

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

**Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la
Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en
Cuatro Escuelas Municipales.**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Daniel Canales Escobar
Luis Peña Torres

Prof. Patrocinante: Carmen Montecinos Sanhueza

Agosto de 2014

RESUMEN

El presente artículo refiere a los factores que impactan en el sentido de pertenencia hacia la escuela en estudiantes de séptimo básico. Se trabajó con 91 estudiantes de cuatro escuelas municipales en Chile, quienes dibujaron y relataron qué es lo que les hace sentir bien y mal de estar en su escuela. Los resultados evidencian la relevancia de las relaciones sociales que se generan dentro del establecimiento, tanto con sus pares, profesores y paradocentes. Estos hallazgos confirman la propuesta de Juvonen (2006) quien establece que el sentido de pertenencia se conforma por dos factores: la relación entre estudiantes y la relación profesor-estudiante. El 23% de los dibujos analizados no referían a relaciones sociales, limitándose a ilustrar aspectos de la infraestructura del colegio. Para este conjunto de dibujos, se utilizó el concepto de apego al lugar. Este constructo ayuda a complejizar la discusión en torno al sentido de pertenencia que los estudiantes desarrollan hacia su escuela.

Palabras claves: Sentido de Pertenencia, Relación con compañero, Relación con profesor, Lugar, Apego al lugar.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, diversos investigadores han estudiado las implicancias de promover un sentido de pertenencia en los establecimientos educacionales, reconociendo una serie de beneficios hacia los estudiantes y hacia la comunidad escolar (Juvonen, 2006; Kia-Keating y Ellis, 2007; Riley, 2013; Cueto, Guerrero, Sugimaru y Zevallos 2010; Kuperminc, Darnell y Álvarez-Jimenez, 2008; Osterman, 2000). Sin embargo, no se encontraron investigaciones que se refieran al concepto sentido de pertenencia en escolares chilenos, por lo cual resulta interesante comprender los factores intraescolares que operan para promoverla.

La presente investigación emerge en el contexto de dos estudios más amplios sobre el liderazgo escolar¹, específicamente en el Proyecto Liderazgo de Lugar en Chile, que examina cómo las escuelas y sus líderes educativos pueden ayudar a los jóvenes a encontrar su lugar en la sociedad, especialmente aquello que se desarrollan en contextos vulnerables (Riley, 2013). La autora establece que todos los jóvenes, especialmente los

que pertenecen a comunidades más desfavorecidas, necesitan estar seguros de quiénes son, de dónde vienen, de dónde se encuentran actualmente y dónde quieren estar. Es así como el sentido de pertenencia en los estudiantes aparece como un factor a considerar por el líder educativo, quién debe velar por la integración de los estudiantes, proporcionando espacios en los cuales los jóvenes se sientan seguros y libres para expresarse: espacios que los incentiven a ser más creativos y autónomos (Riley, 2013). Crear las condiciones para que sus estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia supone que los directores y directoras conocen las necesidades de sus alumnos, los desafíos y oportunidades que afrontan en los espacios que habitan tanto dentro del establecimiento como en sus barrios de residencia.

A partir de lo anterior, surge la pregunta que guía la presente investigación: **¿Cómo ilustran y relatan los estudiantes de séptimo básico los factores que impactan en el sentido de pertenencia a su escuela?** Guzmán y Saucedo (2007) establecen que cuando se escucha la voz de los estudiantes se está abriendo el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores. Una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares u organizativos, sino que además se debe contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela. Para entender y analizar cómo el sentido de pertenencia se genera en las escuelas se utilizará el marco conceptual propuesto por Juvonen (2006).

¹ FONDECYT N° 1120922 “Prácticas de liderazgo de directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educacionales en las Áreas de Gestión del Currículum, convivencia escolar y Gestión de recursos: su incidencia en el área de resultados”

Proyecto Liderazgo de Lugar en Chile: Un lugar al que pertenezco, C. Montecinos, K. Riley y L. Ahumada co-investigadores. Proyecto Financiado por PIE-05, Conicyt, Chile.

MARCO DE REFERENCIA

1. Necesidad de Pertenecer

Una minuciosa revisión bibliográfica evidencia que, históricamente, diversos autores se han referido a la necesidad del ser humano por pertenecer (Baunmeister y Leary, 1995). Entre las teorías más reconocidas para estudiar esta necesidad se encuentra la teoría del Apego de Bowlby (e.g. 1963, 1973 en Baunmeister y Leary, 1995). El autor establece que el ser humano tiene la necesidad de formar y mantener relaciones a lo largo de su desarrollo, configurando un patrón de comportamiento universal en cada tipo de apego (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Otro referente es Abraham Maslow, quien reconoce al sentido de pertenencia como una necesidad psicológica básica la cual preserva la salud. La búsqueda de sentirse respetados, de ser reconocidos y de apreciación por los méritos individuales, ocupan el tercer escalafón en la jerarquía de las necesidades humanas propuestas por el mismo autor (Maslow, 1987 en Fadiman y Frager, 2001).

A partir de una investigación bibliográfica, Baunmeister y Leary (1995) estipulan que los seres humanos sienten una motivación intrínseca por pertenecer. Es un deseo por formar parte de relaciones interpersonales que busca mantener relaciones a largo plazo. Los autores especifican que si bien, existen teorizaciones sobre la pertenencia, el gran error de la psicología ha sido subestimar el concepto. La motivación por pertenecer involucraría procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamientos, salud y bienestar, lo cual convierte la necesidad de pertenecer en un constructo indispensable para entender la naturaleza humana. Por otra parte, Morrison, Epstude y Roese, (2012) determinan que la necesidad de pertenecer es un núcleo central en el ser humano, que cuando se satisface, se asocia poderosamente al bienestar y a la salud mental. De esta forma, la necesidad de pertenecer cumple un rol fundamental en la vida de las personas. No sólo es un amortiguador de la soledad, sino también es un precursor de las interacciones sociales (Mellor, Stokes, Firth, Hayashi, Cummins, 2008). Dichas relaciones deben estar caracterizadas por una estabilidad, por un interés emotivo y por una proyección en el futuro (Mellor et. al, 2008). Se deja entrever que la necesidad de pertenencia sólo se satisface en relaciones significativas para el sujeto y no con

meras interacciones que no cumplan con los criterios mencionados anteriormente. Según Shlomi (s/f) a partir de la teorización de Maslow sobre la necesidad de pertenencia como necesidad básica en el ser humano, emerge un nuevo constructo teórico: El sentido de pertenencia.

2. Sentido de Pertenencia

En la literatura se distinguen diversas definiciones de sentido de pertenencia. En algunos autores el concepto tiene una lectura más social (Juvonen 2006, Hopenhayn y Sojo 2011, CEPAL 2007), y por otro lado, otorgan una delimitación más psicológica (Anant 1966 en Nolan 2011; Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, M y Collier, 1992). Por esta razón su definición no se puede hacer desde un concepto unitario y reducido, sino que es a partir de más de una teorización sobre el sentido de pertenencia. Hopenhayn y Sojo (2011) describen algunas conceptualizaciones de sentido de pertenencia, con diferencias entre sí. Estos autores expresan que el sentido de pertenencia podría estar dado por el valor de un particular y de un universal, que puede ser un individuo y su grupo. Esta dualidad se encuentra en tensión, y su relación de complementariedad no está asegurada, aunque se necesitan mutuamente para existir. Como lo explican sus autores, el concepto es difuso y complejo de definir. Debido a ciertos momentos históricos, las delimitaciones del Sentido de Pertenencia van cambiando, lo que para estos autores es reflejo de que cuando esto ocurre, se debe a que la definición ya no sirve para las condiciones de ese periodo.

Walker y Avant (1988, en Hagerty et al., 1992) se refirieron a la necesidad de identificar el mayor número de usos posibles del concepto. Mencionan que la pertenencia se debe considerar desde perspectivas psicológicas, sociológicas y físicas.

Para efectos de la presente investigación, se describirán la perspectiva sociológica y psicológica tal como han sido caracterizadas por Walker y Anant (1988)

“Psicológicamente, la pertenencia es un sentimiento afectivo o evaluativo interno. Esto podría describirse como el sentido de pertenencia; es decir, una persona que experimenta ser valorada o importante para un referente externo y que experimenta un ajuste entre él y un referente. Sociológicamente, el pertenecer connota la afiliación a grupos o sistemas. Usando este punto de vista, la

pertenencia puede ser observada y descrita a través de los referentes de comportamiento tales como la afiliación a grupos y redes sociales. Estos referentes de comportamiento son los signos físicos de pertenencia. Otra connotación de pertenencia, cuando se usa en el sentido físico, es la posesión de objetos, personas o lugares". (Walker y Avant 1988, en Hagerty et al., 1992; p.174).

2.1 Sentido de pertenencia desde una perspectiva sociológica

Se pueden extraer una serie de ideas que permite comenzar a vislumbrar una conceptualización del sentido de pertenencia desde esta perspectiva. Es así como Hopenhayn et al. (2011) expresan que:

"El Sentido de Pertenencia a una comunidad es uno de los factores que permite que las personas puedan ejercer sus opciones de vida de modo real. Es en comunidad con los demás como las personas obtienen reconocimiento, definen sus proyectos de vida y, gracias a la relación con ellos, pueden llevarlos a cabo" (p.154)

Posteriormente se profundiza aún más expresando que *"la pertenencia entrega un sentimiento de seguridad personal y una fuerza colectiva a los grupos"* (p.154), en donde se puede apreciar una suerte de beneficio mutuo entre individuo y grupo. Así entonces, el sentido de pertenencia se transforma en un elemento fundamental para la realización de la libertad personal, ya que puede proporcionar fuentes de reconocimiento, seguridad y cooperación (Hopenhayn et al., 2011).

Algo que resulta fundamental es la capacidad del ser humano para poder elegir sus grupos de pertenencia, de acuerdo a sus intereses y circunstancias de cada momento particular. Las personas pueden generar un fuerte sentido de pertenencia con sus grupos elegidos, teniendo una gran cohesión interna y valores que son ampliamente aceptados por sus miembros (CEPAL 2007).

Al interior de las escuelas, los alumnos pueden tener un fuerte sentido de pertenencia entre pares, sin embargo éste no concuerda con lo que la institución propone. CEPAL (2007) menciona la importancia de tener en cuenta que la libertad individual y la ciudadanía implican que pueden existir múltiples identidades sociales de las cuales se puede ser parte. El creer en una única identidad

social significaría negar la diversidad social. El sentido de pertenencia depende de múltiples factores y se puede promover desde varias instancias. El fortalecimiento de lo común se puede concretar en el uso y cuidado de espacios comunes como la comunidad y el medio ambiente, el respeto de ciertos valores de convivencia, una participación en la toma de decisiones, la expresión de visiones de mundo, entre otras (CEPAL, 2007). Sumado a lo anterior la pertenencia también es vista como un valor práctico, *"...en la medida que los individuos consideran que se benefician más cuánto más adhieren a un "nosotros", y que lo que beneficia a la comunidad beneficia también a los individuos, porque les garantiza mayor seguridad y protección en el futuro"* (Hirschman, 1977 en CEPAL 2007, p.24).

Osterman (2000), en su interés por definir el constructo comunidad, establece que una comunidad existe cuando los miembros experimentan un sentido de pertenencia, en donde éstos sienten que el grupo va atender sus necesidades, que recibirán atención y apoyo. El mismo autor enfatiza que el sentido de comunidad es equiparable al sentido de pertenencia. *"El sentido de comunidad es un sentimiento que tienen los miembros para pertenecer, un sentimiento en que los miembros son importantes uno al otro y hacia el grupo, una fe compartida de que las necesidades de los miembros se reúnen a través del compromiso de estar juntos."* (McMillan y Chavis, 1986, en Osterman 2000, p. 324).

2.2 Sentido de pertenencia desde una perspectiva psicológica

Desde esta visión, los autores enfocan su interés en las implicancias y beneficios de los individuos que componen el grupo. Podemos encontrar que el sentido de pertenencia es definido como el *"sentido de participación personal en un sistema social en donde las personas se sienten a sí mismos como una parte indispensable e integral del sistema"* (Anant 1966, en Hagerty et al., 1992 p.173). Esto implica el reconocimiento y aceptación de un sujeto por otros miembros de un grupo. Además el sentido de pertenencia es importante para la identidad social ya que la pertenencia es una necesidad relacional (Anant 1966, en Nolan 2011). Al darse esta condición, resulta fundamental para poder integrarse plenamente en la sociedad mantenerse conectado

con la familia, los amigos y la comunidad (Nolan, 2011). Hagerty et al. (1992, 1996) define Sentido de Pertenencia como *“la experiencia de la participación personal en un sistema o entorno en donde las personas se sienten una parte integral de dicho sistema o el medio ambiente”* (p.173). Expresa que un sistema puede ser una relación u organización, y un medio ambiente puede ser natural o cultural. Hagerty et al. (1992) observó dos dimensiones del sentido de pertenencia. En primer lugar la participación valorada: la experiencia de sentirse valorado, necesario y aceptado; y en segundo lugar el ajuste: la percepción de la persona de que sus características se articulan o complementan el sistema o el medio ambiente.

La pertenencia es un componente importante en la identidad y en las relaciones. *“A medida que el niño crece, desarrolla un sentido de pertenencia no tan sólo a la familia, sino que también a la comunidad, a la nación, y a un grupo cultural”* (Kestenber y Kestenber 1988, en Hagerty et al. 1992; p.173). Además Lindgren (1990) en Hagerty et al. (1992) concluyó que el apoyo social permite a la persona creer que está siendo cuidado, amado, estimado y valorado, de este modo lo hace pertenecer a una red de obligaciones mutuas.

3. Sentido de pertenencia en la escuela

La escuela cumple un rol fundamental y de gran influencia en el periodo de la adolescencia (Kia-Keating y Ellis, 2007). Esta puede ser vista como una segunda familia o como un lugar en donde los estudiantes encuentran el apoyo necesario de los diferentes actores que participan en el proceso educativo. De este modo, la escuela puede transformarse en el factor más importante que contribuye al éxito futuro, en donde la educación adquiere un papel de gran relevancia (Kia-Keating y Ellis, 2007).

El sentido de pertenencia a la escuela es definido como *“el nivel de apego de un estudiante a su escuela (inversión personal en su escuela), el compromiso (cumplimiento de las reglas y expectativas de la escuela), la participación, (compromiso académicos de la escuela y actividades extracurriculares), y la convicción en su escuela (la fe en sus valores y su significado)”* (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989 en Kia-Keating M. y Ellis, 2007).

El Ministerio de Educación de Argentina menciona que los proyectos de las organizaciones sociales incluyen al joven en donde se trabaja más desde sus posibilidades que desde sus limitaciones. Lo anterior contribuiría en un amplio espectro de posibilidades al joven, siendo de nuestro mayor interés el Sentido de Pertenencia:

“Esta mirada le permite recobrar la confianza en sí mismo, aumentar su autoestima, valorar sus saberes y pertenecer a un grupo que lo siente parte, que lo incluye. Esto contribuye a la construcción de su propia identidad y al desarrollo de un proyecto de vida, individual y colectivo” (p.13).

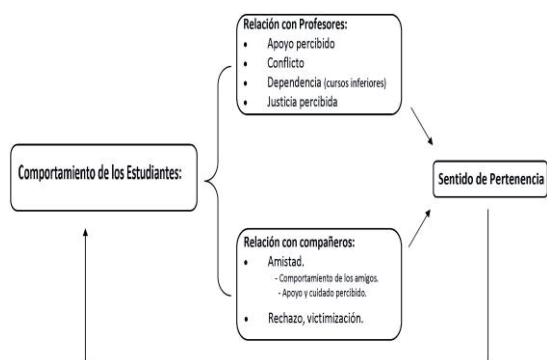
Además se enfatiza en la importancia de que estos postulados se hacen efectivos en la cotidianeidad, en donde los mismos jóvenes comienzan a ser agentes activos de transformación con sus pares y vecinos generándose una apropiación de los proyectos que se lleven a cabo. De este modo los jóvenes se hacen parte del proyecto y del sentido de pertenencia con la institución que incentivó el trabajo con la comunidad (Ministerio de Educación Argentina, s/f).

Osterman (2000) estipula que las escuelas basan sus métodos y técnicas de enseñanza en lógicas individualistas y de competencias, lo cual contribuye al aislamiento, la alienación y polarización de los estudiantes. El autor refiere a que si la escuela es capaz de entenderse como una comunidad, los miembros de éstas se sentirán queridos y apoyados, sintiéndose parte importante de la comunidad. En el caso de una escuela, se generaría un sentido de conexión compartido cargado de emotividad, en donde el aprendizaje se gestionaría desde la cooperación con los demás. El autor estipula que es responsabilidad de la escuela y de los profesores fomentar el desarrollo del sentido de pertenencia, a través de actividades que involucre a toda la comunidad escolar. Riley (2013) en su interés por profundizar en la comprensión y en el conocimiento del papel de las escuelas y sus líderes hacia la comunidad, la autora establece que los jóvenes *“...en primer lugar deben tener una noción de lugar y pertenencia y deben sentirse seguros de quienes son”* (p.2). Esta autora argumenta que *“todos los jóvenes, y particularmente los que pertenecen a comunidades más conflictivas y desfavorecidas, necesitan estar seguros de quiénes son, de dónde vienen, de dónde se encuentran actualmente y de dónde quieren estar”* (p.3). De esta manera, la

escuela pasa a tener un rol fundamental en la vida de los jóvenes, con la responsabilidad del líder del establecimiento, el cual debe velar en generar confianza y fomentar la colaboración entre la escuela y la comunidad.

Dewey (1958, en Osterman 2000), señaló que la comunidad en la escuela se compone de estudiantes y profesores; y es a través de la colaboración entre ellos que se gesta el aprendizaje. Kunc (1992), retomando los postulados de Maslow, establece que el sistema educacional posee ciertas creencias que otorgan como prioridad principal el logro académico individual de los estudiantes. Por esta razón, se produce una disección de la pirámide de Maslow, en donde el reconocimiento pasa a ser más importante que el sentido de pertenencia, contrariamente a las prioridades que establece Maslow. Podemos concluir que existe una creencia en el sistema educativo que asegura que si un alumno tiene buena autoestima y se consagra entre sus pares, puede relacionarse de mejor manera. En cambio Maslow refiere lo contrario, en donde la necesidad de sentido de pertenencia es prioritaria y fundamental para alcanzar un reconocimiento individual. (Kunc, 1992).

Juvonen (2006), propone un modelo que explicita los factores que promueven el sentido de pertenencia en la escuela. Dicho esquema propone que los comportamientos de los estudiantes emergen en la búsqueda de relación, tanto con sus profesores como con sus pares, lo cual promueve un sentido de pertenencia. La misma necesidad de pertenecer genera los comportamientos mencionados anteriormente, por esta razón el esquema representa una circularidad.



Esquema 1: Modelo propuesto por Juvonen (2006) que representa la asociación entre comportamientos de los estudiantes, las relaciones basadas en la escuela, y el sentido de pertenencia.

3.1 Relación con profesores

Con respecto a la relación profesor-alumnos, se estipulan tres dimensiones: Apoyo y justicia percibida, conflictos y dependencia (en cursos menores).

3.1.1 Apoyo y justicia percibida

Arón y Milicic (1999), establecen que cuando el estudiante mantiene una relación cercana con su profesor, cuenta con una base de seguridad desde el cual puede explorar su entorno. Además el contar con una figura con la que se establecen lazos afectivos cálidos y cercanos facilita que el estudiante desarrolle una actitud positiva y de compromiso con el contexto escolar (Luckner y Pianta 2011). La relación que se pueda establecer entre profesor y alumno puede tener gran influencia en como el estudiante se adhiere al proyecto de su institución educacional, generándose un sentido de pertenencia en común a ésta (Juvonen, 2006).

Se ha observado que las relaciones profesor-estudiante que se caracterizan por una mayor cercanía y menor conflicto, se exhiben menores niveles de agresión y otros problemas de conducta en los estudiantes, siendo mejor aceptados por sus compañeros de clase (Hughes y Kwok 2006). La calidad de las relaciones entre profesores y alumnos puede resultar especialmente importante en los primeros años, debido a que puede tener grandes repercusiones para futuros resultados académicos, sociales y conductuales de los niños (Hughes y Kwok 2006). Esto ocurre principalmente cuando los niños se encuentran enfrentados a situaciones nuevas, momento en el cual sus habilidades de afrontamiento se están desarrollando. *“Una relación segura con el profesor puede servir como un recurso que permite a los jóvenes estudiantes a lidiar de manera más efectiva con las nuevas demandas académicas y sociales”* (Hughes y Kwok, 2006)

Hughes y Kwok, (2006) expresan que las relaciones de apoyo temprano de los profesores hacia los estudiantes además de provocar una mayor participación en el aprendizaje, genera una mejora de la relación entre pares. No obstante, los autores expresan que las asociaciones entre el apoyo del profesor-estudiante, la participación positiva del niño en el aula y la aceptación de los pares reflejan la causalidad bidireccional y recíproca entre estos factores.

3.1.2 Conflicto

Cuando existen conflictos entre docentes y alumnos, se generan sentimientos de rabia en los niños. Esto promueve una actitud negativa en relación con la escuela y problemáticas de adaptación escolar. Así también es posible que la motivación y el rendimiento académico se vean disminuidos cuando los estudiantes se sienten sin apoyo y desconectados del resto, incluso en algunos casos se produce la deserción escolar (Juvonen, 2006). Los estudiantes generalmente abandonan la escuela cuando no participan en las tareas académicas o actividades extraescolares, ya que no tienen un sentido de pertenencia e identificación con la institución (Finn 1989, 1993 en Juvonen 2006). La falta de una relación cercana y de apoyo entre el profesor y el alumno resulta problemático para los estudiantes de orígenes desfavorecidos, observándose bajas calificaciones y problemas de conducta relacionados con la escuela (Meehan, Hughes y Cavell, 2003 en Juvonen, 2006). El apoyo y los sentimientos de conexión podrían ser fundamentales para mantener o aumentar el compromiso de los estudiantes que son vulnerables al estrés debido a una compleja situación familiar generada por dificultades económicas. De este modo el apoyo del profesor puede compensar la falta de apoyo de los padres en el periodo escolar (Harter, 1996 en Juvonen 2006).

3.1.3 Dependencia en Cursos menores

Los primeros años resultan fundamentales para quienes ingresan al sistema escolar. Los estudiantes en este periodo generan una relación de cercanía con los profesores, debido a que se encuentran en una etapa en donde deben recibir un constante apoyo de los docentes. Sin embargo en las relaciones profesor-alumno que se caracterizan por la dependencia de este último, los estudiantes posteriormente manifiestan actitudes negativas hacia la escuela y no tienen buen rendimiento académico (Pianta y Steinberg 1992, Birch y Ladd 1997 en Juvonen 2006). Juvonen (2006) expresa que las relaciones de apoyo con los profesores, en particular las que se caracterizan por un bajo nivel de dependencia en los primeros años de escuela y un bajo nivel de conflictos, facilita el funcionamiento escolar en el estudiante. Además una relación positiva en los primeros cursos entre el profesor y alumno, resulta especialmente importante sobre todo para los estudiantes que

presentan problemas de conducta en los primeros años (Pianta, Steintberg y Rollins, 1995 en Juvonen 2006).

3.2 Relación con compañeros

Juvonen (2006) señala que las relaciones entre compañeros de curso también estarían asociadas al sentido de pertenencia que tengan los alumnos hacia la escuela. La autora clasifica estas relaciones en los siguientes tópicos:

3.2.1 Amistad

“Considerando la cantidad de interacciones sociales entre compañeros que se dan en las escuelas, es razonable suponer que las amistades y la aceptación entre compañeros juegan un rol en la facilitación del sentido de pertenencia, promoviendo así, la participación escolar” (Juvonen, 2006, p. 660). La autora establece que la amistad entre compañeros ofrece un apoyo emocional, el cual facilitaría la adaptación escolar, incluso en momentos de angustia elevada, cuando los niños ingresan por primera vez a una escuela. Los amigos en la escuela son fuente importante de compañía, de diversión, de protección, de intimidad, de afecto y de seguridad emocional (García, Sureda y Monjas, 2010). Estévez, Martínez y Jimenez (2009), reconocen en diversos estudios que aquellos estudiantes que son aceptados por sus iguales amplían su esfera de relaciones interpersonales, lo cual los hace disponer de más recursos de apoyo, con un mayor bienestar y ajuste social. Wentzel (2005) en Wentzel, Baker and Rusell (2009), refiere a que tener amigos en la escuela se ha relacionado con aspectos positivos de motivación y de activa participación en actividades escolares. Parker y Asher, (1993) en Wentzel et al., (2009) señalan que las relaciones entre pares proveen de compañerismo, entretenimiento, ayudan en la resolución de problemas, de soporte emocional y de validación personal. Además, precisamente en la adolescencia, este tipo de vinculación otorga los cimientos del desarrollo de la identidad.

3.2.2 Rechazo

Manteniendo los postulados de Juvonen (2006), la autora destaca además otra condición que se puede generar en las relaciones de pares. Refiere al rechazo. *“El rechazo de los compañeros de clase amenaza el sentido de pertenencia hacia la escuela, incluso más que la falta de amigos, ya que el rechazo afecta la pertenencia al grupo de*

compañeros de clase” (Furman y Robbins, 1985 en Juvonen 2006, p.661). Estévez, Martínez y Jiménez (2008), reconocen una serie de desventajas en aquellos niños que se sienten rechazados dentro de su comunidad escolar. Los autores reconocen en estos estudiantes:

“una baja autoestima, sobretudo en el dominio académico, disfrutan menos de las actividades de la escuela, perciben el clima social del aula como menos favorable y cuestionan las reglas y normas del centro escolar. Se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros, reciben valoraciones negativas de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento, esfuerzo y adaptación” (p.10).

A partir de las relaciones con los profesores y con los compañeros, se fortalecería el sentido de pertenencia, sin embargo, este proceso no debe ser analizado bajo la diada “causa – efecto”. Juvonen (2006) propone que los estudiantes tienen la necesidad de pertenecer, abocándose hacia las relaciones sociales. El mismo sentido de pertenencia es fuente a la vez del comportamiento que la conforma.

Al consultar a los estudiantes acerca de los factores que impactan en el sentido de pertenencia a su escuela, el modelo de Juvonen permite predecir que las relaciones entre compañeros y con los docentes tendrán un lugar protagónico. El presente estudio examina esta hipótesis, a través de un análisis de las ilustraciones que los estudiantes realizan en respuesta a la consigna “dibuja que es lo que te hace sentir bien y mal de estar en tu escuela”. A través de este análisis se abordaron los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar factores en las relaciones entre compañeros que impactan en el sentido de pertenencia hacia la escuela;
- 2) Identificar en la relación Profesor-Estudiantes los factores que impactan en el sentido de pertenencia hacia la escuela;
- 3) Identificar las características de los lugares en donde los estudiantes se sienten bien y mal en las relaciones entre estudiantes.
- 4) Identificar las características de los lugares en donde los estudiantes se sienten bien y mal en las relaciones entre Profesor-Estudiantes.

METODOLOGÍA

1. Tipo de Investigación

El presente estudio se adscribe dentro del enfoque de investigación de tipo cualitativa en donde la voz de los estudiantes y sus percepciones son la fuente principal de información orientan el trabajo investigativo.

2. Participantes

Para la presente investigación, los datos fueron producidos en el proyecto “Liderazgo de lugar en Chile: Un lugar al que pertenezco”. Un curso de séptimo básico de cada una de las cuatro escuelas municipales involucradas en el estudio, fue invitado a participar. En total se reunieron 91 estudiantes, 47 hombres y 44 mujeres (Tabla 1).

Tabla 1: Participantes distribuidos por escuela y género.

Escuelas	Femenino N = 47	Masculino N = 44	total N= 91
	n	n	n
A	9	8	17
B	19	11	30
C	9	13	22
D	10	12	22

3. Producción de datos

En previo acuerdo con el equipo directivo, se asistió a cada uno de los establecimientos participantes. Los estudiantes del curso seleccionado fueron conducidos a la biblioteca para la producción de datos. Se distribuyó a los estudiantes en grupos de no más de cinco personas. Cada grupo fue facilitado por uno de los integrantes del equipo de investigación. A cada estudiante se le entregó una hoja en blanco tamaño carta y un estuche con seis plumones. El facilitador solicitó a cada estudiante que realizaran dos dibujos, uno por cada una de las siguientes preguntas:

1. *¿Qué es lo que te hace sentir bien de estar en tu escuela?*
2. *¿Qué es lo que te hace sentir mal de estar en tu escuela?*

A medida que los estudiantes realizaban los dibujos el facilitador tomaba nota, y cuando un estudiante del grupo terminaba, el facilitador le solicitaba una breve narración de los bosquejos. De 91 estudiantes, se obtuvieron un total de 182 dibujos (uno por cada pregunta). Haney, Russell y Bebell (2004) establecen que los dibujos son una gran fuente informativa para investigaciones en escuelas ya que permiten obtener información no verbal que arrojan las impresiones de los estudiantes. Además, Mitchell (1995, en Haney et al. 2004) menciona que el dibujo es una buena forma para que los investigadores o profesores reconozcan lo que los niños sienten y piensan acerca de sus experiencias en la escuela. Por último, para efectos investigativos, los dibujos son una forma simple pero poderosa para documentar diferencias y continuidades en la cultura de los distintos centros escolares.

4. Análisis de datos

Para identificar a cada uno de los estudiantes, se le ha asignado una codificación que los personaliza, el cual cuenta de un número establecido por el equipo investigación más una letra que identificará a la escuela de procedencia y más una F (si es femenino) o una M (si es masculino).

Formato de codificación:

N° de participante (1, 2,3...n)	Escuela (A,B,C,D)	Género (F,M)
------------------------------------	----------------------	-----------------

Se obtuvieron un total de 182 dibujos y 182 relatos de los mismos (un dibujo y un relato por cada consigna, es decir, dos dibujos y dos relatos por estudiante). Para llevar a cabo un análisis sistemático de los datos, se utilizó la técnica del análisis de contenido. Se define como conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones en donde se utilizan procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (Bardin, 1996 en Cáceres 2003). De esta forma, los relatos y los dibujos serán establecidos en tópicos, los cuales posteriormente se convertirán en las categorías que darán el corpus a los resultados. Para la generación de tópicos, se utilizará el método propuesto por Haney, Russell y Bebell (2004) en donde los dos investigadores de forma independiente analizan y distribuyen cada uno de los dibujos y relatos, otorgándole una clasificación. Posteriormente en conjunto se

analizan las discrepancias. Para generar las categorías de análisis, se tomará como orientación los postulados de Juvonen (2006) la cual establece una serie de condiciones que impactan en el sentido de pertenencia, los cuales podrán otorgar una orientación para la generación de categorías. Existen siete dibujos y relatos que mencionan más de un elemento a considerar. El equipo de Investigación jerarquizó dichos elementos y dejó sólo el más significativo, utilizando como criterio de selección el tamaño de la ilustración y la extensión del relato en torno a la temática.

Para generar un conocimiento contextualizado, se realizó un análisis por escuela, revisando relatos y dibujos en búsqueda de patrones de lugares en cada una de éstas. Es así como se realizó un segundo análisis que complementa el anterior. Para sistematizar la información, se confeccionó la tabla 4 que da cuenta de los relatos más representativos de cada lugar y temática. Para realizar la selección se usaron como criterio los tópicos generados por el análisis anterior y la calidad de la descripción de los relatos que componían la clasificación. De esta forma, fue posible reconocer diferencias y semejanzas entre las cuatro escuelas participantes en torno a la temática.

RESULTADOS

Se usó como referencia el marco teórico propuesto por Juvonen (2006) para la categorización de los dibujos y relatos. De estos postulados se desprenden dos categorías: Relación entre compañeros y relación profesor estudiante. En los datos, emerge la figura del paradocente como un tercer actor no considerado en Juvonen (2006), que tiene directa relación con los estudiantes y la comunidad. Es así que nace la tercera categoría: relación paradocente estudiante (ver tabla 2). De los 182 dibujos, 41 (22,53% del total) no aluden a relaciones sociales. Estos fueron denominados bajo la cuarta categoría “otros”, los cuales se establecerán en las tablas siguientes para graficar el 100% de las respuestas.

Con el objetivo de complementar el análisis, y a partir de la revisión de los datos, emerge una quinta y última categoría: Apego al lugar. En dicha categoría se revisa la importancia de los espacios y lugares para generar sentido de pertenencia, lo cual aporta una nueva arista a los postulados de Juvonen (2006). Esta categoría no ha sido estipulada porcentualmente en tabla 2 ya

que se utilizó el total de los dibujos y relatos para su conformación.

Tabla 2: Porcentaje total de los dibujos y relatos distribuidos en las categorías

Categorías	Lo que te hace Sentir bien de estar en tu escuela		lo que te hace sentir mal de estar en tu escuela	
	N=91		N=91	
	n	%	n	%
Relación entre Compañeros.	68	74,7	25	27,5
Relación Profesor Estudiante	11	12,1	14	15,4
Relación Paradocente Estudiante	0	0,0	23	25,3
Otros:	12	13,2	29	31,9

Los extractos del relato de los estudiantes que participaron en la investigación y que darán el sustento a las categorías, en ocasiones se encuentran escritos en primera o en tercera persona. Esto responde a que es una transcripción fidedigna de lo que el facilitador registró durante la aplicación.

1. Relación con compañeros

El 74,7% del total de los participantes mencionan que lo que les hace sentir bien de estar en su escuela es la relación con sus compañeros. Esto se expresa en los dibujos y discursos a través de actividades que implican jugar, conversar y compartir con sus pares. Por otra parte, el 27,5% del total de los estudiantes estipulan que lo que les hace sentir mal de estar en su escuela es también la relación con sus compañeros, caracterizando en dichas relaciones las burlas, las peleas, la exclusión. A partir de estos datos, emergen los siguientes tópicos:

1.1 Amistad

“Socialización, confianza y juegos”

El concepto de la amistad abarca una serie de situaciones y lugares dentro del establecimiento, en donde los estudiantes se relacionan de manera afectiva con los pares que consideran más cercanos. El estudiante 15AF indica que: *“lo bueno es que tiene muchos amigos en la escuela, y que su espacio favorito es el recreo, donde puede hablar con ellos, no como en clases donde hablan menos porque tienen que trabajar”*. Algunos

estudiantes destacan la confianza como una característica relevante en la vinculación con sus amigos más cercanos, tal como menciona 1AF: *“le gusta estar con sus amigas ya que puede confiar en ellas cuando las necesita”*. Relacionado con lo anterior, otra de las estudiantes (6BF) expresa con más detalle las temáticas que emergen en esta relación de confianza que hay entre compañeros, relatando que: *“conversa acerca de cómo lo pasaron el fin de semana, si les gusta un niño, se cuentan sus problemas y tratan de apoyarse”*. Además, el acto de relacionarse con las amigas involucraría una forma de socializar, de acuerdo a las palabras de otra estudiante (13CF) expresando: *“Me gusta pasar el tiempo con mis amigas. Uno puede ser más sociable en el colegio. Empiezo a confiar en mí cuando hablo con los demás”*. Ladd, Kochenderfer y Coleman (1996) en Juvonen (2006) estipulan que los estudiantes con amigos, que son fuente de ayuda y de validación personal, están más propensos a desarrollar actitudes positivas hacia su escuela. Por tanto, el sentirse apoyado y el mantenimiento de aquellas relaciones son fundamentales para aclimatarse al entorno escolar (Juvonen, 2006).

Algunos de los estudiantes generan sus relaciones de amistad a través del juego, destacando a éste como una de las actividades que les hace sentir bien en la escuela. Es así como 15BM dice que: *“se siente bien porque juega con sus amigos a la pinta”*. Asimismo la estudiante 8AF señala que: *“Le gusta cuando habla y juega con sus amigos en la escuela. Le gusta escuchar música con ellos, y conversar por celular”* (Dibujo 1). Otro de los estudiantes encuestados (20DM) enfatiza sobre cómo los juegos durante los recreos promueven los vínculos entre compañeros mencionando que: *“lo que más le gusta es el recreo, porque puede jugar con sus amigos. Dice que le gusta jugar al pillar, y que eso buscó mostrar con su dibujo”*. Slavin (1990) en Omeñaca y Ruiz (2005) establece que el juego cooperativo tiene una meta en común que debe alcanzarse a través de la participación conjunta y coordinada de los miembros del grupo. De esta forma, se fomenta la no exclusión/discriminación entre estudiantes (Poleo, 1990 en Omeñaca y Ruiz, 2005). Al revisar los datos, se puede apreciar que es en el recreo en donde se potencian las relaciones de amistad, siendo éste momento fundamental para la interacción entre pares. En este sentido 15CM indicó que: *“le gusta todo de su escuela, especialmente el recreo porque es el momento*

donde relaja tensiones y puede estar con sus amigos”. Además de lo anterior, en muchos relatos cuando no se explicita el recreo, aparece el concepto “patio” como un lugar propicio para relacionarse. El estudiante 14DF menciona que: “se siente bien en el patio, ya que se junta con sus amigos y se distrae. Añade que es una posibilidad para olvidar algunas cosas, refiere que en el patio se siente feliz y que no cae en depresión”.

Para Guerrero (2003) en Muñoz (2003) el espacio para recrearse permite descansar, divertirse y desarrollar la personalidad, pero también satisface las necesidades de expresión, aventura y socialización. El patio se muestra entonces como un lugar donde los estudiantes pueden liberarse de sus malestares personales, en donde el encuentro con otro resulta fundamental. Se evidencia en relatos y dibujos que es en el patio el lugar en donde mayormente se gestan las relaciones de amistad, por lo cual lo que ocurre en dicho lugar es fundamental para la generación del sentido de pertenencia.



Dibujo 1: -“HOLA” – ¿cómo están? – bien y tú – bien – bien – bien.

1.2 Rechazo

“Violencia y exclusión: Víctimas, victimarios y observadores”

En el presente tópico se dan a conocer los registros de los estudiantes encuestados que involucran las relaciones entre compañeros de carácter conflictivos dentro del establecimiento, y que además generaría un rechazo y un alejamiento hacia un grupo específico. El rechazo se evidencia de distintas formas. Un ejemplo de esto, refiere a los estudiantes que poseen de artículos de valor. 2AM menciona que: “no le gusta que haya gente que se crea mucho con lo que tiene y que aleje a los demás, que aíslen a las personas”. Siguiendo

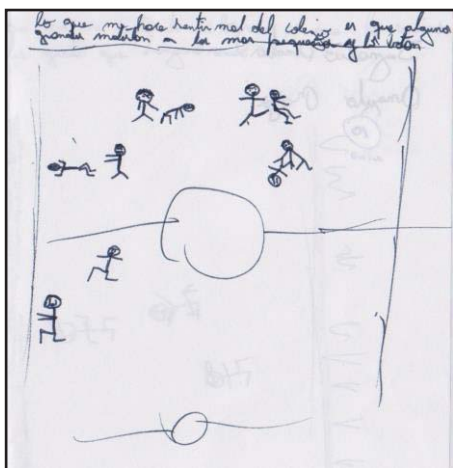
la misma línea, otro de los encuestados (12AF) reclama por la presencia de compañeros provenientes de sectores vulnerables de la ciudad, catalogándolos de “flaite”, expresando: “Hay muchos flaites – [¿Quiénes son los flaites?]- Son personas que siguen la moda de hablar mal y tienen una forma distinta de vida. No son normales porque dicen lo que no deben.” Otra estudiante especifica aún más el comportamiento de los compañeros que a ella le desagrada, generándole malestar e incomodidad por su presencia. De este modo 5BF menciona que: “generalmente no se siente cómoda en la escuela y que le gustaría que fueran niños más normales, más educados y no tan ordinarios. Cuenta una anécdota en la que una vez su madre la fue a buscar al establecimiento, pero que ella sintió mucha vergüenza e incomodidad ante su mamá porque sus compañeras iban diciendo garabatos y fumaban. Agrega que éstos escuchan cumbia y reggeaton, mientras ella escucha Justin Bieber por lo que siente que no tienen mucho en común y se siente muy incómoda con ellos”.

Al parecer, aquellos que tienen un comportamiento distinto se enmarcan dentro de una categoría que los aparta y que generaría molestia en el resto de los estudiantes. El rechazo entre pares tiene como resultado una restricción importante de oportunidades de interacción con sus compañeros, privando al rechazado la adquisición de competencias sociales para relacionarse de forma satisfactoria (García, Sureda y Monjas, 2010). Evitar el contacto social con los rechazados es una forma de demostrar el desagrado hacia ellos (Estevez, et al. 2009). La falta de interacción con el rechazado va en desmedro del sentido de pertenencia, incluso más que la falta de amigos (Juvonen, 2006).

Por otra parte, emerge en la disconformidad de los estudiantes lo que ellos mismo denominan como “bullying”, entendiéndose como todas aquellas conductas que implican peleas y violencia psicológica hacia otro compañero. El estudiante 6AM comenta: “No me gusta que me molesten mucho. El M, el C, el J, el S, ellos me molestan. Son mis compañeros de clases y me molestan en las clases y en los recreos. En el dibujo estoy yo triste y el C. se burla de mí.”. No sólo es un malestar para quienes son víctimas de las burlas, sino que también es un problema para quienes son observadores de las mismas. Asimismo 9DM manifiesta que lo que hace que se sienta mal es que: “los niños grandes le hagan bullying a los

niños más chicos, se aprovechan de ellos y les ponen sobrenombres. Señala que le da pena porque ellos también estuvieron en ese lugar”. Una de las encuestadas (4AF) ejemplifica dicha situación con lo que le ocurrió en el mismo establecimiento a su hermano menor, señalando: “No me gustan los compañeros que molestan a mi hermano que va en 4to básico. Un compañero le corrió la silla cuando se iba a sentar y se pegó en la cabeza. Eso me da pena. Lo molestan porque es tierno, cariñoso y afectivo”. Aquellos estudiantes víctimas del acoso escolar presentan una serie de problemas psicológicos, tales como ansiedad, soledad, baja autoestima, angustia, etc. Esto contribuye a tener una actitud negativa hacia el establecimiento, generando un malestar y una evitación hacia el entorno escolar. La constante preocupación con ser violentado o ridiculizado interfieren con las ganas de participar activamente en la escuela (Juvonen, 2006).

En este tópico aparecen además los conflictos que se concretizan en la violencia física, creando incomodidad en quienes observan dichas conductas. 16BM expresa que: “No le gustan las peleas, porque en el colegio pasan peleando, porque uno es gordo, flaco o negro. Él cree que no deberían pelear porque aunque sean diferentes por fuera, por dentro son iguales.” Al igual que el encuestado anterior, los estudiantes entienden que las peleas y burlas tienen una causa principal: el aspecto físico. De este modo 10DM señala: “No me gusta que algunos grandes molestan a los más pequeños. (...) los botan y los molestan. Ojalá no molestaran. Les dicen: gordo, flacos, todo por el físico” (Dibujo 2).



Dibujo 2: “Lo que me hace sentir mal del colegio es que algunos grandes molestan a los más pequeños y los botan.”

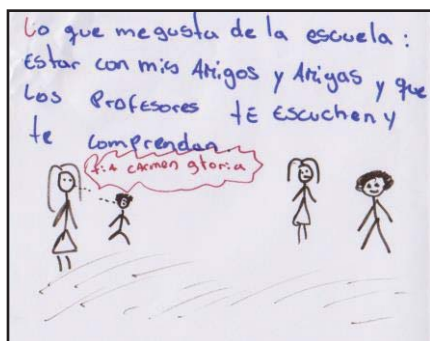
2. Relación con profesores

Otro de los factores que impacta en la construcción del sentido de pertenencia de los alumnos hacia su escuela refiere al profesor. En los datos se evidencia que un 12,1% de los estudiantes menciona que lo que les hace sentir bien de estar en la escuela tiene que ver con la relación que se establece con algunos profesores, manifestándose en los dibujos y discursos de los alumnos que el apoyo, los consejos y la enseñanza son fundamentales para éstos. Por otra parte, un 15,4% de los participantes mencionan que lo que les hace sentir mal de estar en la escuela tiene que ver directamente con la relación que se genera con algunos docentes. Se aprecia que los conflictos que se producen entre las partes mencionadas afectan en gran medida su rutina en la escuela. En base a lo anterior, se pueden extraer dos temas de relevancia en la relación profesor alumno que serán revisados a continuación.

2.1 Apoyo “Relaciones de enseñanza y cercanía”.

En este tópico, se establecen dibujos y relatos en donde los estudiantes se refirieron a la relación que se establece con sus profesores, en la cual se generan lazos que éstos consideran muy relevantes en su permanencia en la escuela. La interacción óptima entre profesor y alumno es un proceso social que contribuye al desarrollo académico, social y emocional del niño, incluyendo sus habilidades sociales con los compañeros (Luckner y Pianta, 2001). Una de las alumnas (7CF) expresa que: “sus clases favoritas son matemáticas y lenguaje, dice que le caen muy bien las profesoras, le gusta que la corrijan, porque siente que así aprende más”. En la cita anterior se puede apreciar que la figura de la docente adquiere un rol directamente relacionado con la enseñanza por sobre una relación de cercanía emocional. La estudiante 11DF señala: “me gusta que los profesores se preocupen de la educación para nuestro futuro, hay seguridad”. Así mismo el estudiante 8CM expresa: “los amigos y algunos profesores son muy buenos, porque enseñan bien y además les enseñan valores que sirven para el futuro”. Si bien el alumno se expresa de una manera muy similar a la anterior, en esta ocasión se adiciona el componente valórico a su relato, en donde la enseñanza no sería tan sólo desde los contenidos curriculares.

Además, se pueden encontrar algunos relatos y dibujos que expresan una mayor cercanía con los docentes, no tan solo desde el ámbito académico, sino también a nivel más personal, en donde la confianza juega un papel fundamental. La estudiante 9CF expresa que: “*los amigos y algunos profesores también nos escuchan y dan consejos*”. Adicionándole un componente afectivo, la estudiante 19CF manifiesta que: “*le gusta su curso, es un curso muy unido, se apoyan. Le gustan sus profesores, especialmente su profesora jefe, a quien señala como una mamá*” (Dibujo 3). Finn (1993) en Juvonen (2006) establece que los estudiantes que perciben en sus docentes una relación positiva y de confianza, presentan un mayor índice de participación en la escuela, lo cual promueve un sentido de pertenencia.



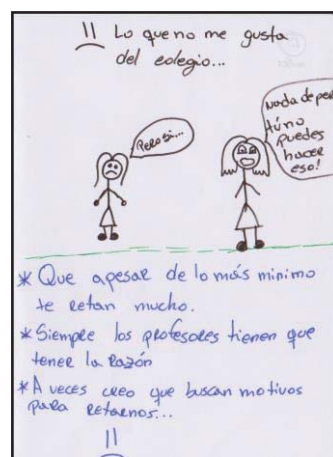
Dibujo 3: “Lo que me gusta de la escuela: estar con mis amigos y amigas que los profesores te escuchen y te comprendan”

2.2 Conflictos “Retos injustificados y alta exigencia”

Uno de los principales problemas que reconocen los estudiantes alude a los consecutivos retos que propician los docentes en el desarrollo de una clase. 13CF menciona: “*No me gusta que los profesores nos reten. Como niño igual uno puede tener la razón también. Ellos tienen la razón. Por ser niños no somos nada para ellos*” (Dibujo 4). Se evidencia en este estudiante la falta de reconocimiento por su condición de menor. Cuando los estudiantes son tratados como pasivos, éstos se comportan como tal, adoptando una actitud de poco compromiso (Arón y Milicic, 1999). Otra de las estudiantes (9CF) ejemplifica con el actuar de un docente de educación física señalando que “*el profesor de educación física los trata mal y que una vez le dijo que ella retrasaba el baile que estaba ensayando*”. Cuando los

profesores mantienen relaciones de conflictos con sus estudiantes, éstos generan un descontento hacia la escuela, manifestado en comportamientos disruptivos y una falta de cooperación en el aula (Juvonen, 2006). Otros participantes reconocen que en algunos casos son los estudiantes quienes molestan a los docentes durante sus clases, lo cual fomenta los retos. En este sentido 16CM indicó: “*que no le gusta cuando sus compañeros faltan el respeto a los profesores. Esto sucedería cuando los compañeros están hablando y el profesor no puede realizar la clase*”. Otro estudiante (10CM) refiere que los docentes los retan injustificadamente mencionando que: “*Los profesores que se ponen pesados y los retan por todo, a veces están enojados por otras cosas, y ellos se paran y los retan*”. Otros estudiantes destacan los “gritos” que propician los docentes en distintas situaciones durante la hora de clase, tal cual manifiesta 16AF: “*escribiendo la palabra “malo” dibujó a los profes que les gritan mucho, manifiesta que las tías se alteran cuando hacen “cosas malas” (...) agrega que si se equivocan les gritan porque aún no han aprendido a hacer las cosas*”.

Para algunos estudiantes la alta exigencia de ciertos docentes, es una fuente de conflicto. Por ejemplo 7AF expresa que: “*lo que menos le gusta es que los profesores son muy estrictos y pasan mucha materia junta, sin tener paciencia por los estudiantes que no entienden*”. Sobre la misma problemática, el alumno 14CM manifiesta: “*no me gusta que sean estrictos, que nos griten mucho y amenacen, si no terminas la tarea no sales a recreo*”.



Dibujo 4: *Que a pesar de lo más mínimo te retan mucho. *Siempre los profesores tienen que tener la razón. *A veces creo que buscan motivos para retarnos

3. Relación con paradocente “Restricción, Prohibición y Sanción”

Por otra parte, en la revisión de los resultados emerge la figura del paradocente como un factor de relevancia en la rutina diaria de los estudiantes. Si bien en la bibliografía revisada no se hace mención de este cargo, en vista de los resultados se hace necesario describir de qué forma los estudiantes están percibiendo las relaciones que se generan con el paradocente. Es importante aclarar que los participantes refieren al paradocente como “el inspector”. En Chile, muchas veces se confunden ambos cargos, por lo cual es común que el paradocente sea conocido en la comunidad escolar como inspector. Para efectos de la investigación seguiremos mencionando la figura del paradocente, pero cuando se describan los relatos de los estudiantes, se mantendrá la palabra “inspector” para no alterar el contenido. El paradocente es la persona que asume actividades de nivel técnico y administrativo complementarias a la labor educativa del profesor. Debe apoyar y colaborar con el proceso educativo y el funcionamiento de los diversos departamentos de los establecimientos, de acuerdo a instrucciones entregadas por el jefe directo. Los Paradocentes cuentan con licencia de educación media o título de técnico y/o administrativo. (Educar Chile, s/f). Sus funciones principales son la realización de tareas administrativas, atención al público, administración de recursos materiales de la escuela, ejecutar tareas de control y monitoreos (atrasos y asistencia) entre otras. De esta forma, el paradocente es una figura recurrente e importante dentro de la comunidad escolar. A partir de los datos obtenidos bajo la consigna “qué es lo que te hace sentir mal de estar en tu escuela”, el 25,3% de los estudiantes encuestados mencionan la relación que se establece con el paradocente y de cómo ésta les impacta dentro del establecimiento, específicamente en las horas del recreo.

Algunos de los participantes reconocen al paradocente como una figura autoritaria que amonesta constantemente a los estudiantes por razones que éstos las definen como injustificadas. El estudiante 12BM señala: “*que no se siente bien cuando el inspector los reta y los suspende. Lo considera muy estricto y eso le da rabia porque a veces se enoja por estupideces, como cuando él y sus amigos caminan por los pasillos de la escuela.*” El participante 11AM también problematiza con las llamadas de atención que imparte el

paradocente expresando que: “*lo que no le hace sentir bien es que no lo dejan hacer nada y que los recreos son muy aburridos. Señala que el culpable de esto es el inspector de la escuela.*” (Dibujo 5). Otro grupo de estudiantes reconoce al paradocente como una figura que restringe el juego, los espacios y la libertad de los alumnos durante el periodo de recreo. En palabras del estudiante 10AM: “*Lo que no le gusta es la prohibición y sanción del tío R. [paradocente] prohibiéndole jugar ping pong durante los recreos.*” En este mismo sentido, otros estudiantes le otorgan la condición de persecutor al paradocente. Según 20BM: “*El inspector les quita la pelota. Señala además que el inspector los persigue hasta el pasillo hasta que los separa.*” Otro estudiante (25BM) enfatiza más aún en esta condición: “*No me gusta cuando el inspector nos persigue por toda la escuela. Piensa que estamos haciendo algo malo porque estamos en grupo. Anda buscando algo para retornos.*”

Para Muñoz (2003) el recreo escolar es un tipo de actividad recreativa que compensa y reordena al estudiante, en donde la diversión es fundamental para superar el tedio. El paradocente emerge como una figura de control que restringe el juego y la recreación. Además, como se revisó en los párrafos anteriores, las relaciones entre pares se dan precisamente en el recreo, por lo cual el paradocente es una figura que iría en desmedro del sentido de pertenencia.



Dibujo 5: Tío* (censurado por confidencialidad), Yo.

4. Otros

La categoría otros (22,53% del total de las respuestas) comprende todos los dibujos y relatos

que no aluden a relaciones sociales en la escuela. Mayoritariamente refieren a las condiciones de infraestructura del establecimiento, a la existencia de la sala de computación, la biblioteca, el quiosco, a la alimentación recibida en la escuela, al reglamento interno. Si bien estos datos no componen el análisis que deviene del marco teórico ya que no aluden a relaciones sociales, si serán considerados para el análisis de Apego al Lugar.

5. Apego al Lugar

“Espacios dotados de afectos y significados”

Por último, emerge un nuevo factor que incidiría en el fenómeno del sentido de pertenencia, y que a su vez ocurre de forma simultánea a las cuatro categorías antes mencionadas. Cuando los estudiantes se refieren a lo que les hace sentir bien y mal de estar en su escuela, la mayoría de los casos hacen mención de un lugar determinado dentro de ésta (86,3% del total de dibujos y relatos), en donde se desarrolla la acción o el contenido que cada estudiante menciona (ver tabla 3). Por esta razón, el lugar es una condición que se da en la mayoría de los dibujos, independiente del tipo de relación especificado por los estudiantes.

Tabla 3: Distribución porcentual del total de respuestas de ambas preguntas en relación al lugar mencionado.

Lugar	Lo que te hace sentir de estar en tu escuela N=91		lo que te hace sentir mal de estar en tu escuela N=91	
	n	%	n	%
Patio	59	64,8	46	50,5
Sala	16	17,6	26	28,6
Casino	3	3,3	2	2,2
CRA (Biblioteca)	2	2,2	0	0,0
Baño	0	0,0	1	1,1
Enfermería	1	1,1	0	0,0
Quiosco	1	1,1	0	0,0
(No especifica)	9	9,9	16	17,6

Para delimitar dicho concepto, Brey (1998, en Ellis, 2005) establece que un “lugar” puede entenderse como “un área o espacio que es sitio habitual de actividad humana y/o es concebido de esta manera por comunidades o personas” (pag, 4). Mendoza y Bartolo (2011) especifican aún más

el concepto y lo detallan en función a las interacciones y los significados que se generan:

“Los lugares no existen como entidades, sino como representaciones que son resultado de las diferentes experiencias de las personas. Los lugares, por tanto, están llenos de significados y tienen una dimensión existencial, una vinculación emocional con el ser humano y se relacionan con un espacio concreto y unos atributos bien definidos” (p.3).

Los seres humanos se identifican con un lugar y sienten que pertenecen al mismo, ya que se comparten valores sociales y sentimientos con otras personas en ese lugar (Vidal, Berroeta, Di Masso, Valera y Peró 2013). Ellis (2005) enfatiza en que la escuela es un “lugar”, como también lo son la sala de clase y las partes que componen el mismo establecimiento. El “apego al lugar”, según Vidal et al., (2013) se entiende como un vínculo afectivo que las personas establecen con un lugar determinado, donde tienden a permanecer, sentirse cómodos y seguros. Los mismos autores enfatizan que las personas se apegan a los lugares por las relaciones sociales que se gestan ahí, por las comodidades y recursos que los espacios proveen. Basado en los estudios de Langhout (2003, en Ellis 2005) en la escuela el apego al lugar estaría relacionado con la autonomía, apoyo social y sentimientos positivos en los estudiantes.

Si bien el interés de la investigación recae en las relaciones sociales que se dan dentro del colegio, al parecer el lugar y el apego hacia el lugar, genera significados compartidos y formas de relación, lo cual genera un sentido de pertenencia. Debido a esto, cabe preguntarse a través de los datos, cómo la escuela está gestionando los lugares y qué pasa cuando éstos se restringen a los estudiantes.

El estudiante 9AM menciona que: “*lo que menos le gusta es que la restrinjan en muchas cosas y lugares de la escuela*”. Agrega además que “*durante las clases no los dejan hacer nada por lo que esperan mucho el recreo para pasarlo bien, pero igual no los dejan hacer nada*”. Asimismo la alumna 3BF se refiere a los lugares del colegio expresando que: “*El patio es muy chico y frío. No entiendo para qué hacer un colegio tan grande si no los pueden usar. Ni siquiera pueden usar la terraza*”. Como se evidencia, los estudiantes demuestran su incomodidad al estar restringidos

en sus escuelas, lo que en ningún caso favorece las relaciones entre compañeros, dificultándose el sentido de pertenencia hacia éstas. Por último en este mismo sentido la estudiante 17DF señala que: *“no se siente tan bien cuando hay muchos niños en el patio ya que este espacio es muy pequeño y hay muchas rejas que les prohíben pasar a diferentes sectores de la escuela, lo que le da mucha lata”*. Además expresa que *“el patio debiese ser más grande para poder jugar, ya que también les prohíben jugar a la pelota”*.

Por otra parte, existen diferentes manifestaciones de conflictos entre los estudiantes. En la escuela A, que se encuentra en un barrio residencial económico alto de la ciudad, y que tiene una política de inclusión social, presenta como principal conflicto la discriminación y la categorización entre estudiantes basada por su procedencia y/o condición económica. La clase social se presenta en sus estudiantes como una molestia para algunos, lo cual resulta en una discriminación tanto para quienes provienen de barrios más humildes como para los que viven en el barrio cercano al establecimiento. En la escuela B los rumores aparecen como un factor de conflicto. Aquellos que son víctimas de ese tipo de comentarios los lleva a mantenerse al margen de los talleres que ofrece el establecimiento. En cambio la escuela D, la misma que destaca por el compañerismo, presenta la violencia física y psicológica entre generaciones. Se evidencia que en dicha escuela, el compañerismo y unidad se da dentro del curso participante, pero la violencia ocurre en las horas de recreo, cuando los estudiantes de los distintos cursos se encuentran en el patio.

En la escuela B se reconoce al docente desde un aspecto favorable en el contexto de la realización de talleres extracurriculares. En este lugar existe una mayor flexibilidad, en donde el profesor puede ejecutar otro tipo de actividades que contribuyen a que los estudiantes se sientan con mayor libertad en la sala, lo cual favorecería la relación entre las partes. En esta misma escuela, los estudiantes manifiestan que las clases son aburridas, además que los profesores son muy estrictos, por lo que esperan con ansias la llegada del recreo. Queda de manifiesto entonces que una clase menos estructurada contribuiría a una relación más cercana con el profesor, debido a que los estudiantes se sienten más cómodos frente al contexto taller.

En la escuela A, B y C se alude a la figura del paradocente en los resultados. De estas tres resalta cuantitativamente la escuela B (65,22% del total de respuestas obtenidas que mencionan al paradocente). Es importante mencionar que este establecimiento fue reconstruido, y sus alumnos refieren a que en este nuevo lugar no pueden desenvolverse con plena libertad, a pesar de la ampliación y mejoramiento de la infraestructura. Fiel reflejo de aquello es la prohibición de la utilización del balcón del tercer piso, tarea asignada al paradocente, y la carencia de un espacio para realizar actividades deportivas en las horas de recreo. En la escuela D, no emergen respuestas que mencionen la figura del paradocente.

DISCUSIÓN

El objetivo general propuesto para la presente investigación fue conocer cómo ilustran y relatan los estudiantes de séptimo básico los factores que impactan en el sentido de pertenencia a su escuela.

Los resultados de la investigación validan el modelo propuesto por Juvonen (2006) para explicar los factores que inciden en el sentido de pertenencia de los estudiantes en los centros escolares. Así, en poco más de tres de cuatro dibujos se alude a relaciones interpersonales, sea con pares, profesores o paradocente para representar lo que los hace sentir bien o mal en la escuela. Por otra parte, en cerca de uno de cuatro dibujos, el sentirse bien o mal alude a otros factores que no refieren a relaciones, sino más bien a lugares y condiciones del establecimiento.

1. Relación con compañeros

Del total de respuestas obtenidas que hacen mención a lo que les hace sentir bien, un alto porcentaje alude a la relación de amistad y confianza que se establece entre compañeros. Es interesante observar como la mayor parte de los estudiantes (74,7% del total de participantes) menciona que el compartir, jugar o simplemente conversar con sus pares, resulta fundamental en su sentido de bienestar en la escuela. Como menciona Juvonen (2006) es razonable suponer que las amistades juegan un rol trascendental en la participación y en el sentido de pertenencia hacia su escuela, además de ser un gran apoyo emocional. Lo anterior refleja lo que ocurre en la presente investigación, en donde los estudiantes

encuentran un respaldo importante en sus compañeros. En este mismo sentido García, Sureda y Monjas (2010) mencionan que los amigos en la escuela son fuente importante de compañía, de diversión, de protección, de intimidad, de afecto y de seguridad emocional. De este modo no es de extrañar que los estudiantes vean en sus pares la principal fuente de relaciones. Es relevante mencionar que los datos de la presente investigación corroboran lo que la teoría y estudios anteriores han manifestado sobre la importancia de las relaciones entre pares en el ámbito de la escuela.

En contraste con lo anterior, un grupo de estudiantes (27,5% del total de los participantes) manifiestan en sus respuestas un descontento con sus compañeros de escuela, señalando que en base a situaciones vividas u observadas se han sentido mal en la relación con sus pares. La problemática que aquí surge se relaciona con la violencia que ocurre en la escuela, ya sea de tipo psicológica o física en donde los estudiantes describen la vulnerabilidad a la que se ven expuestos cuando ocurren eventos de este tipo. Estas situaciones de conflicto en donde los estudiantes que son víctimas experimentan el rechazo de sus pares, pueden poner en riesgo el sentido de pertenencia de éstos hacia su escuela (Furman y Robbins, 1985 en Juvonen 2006) complejizando la labor que se lleva a cabo al interior de ésta.

Si bien la cantidad de estudiantes que expresan sentirse mal con sus compañeros es notablemente inferior a quienes expresan que sus compañeros son una fuente de apoyo y amistad, no hay que minimizar estos resultados. La agresión y la violencia observada en los estudiantes es una problemática actual y creciente de salud en la comunidad escolar (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008), por lo que no es casualidad entonces que emerjan datos en la presente investigación que aluden a este tema.

2. Relación con profesor

Los estudiantes también mencionan que lo que les hace sentir bien de estar en su escuela tiene que ver con las relaciones que se establecen con sus profesores. Para un grupo de participantes la relación con sus docentes es de vital importancia, tanto a nivel de enseñanza como también de apoyo emocional (12,1% del total de los participantes). Se evidencia que la cantidad de alumnos que manifiestan la importancia de la

relación con sus docentes, dista considerablemente en términos cuantitativos de la cantidad de estudiantes que se refieren a la relación que se establece con sus compañeros. En la revisión teórica se menciona que la escuela cumple un rol fundamental con los adolescentes, funcionando como un apoyo para éstos, en ocasiones como una segunda familia (Kia-Keating M. y Ellis, 2007). En este sentido, los docentes son actores fundamentales mientras los estudiantes se encuentran en el establecimiento, generando lazos afectivos que contribuyen a que el estudiante tenga una actitud positiva hacia su escuela (Luckner y Pianta, 2011).

Debido a que la literatura menciona la relevancia de los docentes en la relación con los estudiantes, y a la luz de los resultados obtenidos en la presente investigación, es necesario cuestionarse qué está ocurriendo al interior de los cuatro establecimientos encuestados y qué rol están cumpliendo los profesores, en donde un bajo porcentaje de estudiantes menciona a estos últimos como un factor importante en la escuela.

En cuanto a la pregunta ¿Qué es lo que te hace sentir mal de estar en tu escuela?, emergen resultados que nuevamente ponen en cuestión el tipo de relación que se genera entre docente y estudiante. El 15,4% de los participantes mencionan como conflictiva la relación que se establece con los docentes. La cantidad de estudiantes que mencionan sentirse mal en la relación con sus docentes es mayor a la cantidad de aquellos que expresan sentirse bien en esta relación. Lo anterior resulta preocupante debido que los profesores son actores indispensables en la educación de los estudiantes, tanto en el ámbito del aprendizaje como en el aspecto emocional. Además, como se ha señalado en este estudio, los docentes son agentes importantes en la construcción del sentido de pertenencia hacia la escuela, por lo que una relación conflictiva entre estudiantes y profesores no es favorable desde ningún punto de vista. Por el contrario pueden generarse sentimientos de rabia, posibilitando una actitud negativa hacia la escuela (Juvonen, 2006).

3. Relación con paradocente

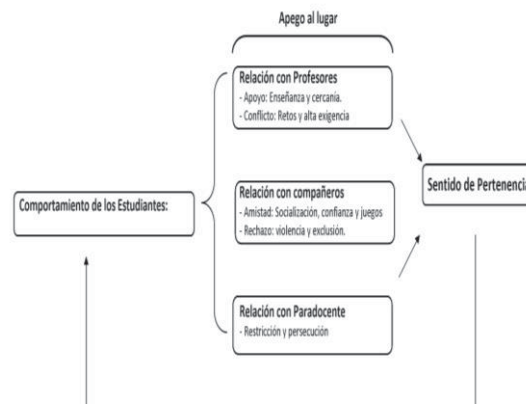
La figura del paradocente es mencionada por un 25,3% de los participantes en el contexto de la pregunta ¿qué es lo que te hace sentir mal de estar en tu escuela? El paradocente (denominado por los estudiantes como el inspector) se describe

como una figura de poder que controla y restringe las conductas, específicamente en las horas de recreo. A la luz de los resultados, el paradocente es una molestia para los estudiantes, y que en ningún caso se muestra como una figura que beneficie o aporte al alumnado y a sus relaciones. El portal *educarchile.cl* establece una serie de funciones para el cargo de paradocente. Si bien se estipula la ejecución de tareas de control y monitoreo como una de sus funciones, también aparece la atención de alumnos en comedor, patios, portería, etc., sin embargo no se explicita el tipo de atención o el objetivo de éstas. Cabe preguntarse entonces para qué el inspector restringe conductas y juegos, sumándole además que esto siempre ocurre en las horas de recreo. Como define Pellegrini en Pérez y Collazos (2007) el recreo es el momento de descanso para los niños típicamente fuera del aula escolar. Es un tiempo en que los niños gozan de libertad para escoger su quehacer y con quién. Vaca-Escribano en Rodríguez y García (2009) establece que los estudiantes pueden llegar a ver el recreo como una válvula de escape, un tiempo propio en el que se siente protagonista y dueño de su acción. Aquí se crea una discrepancia entre los postulados teóricos y los resultados obtenidos, ya que en este estudio, el recreo se relata como un espacio normado, con escasa libertad, en donde el paradocente establece el control del accionar de los estudiantes, manifestado en restricciones y persecuciones.

CONCLUSIÓN

El presente estudio ha puesto como eje central de investigación los factores que impactan en el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su escuela. A partir de la revisión teórica realizada por Juvonen (2006) se planteó un esquema en donde se manifestaba que las relaciones entre compañeros y las relaciones entre profesor y alumnos, resultaban ser factores fundamentales en la generación del sentido de pertenencia. Sin embargo, al analizar los datos de la presente investigación, se obtuvieron resultados que demuestran que dicho esquema no es suficiente para describir lo que ocurre al interior de las cuatro escuelas participantes. A los factores antes mencionados se adiciona la relación entre estudiante y paradocente, y por otra parte, el concepto de apego al lugar. De este modo, dichos factores se presentan como un complemento al esquema propuesto por Juvonen (2006), permitiendo realizar un análisis contextualizado

de acuerdo a la realidad chilena en donde se adiciona la figura del paradocente.



Esquema 2: Cambios al esquema de Juvonen (2006) en base a resultados.

Mediante los dibujos y relatos de los estudiantes se pudo evidenciar el impacto que tiene para éstos las relaciones que se establecen al interior de la escuela con sus compañeros, profesores y paradocentes. Asimismo, en este estudio emerge el concepto de “apego al lugar” lo que resulta ser un aporte a la discusión, debido a que casi un cuarto de los dibujos analizados no hacen mención a relaciones sociales.

De esta forma, los factores mencionados se conjugan y relacionan entre sí para contribuir en la generación del sentido de pertenencia hacia la escuela. Es así como esta última adquiere un rol de gran preponderancia para los estudiantes, presentándose como un lugar en donde éstos se hacen parte de una comunidad. Es imprescindible entonces mirar la escuela desde este punto de vista en donde las relaciones de apoyo, cooperación y los sentimientos que se generan entre todos, facilitan el sentido de pertenencia hacia la escuela.

Los resultados muestran que el sentido de pertenencia adquiere una mayor relevancia al momento de gestionar la buena convivencia y los reglamentos de cada establecimiento, replanteando el rol de todos los actores que participan en la comunidad escolar. Además, se espera que el presente estudio sea un aporte para los líderes educativos, otorgando una mirada a las dinámicas que se generan al interior de la escuela y de cómo éstas impactan en el sentido de pertenencia, teniendo en cuenta que son ellos los responsables de gestionar los lugares y recursos

necesarios para que los estudiantes puedan desenvolverse y entenderse como una comunidad.

REFERENCIAS

Arón, A. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramientos. Recuperado de <https://www.google.cl/interstitial?url=http://educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf>

Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp.497-529. Recuperado de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1329283.files/NeedtoBelong.pdf>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas* 2(1), pp. 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>

CEPAL. (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/27814/2006-932-Cohesion%20social-Sintesis.pdf>

Cid, P., Díaz, A., Perez, M., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), pp. 21-30. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>

Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C. y Zevallos, A. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), pp. 277-287, doi:10.1016/j.ijedudev.2009.02.002

EducarChile. (s.f.). Ejemplo: roles y funciones de asistentes de la educación. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia3/C3_AC2_R1_ejemplo.pdf

Ellis, J. (2005). Place and Identity for Children in Classrooms and Schools. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, (3)2, pp. 55-73.

Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), pp. 5-12. Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf>

Fadiman, J. y Frager, R. (2001). *Teorías de la Personalidad (2° Ed)*. México: Universidad Iberoamericana.

García, F., Sureda, I. y Monjas, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica General. *Anales de Psicología*, 26(1), pp. 123-136. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. y Collier, P. (1992). Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 4(3), pp. 172-177. Recuperado de <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/29998/0000365.pdf>

Hagerty, B., Williams, R., Coyne, J. y Early, M. (1996). Sense of belonging and Indicators of social and Psychological Functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), pp 235-244

Haney, W., Russell, M. y Bebell, D. (2004). Drawing on Education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational review*, 74(3), pp. 241-272.

Hopenhayn, M. y Sojo, A. (Ed.). (2011). *Sentido de Pertenencia en sociedades fragmentadas: America Latina en una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hughes, J. y Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, (43), pp. 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.001

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. En Alexander, P. y Winne, P. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge.

- Kia-Keating, M. y Ellis, B. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), pp. 29–43. doi: 10.1177/1359104507071052
- Kunc, N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs. Recuperado de http://www.broadreachtraining.com/articles/arma_low.htm
- Kuperminc, G., Darnell, A. y Álvarez-Jiménez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), pp. 469–483. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.003
- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), pp. 257-266. doi: 10.1016/j.appdev.2011.02.010
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. y Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45(3), pp. 213–218. doi:10.1016/j.paid.2008.03.020
- Mendoza, C. y Bartolo, D. (2011). Lugar, sentido de lugar y procesos migratorios. Migración internacional desde la periferia de la ciudad de México. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 58(1), pp. 51-77. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/dag/dag_a2012m1-4v58n1/dag_a2012m1-4v58n1p51.pdf
- Ministerio de educación: secretaría de educación básica. (s/f). *Escuela y comunidad*. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/es/documento.asp?id=15867>
- Morrison, M., Epstude, K. y Roese, N. (2012). Life regrets and the need to belong. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), pp. 1-7. DOI: 10.1177/1948550611435137
- Muñoz, C. (2003). *El recreo escolar en sexto básico ¿Juego o Violencia?*. (Tesis para la obtención de la licenciatura en Pedagogía). Universidad pedagógica nacional, México D.F.
- Nolan, L. (2011). Dimensions of Aging and Belonging for the Older Person and the Effects of Ageism. *Byu journal of public law*, 25, pp. 317-339. Recuperado de http://www.law2.byu.edu/jpl/papers/v25n2_Laurence_Nolan.pdf
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. (2005). *Juegos cooperativos y educación física (3ª ed)*. Barcelona: paidotribo.
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323
- Papalia, D., Wendkos, S. Duskin, y R. (2009). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia. 11ª Edición*. México D.F.:The McGraw-Hill.
- Perez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sede pablo sexto en el municipio de Dosquebradas*. (trabajo de grado, Universidad tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/761/1/371621P438lp.pdf>
- Riley, K. (2013). *Leadership of Place. Stories from schools in the US, UK and South Africa*. London: Bloomsbury.
- Rodríguez, H. y García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 23(1), pp. 59-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821005.pdf>
- Toledo, F., Leyton, I., González, P. y Valdivieso, P. (s/f). Convivencia escolar desde la política educativa chilena ¿Una finalidad de la educación? V congreso Iberoamericano de violencia escolar. Recuperado de: <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/17/50>
- Shlomi, H. (s/f). *The Relationship between Childhood Family Instability, Secure Attachment, and the Sense of Belonging of Young Adults*. Recuperado de: <https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/27013/Thesis%20Hilla%20Shlomi.pdf?sequence=1>