que les permitan optar por ingresar a la educación superior. Nuestros valores, superación constante, diálogo, respeto y libertad responsable nos movilizan a transformarlos en agentes de cambio preparados para la sociedad de hoy” (<https://www.colegiosseg.cl/paac/>)

### **2.5.1. Tratamiento de la cultura escolar en el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein**

Según antecedentes recopilados, la cultura escolar en este colegio es concebida desde los hábitos como enriquecedores del aprendizaje. En el plan de “Relanzamiento de cultura”, el lunes 25 de abril de 2022, se socializó con cada curso, en horario de clases correspondientes a las 08:00 am., una presentación en PPT con respecto a la importancia de una cultura escolar ordenada y positiva. Los puntos tratados corresponden a la relevancia que les da este establecimiento a las rutinas conductuales de los estudiantes para la buena convivencia y los resultados de aprendizaje. Se señala que gracias a la “cultura escolar” se refuerzan los lazos como comunidad, y permite vincularse y respetar a los demás en su diversidad. Crea ambientes seguros y permite sentirse parte de un equipo que tiene el mismo propósito: “aprender juntos por un mejor futuro”. Por otra parte, el colegio indica que: “En ambientes escolares respetuosos y ordenados desarrollamos habilidades sociales que nos servirán para toda la vida: respetar las diferencias, comunicación efectiva, autorregulación, empatía, colaboración, tolerancia a la frustración, entre otras. Cada acción de nuestra cultura asegura un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes.” (CULTURA ESCOLAR “Nuestros hábitos enriquecen el aprendizaje”, Presentación PowerPoint de relanzamiento de cultura, abril 2022, PAAE)

Como se muestra en la Tabla 1 y 2, el tiempo y las rutinas de entrada serían la clave para lograr una cultura escolar deseada. Se indica que se debe ser eficiente con el tiempo para ahorrarse “100 horas en el año” de pérdida de clases solo invirtiendo tiempo en el ingreso. Al mismo tiempo que se pone énfasis en el orden y el respeto por el entorno: “Debemos evitar salir de las salas de clases a interrumpir otras clases y a pasearnos por el colegio, cada minuto es muy importante para el aprendizaje.” (CULTURA ESCOLAR “Nuestros hábitos enriquecen el aprendizaje”, Presentación PowerPoint de relanzamiento de cultura, abril 2022, PAAE)

Finalmente, se menciona por parte del colegio que se necesitan cursos motivados por una cultura escolar excelente y que se estará monitoreando a cada curso para confirmar que se tiene a los mejores alumnos, capaces de lograr rutinas de ingreso y salida increíbles (CULTURA ESCOLAR “Nuestros hábitos enriquecen el aprendizaje”, Presentación PowerPoint de relanzamiento de cultura, abril 2022, PAAE). Con lo último, también se monitorea a los docentes y profesores en el cumplimiento de rutinas eficientes y efectivas de entrada y salida como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla1. Expectativas de comportamiento de estudiantes en ingreso y salida de salas**

Ingreso salas de clases	Salida a recreos
<p><i>(Antes de cada timbre asegurar los tiempos de pasar al baño o recoger lo que necesite para su clase)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Suena el <b>primer timbre</b> y estudiantes caminan a sus salas de clases.</li> <li>2. Comienzan a organizarse en la formación en filas, los estudiantes mantienen volumen cero o voz baja para escuchar indicaciones y dejar escuchar a los demás compañeros de colegio.</li> <li>3. La fila ya está organizada al toque de <b>2º timbre</b></li> <li>4. Se encuentran guardados audífonos, celulares, pelotas u otros elementos distractores.</li> <li>5. Profesor realiza rutina sanitaria</li> <li>6. Ingresan a la sala en orden y cumplen con la indicación entregada por profesor: sacar lápices y cuaderno.</li> </ol>	<p><i>Esta rutina se implementa después del ticket de salida o del cierre de la clase.</i></p> <p>Al término de cada clase se implementa rutina de orden 3 min antes del timbre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada estudiante limpia su puesto (recoge papeles y guarda sus pertenencias)</li> <li>2. Se mantiene sentado y en orden. No pueden haber alumnos en la puerta.</li> <li>3. La fila más ordenada saldrá primero.</li> <li>4. El /la docente saldrá al final cerrando la puerta de la sala y asegurando no quede ningún estudiante en la sala.</li> </ol>

Fuente: Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, 2022.



**Tabla 2. Expectativas de comportamiento de estudiantes fuera de sala**

Durante los recreos	Transiciones a otras salas de clases
<p>Se espera que los estudiantes respeten el espacio del otro ¿Qué significa esto? Todos queremos compartir en el patio, lo hacemos con respeto y cuidado con los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ La cancha de fútbol será destinada a la práctica deportiva, permitiendo el uso de balones en los recreos, se deberá respetar a los grupos que se encuentran jugando en ella sin organizar conflictos por el uso del espacio.</li> <li>★ La cancha de Volley y Basketball también será lugar de deporte en recreos.</li> <li>★ Las bancas, mesas de picnic y graderías serán espacio de reunión y conversación en grupos. Así también el pasillo del 1º y 2º piso, donde no se puede jugar a la pelota ni patinar en los pasillos. El 3º piso permanecerá cerrado en los recreos.</li> </ul> <p>Todas las salas de clases estarán con las puertas cerradas y ventanas abiertas.</p>	<p>Para trasladarnos de una sala a otra:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alumnos y profesor se encuentran en la sala del curso, ahí reciben las indicaciones para la transición a la siguiente sala.</li> <li>2. En orden, formados caminan junto al profesor a la siguiente sala.</li> <li>3. Fuera de la sala (2) se mantiene la fila, el profesor puede entregar nuevas instrucciones o chequear con 2 o 3 estudiantes las entregadas anteriormente y el profesor realiza su umbral nuevamente dando ingreso a los alumnos a la sala.</li> </ol>

Fuente: Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, 2022.

**Tabla 3. Resultado del monitoreo a docentes y profesores sobre formación y umbral.**

	RUTINA	INDICADOR	CONTEO		Porcentaje de logro
			L	ML	
SEMANA 25- ABRIL	FORMA	Se encuentra en la puerta de la sala al momento del segundo timbre, para iniciar inmediatamente la formación.	33	7	80,49%
		Asegura que el 100% de sus estudiantes esté formado fuera de la sala de clases asegurando que el 100% de sus estudiantes haya guardado los elementos distractores durante la formación.	28	13	68,29%
		Al realizar el protocolo sanitario narra lo positivo de 3- 4 estudiantes que tengan la conducta ejemplar en la formación.	17	24	41,46%
	UMBRA	Durante el ingreso a la sala, se detiene cada 10 estudiantes para verificar el cumplimiento de las instrucciones al interior de esta.	32	9	78,05%
		Su rutina de entrada no excede los 4 minutos.	39	2	95,12%

Fuente: Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, 2022.

### **3. Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es diagnosticar la cultura escolar en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein; establecimiento Técnico Profesional de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana. Es en esto, que esta investigación tendrá como objetivos secundarios:

- a. Identificar los componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus docentes-profesores.
- b. Identificar los componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto al equipo directivo del colegio.
- c. Identificar los componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus familias-apoderados.

Por consecuencia, con lo último se pretende describir las percepciones de cultura escolar de estudiantes de EMTP para identificar aspectos de la cultura escolar favorable presentes o no.

Este estudio de caso pretende ser una exploración inicial que permita generar un insumo para realizar una propuesta de intervención organizacional y/u orientar la planificación de clases y la gestión de acciones transversales en el área social y académica hacia el aprendizaje integral de los estudiantes.

### **4. Metodología**

#### **4.1. Diseño de la investigación**

##### **4.1.1. Plan de operacionalización de variables**

Esta investigación exploratoria no probabilística por conveniencia tendrá como objetivo medir, mediante un estudio de caso, las percepciones de cultura escolar de estudiantes del nivel educativo de IV° año de enseñanza media que hayan vivido parcialmente o todo su proceso de escolarización de enseñanza media en el colegio Bicentenario

Politécnico Alemán Albert Einstein para establecer un diagnóstico sobre sus percepciones de cultura escolar en diferentes niveles de profundidad sobre estos cuatro años o no en el establecimiento en particular. Lo anterior mediante un cuestionario estructurado; medición y comparación de las variables en respuesta de la exposición del grupo a la intervención.

Como ya se mencionó anteriormente, se entenderá por cultura escolar la percepción de satisfacción de la relación de los estudiantes con los docentes-profesores; el equipo directivo y padres-apoderados. Entonces, se concebirá cultura escolar desde las percepciones valórica-morales de satisfacción a partir de las cuatro dimensiones sobre: espacio educativo/clima escolar/confianza/expectativa. Entendiendo esto último a partir de la misma muestra que compone parte del universo del 90% de Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) 2022 en primera prioridad en enseñanza media.

## **4.2. Diseño Metodológico**

### **4.2.1. Población objetivo**

Corresponde a 186 estudiantes que estén cursando IV° año de enseñanza media del Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana que hayan vivido todo o parcialmente su proceso de escolarización de enseñanza media en el colegio.

### **4.2.2. Marco muestral**

Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana el cual registra, según el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) 2022 del 90% con 604 alumnos en primera prioridad en enseñanza media.

### **4.2.3. Diseño muestral**

Exploratorio cuantitativo, no probabilístico por conveniencia: se seleccionó a los estudiantes de IV° año de enseñanza media porque se tiene especial acceso ya que el

autor de esta investigación es Profesor de Lenguaje del establecimiento y realiza clases en ese nivel. Por otro lado, se seleccionó este nivel por conveniencia para obtener datos mayormente profundos por su nivel de permanencia en el establecimiento y también por acortar el tiempo de toma del cuestionario estructurado debido al acotado calendario de entrega de tesis y el rígido y riguroso calendario propio del colegio.

#### **4.2.4. Tamaño de la muestra**

125 estudiantes del universo de primera prioridad según IVE de JUNAEB del Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana.

#### **4.3. Potencialidades y debilidades de la metodología de cuestionario estructurado**

Resulta posible, al ser un cuasiexperimento, que la variable independiente pueda confundirse con variables extrañas como las relaciones interpersonales de estudiante-docente en función del grado de cercanía al ser profesor o profesora jefe o docente de asignatura, así también cercanía a director o directora y el equipo de coordinación y convivencia y la relación con apoderado o familia involucrada en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por su parte, puede generarse un sesgo de selección como error sistemático al tener, por decisión investigativa, definido el grupo no aleatoriamente sino por causa definida: nivel educativo de IV° año de enseñanza media, cuestión última que deberá ser validada internamente al considerar la relevancia de las variables independientes a partir de las dimensiones: espacio educativo/clima escolar/confianza/ expectativa como estudio de caso.

#### **4.4. Planificación del trabajo de campo**

El tamaño del cuestionario<sup>3</sup> implica potencialmente 68 preguntas cerradas con respuesta única, una extensión razonable pensada en encuestados que fluctúan entre los 16 y 20 años en un contexto escolar y adolescente. Al ser una investigación cuasiexperimental,

---

<sup>3</sup> Ver Anexo 2

el grupo muestral será seleccionado arbitrariamente, los cuales serán invitados a rendir en grupos de curso el cuestionario online entre mayo y junio del año 2022. En la encuesta, se les consultará, primeramente, mediante una pregunta filtro de aplicación de encuesta, si han vivido todo su proceso de escolarización de enseñanza media en el colegio, de todas maneras, a aquellos que indiquen lo contrario podrán de igual manera participar para obtener información sobre la incidencia de los años de permanencia en la percepción de cultura escolar.

Se espera, al ser el método de administración del cuestionario estructurado autoadministrado-grupal, que la tasa de respuesta sea alta con datos profundos obtenidos, y finalmente, rápida de aplicar al ser solo una sesión por curso y en formato online a través de la plataforma *Google Formularios*. De lo anterior será clave la inducción previa al encuestador o encuestadora ya que deberá mostrar un alto nivel de control y manejo de grupo; se espera y se solicita, mediante permisos previos, que esté solo con los encuestados en el momento de la aplicación del cuestionario para evitar posibles sesgos de inducciones de actores involucrados en la investigación. Por ende, se espera que el encuestador estudie íntegra y profundamente las características de los encuestados, el manual o instructivo y el documento a administrar, también que cumpla las instrucciones con rigor, adopte una actitud que genere confianza y seguridad, sea cordial, empático y sereno ante posibles dificultades contextual (preguntas de los encuestados incómodas, negación a realizar la encuesta, actitudes peligrosos u ofensivas del grupo a encuestar, etc.).

Por otra parte, se anticipan algunos sesgos en la aplicación del cuestionario estructurado y sus posibles soluciones:

### **1. No respuesta parcial:**

Es posible que los encuestados tengan ciertas actitudes que adopten un mayor o menor compromiso con ciertas preguntas, esto se debe a que las dimensiones a observar están subdivididas en profesores/directores/familia. Entonces, se puede adoptar una relación de la respuesta con el grado de interés o confianza con cada actor de la comunidad en

cuanto le sea o no relevante al encuestado. Esto será evitable, en la medida en que se realice un pilotaje del cuestionario estructurado, dentro de la observación de campo previo, en dónde se ejecute una campaña con las comunidades educativas del Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein de la comuna de Cerrillos con respecto a un fomento en la participación, mediante pequeños intervenciones informativas en horarios concertados donde se explique la relevancia e importancia de la opinión para posibles mejoras en brecha educacional a futuro y mejoras escolares. Las intervenciones serán proyectables a los consejos de cursos, los consejos de profesores y las reuniones de apoderados, de ser necesario.

## **2. No respuesta total:**

Puede suceder que no exista interés total en la participación, independiente al trabajo previo de observación de campo y campaña de información y motivación al cuestionario estructurado. Esto se podrá generar por múltiples factores de los cuales se mencionará 3:

### **i. Preguntas confundentes:**

Algunas preguntas pueden resultar poco precisas o desconocidas para los encuestados, lo que será evitable y resuelto en la aplicación del pilotaje del cuestionario estructurado y de entrevistas metacognitivas en la misma toma del instrumento de recolección de datos con un grupo representativo seleccionado del nivel de primer año de enseñanza media, nivel no participante en el cuestionario final por los parámetros definidos del diseño muestral. No obstante, se les aplicará el mismo instrumento que a la muestra original para ver su eficacia y efectividad.

### **ii. Instrucciones imprecisas o poco claras:**

Es vital trabajar con las instrucciones para que sean coherentes con el contexto sociocultural de los encuestados, en esto, el pilotaje y la previa observación de campo permitirán construir instrucciones precisas, claras, cercanas y amables con el objeto de estudio. También, la inducción al encuestador o los encuestadores, de ser necesarios,

resultará tremendamente útil para poder resolver contingencias al momento de la administración del instrumento; pensando en lo anterior, las instrucciones estarán en la encuesta y serán leídas y socializadas en conjunto con el encuestador. No obstante, esta encuesta será aplicada por el autor de esta investigación.

### **iii. No existe interés de los encuestados:**

En la campaña de información, difusión y motivación a la participación se podrían incorporar incentivos o premios a la respuesta del cuestionario posteriores a su ejecución. Sin embargo, puede generar tipos de respuestas con poca profundidad o selectivas, o a su vez, compromisos morales que pueden generar sesgos en las respuestas.

Finalmente, resulta tremendamente necesario que la organización y planificación de la encuesta se involucre con el contexto sociocultural de la muestra, para esto es vital el trabajo con la comunidad del Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, lo que permitirá una dialéctica que involucre mayor confianza en el instrumento de aplicación lo que repercutirá en que este sea más representativo, válido y confiable. La socialización de la investigación con su contexto sociocultural es transcendental en cuanto se piensa que el objeto de estudio es sensible en función de que son sujetos, en su gran mayoría, menores de edad que están resguardados y custodiados por una comunidad, apoderados, familia; en definitiva, padres y madres. Por ende, deberán considerarse permisos, consentimientos y asentimientos que serán firmados por la directora del establecimiento, padres y apoderados y los estudiantes, respectivamente<sup>4</sup>.

## **5. Resultados**

Al ser un estudio cuantitativo exploratorio no probabilístico, toda la información se procesó en el programa estadístico informático Software IBM SPSS Statistics 22 para generar lectura de la base de datos, tablas y gráficos para resultados y conclusiones.

---

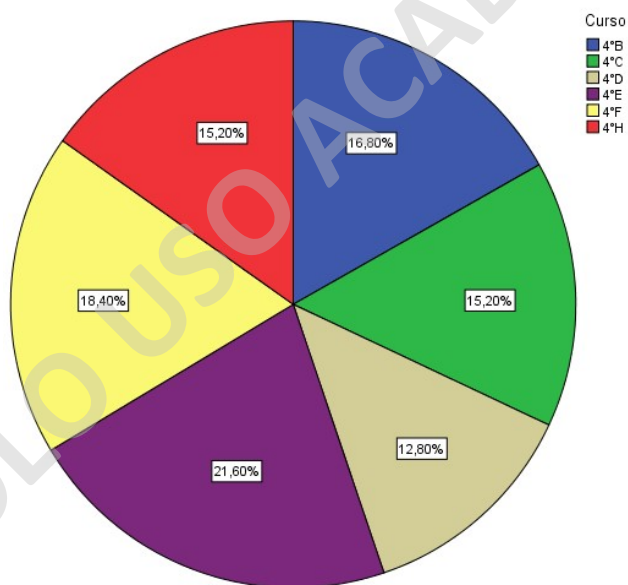
<sup>4</sup> Ver anexo I

### 5.1. Aplicación del instrumento de recolección de datos

La toma del instrumento pudo ser aplicada no exenta de inconvenientes que serán indicados a continuación en torno a lo previsto en la metodología.

En primer lugar, de la matrícula de 186 estudiantes a marzo del 2022 que representan el 100% del nivel de IV° año de enseñanza media, respondieron efectivamente la encuesta 125 estudiantes que representan el 67,2%. Como se observa en el Gráfico 1, el porcentaje de respuesta del curso 4°B fue de 16,8%, del 4°C 15,2%, del 4°D 12,8%, del 4°E 21,6%, del 4°F 18,4% y del 4°H 15,2% con respecto al total de la muestra.

**Gráfico 1. Porcentaje de respuesta por curso**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

Las primeras dificultades de la toma del instrumento fueron las respuestas confudentes y la cantidad de preguntas. Por ende, se tomó una encuesta piloto al curso I°F de enseñanza media. Por razones de tiempo, se monitoreó la toma del cuestionario y se



aplicaron preguntas metacognitivas a modo de entrevista a aquellos encuestados que manifestaron no entender las preguntas. Lo anterior permitió dos cosas:

1. Se disminuyó la encuesta de 68 preguntas a 41 preguntas puesto que manifestaron evidente agotamiento en la sección sobre espacio educativo que fue lo primero preguntado. Las preguntas eliminadas justamente fueron sobre la dimensión “Espacio educativo” en donde se evidenció que solo apuntaban a infraestructura y se alejaban del objetivo de diagnosticar percepción valórico-moral sobre cultura escolar. Esta sección, por ende, se redujo considerablemente y se dispuso al final de la encuesta midiendo percepciones sobre sala de clases y vivienda.

De lo siguientes indicadores de la dimensión “Espacio educativo”, solo se midió el componente i y vii, eliminando los otros de la encuesta.

i. Sala de clases: tamaño del aula, mobiliario y recursos, el nivel de ruido externo, la iluminación, la ventilación, la temperatura y el aseo.

ii. Patio/espacios deportivos: Tamaño, aseo, disponibilidad, iluminación, áreas verdes, sectores exclusivos para deporte.

iii. Biblioteca: Tamaño, aseo, disponibilidad, cantidad de libros para estudiantes.

iv. Sala de computación: Tamaño, aseo, disponibilidad, mobiliario y recursos.

v. Casino/comedor: tamaño, mobiliario y recursos, la iluminación, la ventilación y el aseo.

vi. Baños/camarines: Tamaño y disponibilidad, aseo, mobiliario y recursos.

vii. Vivienda/Hogar: Tamaño, disponibilidad, mobiliario y recursos.

2. Se manifestó confusión por las preguntas apuntadas a la dimensión “Equipo directivo” ya que no se comprendía si era sobre la directora o sobre personas externas que tomaban decisiones en el colegio u otro. Por ende, se solucionó integrando en cada

pregunta de esta dimensión, en paréntesis, que en esas preguntas se debía considerar a directora, coordinación académica y mediadoras (inspectoras), que son los tres elementos visibles de dirección y que tienen contacto permanente con los estudiantes.

En segundo lugar, y una vez solucionados aspectos confudentes del cuestionario mediante el pilotaje, otra dificultad de la toma del instrumento ya en la aplicación del instrumento final fue el escaso tiempo que tiene el establecimiento educacional con respecto a elementos externos que interfieran en su calendario escolar. Sumado a lo anterior, la disposición de estudiantes que fluctúan entre 16 y 20 años frente al instrumento de recolección de datos no fue del todo idóneo para cumplir con los plazos proyectados en esta investigación. De todas maneras, se espera que para un censo como este exista no respuesta total y se excluyan participantes al ser un instrumento voluntario en donde, finalmente, se asiente o no la participación.

En otro punto, el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein está viviendo como la gran mayoría de los colegios en Chile, una crisis con respecto a episodios de violencia escolar, y situaciones conductuales por parte de estudiantes y, por otro lado, constante ausencia de docentes por licencias médicas. Lo anterior genera un clima de inestabilidad en la comunidad educativa y escolar que dificulta el buen funcionamiento de planes anuales y agenda administrativa del establecimiento, al mismo tiempo que se cierran los espacios para actividades extraprogramáticas y también para esta investigación que, como se dijo, resulta ser un elemento externo y distractor para focalizar los esfuerzos en restitución de normas y conductas en función de lo que se entiende como cultura escolar en este establecimiento educacional.

De todas maneras, el instrumento de recolección de datos pudo ser aplicado durante cuatro semanas en las cuales la estrategia fue asistir en reiteradas ocasiones a las salas de clases de los cursos implicados para, por un lado, recibir los consentimientos informados atrasados de los padres de aquellos estudiantes menores de edad y, por otro lado, tomar la encuesta a los que querían participar y aún no lo hacían por diversas razones para indicarles instrucciones y monitorear. Una vez superada estas cuatro semanas, por

razones de tiempo de entrega de la investigación se decidió concluir con la toma de la encuesta y procesar los datos para obtener resultados.

## 5.2. Componentes sociodemográficos de la muestra

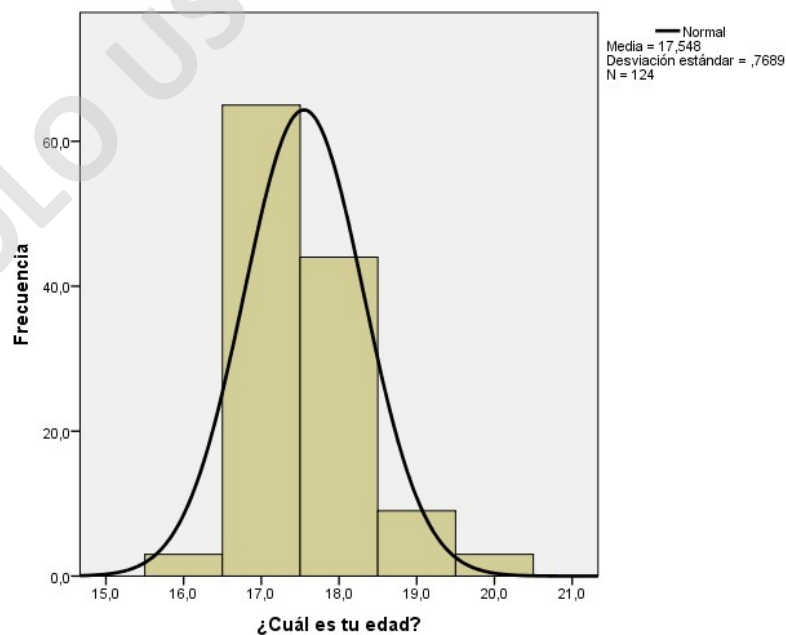
Como se observa en la Tabla 4, 124 estudiantes de 125 indicaron su edad con un mínimo de 16 años y un máximo de 20. El promedio de edad de los encuestados es de 17,5 años y como se evidencia en el histograma en el Gráfico 2 la curva de distribución es normal ya que los datos se agrupan en torno a la media, esto lo confirma su baja desviación estándar de 0.76.

**Tabla 4. Edad**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Cuál es tu edad?	124	16,0	20,0	17,548	,7689
N válido (por lista)	124				

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAEE 2022. Elaboración propia.

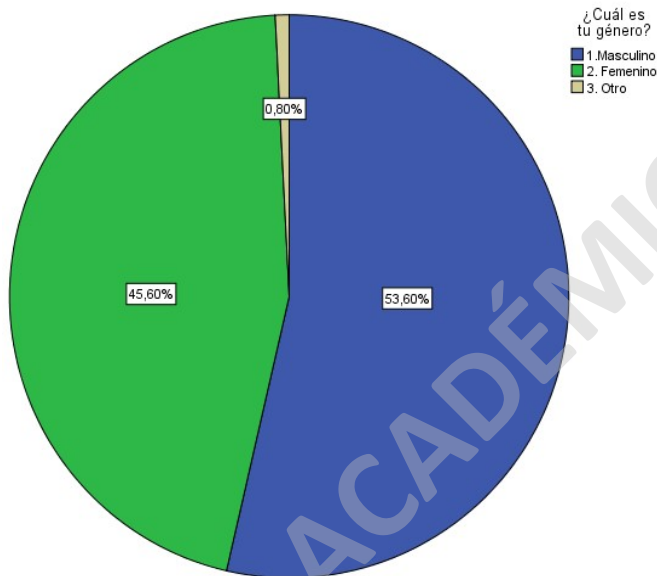
**Gráfico 2. Edad**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAEE 2022. Elaboración propia.

En relación con el Género de los encuestados, como se observa en el Gráfico 3, el 45,6% de los encuestados son masculinos por debajo del 53,6% de los encuestados que son femeninos.

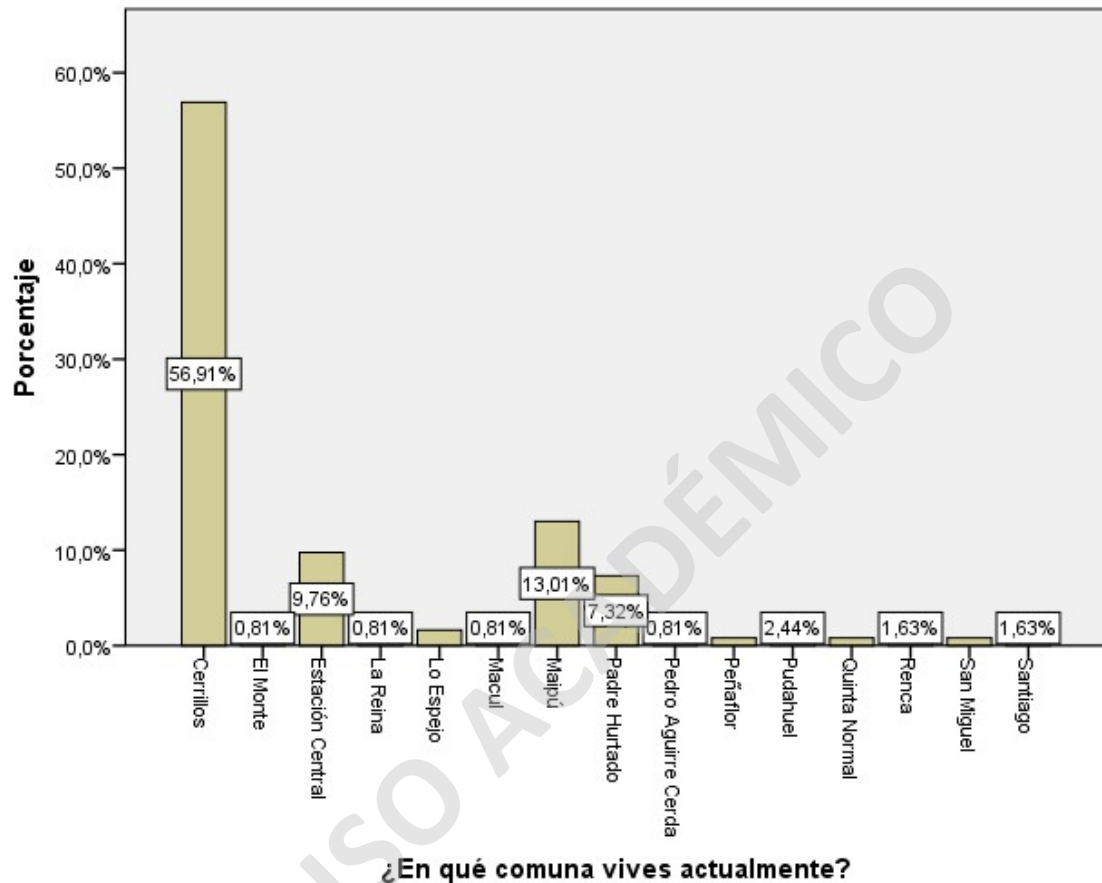
**Gráfico 3. Género**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

De las 52 comunas del gran Santiago, los encuestados viven actualmente en torno a 15 comunas de este. Como se observa en el Gráfico 4, casi el 57% de la muestra reside en la comuna de Cerrillos que es donde se ubica el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, lo siguen desde lejos las comunas contiguas como Maipú con un 13%, Estación Central con un 9,8% y Padre Hurtado con un 7,2%.

**Gráfico 4. Comuna**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 5 se observa que de la muestra total de 125 estudiantes de IV<sup>o</sup> año de enseñanza media un 59% permanece en el colegio desde primer año de enseñanza media seguido con distancia por un 17% desde segundo año de enseñanza media. Solo 30 estudiantes participantes de la encuesta tienen un tiempo de permanencia bajo que fluctúa entre el año 2021 y el presente año 2022.

**Tabla 5. Años de permanencia en el colegio**

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Desde primer año de enseñanza media	74	59,2
Desde segundo año de enseñanza media	21	16,8
Desde tercer año de enseñanza media	17	13,6
Llegué este año (2022)	13	10,4
Total	125	100,0

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

### **5.3. Componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus docentes-profesores**

En la Tabla 6 se observa que un 52% de los encuestados demuestra confianza por sus docentes-profesores con respecto a la percepción de que estos los hacen sentirse parte del grupo. No obstante, un 38% cree que sólo a veces los hacen sentirse parte del grupo. En esto, de los 125 estudiantes hay 12 que piensan que sus profesores guías no los hacen sentirse importante para el grupo quienes representan un 12,6%. Por su parte, en la Tabla 7 que muestra la confianza en docentes profesores desde el sentido de pertenencia como referentes sociales, un 62% de los encuestados piensan que sus profesores guías son un referente social, distante al 29,6% que creen que solo a veces representarían un ejemplo. Finalmente, solo un 8% opina que no.

El Gráfico 5 mide el nivel de confianza de los estudiantes de IV° año de enseñanza media con respecto a sus profesores guías, que representan la dimensión docente-profesor. Este gráfico muestra que casi un 81% tiene un alto nivel de confianza frente a solo un 19% que declara un bajo nivel de confianza.

**Tabla 6. Confianza en docentes profesores. Sentido de pertenencia: ser parte de un grupo**

			P5. ¿Mi profesor o profesora guía me hacen sentir que soy importante?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento % del total	41 32,8%	27 21,6%	6 4,8%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento % del total	8 6,4%	12 9,6%	1 0,8%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento % del total	9 7,2%	4 3,2%	4 3,2%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento % del total	7 5,6%	5 4,0%	1 0,8%	13 10,4%
Total		Recuento % del total	65 52,0%	48 38,4%	12 9,6%	125 100,0%

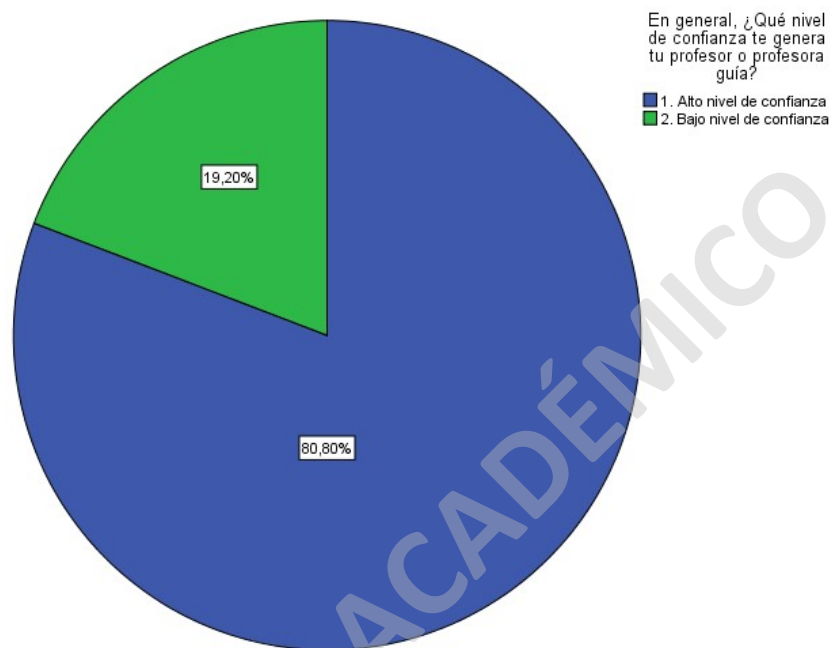
Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 7. Confianza en docentes profesores. Sentido de pertenencia: referentes sociales**

			P6. ¿Mi profesor o profesora guía es un ejemplo para mí?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento % del total	44 35,2%	24 19,2%	6 4,8%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento % del total	14 11,2%	7 5,6%	0 0,0%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento % del total	11 8,8%	4 3,2%	2 1,6%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento % del total	9 7,2%	2 1,6%	2 1,6%	13 10,4%
Total		Recuento % del total	78 62,4%	37 29,6%	10 8,0%	125 100,0%

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Gráfico 5. Nivel de confianza en docente-profesor**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

En la Tabla 8 se observa que hay casi un 66% de encuestados que piensan que sus profesores guías los motivan todo el tiempo a participar en clases y solo un 31% opina que solo a veces. En cuanto a la Tabla 9, la motivación para continuar estudios en la educación superior tiene una respuesta favorable con un 74% de la muestra que piensa que todo el tiempo el profesor o profesora guía confía en que va a tener un buen desempeño futuro en esta.



**Tabla 8. Expectativas docente-profesor: Participación**

			P14. ¿Mi profesor o profesora guía me motiva a participar en clases?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento	51	21	2	74
		% del total	40,8%	16,8%	1,6%	59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento	13	8	0	21
		% del total	10,4%	6,4%	0,0%	16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento	11	5	1	17
		% del total	8,8%	4,0%	0,8%	13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento	7	5	1	13
		% del total	5,6%	4,0%	0,8%	10,4%
Total		Recuento	82	39	4	125
		% del total	65,6%	31,2%	3,2%	100,0%

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 9. Expectativas docente-profesor: Motivación para continuidad de estudios**

			P15. ¿Mi profesor o profesora guía confía en que voy a tener un buen desempeño futuro en la educación superior?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento	56	18	0	74
		% del total	44,8%	14,4%	0,0%	59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento	16	5	0	21
		% del total	12,8%	4,0%	0,0%	16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento	13	3	1	17
		% del total	10,4%	2,4%	0,8%	13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento	8	5	0	13
		% del total	6,4%	4,0%	0,0%	10,4%
Total		Recuento	93	31	1	125
		% del total	74,4%	24,8%	0,8%	100,0%

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

Finalmente, en la escala de evaluación sobre clima escolar generado por docente-profesor de la Tabla 10, en promedio el 37% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existe un buen clima escolar en el ámbito de lo académico y lo social. Por su parte, hay en promedio un 18% de indiferencia frente al clima escolar en esta dimensión y solo un 3,5% en promedio piensa que existe un mal clima escolar.

**Tabla 10. Escala de evaluación sobre clima escolar generado por docente-profesor**

<b>Pregunta/Ámbito Académico</b>	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
Mi profesor o profesora guía apoya mi aprendizaje.	40,8%	42,4%	16%	0%	0,8%
Mi profesor o profesora guía es un aporte en mi educación.	48,8%	35,2%	13,6%	2,4%	0%
<b>Pregunta/Ámbito Social</b>					
Mi profesor o profesora guía mantiene una buena comunicación conmigo.	35,2%	40%	16,8%	5,6%	2,4%
Siento que mi profesor o profesora guía es cercano/a.	28%	30,4%	24,8%	10,4%	6,4%
<b>Porcentaje promedio</b>	37,6%		17,8%	3,5%	
<b>Escala clima</b>	<b>Buen clima</b>		<b>Indiferente</b>	<b>Mal clima</b>	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

#### **5.4. Componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto al equipo directivo del colegio**

La Tabla 11 muestra que un 55% de los encuestados solo a veces siente que el equipo directivo del colegio lo hace sentir importante, esto con respecto al sentido de pertenencia en ser parte de un grupo. Se observa también que un 19% piensa que el equipo directivo del colegio no lo hace sentirse importante, lo que resulta entre ambos indicadores un 74% con respecto al total de la muestra.

En la Tabla 12, con respecto a la confianza en el equipo directivo a partir del sentido de pertenencia como referentes sociales, se genera algo similar a lo anterior. Los encuestados que manifiestan que no o que sólo a veces el equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) son un ejemplo, representan casi el 78% de la muestra completa.

Finalmente, en el Gráfico 6 se observa que el 47% de los encuestados manifiesta un alto nivel de confianza por el equipo directivo frente a un 53 % de ellos que manifiesta un bajo nivel de confianza.

**Tabla 11. Confianza en Equipo directivo. Sentido de pertenencia: ser parte de un grupo**

			P8. ¿El equipo directivo de mi colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) me hace sentir que soy importante?				Total
			NS/NR	1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento o % del total	1 0,8%	21 16,8%	40 32,0%	12 9,6%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento o % del total	0 0,0%	5 4,0%	11 8,8%	5 4,0%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento o % del total	0 0,0%	2 1,6%	9 7,2%	6 4,8%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento o % del total	0 0,0%	3 2,4%	9 7,2%	1 0,8%	13 10,4%
<b>Total</b>	Recuento o % del total	1 0,8%	31 24,8%	69 55,2%	24 19,2%	125 100,0%	

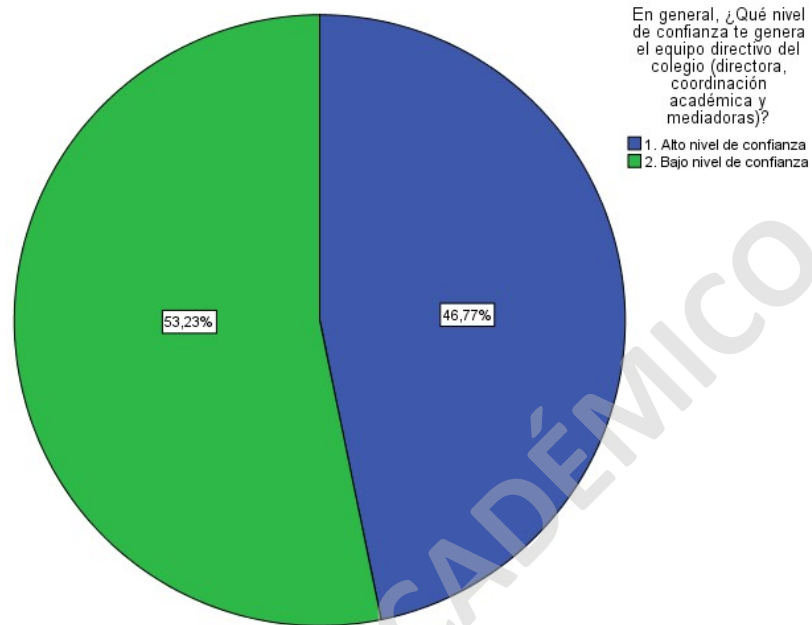
Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 12. Confianza en Equipo directivo. Sentido de pertenencia: referentes sociales**

			P9. ¿El equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) es un ejemplo para mí?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento % del total	17 13,6%	48 38,4%	9 7,2%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento % del total	6 4,8%	11 8,8%	4 3,2%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento % del total	1 0,8%	11 8,8%	5 4,0%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento % del total	4 3,2%	7 5,6%	2 1,6%	13 10,4%
Total	Recuento % del total	28 22,4%	77 61,6%	20 16,0%	125 100,0%	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Gráfico 6. Nivel de confianza en Equipo directivo**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

La Tabla 13 muestra la percepción de los estudiantes de IV<sup>o</sup> año de enseñanza media con respecto a las expectativas educativas en la motivación para continuar estudios superiores por parte del equipo directivo del colegio. Se evidencia que el 52% de la muestra considera que el equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) no confía o sólo a veces confía en que van a tener un buen desempeño a futuro en la educación superior, esto frente al 48% que piensa que sí existen expectativas de tener un buen desempeño a futuro en la educación superior.

**Tabla 13. Expectativas Equipo directivo: Motivación para continuidad de estudios**

			P16. ¿El equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) confía en que voy a tener un buen desempeño a futuro en la educación superior?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento % del total	38 30,4%	27 21,6%	9 7,2%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento % del total	9 7,2%	9 7,2%	3 2,4%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento % del total	8 6,4%	6 4,8%	3 2,4%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento % del total	5 4,0%	5 4,0%	3 2,4%	13 10,4%
<b>Total</b>		Recuento % del total	60 48,0%	47 37,6%	18 14,4%	125 100,0%

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

Por último, en la escala de evaluación sobre clima escolar generado por el equipo directivo de la Tabla 14, en promedio el 24% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existe un buen clima escolar en el ámbito de lo académico y lo social. Por su parte, hay un alto promedio de indiferencia de los encuestados frente al clima escolar en esta dimensión con un 35%, mientras que un 8,2% en promedio piensa que existe un mal clima escolar.

**Tabla 14. Ecala de evaluación sobre clima escolar generado por Equipo directivo**

<b>Pregunta/Ámbito Académico</b>	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
El equipo directivo de mi colegio apoya mi aprendizaje.	15,2%	43,2%	32%	4,8%	4,8%
El equipo directivo de mi colegio es un aporte en mi educación.	16,8%	45,6%	32,8%	1,6%	3,2%
<b>Pregunta/Ámbito Social</b>					
El equipo directivo de mi colegio mantiene una buena comunicación conmigo.	10,4%	33,6%	39,2%	12%	4,8%
El equipo directivo de mi colegio es cercano conmigo.	8%	20%	37,6%	20%	14,4%
<b>Porcentaje promedio</b>	24.1%		35,4%	8.2%	
<b>Escala clima</b>	<b>Buen clima</b>		<b>Indiferente</b>	<b>Mal clima</b>	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

### **5.5. Componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus familias-apoderados**

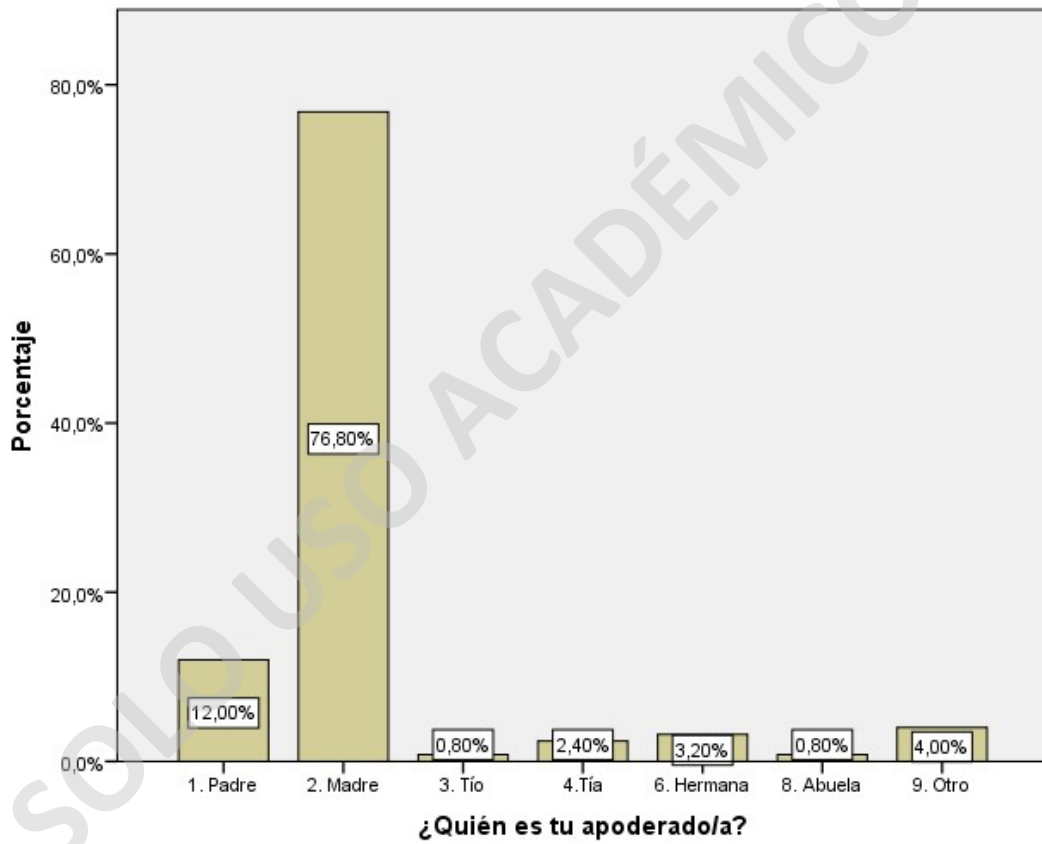
En primer lugar y como se observa en el Gráfico 7, el 77% de la muestra manifiesta que el apoderado es su madre.

En cuanto a la dimensión sobre la confianza en la familia-apoderado desde el sentido de pertenencia en ser parte de un grupo, en la Tabla 15 se observa que el 68% de la muestra siente que su familia lo hace sentir importante. Por su parte, en la Tabla 16 con respecto a la familia como referente social, el 67% de los encuestados señala que son un ejemplo para ellos.



Con respecto al nivel de confianza que genera la familia-apoderado, el Gráfico 8 muestra que el 91% tiene alto nivel de confianza frente a solo un 9% que revela un bajo nivel de confianza.

**Gráfico 7. Apoderado**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 15. Confianza en familia-apoderado. Sentido de pertenencia: ser parte de un grupo**

			P11. ¿Mi familia me hace sentir que soy importante?				Total
			NS/NR	1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario	Desde primer año de enseñanza media	Recuento	0	53	18	3	74
		% del total	0,0%	42,4%	14,4%	2,4%	59,2%
Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento	1	11	9	0	21
		% del total	0,8%	8,8%	7,2%	0,0%	16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento	0	11	4	2	17
		% del total	0,0%	8,8%	3,2%	1,6%	13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento	0	10	3	0	13
		% del total	0,0%	8,0%	2,4%	0,0%	10,4%
Total		Recuento	1	85	34	5	125
		% del total	0,8%	68,0%	27,2%	4,0%	100,0%

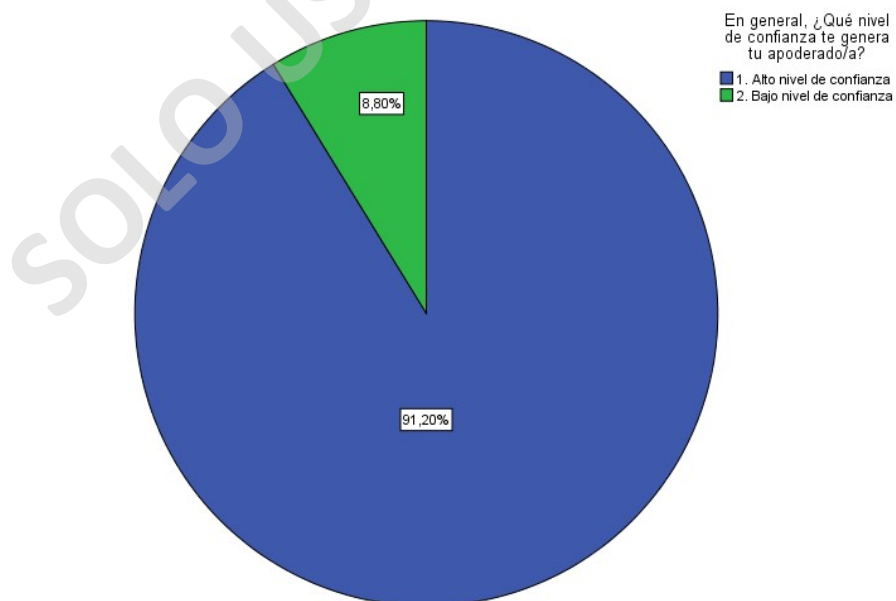
Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 16. Confianza en familia-apoderado. Sentido de pertenencia: referentes sociales**

			P12. ¿Mi familia es un ejemplo para mí?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento	54	16	4	74
		% del total	43,2%	12,8%	3,2%	59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento	11	7	3	21
		% del total	8,8%	5,6%	2,4%	16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento	10	5	2	17
		% del total	8,0%	4,0%	1,6%	13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento	9	4	0	13
		% del total	7,2%	3,2%	0,0%	10,4%
Total		Recuento	84	32	9	125
		% del total	67,2%	25,6%	7,2%	100,0%

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Gráfico 8. Nivel de confianza en familia-apoderado**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

En cuanto a las expectativas de la familia y apoderado desde la participación, en la Tabla 17 se observa que el 75% de los encuestados sostiene que el apoderado asiste al colegio cuando se le cita. Por su parte, con respecto a la motivación para continuidad de estudios de parte de la familia-apoderado, en la Tabla 18 se evidencia que el 86% de la muestra piensa que el apoderado/a confía en que va a tener un buen desempeño a futuro en la educación superior frente a un 13% que señala sólo a veces.

**Tabla 17. Expectativas familia-apoderado: Participación**

			P17. ¿Tu apoderado/a asiste al colegio cuando se le cita?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento % del total	55 44,0%	15 12,0%	4 3,2%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento % del total	15 12,0%	5 4,0%	1 0,8%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento % del total	15 12,0%	1 0,8%	1 0,8%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento % del total	9 7,2%	3 2,4%	1 0,8%	13 10,4%
Total	Recuento % del total	94 75,2%	24 19,2%	7 5,6%	125 100,0%	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 18. Expectativas familia-apoderado: Motivación para continuidad de estudios**

			P18. ¿Tu apoderado/a confía en que vas a tener un buen desempeño a futuro en la educación superior?			Total
			1. Sí, todo el tiempo	2. Sólo a veces	3. No	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento % del total	63 50,4%	11 8,8%	0 0,0%	74 59,2%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento % del total	18 14,4%	2 1,6%	1 0,8%	21 16,8%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento % del total	15 12,0%	2 1,6%	0 0,0%	17 13,6%
	Llegué este año (2022)	Recuento % del total	12 9,6%	1 0,8%	0 0,0%	13 10,4%
<b>Total</b>		Recuento % del total	108 86,4%	16 12,8%	1 0,8%	125 100,0%

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

Por último, en la escala de evaluación sobre clima escolar generado por la familia-apoderado de la Tabla 19, en promedio el 41% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existe un buen clima escolar en el ámbito de lo académico y lo social. Un 12% manifiesta indiferencia por esta dimensión y sólo un 3% revela un mal clima.

**Tabla 19. Ecala de evaluación sobre clima escolar generado por familia-apoderado**

<b>Pregunta/Ámbito Académico</b>	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
Mi familia me motiva a mejorar mis notas.	53,2%	29%	12,1%	1,6%	4%
Mi familia apoya mi aprendizaje.	63,4%	22,8%	10,6%	2,4%	0,8%
Mi familia es un aporte en mi educación.	56,8%	26,4%	13,6%	0,8%	2,4%
<b>Pregunta/Ámbito Social</b>					
Mi familia tiene una buena comunicación conmigo.	48%	28%	16,8%	2,4%	4,8%
Siento que mi familia es cercana.	52,8%	30,4%	8%	4%	4,8%
<b>Porcentaje promedio</b>	41%		12,2%	2,8%	
<b>Escala clima</b>	<b>Buen clima</b>		<b>Indiferente</b>	<b>Mal clima</b>	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

### 5.6. Percepción de estudiantes sobre espacio educativo

Con respecto al espacio educativo, la Tabla 20 sobre la escala de evaluación en relación con la sala de clases muestra que los estudiantes de IV° año de enseñanza media indican con un 35% en promedio que existe un buen espacio educativo. No obstante, hay un 18% de indiferencia y un 6% señala que existe un mal espacio educativo. Por su parte, en la Tabla 21 con respecto a la escala de evaluación sobre espacio educativo de la vivienda-hogar, un 36% señala buen espacio educativo en promedio frente a un 21% de indiferencia, mientras que un 4% señala un mal espacio educativo en su vivienda-hogar.

**Tabla 20. Ecala de evaluación sobre espacio educativo: sala de clases**

<b>Pregunta/Sala de clases</b>	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
Con respecto al número de compañeros y compañeras que tengo ¿Mis salas de clases tienen un tamaño adecuado?	38,7%	41,9%	9,7%	7,3%	2,4%
¿Mis salas de clases tienen buena ventilación?	36%	38,4%	12,8%	8,8%	4%
¿Mis salas de clases tienen buena iluminación?	40,8%	48,8%	8,8%	0,8%	0,8%
¿En mis salas de clases no existe ruido externo que interrumpa?	9,7%	19,4%	37,1%	24,2%	9,7%
¿Mis salas de clases están limpias?	34,4%	42,4%	20%	0%	3,2%
<b>Porcentaje promedio</b>	35%		17,68%	6,12%	
<b>Escala espacio educativo</b>	<b>Buen espacio educativo</b>		<b>Indiferente</b>	<b>Mal espacio educativo</b>	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 21. Ecala de evaluación sobre espacio educativo: vivienda-hogar**

<b>Pregunta/Vivienda-hogar</b>	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
¿En mi casa tengo un espacio para estudiar?	45,6%	31,2%	19,2%	1,6%	2,4%
¿En mi casa puedo estudiar sin distracciones?	32%	24%	28%	12%	4%
¿En mi casa tengo tiempo de preparar mis actividades del colegio?	32%	36,8%	24%	5,6%	1,6%
¿En mi casa tengo los materiales necesarios para mis estudios?	42,7%	41,9%	12,1%	2,4%	0,8%
<b>Porcentaje promedio</b>	35,77%		20,82%	3,8%	
<b>Escala espacio educativo</b>	<b>Buen espacio educativo</b>		<b>Indiferente</b>	<b>Mal espacio educativo</b>	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

### **5.7. Percepción general de estudiantes sobre el colegio Bicentenario Politécnico**

#### **Alemán Albert Einstein**

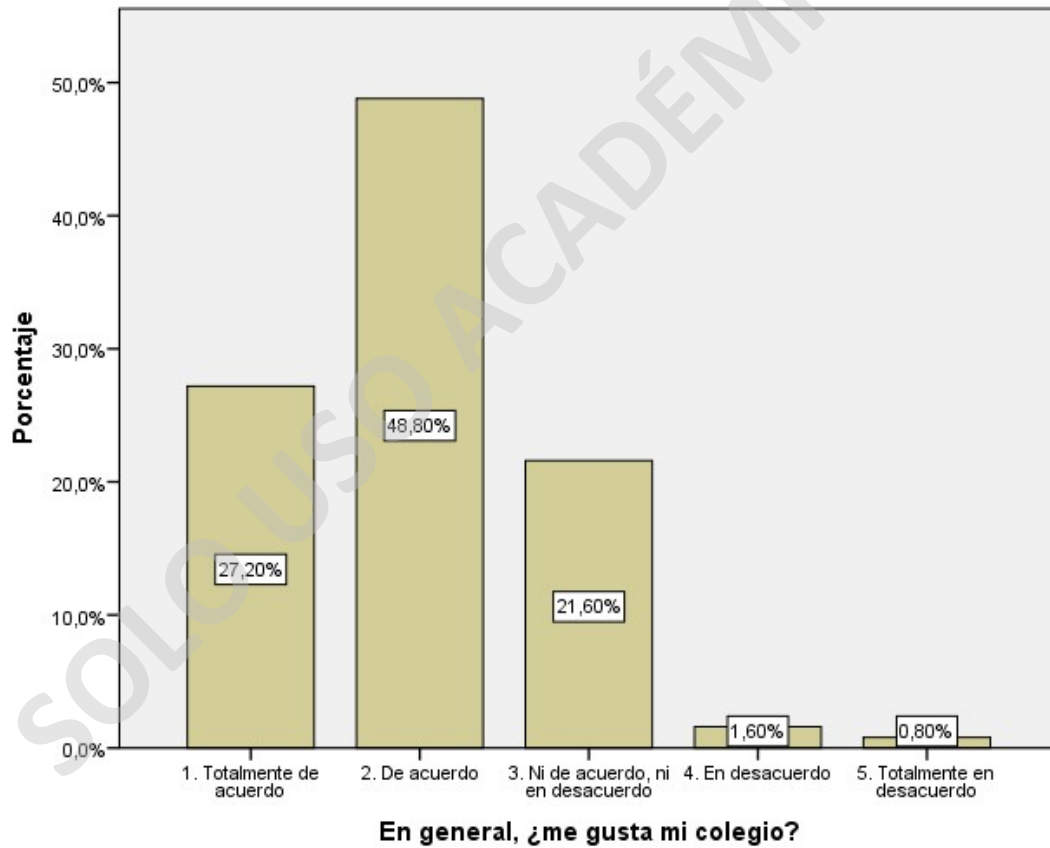
En relación con la percepción general de los estudiantes sobre su colegio, en el Gráfico 9 un 49% de los encuestados se muestra de acuerdo frente a la pregunta “En general, ¿me gusta mi colegio?”, mientras que un 27% se muestra totalmente de acuerdo, seguido por un 22% que señala indiferencia a esta percepción general.

De lo anterior, y como se observa en la tabla 22 sobre la percepción general de estudiantes sobre el colegio y años de permanencia en él, en proporción al total por año de permanencia los estudiantes que señalan estar desde primer año de enseñanza media y totalmente de acuerdo solo representan un 27% con respecto a su total, mientras que aquellos que indican que están desde este año (2022) y totalmente de acuerdo representan un 46%, sin dejar de lado que estos son considerablemente menos cantidad del recuento total. Por su parte, los que señalan estar de acuerdo con la percepción



general con respecto a la pregunta “¿Me gusta mi colegio?” concentran los mayores porcentajes entre los niveles de permanencia de primer año hasta tercer año de enseñanza media. Por último, en promedio existe un 22% de indiferencia ante la pregunta en el cálculo de todos los años de permanencia en el colegio.

**Gráfico 9. Percepción general sobre colegio**



Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAEE 2022. Elaboración propia.

**Tabla 22. Percepción general de estudiantes sobre el colegio y años de permanencia**

			En general, ¿me gusta mi colegio?					Total
			1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo	
P1. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?	Desde primer año de enseñanza media	Recuento %	20 27,0%	39 52,7%	14 18,9%	0 0,0%	1 1,4%	74 100,0%
	Desde segundo año de enseñanza media	Recuento %	6 28,6%	9 42,9%	5 23,8%	1 4,8%	0 0,0%	21 100,0%
	Desde tercer año de enseñanza media	Recuento %	2 11,8%	9 52,9%	6 35,3%	0 0,0%	0 0,0%	17 100,0%
	Llegué este año (2022)	Recuento %	6 46,2%	4 30,8%	2 15,4%	1 7,7%	0 0,0%	13 100,0%
<b>Total</b>	<b>Recuento %</b>	<b>34 27,2%</b>	<b>61 48,8%</b>	<b>27 21,6%</b>	<b>2 1,6%</b>	<b>1 0,8%</b>	<b>125 100,0%</b>	

Fuente: Encuesta de diagnóstico de cultura escolar Colegio Bicentenario PAAE 2022. Elaboración propia.

## 6. Conclusiones

Al comienzo de esta investigación la preguntaba era qué está fabricando la escuela técnico profesional en Chile. Pregunta que iniciaba la discusión con respecto a las percepciones sociales que se tiene de esta modalidad, nociones acompañadas de estandarización y reproducionismos. Según la UNESCO (en Arroyo & Pacheco, s.f) la educación Técnico Profesional (TP) se vincula estrechamente al mundo productivo y del

trabajo como mecanismo en dónde los participantes adquieran destrezas necesarias, teóricas y prácticas, para ejercer una ocupación o un oficio. Entonces, la pregunta se reorienta hacia qué valor cultural o representación social tiene la educación técnica en Chile. Esta pregunta es vinculante con una semiótica social que examine si los significados que determinan la calidad de la educación en Chile están asociados o no al significado de una escuela en clave de cultura al margen. Por ende, la necesidad de levantar información desde los participantes directos del proceso de escolarización como lo son los propios estudiantes TP resulta vital para comprender en profundidad cuáles son los componentes favorables o no del propio proceso para un mejoramiento escolar, esto último al no existir estudios con información levantada desde la percepción de cultura escolar de los propios estudiantes TP. Entonces, resulta necesario la consulta a ellos para saber cómo se comprende la cultura escolar y qué elementos propician o no la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la vinculación y la movilidad social desde sus nociones y prenociones y no solo desde el tratamiento de la cultura escolar como un aspecto conductual o normativista que recae sobre ellos. Lo último pensando en lo que señala la Agencia de Calidad de la Educación (2016) cuando advierte que “la gran mayoría de los estudiantes de modalidad TP pertenece a sectores vulnerables, provienen de las familias con menores ingresos, y son alumnos que durante su trayectoria educativa han obtenido resultados inferiores respecto de sus pares científico-humanistas (CH)”. La misma agencia (2016) señala que se “se reporta evidencia que confirma la relación entre el tipo de enseñanza media a la que asisten los jóvenes, y el ingreso de su hogar, la escolaridad de sus padres, y diversos indicadores de capital cultural familiar.” en los que la EMTP agruparía y correspondería a esto como sector de conjuntos más vulnerables, que en consecuencia han recibido menos oportunidades educativas longitudinalmente, y por ende, tienen mayor probabilidad de acceder a este tipo de modalidad educativa impactando de manera negativa en su aprendizaje y expectativas. En el caso del Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana el cual registra, según el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) 2022 del

90% con 604 alumnos en primera prioridad en enseñanza media, la cultura escolar se entiende desde los hábitos como enriquecedores del aprendizaje. Esto corresponde a la relevancia que les da este establecimiento a las rutinas conductuales de los estudiantes para la buena convivencia y los resultados de aprendizaje. Se cree que gracias a la cultura escolar se refuerzan los lazos como comunidad, y permite vincularse y respetar a los demás en su diversidad. Se crea ambientes seguros y permite sentirse parte de un equipo que tiene el mismo propósito. Por su parte, el colegio indica que: “En ambientes escolares respetuosos y ordenados desarrollamos habilidades sociales que nos servirán para toda la vida: respetar las diferencias, comunicación efectiva, autorregulación, empatía, colaboración, tolerancia a la frustración, entre otras. Cada acción de nuestra cultura asegura un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes.” (CULTURA ESCOLAR “Nuestros hábitos enriquecen el aprendizaje”, Presentación PowerPoint de relanzamiento de cultura, abril 2022, PAAE)

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación fue diagnosticar la cultura escolar en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein; establecimiento Técnico Profesional de la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana. Esto es desprendido a partir de los siguientes objetivos secundarios:

a. Identificar los componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus docentes-profesores.

Se evidenció que un 52% de los encuestados demuestra confianza por sus docentes-profesores con respecto a la percepción de que estos los hacen sentirse parte del grupo. No obstante, un 38% cree que sólo a veces los hacen sentirse parte del grupo. Por su parte, en lo que respecta a la confianza en docentes profesores desde el sentido de pertenencia como referentes sociales, un 62% de los encuestados piensan que sus profesores guías son un referente social, distante al 29,6% que creen que solo a veces representarían un ejemplo. Un 81% de los estudiantes de IV° año de enseñanza media tienen un alto nivel de confianza con respecto a sus profesores guías y casi un 66%

piensa que sus profesores guías los motivan todo el tiempo a participar en clases. En cuanto a la motivación para continuar estudios en la educación superior tiene una respuesta favorable con un 74% de la muestra que piensa que todo el tiempo el profesor o profesora guía confía en que va a tener un buen desempeño futuro en esta.

Finalmente, en la escala de evaluación sobre clima escolar generado por docente-profesor en promedio el 37% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existe un buen clima escolar en el ámbito de lo académico y lo social.

Según los antecedentes teóricos y empíricos de esta investigación, en la escuela debe establecerse una clara relación entre equidad y educación (Tedesco en Martinic, 1998, 8), tales códigos de equidad sociales requieren de políticas educativas que consideren el ambiente social y familiar de los sujetos-estudiantes y también desde una educación en donde los valores sean reorientados desde su comprensión primaria (Maulén, 2015), tales políticas educativas implican tomar una posición respecto a las prioridades que rigen el proyecto educativo: la formación integral o la educación basada solo en resultados. Por ende, los antecedentes permiten comprender que el mejoramiento del aprendizaje depende “en gran parte de la práctica pedagógica en la escuela y de las representaciones que tienen los profesores del aprendizaje de sus estudiantes.” (Martinic, 8), aludiendo a que “expectativas positivas de profesores y una cultura "positiva" de la escuela tendrán, sin duda, un efecto en los aprendizajes.” (Martinic, 8): a mayor equidad mayor calidad en los resultados de aprendizaje.

Por conclusión en este punto y componente de la cultura escolar, si existe una percepción favorable de los estudiantes hacia los docentes-profesores desde la figura del profesor/a guía que propiciaría el mejoramiento escolar y del aprendizaje.

b. Identificar los componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto al equipo directivo del colegio.

Se evidencia que un 55% de los encuestados solo a veces siente que el equipo directivo del colegio lo hace sentir importante, esto con respecto al sentido de pertenencia en ser

parte de un grupo. Se observa también que un 19% piensa que el equipo directivo del colegio no lo hace sentir importante, lo que resulta entre ambos indicadores un 74% con respecto al total de la muestra. Con respecto a la confianza en el equipo directivo a partir del sentido de pertenencia como referentes sociales, se genera algo similar a lo anterior. Los encuestados que manifiestan que no o que sólo a veces el equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) son un ejemplo, representan el casi el 78% de la muestra completa. También se evidencia que un 53 % de los estudiantes manifiestan un bajo nivel de confianza.

En cuanto a la percepción de los estudiantes de IV° año de enseñanza media con respecto a las expectativas educativas en la motivación para continuar estudios superiores por parte del equipo directivo del colegio, se evidencia que el 52% de la muestra considera que el equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) no confía o sólo a veces confía en que van a tener un buen desempeño a futuro en la educación superior.

Por último, en la percepción sobre clima escolar generado por el equipo directivo hay un alto promedio de indiferencia de los encuestados frente al clima escolar en esta dimensión con un 35%, mientras que un 8,2% en promedio piensa que existe un mal clima escolar.

En este punto, y con respecto a los antecedentes teóricos y empíricos de esta investigación, todos los actores sociales son indispensables para permitir la concepción de identidades y esto también en la escuela: “Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas” (Elías, 2015) y la mejora escolar, entendiéndose a partir de sus resultados pero fomentada por una cultura escolar positiva “recoge un conjunto de elementos que conforman lo que los docentes hacen y piensan, el conocimiento de una línea base, la creencia en el éxito y la satisfacción personal en torno al contexto de aprendizaje.” (Guzmán, 2016). Por ende, tanto los maestros, los padres, los directivos, estudiantes; la comunidad, en estrecha relación, y a su vez por sus partes, logran

decodificar estas lógicas de integración obligada o prescriptiva, llevándola al terreno de lo cotidiano:

Los principales actores del sistema educativo (directores y profesores) han internalizado una representación de la desigualdad que se traduce en bajas expectativas de aprendizaje respecto de sus alumnos. Esta constatación es grave, si consideramos que, a la desigualdad en el origen social de los estudiantes, se agrega ahora una representación desigual de las expectativas, lo que incide en las prácticas e interacciones que los profesores tienen con sus estudiantes. (Martinic, 2003, 7)

Por conclusión en este punto y componente de la cultura escolar, no existe una percepción favorable de los estudiantes hacia el equipo directivo desde la figura de la directora del colegio, coordinación académica y mediadoras lo que no propiciaría el mejoramiento escolar y del aprendizaje en una relación desigual de las expectativas con respecto a la percepción que se tiene del docente-profesor.

c. Identificar los componentes de una cultura escolar en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus familias-apoderados.

Se evidencia que el 77% de la muestra manifiesta que el apoderado es su madre y en cuanto a la dimensión sobre la confianza en la familia-apoderado desde el sentido de pertenencia en ser parte de un grupo, se observa que el 68% de la muestra siente que su familia lo hace sentir importante, mientras que el 67% señala que son un ejemplo para ellos.

Con respecto al nivel de confianza que genera la familia-apoderado, el 91% tiene alto nivel de confianza y en cuanto a las expectativas el 75% sostiene que el apoderado asiste al colegio cuando se le cita. Por su parte, con respecto a la motivación para continuidad de estudios de parte de la familia-apoderado, el 86% piensa que el apoderado/a confía en que va a tener un buen desempeño a futuro en la educación superior.

Por último, sobre clima escolar generado por la familia-apoderado, en promedio el 41% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existe un buen clima escolar en el ámbito de lo académico y lo social.

Con respecto a lo anterior y en base a los antecedentes teóricos y empíricos de esta investigación, resulta evidente la relación padres-apoderados/familia como agentes de impacto favorable en resultados de aprendizaje de hijos-estudiantes (Sánchez et al., 2016). Lo que significará que un contexto favorable o positivo, desde la interacción y la estimulación, generará una respuesta de actitud favorable o positiva hacia aprender y enseñar en función de todos los actores de una comunidad educativa y de la cultura escolar:

De este modo, la cultura institucional, los sistemas de interacciones que ahí se construyen, el clima y confianza que sienten los interactuantes, resultan ser factores centrales del cambio y del logro de mejores resultados. La percepción positiva del espacio de aprendizaje y de las interrelaciones con los adultos favorece el interés y estimula el aprender. Por el contrario, una escuela percibida de modo negativo ya sea por el entorno o por sus docentes, generará una cultura negativa que afectará la calidad e intensidad de las interacciones y de la percepción del espacio educativo. (Martinic, 8)

Entonces, a su vez la confianza como constructo de cultura en la institución y la mejora de resultados incide también en el aprendizaje, esto porque “La confianza genera un clima apto para el aprendizaje, para el diálogo, para resolver conflictos y problemas, para motivar a seguir aprendiendo e innovar. La confianza da seguridad al que enseña y al que aprende, facilita la comunicación y la intersubjetividad entre actores.” (Conejeros et al., 2010)

Por conclusión en este punto y componente de la cultura escolar, si existe una percepción favorable de los estudiantes hacia sus apoderados/familia lo que propiciaría el mejoramiento escolar y del aprendizaje en una relación de confianza, expectativas y buen clima en iguales términos que se tiene con respecto a la percepción del docente-profesor.



En otro punto, con respecto a la percepción de estudiantes sobre el espacio educativo en relación con su sala de clase, un 35% en promedio cree que existe un buen espacio educativo. No obstante, hay un 18% de indiferencia y un 6% señala que existe un mal espacio educativo. Por su parte, con respecto al espacio educativo de la vivienda-hogar, un 36% señala buen espacio educativo en promedio frente a un 21% de indiferencia. En cuanto a la percepción general que se tiene del colegio, un 49% de los encuestados se muestra de acuerdo frente a la pregunta “En general, ¿me gusta mi colegio?”, mientras que un 27% se muestra totalmente de acuerdo, seguido por un 22% que señala indiferencia a esta percepción general. Resulta relevante mencionar que el 59% de los encuestados están en el colegio desde primer año de enseñanza media respondiendo el 47% de ellos favorables a esta pregunta. Sin embargo, en este punto sobre espacio educativo, se observa un indicador alto de indiferencia lo que permite ver en él un rasgo no completamente considerado por los estudiantes para pensar a la cultura escolar.

A modo de conclusión de esta investigación, como se señaló anteriormente: Durkheim en *Educación como socialización* (1976) plantea que la escuela cumpliría una noción de proyección de una sociedad determinada. Esto se establecería en cómo actúa la historia en precedentes políticos, religiosos, económicos, etc. que configurarían y construirían al sistema de educación pertinente. La educación en el individuo, según el autor, esta aferrada a determinantes externos. Se habla de un sujeto modelo en que el objetivo respondería a la necesidad de cada época, a la objetividad del conocimiento. Entonces, lo que se espera y lo que es u ocurre en la escuela contrastaría la noción de su cultura. Por ende, su comprensión, según Gonçalves (2007), deberá pasar de ser un hecho externo a la institución educativa a un objeto interno, lo que permite comprender la relevancia de ver a la cultura escolar como una categoría, puesto que permite visualizar los procesos de escolarización como negociación de los intereses de los diferentes actores sociales, el funcionamiento institucional y la práctica de los sujetos educacionales. Entonces, esta perspectiva nos lleva a pensar a una escuela que está en constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, cuestión que permite dar cuenta

cómo los sujetos crean perspectivas y visiones de mundo y cómo es su interacción con el sentido de la realidad que le dan a lo social e histórico.

En consecuencia, diagnosticar la cultura escolar en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein permitió observar que existen solo algunos componentes evaluados favorablemente por los estudiantes como lo son los docentes-profesores, los apoderados-familia y, en menor consideración, el espacio educativo para comprender las percepciones de estudiantes de IV° año de enseñanza media TP. No obstante, las percepciones sobre el equipo directivo no resultarían favorable o positivas para ellos al ser un componente que genera baja confianza y expectativas y no genera un buen clima escolar. Esto permite levantar algunos posibles problemas a solucionar como lo son la socialización de las funciones y cargos del equipo directivo con todos los actores sociales que corresponden a la escuela; cuáles son los factores que determinan qué un equipo directivo se vincule a la comunidad escolar y genere los componentes de cultura escolar favorables para la mejora constante. Por otro lado, resultaría necesario indagar en las percepciones que se tiene de cada uno de los integrantes del equipo directivo como lo son la directora, coordinación académica y convivencia escolar en la figura de sus mediadoras/inspectoras. Esto último como posible limitación de esta investigación como implicancia de indagar en mayor profundidad sobre los componentes de la cultura escolar que favorecen o no en la mejora de resultados integrales y en el mejoramiento escolar. No obstante, se espera que esta investigación sea un estadio inicial que sirva de insumo para orientar la planificación de clases y la gestión de acciones transversales en el área social y académica hacia el aprendizaje integral de los estudiantes y el mejoramiento escolar, al mismo tiempo que permita generar un futuro estudio concluyente sobre la posible correlación entre cultura escolar favorable o positiva y resultados de aprendizaje de los estudiantes del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein, a su vez, para observar el nivel de impacto de la cultura escolar favorable o positiva en los resultados de aprendizaje de los estudiantes modificando o no las trayectorias prefiguradas por el origen socioeconómico.

## 7. Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Panorama de la educación media técnico profesional en Chile*. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama\\_Ed\\_TP\\_en\\_Chile.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf)
- Arroyo C., & Pacheco F. (s.f). *Los Resultados de la Educación Técnica en Chile*. Nota Técnica Comisión Nacional de Productividad. Recuperado de <https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/06/Nota-T%C3%A9cnica-3.-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Berger, P. & Luckmann, T (s.f). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.
- Conejeros S., María Leonor, Rojas H., Jorge, & Segure M., Teresa. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30- 46. Recuperado en 15 de mayo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tlng=es).
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Tercera edición, Ediciones Morata.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. España; *Pedagogía y sociedad 2*: ediciones Sígueme.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA MÉXICO.
- Elías, María Esther. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Retrieved April, 2022, from

[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es).

- Fuchs, C. (2009). Teoría crítica de la Información, la comunicación, los medios y la tecnología. Disponible en <http://glossarium.bitrum.unileon.es/>
- Ghio, E. y Fernández Ma. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Argentina. Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores
- Gil, José María (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Santiago: Chile. Melusina editorial, RIL editores.
- Gonçalves Vidal, Diana (2007). Entre la regulación y el cambio. *Propuesta educativa*. N°28, año 14, noviembre 2007, Vol. 2. Págs. 28 a 37.
- Guzmán, Eduardo (2016). *Cultura escolar: significados construidos por estudiantes en torno a su influencia en la permanencia y acceso a la educación superior*. Integración Académica en Psicología, Volumen 4. Número 12. 2016. ISSN: 2007 5588. Universidad de Santiago de Chile Santiago, Chile.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javerina; IEP: Envió Editores.
- JUNAEB (2022). *Índice de Vulnerabilidad Escolar 2022*. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>
- Martínez, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones.
- Martinic, S. (2003). *Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Vol. 17, No. 1 (2003) Disponible en: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/3852>
- Marx C., (1974). *El capital*, Tomo 1. Editorial Catargo, Bs As.

- Mattelart & Mattelart (1997). Historia de las teorías de la comunicación. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Maulén, Francia. (2015). ¿Cómo trabajar con la formación valórica en el diseño de la gestión educativa? Lineamientos prácticos y problemáticos asociados al conflicto. Revista de Educación Andrés Bello, N°1, pp.92-122.
- Ministerio de Educación (2019). Mineduc lanza campaña #EligeSerTP para que jóvenes se informen y opten por la educación Técnico-Profesional. Sitio web Ministerio de Educación. Sección Educación Superior. Sección Noticias. Recuperado de *educacionsuperior.mineduc*
- Ministerio de Educación (2020). *Resumen estadístico de la educación 2019*. Centro de Estudios MINEDUC, división de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación, República de Chile.
- Mora M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea digital-num.2, año 2002. México: Universidad de Guadalajara.
- Núñez, José Carlos (27 de octubre de 2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje/Entrevista por Infocop online. Consejo general de la psicología de España, Infocop. Disponible en [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2540#:~:text=El%20clima%20escolar%2C%20de%20modo,actitudes%20de%20todos%20los%20implicados](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540#:~:text=El%20clima%20escolar%2C%20de%20modo,actitudes%20de%20todos%20los%20implicados)
- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. Revista Latinoamericana de Bioética, volumen 9, número 2, edición 17 / Páginas 62-75 / 2009.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. (2006). Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar. Educere, 10(32), 27-34. Recuperado en 15 de diciembre de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100004&lng=es&tlng=es).

- Sánchez Oñate, Alejandro, Reyes Reyes, Fernando, & Villarroel Henríquez, Verónica. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347-367. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>
- Sepúlveda V., Leandro (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Institución Adjudicataria: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE Universidad Alberto Hurtado Proyecto FONIDE N°: F310831 -2008. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Sepúlveda V, Leandro, & Valdebenito I, María José. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis (Santiago)*, 13(38), 597-620.
- Valle, A. & Núñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Investigación y experiencias. *Revista de Educación*. núm. 290, págs. 293-519.
- Villalobos, Cristóbal, & Quaresma, María Luísa. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es).



## 8. Anexos

### Anexo 1

**UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA**

**AUTORIZACIÓN**

Yo, \_\_\_\_\_, **directora del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein**, he sido invitada a colaborar en la investigación “Diagnóstico de cultura escolar en el caso del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein”, a cargo de Matías Ignacio Vidal Flores, estudiante de Sociología de la Universidad Mayor y Profesor de Lengua y Literatura del colegio. **El objeto de esta carta es autorizar la participación de estudiantes de IV° año de enseñanza media a participar de una encuesta.**

El propósito general del estudio es diagnosticar la cultura escolar en el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein desde las percepciones de los estudiantes.

Toda la información generada será confidencial, será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a la investigación. Cuando se reporten los resultados, se tomarán resguardos para evitar entregar información que permita mi identificación.

**Se me ha solicitado autorizar la participación de estudiantes de IV° año de enseñanza media en una encuesta de manera voluntaria.** Se me ha asegurado que la información obtenida será utilizada solamente para fines académicos y será tratada con absoluta confidencialidad.

Ante cualquier duda o inconveniente, puede contactar al profesor guía de la presente investigación, profesor Claudio Varas Miño, académico y director de la escuela de Sociología de la Universidad Mayor, al correo electrónico [claudio.varas@umayor.cl](mailto:claudio.varas@umayor.cl) y/o al fono (+56 2) 25189771.

Declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en qué consiste el estudio y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de colaborar en él.

Santiago, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Firma \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADO/A**

He sido invitado(a) a colaborar en la investigación “Diagnóstico de cultura escolar positiva en el caso del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein”, a cargo de Matías Ignacio Vidal Flores, estudiante de Sociología de la Universidad Mayor y Profesor de Lengua y Literatura del colegio.

**El objeto de esta carta es autorizar la participación de mi hijo/a y/o pupilo:**

\_\_\_\_\_ (Nombre y apellido de mi hijo/a y/o pupilo) a participar de una encuesta.

El propósito general del estudio es diagnosticar la cultura escolar en el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein desde las percepciones de los estudiantes.

Toda la información generada será confidencial, será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a la investigación. Cuando se reporten los resultados, se tomarán resguardos para evitar entregar información que permita mi identificación.

**Se me ha solicitado autorizar a mi hijo/a y/o pupilo a participar de una encuesta de manera voluntaria.** Se me ha asegurado que la información obtenida será utilizada solamente para fines académicos y será tratada con absoluta confidencialidad.

Ante cualquier duda o inconveniente, puede contactar al profesor guía de la presente investigación, profesor Claudio Varas Miño, académico y director de la escuela de Sociología de la Universidad Mayor, al correo electrónico [claudio.varas@umayor.cl](mailto:claudio.varas@umayor.cl) y/o al fono (+56 2) 25189771.

Declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en qué consiste el estudio y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de participar en él.

Santiago, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_



## Asentimiento estudiante

Sección 1 de 3

### Encuesta sobre diagnóstico de cultura escolar en el caso del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein

He sido invitado(a) a participar en la investigación "Diagnóstico de cultura escolar en el caso del colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein", a cargo de Matías Ignacio Vidal Flores, estudiante de Sociología de la Universidad Mayor y Profesor de Lengua y Literatura del colegio.

El propósito general del estudio es diagnosticar la cultura escolar en el Colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein desde las percepciones de los estudiantes de cuarto año de enseñanza media.

ESTA ENCUESTA ES ANÓNIMA Y CONSTA DE 41 PREGUNTAS CERRADAS (10 MINUTOS APROXIMADOS.). Toda la información generada será confidencial, será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a la investigación. Cuando se reporten los resultados, se tomarán resguardos para evitar entregar información que permita mi identificación.

A continuación, completa los datos solicitados para confirmar tu participación.  
Tiempo aproximado de duración de la encuesta: 10 minutos

A continuación, completa los datos solicitados para confirmar tu participación.  
Tiempo aproximado de duración de la encuesta: 10 minutos

**Curso \***

4°B

4°C

4°D

4°E

4°F

4°H

**Confirmación \***

Confirmando mi participación y autorizo el manejo de la información con fines exclusivos de la investigación.

## Anexo 2

### Cuestionario

	<b>Preguntas y atributos</b>
<b>Pregunta inicial</b>	<p>P. ¿Hace cuánto tiempo estás en el colegio Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein?</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desde primer año de enseñanza media</li><li>2. Desde segundo año de enseñanza media</li><li>3. Desde tercer año de enseñanza media</li><li>4. Llegué este año (2022)</li></ol>

<b>Concepto</b>			
	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas de encuesta y atributos</b>
Sociodemográfico	Edad	Fecha de nacimiento: Día-Mes-Año	P1. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?
Sociodemográfico	Lugar de residencia	1 Colina 2 Lampa 3 Til Til 4 Pirque 5 Puente Alto 6 San José de Maipo 7 Buin 8 Calera de Tango 9 Paine 10 San Bernardo 11 Alhué 12 Curacaví 13 María Pinto 14 Melipilla 15 San Pedro 16 Cerrillos 17 Cerro Navia 18 Conchalí	P2. ¿En qué comuna vives actualmente?

		19 El Bosque 20 Estación Central 21 Huechuraba 22 Independencia 23 La Cisterna 24 La Granja 25 La Florida 26 La Pintana 27 La Reina 28 Las Condes 29 Lo Barnechea 30 Lo Espejo 31 Lo Prado 32 Macul 33 Maipú 34 Ñuñoa 35 Pedro Aguirre Cerda 36 Peñalolén 37 Providencia 38 Pudahuel 39 Quilicura 40 Quinta Normal 41 Recoleta 42 Renca 43 San Miguel 44 San Joaquín	
--	--	--	--

		45 San Ramón 46 Santiago 47 Vitacura 48 El Monte 49 Isla de Maipo 50 Padre Hurtado 51 Peñaflor 52 Talagante	
Sociodemográfico	Género	Identificador de género: 1. Masculino 2. Femenino 3. Otro 4. NS/NR	P3. ¿Cuál es tu género? 1. Masculino 2. Femenino 3. Otro

<b>Concepto</b>			
Cultura escolar: relación entre los estudiantes y los docentes-profesores; los estudiantes-equipo directivo; y los estudiantes-apoderados-familia, desde las percepciones de los estudiantes sobre espacio educativo/clima/confianza/expectativa.			
	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas de encuesta y atributos</b>

Docentes-profesores (guías)	Confianza	Sentido de pertenencia: ser parte de un grupo	P17. ¿Mi profesor o profesora guía me hacen sentir que soy importante? 1. Sí, todo el tiempo 2. Sólo a veces 3. No 4. NS/NR
		Sentido de pertenencia: referentes sociales	P18. ¿Mi profesor o profesora guía es un ejemplo para mí? 1. Sí, todo el tiempo 2. Sólo a veces 3. No 4. NS/NR
		Nivel de confianza	P19. En general, ¿Qué nivel de confianza te genera tu profesor o profesora guía? 1. Alto nivel de confianza 2. Bajo nivel de confianza

			3. NS/NR
Equipo directivo (directora, coordinación académica y mediadoras)	Confianza	Sentido de pertenencia: ser parte de un grupo	<p>P20. ¿El equipo directivo de mi colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) me hace sentir que soy importante?</p> <p>1. Sí, todo el tiempo</p> <p>2. Sólo a veces</p> <p>3. No</p> <p>4. NS/NR</p>
		Sentido de pertenencia: referentes sociales	<p>P21. ¿El equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) es un ejemplo para mí?</p> <p>1. Sí, todo el tiempo</p> <p>2. Sólo a veces</p> <p>3. No, en absoluto</p> <p>4. NS/NR</p>

		<p>Nivel de confianza</p>	<p>P22. En general, ¿Qué nivel de confianza te genera el equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras)?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alto nivel de confianza</li> <li>2. Bajo nivel de confianza</li> <li>3. NS/NR</li> </ol>
<p>Apoderados-familia</p>			<p>P23. ¿Quién es tu apoderado/a?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Padre</li> <li>2. Madre</li> <li>3. Tío</li> <li>4. Tía</li> <li>5. Hermano</li> <li>6. Hermana</li> <li>7. Abuelo</li> <li>8. Abuela</li> <li>9. Otro (Por favor especifica)</li> </ol> <hr/>



Apoderados-familia	Confianza	Sentido de pertenencia: ser parte de un grupo	P24. ¿Mi familia me hace sentir que soy importante? 1. Sí, todo el tiempo 2. Sólo a veces 3. No, en absoluto 4. NS/NR
		Sentido de pertenencia: referentes sociales	P25. ¿Mi familia es un ejemplo para mí? 1. Sí, todo el tiempo 2. Sólo a veces 3. No 4. NS/NR
		Nivel de confianza	P26. En general, ¿Qué nivel de confianza te genera tu apoderado/a? 1. Alto nivel de confianza 2. Bajo nivel de confianza 3. NS/NR
Docentes-profesores	Expectativas	Participación	P27. ¿Mi profesor o profesora guía te

			<p>motiva a participar en clases?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí, todo el tiempo</li> <li>2. Sólo a veces</li> <li>3. No, en absoluto</li> <li>4. NS/NR</li> </ol>
		<p>Expectativas: Motivación para continuidad de estudios</p>	<p>P28. ¿Mi profesor o profesora guía confía en que voy a tener un buen desempeño futuro en la educación superior?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí, todo el tiempo</li> <li>2. Sólo a veces</li> <li>3. No, en absoluto</li> <li>4. NS/NR</li> </ol>
Equipo directivo (directora, coordinación académica y mediadoras)		<p>Expectativas: Motivación para continuidad de estudios</p>	<p>P29. ¿El equipo directivo del colegio (directora, coordinación académica y mediadoras) confía en que voy a tener un buen desempeño futuro</p>

			<p>en la educación superior?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí, todo el tiempo</li> <li>2. Sólo a veces</li> <li>3. No, en absoluto</li> <li>4. NS/NR</li> </ol>
Apoderados-familia	Expectativas	Participación	<p>P30. ¿tu apoderado asiste al colegio cuando se le cita?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí, todo el tiempo</li> <li>2. Sólo a veces</li> <li>3. No</li> <li>4. NS/NR</li> </ol>
		<p>Expectativas: Motivación para continuidad de estudios</p>	<p>P31. ¿Tu apoderado/a confía en que voy a tener un buen desempeño futuro en la educación superior?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí, todo el tiempo</li> <li>2. Sólo a veces</li> <li>3. No, en absoluto</li> <li>4. NS/NR</li> </ol>

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CLIMA ESCOLAR					
Concepto					
Docente-profesor					
Pregunta/Académico	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
CEADP.4 Mi profesor o profesora guía apoya mi aprendizaje.					
CEADP.5 Mi profesor o profesora guía es un aporte en mi educación.					
Pregunta/Social					
CESDP.6 Mi profesor o profesora guía mantiene una buena comunicación conmigo.					
CESDP.7 Siento que mi profesor o profesora guía es cercano/a.					

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CLIMA ESCOLAR					
Concepto					
Equipo directivo (directora, coordinación académica y mediadoras)					
Pregunta/Académico	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
CEAED.8 El equipo directivo de mi colegio apoya mi aprendizaje.					

CEAED.9 El equipo directivo de mi colegio es un aporte en mi educación.					
<b>Pregunta/Social</b>					
CESED.10 El equipo directivo de mi colegio mantiene una buena comunicación conmigo.					
CESED.11 El equipo directivo de mi colegio es cercano conmigo.					

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CLIMA ESCOLAR					
Concepto					
apoderado-familia					
Pregunta/Académico	1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo
CEAAF.12 Mi familia me motiva a mejorar mis notas.					
CEAAF.13 Mi familia apoya mi aprendizaje.					
CEAAF.14 Mi familia es un aporte en mi educación.					
<b>Pregunta/Social</b>					
CESAF.15 Mi familia tiene una buena comunicación conmigo.					
CESAF.16 Siento que mi familia es cercana.					

ESCALA DE EVALUACIÓN DE ESPACIO EDUCATIVO					
Pregunta/Sala de clases	1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
EESC.32 Con respecto al					

número de compañeros y compañeras que tengo ¿Mis salas de clases tienen un tamaño adecuado?					
EESC.33 ¿Mis salas de clases tienen buena ventilación?					
EESC.34 ¿Mis salas de clases tienen buena iluminación?					
EESC.35 ¿En mis salas de clases no existe ruido externo que interrumpa?					
EESC.36 ¿Mis salas de clases están limpias?					
<b>Pregunta/Patio y espacios deportivos</b>					
EEPED.37 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿El patio tiene un buen tamaño?					
EEPED.38 ¿El patio de mi colegio está limpio?					
EEPED.39 ¿El patio de mi colegio tiene buena iluminación?					
EEPED.40 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿El patio tiene suficientes áreas verdes?					
EEPED.41 ¿Mi colegio tiene lugares para hacer deporte?					
EEPED.42 ¿Puedo practicar los deportes que me interesan en colegio?					
<b>Pregunta/Biblioteca</b>					
EEB.43 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿La biblioteca tiene un buen tamaño?					
EEB.44 ¿La biblioteca de mi colegio está limpia?					
EEB.45 ¿La biblioteca está siempre disponible para utilizarla?					
EEB.46 ¿La biblioteca tiene una buena cantidad de libros para prestar?					

EEB.47 ¿El ambiente es adecuado para estudiar en la biblioteca?					
<b>Pregunta/Sala de computación</b>					
EESC.48 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿La sala de computación tiene un buen tamaño?					
EESC.49 ¿La sala de computación de mi colegio está limpia?					
EESC.50 ¿La sala de computación está siempre disponible para utilizarla?					
EESC.51 ¿La sala de computación posee el equipamiento necesario para utilizarla?					
EESC.52 ¿Los computadores están en buenas condiciones?					
<b>Pregunta/Casino/comedor</b>					
EECC.53 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿el comedor tiene un buen tamaño?					
EECC.54 ¿El mobiliario del comedor de estudiantes está en buenas condiciones?					
EECC.55 ¿El comedor de estudiantes tiene una buena iluminación?					
EECC.56 ¿El comedor de estudiantes tiene una buena ventilación?					
EECC.57 ¿El comedor de mi colegio está limpio?					
<b>Pregunta/Baños/Camarines</b>					
EEB.58 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿Los baños disponibles son suficientes?					
EEB.59 ¿Los baños de mi colegio están limpios?					
EEB.60 ¿Los baños de mi					

colegio están en buenas condiciones?					
EEC.61 Con respecto a la cantidad de estudiantes de mi colegio ¿Los camarines disponibles son suficientes?					
EEC.62 ¿Los camarines de mi colegio están limpios?					
EEC.63 ¿Los camarines de mi colegio están en buenas condiciones?					
<b>Pregunta/Vivienda-Hogar</b>					
EEVH.64 ¿En mi casa tengo un espacio para estudiar?					
EEVH.65 ¿En mi casa puedo estudiar sin distracciones?					
EEVH.66 ¿En mi casa tengo tiempo de preparar mis actividades del colegio?					
EEVH.67 ¿En mi casa tengo los materiales necesarios para mis estudios?					

<b>Concepto</b>			
Cultura escolar: relación entre los estudiantes y los docentes-profesores; los estudiantes-equipo directivo; y los estudiantes-apoderados-familia, desde las percepciones de los estudiantes sobre espacio educativo/clima/confianza/expectativa.			
	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas de encuesta y atributos</b>



Cultura escolar	Percepción general sobre colegio	Nivel de satisfacción sobre colegio	<p>P. En general, ¿me gusta mi colegio?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Totalmente de acuerdo</li> <li>2. De acuerdo</li> <li>3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</li> <li>4. En desacuerdo</li> <li>5. Totalmente en desacuerdo</li> </ol>
-----------------	----------------------------------	-------------------------------------	--

SOLO USO ACADÉMICO