



International  
Journal of  
Sociology of  
Education



International Journal of Sociology of Education  
Online First – First Published on 7<sup>th</sup> January, 2025  
© The Author(s) 2025  
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.15528>

# School Connectedness As A Differentiating Factor For School Climate In An Intercultural Environment. A Case Study

Ismael Piazuelo-Rodríguez<sup>1</sup> & Tatiana Íñiguez-Berrozpe<sup>1</sup>

1) *University of Zaragoza, Spain*

## Abstract

The study explores school coexistence at an educational center in the San Pablo neighborhood of Zaragoza, a community characterized by cultural diversity and socio-economic disadvantages. Using a qualitative approach, it examines the perceptions and experiences of students and teachers regarding daily coexistence. The study highlights key factors such as mutual respect, effective conflict management, and a safe environment, all rooted in the concept of school connectedness—a sense of belonging that fosters inclusion and respect. The findings emphasize the importance of teacher training in intercultural competencies and suggest that student-teacher relationships are critical to improving school climate. The results are relevant not only for this specific context but could also be applied to similar socio-economic and multicultural settings, making this research a valuable reference for improving school environments.

## Keywords

School climate, multiculturalism, intercultural competence, school connectedness, education

**To cite this article:** Piazuelo-Rodríguez, I. & Íñiguez-Berrozpe, T. (2025). School Connectedness As A Differentiating Factor For School Climate In An Intercultural Environment. A Case Study. *International Journal of Sociology of Education*, Online First – First Published on 7<sup>th</sup> January, 2025, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.15528>

**Corresponding author(s):** Tatiana Íñiguez-Berrozpe.

**Contact address:** [tatianai@unizar.es](mailto:tatianai@unizar.es)



International  
Journal of  
Sociology of  
Education



International Journal of Sociology of Education  
Online First – Primera publicación el 7 de enero de 2025  
© Autor(s) 2025  
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.15528>

# School Connectedness Como Factor Diferenciador En La Convivencia Escolar En Un Entorno Intercultural. Un Estudio De Caso

Ismael Piazuelo-Rodríguez<sup>1</sup> & Tatiana Íñiguez-Berrozpe<sup>1</sup>

1) *Universidad de Zaragoza*, España

## Resumen

El estudio aborda la convivencia escolar en un centro educativo del barrio de San Pablo, Zaragoza, un contexto caracterizado por su diversidad cultural y desventajas socioeconómicas. A través de un enfoque cualitativo, se exploran las percepciones y experiencias de estudiantes y profesores en relación con la convivencia diaria. La investigación resalta factores clave como el respeto mutuo, la gestión eficaz de los conflictos y la creación de un ambiente seguro, todos ellos vinculados al concepto de *school connectedness*, una sensación de pertenencia que fomenta la inclusión y el respeto. Los resultados subrayan la importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales y sugieren que la relación cercana entre estudiantes y docentes es esencial para mejorar el clima escolar. Los resultados no solo son relevantes para este contexto específico, sino que también pueden aplicarse a entornos similares con características socioeconómicas y culturales diversas, haciendo de esta investigación una referencia valiosa para la mejora de los ambientes escolares.

## Palabras clave

Convivencia escolar, multiculturalidad, competencias interculturales, school connectedness, educación

---

**Cómo citar este artículo:** Piazuelo-Rodríguez, I. & Íñiguez-Berrozpe, T. (2025). School Connectedness Como Factor Diferenciador En La Convivencia Escolar En Un Entorno Intercultural. Un Estudio De Caso. *International Journal of Sociology of Education*, Online First – Primera publicación el 7 de enero de 2025, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.15528>

**Correspondencia Autores(s):** Tatiana Íñiguez-Berrozpe.

**Dirección de contacto:** [tatianai@unizar.es](mailto:tatianai@unizar.es)

El aumento de la diversidad cultural en la sociedad occidental es un fenómeno notable en las últimas décadas. Diversos estudios han señalado que este incremento se debe a múltiples factores, como la globalización, los movimientos migratorios masivos y el auge de las tecnologías de la información que facilitan el contacto entre diferentes culturas (Vertovec, 2020). En países como Estados Unidos y Canadá, la inmigración ha sido un motor clave para este cambio demográfico. En la Unión Europea, en 2023 se estima que el 6,1% de la población son ciudadanos de países no miembros de la UE, y un 3% son ciudadanos de otros países miembros (Eurostat, 2023).

Asimismo, la diversidad cultural se refleja en la vida cotidiana a través de la gastronomía, la música, el arte y la religión. Ejemplo de ello lo ofrece un estudio realizado por el Migration Policy Institute (2021), que destaca que las ciudades europeas han experimentado un florecimiento de la diversidad cultural en sus festivales, gastronomía y actividades comunitarias. Esta diversificación cultural también ha planteado desafíos y oportunidades para las políticas públicas y la cohesión social. Las sociedades occidentales se enfrentan a la tarea de promover la inclusión y el entendimiento intercultural para evitar conflictos y aprovechar los beneficios de una sociedad más diversa y enriquecida culturalmente (Banks, 2019).

En cuanto a España la diversidad cultural no ha dejado de crecer por dos motivos fundamentales; el primero es la llegada de inmigrantes que, con un incremento constante, ha alcanzado en los últimos años en un 12% de población extranjera (Ayuntamiento de Zaragoza, 2023), y el segundo es la globalización. Por ello, la sociedad española actual es diversa y multicultural.

Por otro lado, aunque la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y las constituciones de muchos países europeos defienden el derecho a la educación, en la práctica no todos acceden de igual manera ni con una calidad adecuada a sus necesidades. Las desigualdades educativas y la segregación escolar se deben tanto a factores socioeconómicos como a prácticas institucionales. El nivel socioeconómico de un barrio influye en sus centros educativos concentrando a inmigrantes y personas de bajos ingresos en áreas con viviendas más económicas, creando barrios y centros educativos guetizados. Esta situación de segregación espacial perpetúa y amplía las desigualdades económicas en el acceso a la educación, que afecta de manera más evidente al alumnado inmigrante y de minorías étnicas (Juvonen et al., 2018).

Este estudio se centra en explorar la dinámica de la convivencia en un centro educativo situado en un contexto multicultural y socioeconómicamente desfavorecido, ofreciendo una mirada profunda a las interacciones que configuran el día a día escolar. En el estudio emerge un concepto desarrollado en la literatura científica a nivel internacional, pero en el que se ha profundizado menos en España: la mal traducida como conexión escolar o *school connectedness*, que se podría definir como la convicción por parte del estudiantado de que a las personas que están vinculadas con el centro educativo donde estudian (tanto sus iguales como los adultos) les incumbe su bienestar y su futuro académico, que le valoran y van a intentar en la medida de lo posible apoyarle y ayudarle para alcanzar todo su potencial (Hurd et al., 2015; Hodges et al., 2018; Marsh et al., 2019), y que actúa como factor diferenciador y garante de una buena convivencia en un entorno escolar multicultural y con alumnado procedente de familias de bajo nivel socioeconómico. A diferencia de lo que suele analizarse

en la literatura sociológica de corte eminentemente reproductivista, en este caso, la mirada a estos centros pretende destacar los elementos positivos para la convivencia que propicia esta *school connectedness*, muy evidente en los centros educativos guetizados.

El barrio de San Pablo de Zaragoza, su multiculturalidad y las particularidades de sus centros educativos, conforman el escenario de este estudio que trata de analizar cómo la diversidad cultural influye en la convivencia escolar del estudiantado desde un punto de vista eminentemente positivo. A través de un enfoque cualitativo, mediante entrevistas a estudiantado y profesorado, este trabajo busca comprender las percepciones y experiencias de estudiantes y profesores respecto a la convivencia, identificando factores que promueven o construyen un clima escolar positivo, derivados de la antedicha *school connectedness*.

Este trabajo pretende no solo realizar una aportación a la bibliografía existente sobre convivencia escolar, sino también a sugerir algunas propuestas prácticas para desarrollar estrategias efectivas que mejoren la interacción dentro de las aulas y, por extensión, en entornos escolares similares. Al reconocer la importancia de la convivencia escolar en la formación de ciudadanos capaces de vivir y enriquecer una sociedad cada vez más diversa, este estudio persigue la transformación de los entornos educativos en espacios cada vez más inclusivos y respetuosos.

Por tanto, el objetivo general del presente análisis es comprender las percepciones y experiencias de alumnado y profesorado sobre los factores que influyen en la convivencia escolar en un centro educativo de un barrio multicultural y desfavorecido en Zaragoza. De él derivan los objetivos específicos de identificar y analizar las opiniones de estudiantes y docentes sobre los elementos y prácticas que promueven un clima de convivencia en el contexto multicultural del centro. Todo ello con el fin de avalar con evidencias científicas la ruptura de estigmas respecto a la convivencia en escuelas que sufren segregación intercentro.

### Marco Teórico

La convivencia escolar ha sido definida desde múltiples perspectivas (Fierro-Evans y Carvajal-Padilla, 2019). Para Reaves et al. (2018), es un patrón de experiencias dentro del centro educativo que es capaz de mostrar la cultura y las normas de la comunidad y está correlacionado con los rendimientos del estudiantado. Este fenómeno también está influido por las familias (Cuervo et al., 2014) y, en su función de espacio de socialización, suele ser una de las primeras aproximaciones de los educandos a la diversidad del mundo (González-Monroy, 2009).

Los centros educativos son uno de los espacios más importantes del desarrollo social y, por tanto, clave para aprender a relacionarse y a convivir (Megías, 2011). No obstante, los límites geográficos y temporales de la convivencia escolar del siglo XX se desdibujaron con la llegada de la revolución tecnológica, y lo que antes se era terreno exclusivo del espacio y el horario escolar, ahora no tiene barreras gracias a las TIC (Hamm et al., 2015) y empezaron a surgir problemas de convivencia derivados de esta situación, como el ciberbullying, se consolidan (Íñiguez-Berrozpe et al., 2021).

Existe un cierto consenso en la comunidad científica en cuanto a la importancia de la convivencia escolar para el éxito educativo y también para el bienestar físico y emocional de los educandos. Derivados de estos estudios, surgen términos como *school connectedness*, un

concepto clave en educación y en psicología que ha sido definido como la certeza por parte del estudiantado de que tanto los adultos como los iguales que forman parte de su centro educativo se preocupan no solo por su aprendizaje sino también por su bienestar (Hurd et al., 2015; Hodges et al., 2018; Marsh et al., 2019) y su desarrollo como individuos (Bersamin et al., 2018). Este constructo a menudo aparece relacionado con actitudes positivas hacia la institución escolar y el establecimiento de fuertes conexiones entre alumnado y profesorado. Estudios incluyen entre las características de este concepto la pertenencia escolar o *school belonging*, que es un sentimiento de inclusión, aprecio y apoyo por parte de los demás en el entorno escolar (Goodenow, 1993), del que se siente miembro de una comunidad (Huang et al., 2013). No obstante, la *school connectedness* va más allá de la aceptación y el respeto, puesto que también incluye el sentimiento de seguridad, inclusión y apoyo por parte de la comunidad (Marsh, 2023). Una persona que siente esta conexión termina percibiéndose vinculado a la escuela o instituto, con la que se identifica y donde se le valora como individuo (Kalkan y Dağlı, 2021). Algunos de los elementos que contribuyen a su construcción son el interés por el mantenimiento de un buen clima escolar por parte de la institución, el apoyo a la realización de actividades extracurriculares (Lo Cricchio, 2023), así como los centros con específicos para promover la salud en todas sus formas entre su estudiantado (García-Vázquez, 2009).

Diversas investigaciones han encontrado relaciones entre los conceptos de *school connectedness* y *school belonging* y la mejora del rendimiento académico y aumento de porcentaje de graduados (Wilkins et al., 2023), con la salud mental (Fernández et al., 2019), con la mejora de la autoestima (Wilkins et al., 2023) y con la reducción de actitudes violentas o peligrosas, incluyendo el bullying y el ciberbullying (Arslan, 2018; Marraccini y Brier, 2017; Neely et al., 2015). Por el contrario, los niveles bajos de *school connectedness* se han relacionado con el empeoramiento del rendimiento académico, conductas de riesgo y agresividad y problemas de salud mental (Liu et al., 2020).

Si la convivencia escolar tiene un papel fundamental para el éxito educativo en todos los contextos, en aquellos socioeconómicamente desfavorecidos adquiere todavía más importancia, especialmente para la reducción de las diferencias académicas entre estudiantes con distintas situaciones socioeconómicas (Berkowitz et al., 2016). Según Gómez y Suárez (2020), el clima escolar positivo puede llegar a actuar como un factor protector, atenuando los efectos adversos de la pobreza y las situaciones socioeconómicas desfavorables en el rendimiento académico.

Si bien tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) como las constituciones de la mayor parte de los países europeos insisten en el derecho a la educación, la realidad es que no toda la población tiene el mismo acceso a una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Las desigualdades educativas y la segregación escolar son problemas que responden tanto a factores socioeconómicos como a ciertas prácticas institucionales, como los procesos de selección de los centros educativos (Lobato et al., 2023) o la coexistencia de centros educativos privados, concertados y públicos (Cuartero-Cobo, 2023). Uno de los elementos que determinan los centros educativos de un barrio o zona es el nivel socioeconómico de su población, puesto que, con frecuencia, tanto los inmigrantes como las personas de rentas más bajas tienden a concentrarse en aquellas zonas en las que por antiguas, descuidadas, alejadas y/o peligrosas, las viviendas tienen un precio más reducido

(Cordini, 2019). Esta realidad genera que se produzca un fenómeno denominado *guettoization* (guetización) (Charro et al., 2021), que básicamente consiste en la concentración de un determinado grupo demográfico con características similares en unos determinados centros educativos, marcando una sustancial diferencia con las características de la población escolar de otros centros (Cordini, 2019). Esta práctica genera la concentración del estudiantado socioeconómicamente desfavorecido en determinados centros o zonas, perpetuando de esta manera las desigualdades generadas por las diferencias económicas (Gray, 2020) y extendiéndolas también al derecho a la educación.

Con respecto a la convivencia escolar en entornos multiculturales, es un tema ampliamente estudiado, aunque es difícil aplicar de manera directa los resultados de investigaciones de diferentes contextos debido a las particularidades locales. Sin embargo, es útil considerar estas investigaciones como punto de partida. Estudios como los de Celeste et al. (2019) y Schwarzenhal et al. (2020) destacan que las escuelas con diversidad significativa pueden promover un clima inclusivo y mejorar la competencia intercultural del alumnado. Contrariamente, investigaciones estadounidenses señalan que las minorías pueden percibir negativamente el clima escolar en entornos de alta diversidad étnica (Juvonen et al., 2018). Además, se subraya la importancia de que los centros educativos implementen estrategias efectivas para gestionar la diversidad cultural y convertirla en un recurso enriquecedor más que en un obstáculo para el aprendizaje, como sugieren Beniscelli et al. (2019) y Coronado-Peña et al. (2021). Estos últimos también resaltan que la diversidad puede facilitar el desarrollo de relaciones interculturales beneficiosas, subrayando la necesidad de adaptarse a las realidades multiculturales para fomentar la tolerancia. En el contexto español, Antón-Hurtado et al. (2022) explican la proliferación de centros educativos guetizados a través de factores diversos asumen que la perpetuación de estas realidades contribuye a la segregación y ahonda en las desigualdades. Por su parte, Candela-Soto et al. (2021) describen una experiencia de éxito en lo que la inclusión de estudiantado desfavorecido y guetizado a través, en primer lugar, de la conciencia del estigma por parte del profesorado, y posteriormente con acciones basadas en la reflexión, el diálogo, la empatía y la comprensión mediante la puesta en marcha del modelo de las comunidades de aprendizaje.

Parece claro que uno de los factores que influye en la convivencia escolar es el contexto en el que se encuentran los centros educativos. En el caso de barrios como San Pablo en Zaragoza, caracterizados por su alto nivel de pobreza y diversidad cultural, el concepto de *school connectedness* puede jugar un rol protector frente a las desigualdades sociales que afectan a la calidad educativa. Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes influyen considerablemente en su capacidad para conectarse emocionalmente con la escuela y sus docentes, lo que, a su vez, afecta el clima escolar y el rendimiento académico (Cuartero-Cobo, 2023; Cordini, 2019). La pobreza y la marginación generan barreras adicionales para el acceso a una educación de calidad y para la participación activa de los estudiantes en la comunidad escolar, perpetuando así el ciclo de desigualdad educativa (Gray, 2020).

Estudios previos han evidenciado que las comunidades con altos niveles de pobreza tienden a presentar tasas más elevadas de fracaso escolar y abandono educativo, factores que se ven reducidos cuando el alumnado experimenta un alto nivel de *school connectedness* o pertenencia escolar (Berkowitz et al., 2016). En este sentido, la *school connectedness* actúa no solo como

un mediador entre las dificultades económicas y el rendimiento académico, sino también como un factor clave para mejorar la convivencia escolar (Hodges et al., 2018; Marsh et al., 2019).

El contexto multicultural y socioeconómicamente desfavorecido de San Pablo añade una capa de complejidad a la dinámica escolar. En este tipo de entornos, los estudiantes no solo deben enfrentarse a los retos académicos comunes, sino también a desafíos derivados de su contexto familiar y comunitario, como la falta de recursos educativos en el hogar o la necesidad de trabajar fuera de la escuela. Esto puede generar una sensación de desconexión, que se mitiga a través de la promoción de un ambiente escolar que priorice la seguridad, el respeto mutuo y la *school connectedness* (García-Pérez y De Alba, 2008).

Diversas investigaciones han demostrado que, en centros educativos con altos índices de pobreza, como el de San Pablo, las intervenciones que promueven la *school connectedness* no solo mejoran el clima escolar, sino que también tienen un efecto positivo en la autoestima de los estudiantes, reduciendo conductas de riesgo y aumentando su participación en actividades escolares (Neely et al., 2015; Wilkins et al., 2023).

## Método

Se eligió un enfoque cualitativo por diversas razones. En primer lugar, este tipo de metodología permite una comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de los actores de la convivencia escolar para explorar y entender los significados e interpretaciones que otorgan a sus vivencias. Asimismo, facilita la exploración de la interacción social y las dinámicas de poder que influyen en las relaciones entre estudiantes y docentes (Creswell, 2013).

El presente estudio se sitúa dentro de un enfoque descriptivo y fenomenológico, ya que pretende comprender en profundidad un fenómeno o situación particular mediante la exploración de las percepciones y significados que los protagonistas atribuyen a su contexto específico (Merriam, 2009). La naturaleza flexible y abierta de la metodología cualitativa permite introducir cambios y tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación, ajustándose constantemente a medida que surgen nuevos temas y categorías (Fontes de Gracia et al., 2002; 2010).

## Contexto

El barrio de San Pablo se encuentra en el Casco Histórico de la capital aragonesa y aunque ha pasado por numerosas etapas, desde la década de los 80, ha experimentado un notable deterioro socioeconómico que se extiende hasta la actualidad y que se hace evidente en sus calles, marcadas por la marginalidad, el deterioro de sus espacios y el tráfico de estupefacientes (ASSI, 2015); si bien es cierto que iniciativas como el Plan Integral del Casco Histórico (PICH) o la acción de las asociaciones vecinales o algunas ONGs tratan de mejorar la situación y de servir de apoyo a las personas que lo necesitan, aún queda mucho por hacer (Ayuntamiento de Zaragoza, s/f).

Este barrio alberga una población cuya diversidad ha ido aumentando desde principios del siglo XXI, siendo uno de los distritos con mayor porcentaje de población extranjera según datos

del Ayuntamiento de Zaragoza (2023). El barrio alberga casi un centenar de nacionalidades distintas, un número similar de lenguas y más de una decena de religiones. Con respecto a los datos socioeconómicos, algunas de sus calles se encuentran entre las que menor renta por hogar perciben de toda la comunidad autónoma (Ayuntamiento de Zaragoza, 2023), su tasa de paro es más del doble que en el resto de Aragón (Ayuntamiento de Zaragoza, 2023; INE, 2022) y su porcentaje de prevalencia de enfermedades frecuentemente relacionadas con la pobreza en los hogares como cirrosis, enfermedades respiratorias, VIH y obesidad mórbida o infantil son superiores a las del resto de barrios de la capital (Instituto Aragonés Estadística, 2022).

En cuanto al centro escolar donde se ha realizado el estudio, se encuentra en el corazón del barrio y su porcentaje de alumnado extranjero no ha parado de incrementarse hasta alcanzar en la actualidad porcentajes que rondan el 50%, contando únicamente aquellos que no tienen la nacionalidad; si se tuviera en cuenta el nacimiento o los orígenes familiares, este porcentaje sería muy superior (Datos estadísticos del centro, 2023). A este porcentaje de alumnado inmigrante de primera y segunda generación, se une un volumen relevante de alumnado de etnia gitana. Pese a que el centro escolar ofrece las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, nos centraremos exclusivamente en la población de ESO para poder contar con una mayor madurez y capacidad reflexiva por parte de los entrevistados.

## **Participantes**

El estudio incluyó dos grupos de participantes: 21 estudiantes y 6 profesores seleccionados utilizando un muestreo por conveniencia. Para garantizar que la diversidad del centro estuviera representada, se seleccionaron estudiantes de diferentes edades, cursos, orígenes y trayectorias, así como docentes de distintas edades, especialidades y años de experiencia.

Este muestreo por conveniencia se decidió debido a las limitaciones logísticas y de tiempo del estudio. No obstante, se adoptaron medidas para asegurar que los participantes reflejaran de manera representativa la diversidad del centro, utilizando estadísticas internas que abarcaron criterios como la edad, curso, origen y género en el caso de los estudiantes, y especialidad y experiencia laboral en el caso del profesorado.

Aunque el muestreo por conveniencia podría limitar la generalización de los resultados, se intentó mitigar este efecto seleccionando un grupo de participantes que fuera lo más diverso y representativo posible en relación con la población total del centro educativo.

**Tabla 1***Perfiles de los Participantes*

<b>Alumnado</b>	
Edad	Entre 12 y 19.
Curso en el que se encuentra	Entre 1º y 4º
Nacionalidad o procedencia	Diversas.
Recorrido en el centro educativo	1-13 cursos.
<b>Profesorado</b>	
Edad	Entre 30 y 65
Nacionalidad	Española.
Especialidad	Diversas
	Algunos son docentes de varias etapas educativas (Educación Infantil, Primaria o Universidad).
	Algunos tienen más de una especialidad.
Dedicación	Entre el 50 y el 100%
Experiencia profesional	Variada. Entre 2 y 27 cursos.

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos de los entrevistados.

**Instrumento**

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con un guion *ad hoc*, permitiendo flexibilidad en la profundización de temas según la dinámica de la conversación (Kvale, 2007). Para su diseño se ha partido de los focos de interés de esta investigación, marcados, en primer lugar, por el interés de realizar un estudio sobre la convivencia escolar, y corregidas a través de las metodologías de otras investigaciones de contenido afín estudiadas y debidamente citadas en el marco teórico. Las entrevistas exploraron percepciones de convivencia, experiencias personales y el impacto de la diversidad cultural en el ambiente escolar.

**Análisis**

Tras las transcripciones de todas las entrevistas, el texto resultante se codificó por aspectos o núcleos de interés con el apoyo del software Nvivo v. 14, que permitía organizar las categorías y subcategorías emergentes de las respuestas a las preguntas que se formularon en los diversos bloques temáticos previstos en las entrevistas. Se decidió analizar tanto las palabras clave como los conceptos, significados, repeticiones o ausencias tanto en las entrevistas cada uno de los grupos de participantes (profesorado y alumnado) por separado como en conjunto y también comparando uno con el otro, teniendo en cuenta tanto los elementos en común como las diferencias.

## Limitaciones, Estrategias para Aportar Fiabilidad y Validez y Cuestiones Éticas

La investigación educativa presentada se enfrenta a limitaciones en su generalización debido a la singularidad del contexto estudiado y a la selección por conveniencia de la muestra, con métodos que pueden estar afectados por la subjetividad y sesgos del investigador, aumentando la posibilidad de obtener respuestas condicionadas y socialmente deseables por parte de los estudiantes (Creswell, 2013). Para mitigar estos problemas y mejorar la validez y confiabilidad de los datos, se aplicaron técnicas de triangulación y transferibilidad. Se utilizó triangulación con datos de diferentes fuentes y perspectivas, incluyendo a profesores y estudiantes, para contrastar resultados, y la supervisión de múltiples investigadores para reducir sesgos (Deng y Benckedorff, 2017). Los resultados se consideran transferibles a contextos similares, lo que podría incrementar su aplicabilidad con adaptaciones apropiadas (Creswell y Creswell, 2017).

Para la realización del estudio, se tuvieron en cuenta las cuestiones éticas, incluyendo la protección de los datos personales de los participantes y el cumplimiento de las regulaciones sobre privacidad y protección de datos personales. Los datos fueron recogidos y almacenados conforme a los estándares éticos aprobados por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón, que incluyen el consentimiento informado tanto por los participantes como, en caso de que fueran menores de edad, por sus madres, padres o tutores legales.

## Resultados

En el estudio de la convivencia en un entorno intercultural, el análisis de las entrevistas realizadas a alumnos y profesores ha revelado varios factores diferenciadores que contribuyen a la construcción de una *school connectedness* que los participantes describen como una convivencia armoniosa, con un buen clima escolar, con cierto grado de confianza entre los miembros de la comunidad educativa o con la sensación de seguridad dentro del centro. Destacan además algunas buenas prácticas que han auspiciado la creación de un espacio de estas características. Estos elementos no solo diferencian la experiencia de convivencia en el centro educativo en cuestión de otros entornos menos diversificados, sino que también ofrecen algunas ideas sobre cómo podría mejorarse la convivencia en otros contextos de similares características.

Uno de los elementos identificados como esencial para esta *school connectedness* es el respeto mutuo y la tolerancia. Tanto alumnado como profesorado coinciden en que estos valores son el eje vertebrador de la armonía escolar: “que todos vivamos con armonía, con respeto” [E. ALUM. 4. P. 13]. Esta percepción compartida resalta la importancia de fomentar un ambiente donde todos se sientan respetados y valorados, independientemente de sus diferencias, señalando incluso directamente la variedad de orígenes: “sea de donde sea que vengamos, de qué religión seamos, merecemos lo mismo porque seguimos siendo personas, seguimos siendo iguales todos” [E. ALUM. 20. P. 20].

Otro aspecto fundamental para la construcción de este tipo de convivencia es la gestión efectiva de conflictos. Lejos de buscar la ausencia de conflictos, que son vistos como inherentes a cualquier comunidad, la clave de la convivencia a este respecto radica en cómo estos se

manejan. La comunicación, el respeto, el diálogo y la paz son herramientas fundamentales mencionadas por los participantes para abordar los inevitables desacuerdos cuando surgen. Un docente destacó sobre este tema que "no se trata de que desaparezcan los conflictos, sino de cómo los abordamos" [E. PROFE. 2, P. 14], enfatizando la importancia de un enfoque proactivo y constructivo hacia la resolución de conflictos y a la capacidad didáctica de su resolución.

Las normas y su aplicación también juegan un papel significativo en la convivencia escolar. Sin embargo, estas normas deben ser consensuadas y adaptadas a las circunstancias particulares del centro y su estudiantado. La aceptación y comprensión de las normas por parte del alumnado resulta fundamental, tal y como lo indicó un docente al señalar que "las normas deben contar con la comprensión y aceptación del alumnado" [E. PROFE. 4, P. 44] para ser efectivas. Este enfoque colaborativo y flexible permite que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan parte del proceso y contribuyan a un ambiente respetuoso.

La sensación de seguridad es otro factor diferenciador clave para la convivencia escolar. El alumnado describe el centro como un lugar seguro, un refugio que en ocasiones contrasta con el exterior del recinto escolar, que consideran más conflictivo o peligroso. La percepción de seguridad es vital para que el estudiantado pueda sentirse protegido y apoyado, lo que a su vez mejora la calidad de la convivencia dentro del centro. Uno de los estudiantes participantes reflejó esta sensación, destacando el contraste existente entre lo que siente dentro y fuera de los límites del centro cuando afirmó: "Me siento protegido dentro del colegio, a diferencia del exterior del barrio" [E. ALUM. 8, P. 74]. El profesorado comparte esta percepción con respecto a este tema: "(...) están muy protegidos. Intentamos (...) que encuentren en nosotros el apoyo que muchos de ellos, algunas veces no tienen en su casa (...) ellos se sienten bien en el colegio." [E. PROFE.2. P. 20]. Esta cuestión se relaciona también con el sentimiento de pertenencia al centro y la permanencia escolar, dada que seguridad que propicia. De hecho, consultadas las estadísticas del centro y comparándolas con las de la media de la comunidad autónoma (Ebrópolis, 2023), destaca que su tasa de abandono escolar temprano (4,5%) se encuentra significativamente por debajo de la media de la comunidad autónoma, que se estaba, en 2022, en el 11,4%.

Entre las buenas prácticas identificadas, destacan la promoción de la interculturalidad, donde la continua exposición a diferentes culturas, idiomas y religiones fomenta relaciones positivas y un trato equitativo. Sobre esto, uno de los docentes expresó que "la gran cantidad de culturas y procedencias en el centro aporta muchas posibilidades" [E. PROFE. 5, P. 22], subrayando cómo la diversidad fomenta una comunidad escolar más inclusiva y tolerante. También se destaca la relación cercana y personal entre alumnado y profesorado, que trasciende lo meramente profesional para preocuparse genuinamente por el bienestar y aprendizaje de la totalidad del estudiantado:

(...) la cercanía del profesorado con el alumnado, el hecho de que estemos muy encima, que muchas veces no solo ejercemos de profesores, sino que también hacemos de padres. Tienen muchísimo apoyo (...) sobre todo, afectivo (...) es la cercanía que les damos lo que hace que este centro sea diferente, porque sé muy bien que, en otros lugares, ni por asomo es así. [E. PROFE.2. P. 40]

El análisis de los resultados sugiere también el éxito de ciertas actividades escolares que promueven la convivencia, como el reparto de espacios en los recreos:

(...) en el recreo (...) el espacio está dividido como por partes para que se puedan hacer diferentes cosas, además del fútbol; entonces en cada una de esas zonas, se juntan los de diferentes clases que quieren jugar al fútbol, al básquet, al vóley, incluso a saltar a la comba o simplemente a estar sentado hablando; depende de lo que te apetezca hacer, estás en un sitio o en otro con gente de tu curso, pero también con gente de otras clases.” [E. ALUM. 10. P. 100].

O bien, la realización de actividades específicas desde algunas materias que se valen de la diversidad cultural para aprender unos de otros sobre cuestiones curriculares:

(...) me preocupaba de mantenerles informados de las cosas que pasan a nivel internacional: conflictos, desastres naturales, elecciones, revueltas, cambios importantes (...) siempre que viene algún evento especial que afecta a alguna parte de la clase, en las tutorías o en algunas asignaturas, se tratan los temas... Iba a poner de ejemplo otra vez el Ramadán, pero por ejemplo cuando llega Halloween, también hablamos del día de los muertos, de algunas costumbres en América... [E. PROFE.6. P. 43]

Finalmente, la continuidad en el mismo centro educativo desde la infancia hasta la adolescencia se observa como un factor positivo, permitiendo el desarrollo de un sentido de comunidad y pertenencia fuertes entre los estudiantes: “(...) al llevar tantos años ya uno pillaba confianza con los otros y empieza a tratar con más respeto (...)” [E. ALUM. 11. P. 74]; “(...) nos han educado desde infantil.” [E. ALUM. 12. P. 44]

## Discusión

Este estudio ofrece un análisis detallado sobre cómo la convivencia en el entorno escolar puede beneficiarse de una gestión efectiva de la diversidad y el respeto mutuo, en consonancia con algunos trabajos anteriores (Cohen et al., 2009; Schwarzenthal et al., 2020). La coincidencia entre los resultados obtenidos y la literatura consultada resulta especialmente evidente en el papel que juegan la tolerancia y el respeto en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo emocional y social del alumnado (García-Pérez, y De Alba, 2008).

El análisis de las entrevistas sugiere que la presencia de diversidad cultural y su concepción como un elemento enriquecedor y no como un problema contribuye a la construcción de una convivencia positiva, lo cual coincide con algunos estudios anteriores que resaltan la importancia de un clima escolar inclusivo (Juvonen et al., 2018; Konishi, 2022). Sin embargo, los resultados también señalan que, a pesar del desafío que supone manejar dicha diversidad para los centros, las estrategias implementadas han sido efectivas en promover una cohesión social y académica de calidad (Cohen et al., 2009; Juvonen et al., 2018).

Es notable cómo el concepto de *school connectedness* y la percepción de seguridad en el centro adquieren un papel fundamental en las entrevistas de ambos grupos. Alineándose con la literatura existente, señala el buen clima escolar como un elemento esencial para reducir conductas de riesgo, como la violencia y la agresividad y también con la mejora del bienestar

personal (*school wellness*) de alumnado y profesorado (Hurd et al., 2015; Hodges et al., 2018; Marsh et al., 2019; Neely et al., 2015). En esta línea, estudios como el de Fernández et al. (2019), que destacaron la correlación positiva existente entre la buena salud mental y el fomento del bienestar físico y psicológico y la *school connectedness*, apoyan los resultados obtenidos en este estudio. Por su parte, Niehaus et al. (2016) la relacionan con la reducción del absentismo. Estos resultados vienen a apoyar la idea de que un ambiente escolar que promueve la seguridad y la inclusión puede actuar como un elemento reductor de problemas sociales más amplios y puede llegar a fomentar la democratización del acceso equitativo y democratizador a una educación de calidad (Candela-Soto et al., 2021; Fredrick et al., 2022).

Con respecto a las prácticas específicas que se realizan en el centro, como la comida intercultural y las actividades que valoran las culturas y las identidades diversas del alumnado, no solo fomentan la integración (Díaz-Aguado, 2002), sino que también refuerzan el sentimiento de pertenencia (Wantini et al., 2022). La cercanía, empatía e interés por parte del profesorado por conectar y entender al alumnado coincide con experiencias de éxito como la descrita por Candela-Soto et al. (2021). Un sentido de pertenencia que es fundamental para la construcción de la convivencia y que, a su vez, es fundamental para que el estudiantado se sienta valorado y parte de su comunidad educativa, lo que genera en ellos y ellas una mejora en el bienestar emocional y académico.

Sin embargo, existe todavía un desafío que tiene que ver con la capacidad del personal docente y administrativo para mantener y mejorar estas prácticas, así como la profundización en las posibilidades del buen clima escolar para tratar de reducir el fracaso escolar. El reconocimiento por parte del profesorado de una acuciante falta de formación para manejar eficazmente la diversidad y mejorar la convivencia (Berkowitz et al., 2016; Gómez y Suárez, 2020) sugiere una necesidad urgente de programas de desarrollo profesional que preparen mejor a los educadores para estas tareas cruciales.

Finalmente, pese a que los resultados del estudio ofrecen un panorama generalmente positivo de la convivencia escolar en el centro estudiado, no deja de ser necesaria la consideración de las limitaciones inherentes a la generalización de estos resultados a otros contextos. Aunque estudios como el de Lubián (2016) coinciden en la relevancia de estudiar lo micro para comprender la realidad de la inclusión e integración del alumnado multicultural, la adaptabilidad es necesaria para asegurar que las intervenciones no solo sean replicadas sino también efectivas en la mejora de la convivencia escolar en diversos entornos.

## Conclusión

El presente estudio trata de aportar una visión sobre los factores que contribuyen a una convivencia escolar positiva en un entorno socioeconómicamente desfavorecido y multicultural, como es el barrio de San Pablo en Zaragoza. Los datos recogidos destacan el papel de la interculturalidad y la cercanía del profesorado como pilares fundamentales para construir una buena convivencia escolar, facilitando así un clima escolar que promueve el bienestar del estudiantado y redundando en la reducción del abandono escolar temprano.

En primer lugar, se pone de manifiesto la necesidad de una formación adecuada del profesorado en competencias interculturales y metodologías activas. Este enfoque no solo es pertinente sino esencial para desenvolverse en entornos educativos con una diversidad que no parece que vaya a dejar de crecer. Por ello, resulta urgente la creación de programas específicos que preparen a los docentes para gestionar efectivamente la diversidad cultural.

Por otro lado, parece claro que una mayor proximidad y conexión entre el profesorado y el estudiantado contribuye a la construcción y mantenimiento de una buena convivencia en este tipo de contextos. Este tipo de relaciones podrían fomentarse y generalizarse a través de la introducción de programas de mentoría o tutoría afectiva que promuevan relaciones de apoyo y confianza, contribuyendo a la mejora del clima escolar y allanando el camino hacia esa utópica *school connectedness*.

Además, de los resultados podemos interpretar que las iniciativas que involucran a toda la comunidad educativa contribuyen a la construcción de una convivencia positiva. La realización de eventos interculturales y proyectos colaborativos entre los distintos miembros de la comunidad educativa debería ser más habitual para tratar de explotar su potencial influencia para la mejora de la inclusión de todo el alumnado en la comunidad educativa.

Si bien se trata de un contexto concreto con unas características particulares, existen muchos otros entornos que comparten una buena parte de sus particularidades, razón por la cual entendemos que aprender de las buenas prácticas y experiencias de éxito de centros educativos que se encuentran en barrios socioeconómicamente desfavorecidos podría ser una buena iniciativa siempre y cuando no se trate de trasladar sus experiencias de manera imitativa, sino adaptándolas a la realidad y a las características propias de cada contexto.

Finalmente, consideramos que este estudio puede ser el punto de partida de una línea de investigación más amplia y ambiciosa que se dedique a analizar las particularidades de los centros con más diversidad o en entornos socioeconómicamente desfavorecidos y extraer de ellos las experiencias de éxito en materia de convivencia e inclusión y, tal vez, sistematizarlas, generando de esta manera teoría que sirva para crear modelos y programas con un mayor nivel de transferibilidad a nivel español o incluso europeo.

### Referencias

- Antón-Hurtado, F., Sánchez-Vera, F., Martínez-Guirao, J. E. y Téllez-Infantes, A. (2022). Social sustainability and school segregation in the region of Murcia (Spain). *Sustainability*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/su14031580>
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Asociación Social Sindical Internacionalista. (2015). *Urbanismo Neoliberal en zaragoza: planes de regeneración urbana y efectos socioeconómicos en el barrio de San Pablo-El Gancho*. ASSI.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2023). El municipio en cifras. Observatorio demográfico municipal. <https://www.zaragoza.es/sede/portal/observatorio/cifras-ciudad>.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (s/f). Plan Integral del Casco Histórico. <https://www.zaragoza.es/sede/portal/pich/plan-integral-infraestructuras>.
- Banks, J. A. (2019). Diversity and citizenship education: Global perspectives. Routledge.
- Beniscelli, L., Riedeman, A y Stang, F. (2019) Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. y Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>.
- Bersamin, M., Coulter, R., Gaarde, J., Garbers, S., Mair, C., y Santelli, J. (2018). School-based health centers and school connectedness. *Journal of School Health*, 89(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/josh.12707>.
- Candela-Soto, P., Jiménez-Andújar, E. M. y Blanco-García, M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una ‘escuela extraordinaria’. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 227-244. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? *Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>.
- Charro, J., Neira, I., & Lacalle-Calderón, M. (2021). Scientific competence in developing countries: determinants and relationship to the environment. *Sustainability*, 13(22). <https://doi.org/10.3390/su132212439>.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cordini, M. (2019). School segregation: institutional rules, spatial constraints and households’ agency. *International Review of Sociology*, 29(2), 279-296. <https://doi.org/10.1080/03906701.2019.1641276>.

- Coronado-Peña, J. J., Estrada-Mosquera, A. A. y Torres-Mosquera, L. N. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>.
- Creswell, J. W. (2013). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas*. Pearson.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cuartero-Cobo, M. del M. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *EUNOMÍA*, (24), 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>.
- Cuervo, Á., y Martínez, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 447-457. <https://doi.org/10.12804/APL32.03.2014.07>.
- Deng, R. y Benckendorff, P. (2017). A contemporary review of research methods adopted to understand students' and instructors' use of massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(8), 601-607. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.8.939>.
- Díaz-Aguado, MJ. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNICE).
- Ebrópolis. (24 de febrero 2023). Aragón mejora en indicadores estratégicos sobre educación. Ebrópolis. <https://ebropolis.es/aragon-mejora-indicadores-educacion/>.
- Eurostat. (2023). Migration and asylum in Europe – 2023 edition. <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/interactive-publications/migration/2023/05/index.html>.
- Fernández, A., Loukas, A., Golaszewski, N., Batanova, M. y Pasch, K. (2019). Adolescent adjustment problems mediate the association between racial discrimination and school connectedness. *Journal of School Health*, 89(12), 945-952. <https://doi.org/10.1111/josh.12838>.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>.
- Fontes de Gracia, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, A. J., Sarriá, M. C. y Sánchez, E. (2002). *Diseños de investigación en psicología*. UNED.
- Fontes de Gracia, S., García, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en psicología*. UNED.
- Fredrick, S., McClemon, A., Traudt, S., y Kern, M. (2022). Boarding students' perceptions of school climate and well-being across gender and sexual orientation. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2300-2316. <https://doi.org/10.1002/pits.22698>.
- García-Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270(122).
- García-Vázquez, J., Arbesú-Fernández, E., Rodríguez-Vigil, L., Álvarez-Iglesias, G., Fernández-Rodríguez, S. y Mosquera-Tenreiro, C. (2009). Evaluación de una intervención de promoción de espacios sin humo en el ámbito educativo. *Gaceta Sanitaria*, 23(1), 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2008.05.005>.

- Gómez, R. y Suárez, A. (2020). Do inquiry-based teaching and school climate influence science achievement and critical thinking? Evidence from Pisa-2015. *International Journal of Stem Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00240-5>.
- González-Monroy, L. A. (2009). El maestro como mentor de la convivencia escolar. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 58.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gray, S. (2020). Artificial intelligence in schools: towards a democratic future. *London Review of Education*, 18(2). <https://doi.org/10.14324/lre.18.2.02>.
- Hamm, M., Newton, A., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Scott, S. D. y Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people. *Jama Pediatrics*, 169(8), 770. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>.
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., y Speyer, R. (2018). Evaluating the psychometric quality of school connectedness measures: A systematic review. *PLoS One*, 13(9), 1–27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203373>.
- Huang, H. M, Xiao, L. y Huang, D. H. (2013). Students' ratings of school climate and school belonging for understanding their effects and relationship of junior high schools in Taiwan. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(3), 24-35.
- Hurd, N. M., Hussain, S. y Bradshaw, C. P. (2015). School disorder, school connectedness, and psychosocial outcomes: Moderation by a supportive figure in the school. *Youth and Society*, 50(3), 328–350. <https://doi.org/10.1177/0044118X15598029>.
- Instituto Aragonés de Estadística. (2022). Estadísticas de Salud. Gobierno de Aragón. <https://www.aragon.es/-/salud-1>
- Íñiguez-Berrozpe, T., Orejudo-Hernández, S., Ruiz-Eugenio, L. y Elboj-Saso, C. (2021). School networks of positive relationships, attitudes against violence, and prevention of relational bullying in victim, bystander, and aggressor agents. *Journal of school violence*, 20(2). <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1875842>.
- Juvonen, J., Kogachi, K. y Graham, S. (2018). When and how do students benefit from ethnic diversity in middle school?. *Child Development*, 89(4), 1268-1282. <https://doi.org/10.1111/cdev.12834>.
- Kalkan, F. y Dağlı, E. (2021). The relationships between school climate school belonging and school burnout in secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 59-79. <https://doi.org/10.33200/ijcer.878682>.
- Konishi, C., Wong, T. K. Y., Persram, R. J., Vargas-Madriz, L. F. y Liu, X. (2022). Reconstructing the concept of school climate. *Educational Research*, 64(2), 159-175. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2022.2056495>.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>.
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S. y Hazler, R. J. (2020). Individual and contextual factors associated with school connectedness in the context of counseling in schools. *Journal of counseling and development*, 98(4), 391–401. <https://doi.org/10.1002/jcad.12341>.

- Lobato, I. R., Goldbach, A. y Hanhörster, H. (2023). “The kids get haggled over”: how institutional practices contribute to segregation in elementary schools. *Frontiers in Sociology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1250158>.
- Lo Cricchio, M. G., Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., Salmela-Aro, K. y Menesini, E. (2023). The association between school burnout, school connectedness, and bullying victimization: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 47(6), 508-520. <https://doi.org/10.1177/01650254231198028>.
- Lubián, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8416>.
- Marraccini, M. E. y Brier, Z. M. F. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>.
- Marsh, R. J., Higgins, K., Morgan, J., Cumming, T. M., Brown, M. y McCreery, M. (2019). Evaluating school connectedness of students with emotional and behavioral disorders. *Children & Schools*, 41(3), 153–160. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz013>.
- Marsh, R. (2023). School connectedness: comparison between adolescent students with emotional and behavioural disorders and general education students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(2), 233-244. <https://doi.org/10.1017/jgc.2023.3>.
- Megías, M. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Migration Policy Institute. (2021). *Migration and Integration: Shaping an Inclusive Society*. <https://www.migrationpolicy.org/>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Neely, E., Walton, M. y Stephens, C. (2015). Building school connectedness through shared lunches. *Health Education*, 115(6), 554–569. <https://doi.org/10.1108/HE-08-2014-0085>.
- Niehaus, K., Irvin, M. J., y Rogelberg, S. (2016). School connectedness and valuing as predictors of high school completion and postsecondary attendance among Latino youth. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 54–67. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.003>.
- Reaves, S., McMahon, S., Duffy, S., y Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.01.006>.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M., Juang, L., y Vijver, F. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students’ intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. <https://doi.org/10.1002/EJSP.2617>.
- Vertovec, S. (2020). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

- Wantini, W., Perawironegoro, D., Hopid, A., Suratno, S., y Juanda, J. (2022). Child-friendly school in the humanistic learning theory from the perspectives of islamic educational psychology. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 5 (5), 46-57. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2022.0438>.
- Wilkins, N. J., Verlenden, J. M. V., Szucs, L. E. y Johns, M. M. (2023). Classroom Management and Facilitation Approaches That Promote School Connectedness. *The Journal of school health*, 93(7), 582–593. <https://doi.org/10.1111/josh.13279>.