

Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

Máster de aprendizaje a lo largo de la vida. Iniciación a la investigación

**Relación entre convivencia escolar y
rendimiento académico en alumnos de
1º de ESO**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2018-2019

Izarbe Latorre Pastor

Tutor: Carlos Salavera Bordás

Resumen

La convivencia escolar es un tema que preocupa a docentes, familias y alumnado, y dicha preocupación se traduce también en numerosos estudios. Sin embargo, muchos de ellos dan voz a familias y profesorado, por lo que en este estudio hemos querido indagar desde el punto de vista de los alumnos. Más allá de sus implicaciones a nivel social, la convivencia es necesaria para un buen desarrollo de las actividades lectivas y, en consecuencia, influye en el rendimiento académico. Según indican los resultados, las dimensiones negativas tienen una influencia mayor que las positivas, destacando la victimización. La investigación ha contado con la participación de 102 estudiantes de un Instituto de Secundaria de Aragón (45,1% chicos y 54,9% chicas). Se ha realizado una regresión lineal, un análisis de correlaciones de Pearson y un análisis clúster combinado con un ANOVA.

Abstract

School coexistence is an issue that worries teachers, families and students, and that concern results in a large number of research works. Nevertheless, many of these works give voice to families and teachers, hence this work intend to inquire from the students' point of view. Beyond its implications as a social level, coexistence is necessary for the proper progress of the teaching activities, consequently it influences academic performance. According to the results, negative dimensions have an utmost influence than positive ones, with a main role of victimization. 102 students from a Secondary School in Aragón have participated in the research (45,1% boys and 54,9% girls). A linear regression, a Pearson correlation analysis and a cluster analysis combined with an ANOVA have been executed.

Palabras clave: Convivencia escolar, Rendimiento académico, Victimización, ESO.

INDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	9
1. Planteamiento del problema de investigación	10
2. Marco teórico.....	11
3. Propósito de la investigación.....	13
CAPÍTULO 2: MÉTODO	14
1. Participantes	15
2. Instrumentos	17
3. Procedimiento.....	18
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	20
1. Resultados referentes a los aspectos académicos	21
2. Resultados referentes a la convivencia escolar	24
3. Resultados referentes a la relación entre convivencia escolar y rendimiento académico.....	33
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN	39
1. Interpretación.....	40
2. Limitaciones e implicaciones futuras.....	43
CAPÍTULO 5: REFERENCIAS.....	45
Lista de referencias.....	46
ANEXOS.....	49
ANEXO I – CONSENTIMIENTO INFORMADO	50
ANEXO II - CUESTIONARIO	52

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema de investigación

“La convivencia pacífica es la base sobre la que se construye cualquier estado democrático y de derecho” según la página web del Ministerio de Educación del Gobierno de España. Todo sistema educativo moderno tiene en la convivencia un doble referente: constituye una finalidad de la educación (de acuerdo con el Artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y no puede haber proceso educativo sin convivencia en las aulas y en las comunidades educativas a las que atienden los centros escolares”. Es decir, que son las propias instituciones las que dan a la convivencia escolar un papel relevante dentro de la educación, en una doble vertiente: por un lado, dándole un sentido de aprender a convivir, y, por otro, como marco necesario e imprescindible para el aprendizaje.

Sin duda, más allá de la legislación, es una cuestión que afecta y preocupa a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. En consecuencia, la investigación educativa ha de hacerse eco de esta preocupación.

De los muchos enfoques bajo los que se puede investigar la convivencia escolar, en el presente estudio nos hemos centrado en la relación, positiva o negativa, que se puede establecer entre la convivencia escolar y el rendimiento académico. En concreto, se va a trabajar desde la perspectiva que el alumnado tiene sobre la convivencia escolar en su centro.

Según Cerda, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey (2019), las dimensiones negativas de la convivencia escolar, como la indisciplina, la victimización o la escasa implicación de los docentes, tienen un efecto negativo sobre el rendimiento académico. Por el contrario, ese mismo estudio pone de manifiesto la influencia positiva de factores tales como la adecuada gestión interpersonal o el ajuste a las normas.

Existen datos en algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo en Andalucía se llevó a cabo un estudio que analizó las conductas transgresivas desde el punto de vista del profesorado, considerando tanto su frecuencia de aparición como su gravedad. En cuanto a su prevalencia, destacan: salir del aula, recoger antes de que acabe la clase y faltar al respeto. Mientras que por la importancia otorgada por el profesorado, predominan: amenazar, insultar, faltar al respeto, las conductas xenófobas y los enfrentamientos

(Buendía, Expósito, Aguádez y Sánchez, 2015). Dicho estudio se basó en el Observatorio de la Convivencia de la Junta de Andalucía.

En Aragón, se creó un Observatorio por la convivencia en octubre de 2018. El Decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento, regula sus funciones, entre las que se encuentra elaborar un informe anual sobre el estado de la convivencia. Sin embargo, por su reciente implantación, no se tienen datos todavía.

Además, la mayor parte de las investigaciones sobre convivencia tienen como actores principales a los profesores o a las familias (Ascorra, López, Carrasco-Aguilar, Pizarro, Cuadros, y Núñez, 2018; Mendoza y Barrera, 2018).

Por todas estas razones, queda más que justificada la necesidad de llevar a cabo una investigación sobre la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón desde el punto de vista del alumnado y, más concretamente, sobre la relación entre la convivencia escolar y el rendimiento académico de los alumnos.

2. Marco teórico

Según Ascorra et al. (2018), la convivencia escolar se puede mirar desde dos perspectivas: por un lado, como un medio necesario para lograr el aprendizaje y, por otro, como un fin en sí misma, enmarcada en la educación en valores y en la formación integral del alumnado.

Muchos de los autores consultados plantean la convivencia escolar como un espacio de interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa, que permite, más allá de la transmisión de saberes y conocimientos, favorecer el desarrollo de los estudiantes a nivel ético y socio-afectivo (Retuert y Castro, 2017; Díaz y Sime, 2016). Sin embargo, tal y como apuntan Díaz y Sime (2016), la aparición de conflictos y su gestión de forma violenta, en ocasiones imposibilita alcanzar una convivencia pacífica en la escuela, lo cual influye de manera decisiva en los aprendizajes.

Otra cuestión es dirimir cómo entendemos la convivencia escolar, es decir, si centramos su significado en los conflictos o tenemos una visión más amplia, constituida por múltiples dimensiones y más próxima al concepto de clima de aula. En esta investigación consideraremos la convivencia escolar como una creación colectiva y

cambiante, influida por numerosos factores. Algunos de los factores referidos en la bibliografía son: la gestión de la disciplina, los cauces de participación, los criterios de distribución del poder y los estilos de comunicación, relación o vinculación, ya sea entre iguales (alumnos-alumnos) o entre profesores y alumnos (Cerdea et al., 2019; Retuert y Castro, 2017). Esto se contrapone a lo expuesto por otros autores (Mendoza et al., 2018) que centran la convivencia escolar en las conductas violentas, como el acoso escolar.

Retomando lo expuesto en la Introducción acerca de la investigación del Buendía et al. (2015), las conductas contrarias a la convivencia se pueden clasificar en: incumplimiento de las normas de organización de la clase (salir del aula, llegar tarde, recoger antes de acabar la clase), incumplimiento de las normas básicas de comportamiento (estropear las instalaciones o el material), mala actitud en la relación con el personal docente (faltar al respeto o interrumpir) y mala actitud en las relaciones entre iguales (pelearse) y conductas de gran gravedad intrínseca (conductas sexistas o xenófobas).

Por otro lado, el estudio de Cerdeá et al. (2019), utiliza la Escala de Convivencia Escolar, un instrumento validado por Del Rey, Casas y Ortega (2017). Dicho cuestionario consiste en 40 ítems agrupados en ocho dimensiones: gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente; y se interroga a los estudiantes sobre su experiencia haciendo hincapié en tres cuestiones: situaciones contrarias a la convivencia que ocurren en su centro educativo, frecuencia de ocurrencia de las mismas y su propia participación en dichas situaciones.

En cuanto al rendimiento académico, destaca el estudio de Pulido y Herrera (2019), que plantea una concepción del mismo referida a los conocimientos y destrezas que los estudiantes demuestran en el ámbito escolar. En el mismo estudio, establecen diferencias en el rendimiento académico debidas al género, el cual puede ser utilizado como predictor del rendimiento, si bien tienen en cuenta además otros factores culturales, socioeconómicos y demográficos, así como los niveles de ansiedad, que no van a ser considerados en la presente investigación.

Otros estudios, relacionan el rendimiento académico con habilidades sociales como la ansiedad social, la asertividad o la agresividad, que en último término se traducen en peleas, amenazas o agresiones. Concretamente, se han relacionado los niveles elevados de

agresividad con el bajo rendimiento académico (González, Guevara, Jiménez y Alcázar, 2018).

En esta misma línea, Edel (2003), afirmó que para definir el rendimiento académico en función de la evaluación, es preciso considerar la influencia del grupo de iguales, el aula o el contexto educativo.

3. Propósito de la investigación

A partir del marco teórico, se ha considerado la convivencia escolar desde un punto de vista global, asumiendo que integra múltiples factores y que todos los miembros de la comunidad educativa son partícipes e importantes en la misma. Bajo este enfoque holístico, indagamos en la percepción que tienen los alumnos de un Instituto de Educación Secundaria sobre la convivencia escolar en el mismo y buscamos establecer relaciones entre la convivencia y el rendimiento académico general del alumnado.

De este modo, el objetivo general es analizar la influencia de la convivencia escolar en el rendimiento académico. Éste, constituye dos objetivos específicos: por un lado, caracterizar la convivencia escolar en el centro educativo objeto de investigación, desde el punto de vista de su alumnado; y por otro, medir el rendimiento académico y analizar su relación con la convivencia escolar. Se ha considerado oportuno centrar el estudio en el primer curso de la Enseñanza Secundaria, por ser un momento de transición entre etapas educativas.

En base a los antecedentes, se prevé que las dimensiones negativas de la convivencia escolar se relacionen con rendimientos académicos bajos y que, por contra, las dimensiones positivas se correspondan con rendimientos altos.

De acuerdo con los objetivos, las variables de interés del presente estudio son la convivencia escolar, como variable independiente, y el rendimiento académico, como variable dependiente. Teniendo en cuenta que no se plantea la manipulación de la variable independiente, se propone una investigación *ex post facto*, en lo que se refiere a la búsqueda de relaciones, y descriptivo, en lo que se refiere a la caracterización de la convivencia.

Dado que estamos analizando los hechos *a posteriori*, el diseño es retrospectivo, concretamente de grupo único.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

MÉTODO

1. Participantes

El presente estudio se desarrolla en un Instituto de Educación Secundaria de Aragón, un centro público ubicado en zona rural con gran presencia de población inmigrante, que trabaja mayoritariamente en labores agrícolas. Además, al centro educativo acude alumnado de trece localidades de los alrededores.

Existe un centro concertado en la misma localidad, pero el centro público recibe la mayor parte de la población inmigrante de la propia localidad y la mayoría del alumnado de otras localidades, por ofrecer mayores facilidades en cuanto a transporte escolar.

El centro imparte, además de los cuatro cursos de la ESO y los dos de Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior de la familia profesional de Administración y Gestión, y cuenta con un Programa para la Permanencia en el Sistema Educativo (PPSE). Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la investigadora es a su vez docente en el centro educativo elegido para el estudio.

A la hora de seleccionar a los participantes, se ha considerado como criterio de inclusión el hecho de cursar el primer cursos de Secundaria, incluyendo al alumnado del del Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI); y como criterios de exclusión, la pertenencia al resto de cursos de Secundaria, a Bachillerato, al PPSE o a los Ciclos Formativos.

Además, el centro recibe mucho alumnado de incorporación tardía, lo cual ha hecho que se considere también como criterio de exclusión el no conocimiento del castellano. Algunos cuestionarios rellenados se tuvieron que eliminar por estar incompletos o por estar completados de forma inadecuada, por ejemplo respondiendo con un 1 a todos los ítems. Unidos a estos tampoco participaron en el estudio los alumnos cuyas familias o tutores legales no dieron el consentimiento o que no asistieron al Centro cuando se realizó el Cuestionario.

Con estos criterios, la muestra total es de 182 participantes, repartidos por cursos tal y como se muestra en la Tabla 2.1. La participación fue relativamente alta, en torno al 70%. En la Tabla 2.2 se puede ver la distribución de participantes por grupo.

Tabla 2.1

Número de alumnos participantes y proporción respecto del número de alumnos matriculados

Alumnos matriculados en 1º ESO	Alumnos participantes	Porcentaje de participación
142	102	71,83%

Tabla 2.2

Número de alumnos participantes por grupo y porcentaje respecto del número total de participantes

	1ºA	1ºB	1ºC	1ºD	1ºE	1ºF	PAI
Alumnos	15	21	13	15	17	18	3
Porcentaje	14,7%	20,6%	12,7%	14,7%	16,7%	17,6%	2,9%

En cuanto a los descriptivos de la muestra, en las Tablas 2.3, 2.4, 2.5 y 2.6 podemos ver la distribución por sexo y edad, el número de alumnos que ha repetido algún curso, así como el curso o etapa en el que han repetido.

Tabla 2.3

Distribución por sexo de los participantes

Masculino		Femenino	
46	45,1%	56	54,9%

Tabla 2.4

Distribución por edad de los participantes

2004		2005		2006	
6	5,9%	19	18,6%	77	75,5%

Tabla 2.5

Número y porcentaje de alumnos participantes que han repetido algún curso

Sí han repetido		No han repetido	
23	22,55%	79	77,45%

Tabla 2.6

Cursos que han repetido los alumnos participantes

Primaria		1°		Primaria y 1°	
15	65,22%	3	13,04%	5	21,74%

2. Instrumentos

La investigación consiste en pasar un cuestionario al alumnado, una vez conocidas las notas del tercer trimestre, en el cual se les preguntará sobre su rendimiento y sobre su percepción de la convivencia y el clima de aula.

En cuanto a la operatividad de las variables, la variable independiente, la convivencia escolar, se operativiza mediante las dimensiones de la convivencia, y la variable dependiente, el rendimiento académico, mediante las calificaciones del tercer trimestre en todas las materias. Esta medida permite llevar a cabo un análisis por materias, en contra de lo realizado en otros estudios, donde se considera la nota media (Cerdeira et al., 2019; González et al., 2018). Ambos datos se van a tomar en forma de autoinforme.

Otra variable que puede influir en el rendimiento es el estudio y trabajo en casa, por lo que se va a introducir en el cuestionario una pregunta al respecto, a fin de sistematizar la variable.

Para tomar los datos, se va a utilizar un cuestionario, el cual consta de:

- Un socio-demográfico: edad, sexo, si se ha repetido algún curso y cuál.
- Una pregunta sobre rendimiento académico: calificaciones de la tercera evaluación en todas las materias indicando la optativa que se cursa (Francés, Taller de Matemáticas o Taller de Lengua).
- Una pregunta sobre estudio personal: media estimada de horas de trabajo y estudio semanal.

- Una serie de cuestiones sobre convivencia escolar que se responden mediante una escala tipo Likert, desde 0 (nunca) hasta 5 (siempre).

Dado existe una Escala de Convivencia Escolar validada para estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (Del Rey et al., 2017), se va a utilizar dicho cuestionario. Sin embargo, la edad de los participantes en el estudio Del Rey et al. (2017) era algo inferior, ya que eran alumnos de Primaria y Secundaria, mientras que en la presente investigación son alumnos de Secundaria únicamente. Esta diferencia ha hecho necesaria la adaptación de algunos ítems de la escala. Se han tomado 40 ítems y se han añadido 2 sobre puntualidad, uno sobre la falta de puntualidad propia y otro sobre la falta de puntualidad de los compañeros. Se ha considerado interesante añadirlos dado que la literatura mencionada en el marco teórico incluía este tipo de conductas entre las contrarias a la convivencia, además, así se consensuó con el Centro educativo en el que se realizó el estudio.

Además, la redacción de algunos ítems se ha modificado para adaptarla a los participantes. Por ejemplo la palabra “niños” se ha cambiado por “alumnos” en varios ítems.

El cuestionario no sólo pregunta al alumnado específicamente en primera persona, sobre las actitudes y conductas que realizan ellos mismos, sino que incluye también preguntas de tipo general, considerando aquellas acciones de las que son partícipes, víctimas u observadores. Para pasar los cuestionarios se ha contado con la ayuda de los tutores de los distintos grupos.

Al analizar la fiabilidad de la escala, se ha obtenido un alfa de Cronbach de .65, aceptable dado que trabajamos sobre una escala ya validada.

En cuanto al análisis de los datos, el software utilizado es SPSS Statistics. Los estadísticos a emplear son: regresión lineal, correlaciones de Pearson, K de medias y ANOVA.

3. Procedimiento

El primer paso es recibir el consentimiento del centro para participar en el estudio y el pertinente consentimiento informado de las familias o tutores legales. A continuación, se adaptó la escala tal y como se ha expuesto, con ayuda de la bibliografía consultada. Se pasaron los cuestionarios y se procedió al análisis estadístico y la discusión de los resultados. Para acabar, se ha redactado el presente Trabajo Final de Máster.

La temporalización de la investigación se ha previsto teniendo en cuenta que los alumnos reciben el boletín de notas de la segunda evaluación en torno al 18 de junio. Se ha planteado la realización de los cuestionarios inmediatamente después de recibir las notas para que esa información sea lo más fiable posible.

El cronograma con las distintas fases y tareas es el que aparece en la Tabla 2.7:

Tabla 2.7

Cronograma de fases y tareas de la investigación

	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP
Revisión bibliográfica									
Diseño de la investigación									
Adaptación del cuestionario									
Realización del cuestionario									
Análisis de los datos									
Elaboración del informe									

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

RESULTADOS

1. Resultados referentes a los aspectos académicos

Se considera interesante proporcionar información sobre el rendimiento académico a través de estadísticos descriptivos. Podemos ver que la asignatura con una media más elevada es Plástica (7.10), muy por encima de la media global (6.3529). Mientras que las asignaturas que presentan unas medias más bajas son Inglés (5.78), Matemáticas (5.91) y Taller de Matemáticas (5.95). Por otro lado, la mayoría de las notas de las distintas asignaturas tienen una desviación típica superior a la de la media global (1.49612), destacando especialmente Educación Física (2.072), mientras que las únicas con una desviación típica menor son Taller de Matemáticas (1.024) y Taller de Lengua (0.976). La Tabla 3.1 muestra todos los estadísticos:

Tabla 3.1

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nota de Matemáticas	1	9	5.91	1.930
Nota de Biología y Geología	2	10	6.47	1.699
Nota de Lengua	2	9	6.13	1.675
Nota de Geografía e Historia	2	10	6.65	1.761
Nota de Inglés	2	10	5.78	1.860
Nota de Educación Física	2	10	6.64	2.072
Nota de Plástica	2	10	7.10	1.749
Nota de Música	1	9	6.15	1.714
Nota de Taller de Matemáticas	4	9	5.95	1.024
Nota de Taller de Lengua	5	9	6.04	.976
Nota de Francés	2	9	6.33	1.856
Media aritmética de todas las asignaturas	3.25	9.25	6.3529	1.49612

Es pertinente también comentar el número de alumnos que cursa cada optativa, puesto que, como veremos más adelante, la optativa que se cursa es indicador del rendimiento académico global. Esto es lógico si consideramos que Taller de Lengua y Taller de Matemáticas son materias de refuerzo. Francés es la optativa que más alumnos cursan, tal y como muestra la Tabla 3.2:

Tabla 3.2

Número y porcentaje de alumnos que cursa cada optativa

Alumnos que cursan Taller de Matemáticas	21	20,6%
Alumnos que cursan Taller de Lengua	22	21,6%
Alumnos que cursan Francés	59	57,8%

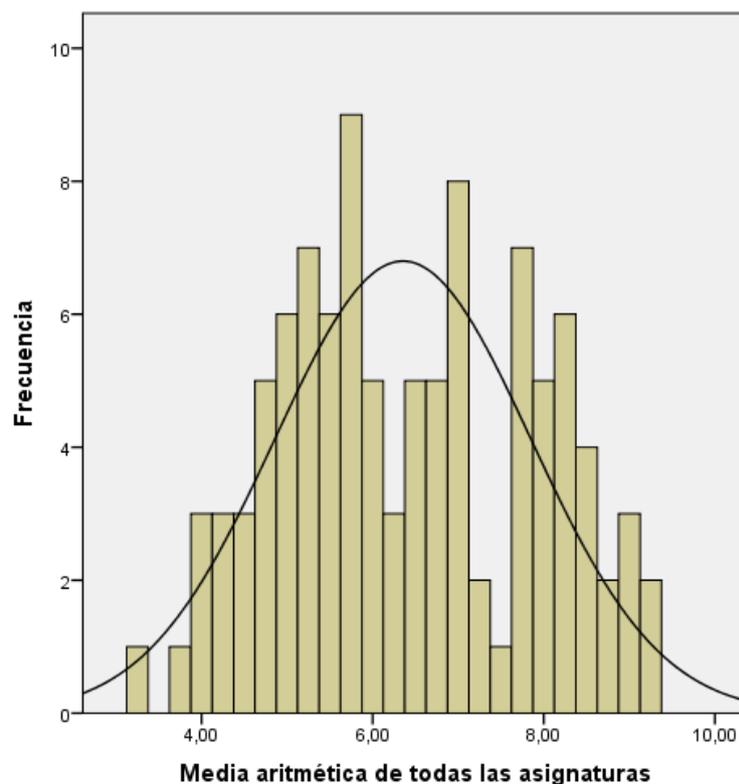


Figura 3.1. Histograma y curva normal de la media aritmética en todas las asignaturas

Es asimismo relevante el histograma de las notas medias en todas las asignaturas (Figura 1), sobre todo cuando lo comparamos con la curva normal. Podemos ver que la distribución no se ajusta a la normal. Las notas están polarizadas, vemos picos en la zona cercana al 5 y en la zona cercana al 8, mientras que entre el 6 y el 8, es decir, la zona central de la curva normal, donde deberían esperarse más picos, hay pocos datos.

Al contar con las notas en todas las materias, se ha efectuado un análisis factorial, buscando relaciones entre las mismas. Sin embargo, el resultado no fue concluyente, ya que todos los factores puntuaban alto. Podríamos determinar, en consecuencia, que los alumnos que obtienen buenas calificaciones, lo hacen en todas las materias, y, del mismo modo, los que obtienen malas calificaciones, lo hacen en todas las materias.

Para analizar más en profundidad esto, se han hecho correlaciones entre todos los ítems que tienen relación con el rendimiento académico.

El hecho de haber repetido algún curso correlaciona de forma negativa con todas las notas de las materias obligatorias, así como con Francés (tanto con la nota como con cursarla), y positivamente con Taller de Matemáticas (tanto con la nota como con cursarla) y con cursar Taller de Lengua. Es decir, que haber repetido es indicativo de notas bajas y de cursar las materias de refuerzo. La variable curso que se ha repetido presenta resultados similares. En cuanto a la variable tiempo de estudio y deberes, los resultados son completamente opuestos: correlaciona positivamente con las notas de las materias obligatorias y con Francés (tanto con la nota como con cursarla), y negativamente con cursar Taller de Lengua, así como con haber repetido.

Si nos centramos en el análisis de las optativas, cursar Taller de Matemáticas correlaciona negativamente con las notas de la mayoría de las asignaturas, en concreto Matemáticas, Biología y Geología, Lengua, Geografía e Historia, Plástica y Música, si bien las correlaciones no son muy fuertes, siendo la más alta con Plástica (-.335). La nota en Taller de Matemáticas correlaciona positivamente con las materias Biología y Geología, Geografía e Historia, Educación Física, Plástica y Música, pero las correlaciones son más fuertes, siendo la más alta Biología y Geología (.565).

En cuanto al Taller de Lengua, la nota no correlaciona con la nota de ninguna de las demás materias; por otro lado, cursarla correlaciona negativamente con todas, aunque no son relaciones muy fuertes, siendo la más alta con Inglés (-.433). Y en lo que respecta a la asignatura de Francés, relaciona positivamente con todas las notas de las asignaturas

obligatorias, siendo mucho más fuertes las correlaciones en cuanto a nota que en cuanto a cursarla o no, llegando al máximo en Geografía e Historia (.837).

Por último, analizando las relaciones entre las notas en las materias obligatorias, todas correlacionan entre ellas y encontramos correlaciones bastante fuertes. En general, las que tienen una correlación más débil con todas las demás, con las materias de Plástica y Educación Física, siendo la correlación entre ambas un de las más débiles (.472). La más débil es la correlación entre las notas de Inglés y Educación Física (.468). Las asignaturas que presentan correlaciones más fuertes son Matemáticas, Lengua, Biología y Geología y Geografía e Historia, siendo la más alta la relación entre las notas de Geografía e Historia y Biología y Geología (.774).

En cualquier caso, tras todo este análisis, la principal idea que se puede extraer, es que, en adelante, en la investigación, podemos usar la nota media en todas las materias, como variable de rendimiento académico.

2. Resultados referentes a la convivencia escolar

Uno de los objetivos de la investigación es de tipo descriptivo y se refiere a la caracterización de la convivencia escolar en el Centro educativo objeto de estudio. De acuerdo con la Escala utilizada, hay ocho dimensiones de la convivencia, además de dos ítems que se han añadido, tal y como se ha explicado previamente.

Los estadísticos descriptivos de dichas variables se recogen en la Tabla 3.3 y nos indican, en general, una alta variabilidad de los datos. En cuanto a la puntualidad, vemos que la puntuación de la puntualidad ajena es mucho más exigente que la propia.

Tabla 3.3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la convivencia y los ítems de puntualidad

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Gestión interpersonal positiva	20	49	36,50	6,836
Victimización	6	27	14,44	5,291
Percepción de la disruptividad	12	30	25,17	3,841
Red social de iguales	15	35	27,35	3,749
Agresión	2	10	4,14	2,282

Desidia docente	3	15	9,30	3,152
Ajuste normativo	5	20	15,64	3,380
Indisciplina	2	10	4,28	2,186
Falta de puntualidad propia	1	5	1,97	1,293
Falta de puntualidad de terceros	1	5	4,41	,883

Un análisis de la distribución de las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones, así como su comparación con la distribución normal arroja más información. Bajo una mirada global, observamos que las dimensiones positivas están comúnmente desplazadas hacia la derecha, es decir, que se obtienen valores superiores a los pronosticados por la distribución normal; por el contrario, las dimensiones negativas, están más bien desplazadas hacia la izquierda, por tanto, se obtienen valores inferiores a los esperados según la curva normal.

A priori esto significa que la convivencia en el Centro escolar se puede calificar, en términos generales, como positiva o pacífica. Sin embargo, hay algunos aspectos particulares a comentar con respecto a las distintas gráficas.

Si nos centramos en la gráfica de Gestión interpersonal positiva, vemos que, si bien tiene un pico en torno a la puntuación de 40-45, los valores medios están muy por debajo de la curva normal, de modo que, la Gestión interpersonal positiva no es todo lo buena que cabría esperar. Sin embargo, la gráfica de Victimización, muestra muchos más valores bajos que la curva normal.

Tomando en cuenta ambas informaciones, se detecta una incoherencia, por un lado los alumnos parecen percibir malas relaciones interpersonales, mientras que por otro, no se sienten victimizados.

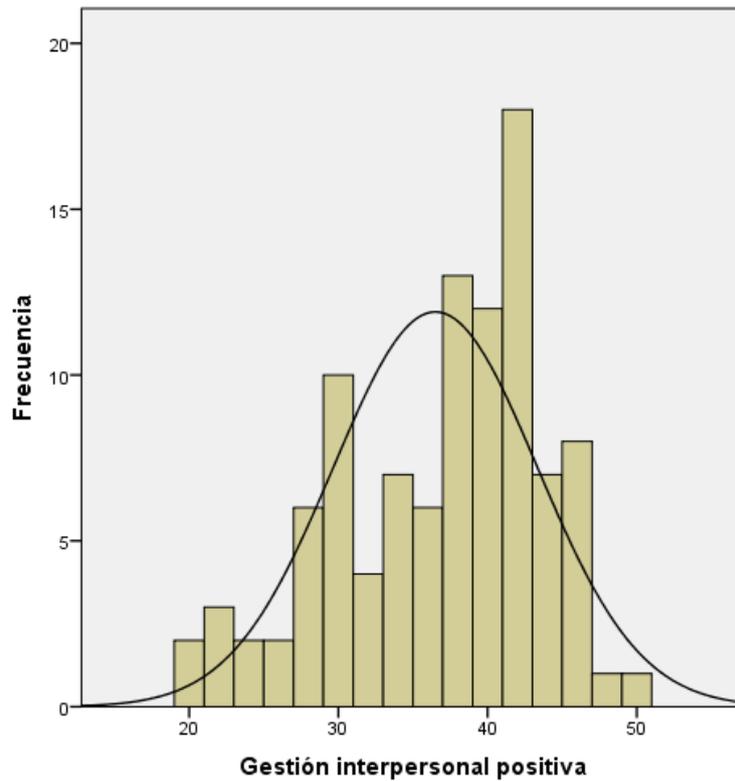


Figura 3.2. Histograma y curva normal de la dimensión Gestión interpersonal positiva

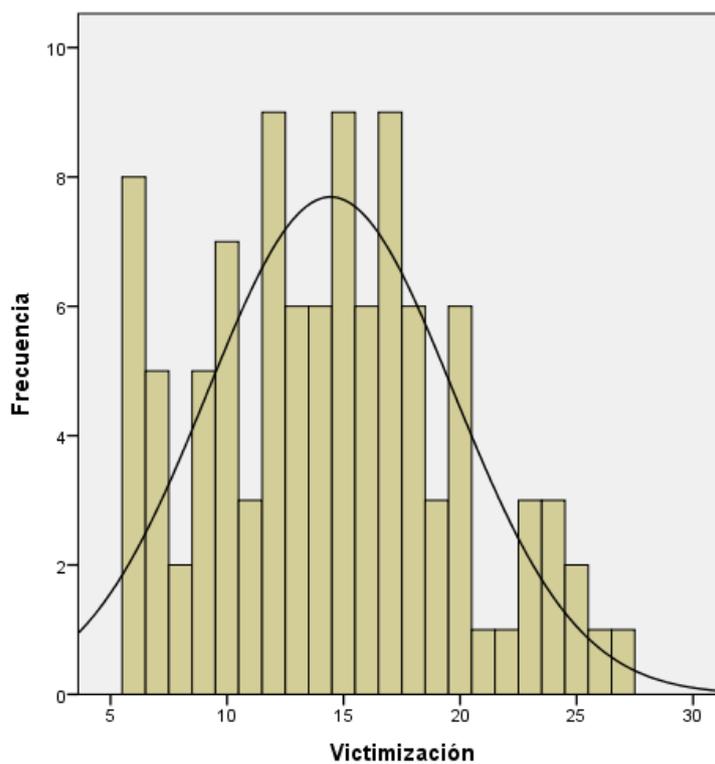


Figura 3.3. Histograma y curva normal de la dimensión Victimización

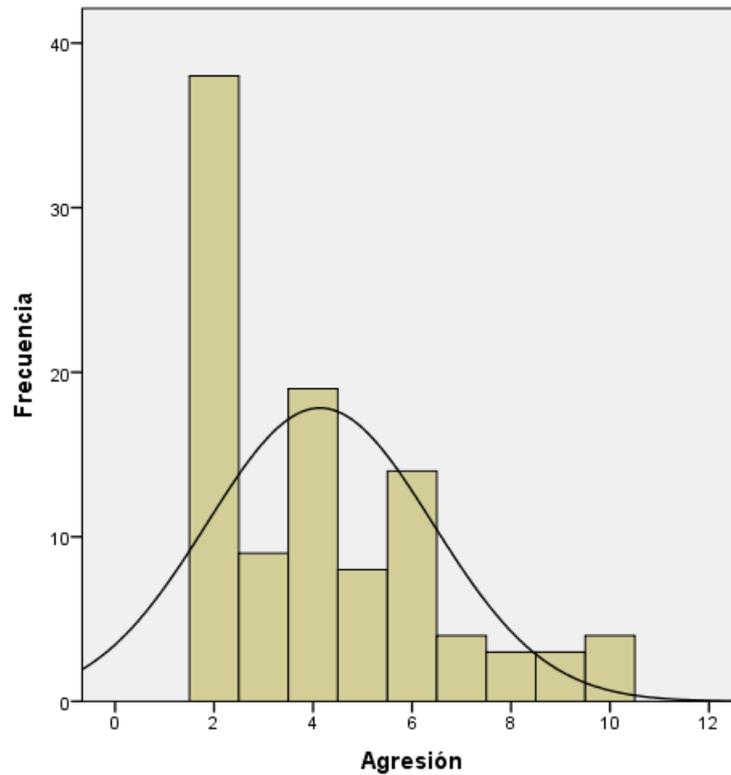


Figura 3.4. Histograma y curva normal de la dimensión Agresión

La gráfica de Agresión tiene una distribución similar a la de Victimización, lo cual es coherente porque ambas dimensiones están fuertemente relacionadas. En cuanto a la Red social de iguales, es la que más se ajusta a la normalidad, teniendo un pico en los valores medios.

Las diferencias notables entre las gráficas de Red social de iguales y Gestión interpersonal positiva y las ya citadas incoherencias de ésta última con otras dimensiones se podrían explicar por el hecho de que la mayoría de las dimensiones se centran en actitudes del alumnado, mientras que la de Gestión interpersonal positiva hace referencia a todos los agentes de la comunidad educativa, es decir, que incluye a profesorado y familias, de modo que los resultados parecen indicar que los alumnos no perciben de igual manera las relaciones entre iguales y las relaciones con el resto de miembros de la comunidad educativa.

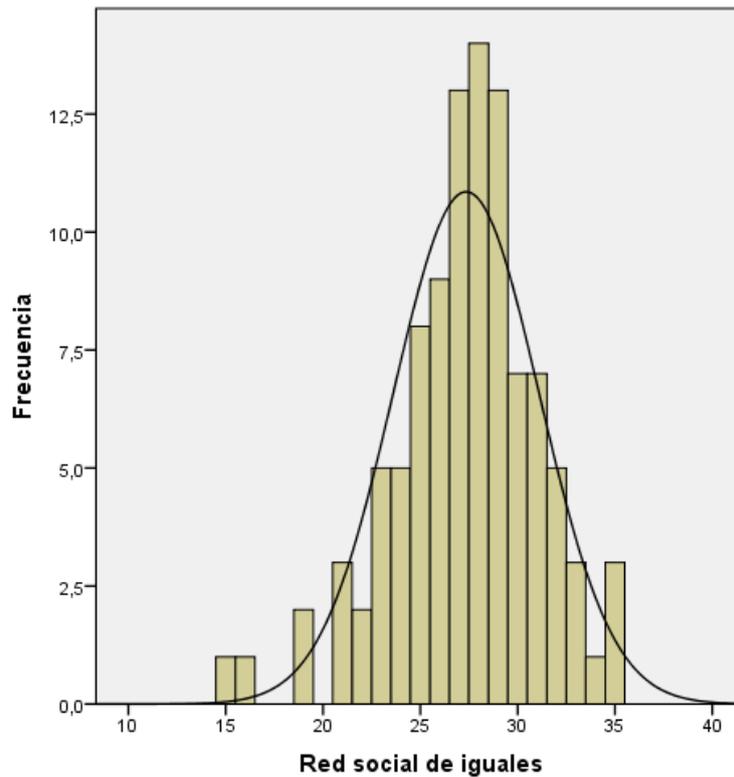


Figura 3.5. Histograma y curva normal de la dimensión Red social de iguales

Otra incongruencia se detecta al observar las gráficas de Ajuste normativo, Indisciplina y Percepción de la disruptividad. La gráfica de Ajuste normativo presenta una distribución muy desplazada hacia valores altos, por tanto, en general, los alumnos tienden a percibir que se ajustan a las normas. La distribución de Indisciplina es coherente con esta idea, puesto que presenta picos en los valores bajos.

Sin embargo, la gráfica de Percepción de la disruptividad, si bien tiene un hueco en las puntuaciones más altas, presenta picos en el lado derecho de la distribución, sugiriendo que los alumnos perciben más la disruptividad en otros que en sí mismos, puesto que los ítems de esta dimensión están redactados en tercera persona.

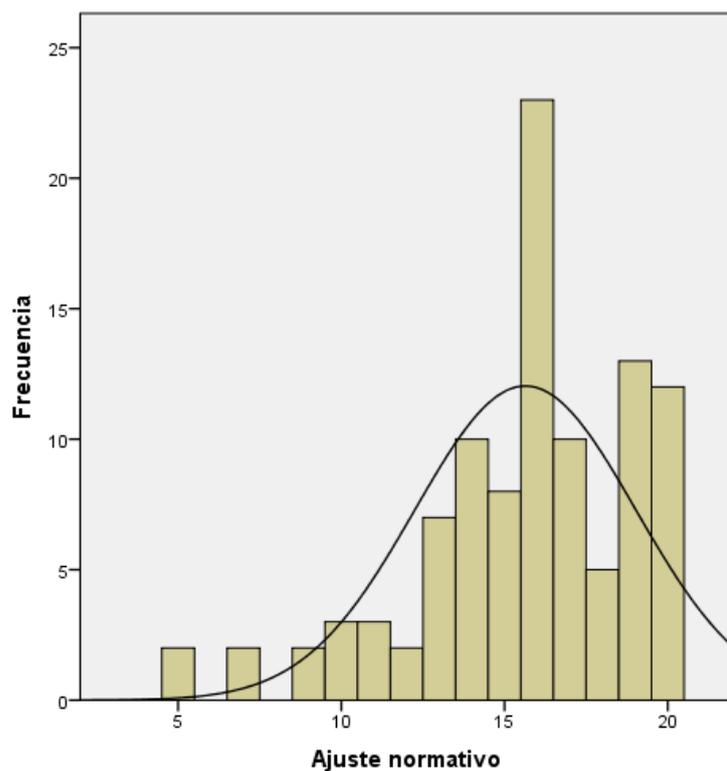


Figura 3.6. Histograma y curva normal de la dimensión Ajuste normativo

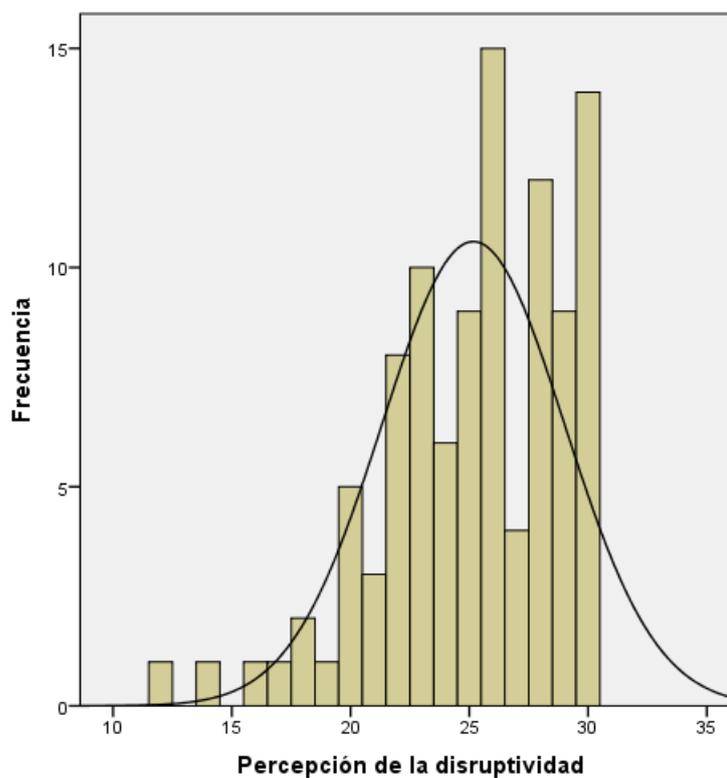


Figura 3.7. Histograma y curva normal de la dimensión Percepción de la disruptividad

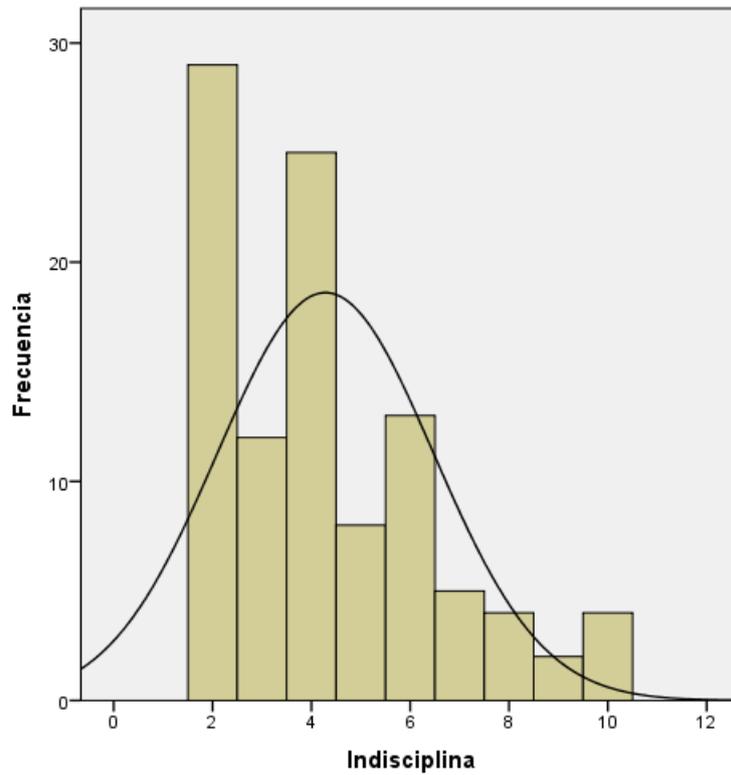


Figura 3.8. Histograma y curva normal de la dimensión Indisciplina

Por último, la dimensión Desidia docente presenta una distribución, en general, por debajo de la curva normal, excepto puntuaciones concretas. Sugiere una buena práctica de los docentes, a pesar de las puntuaciones relativamente malas obtenidas en Gestión interpersonal positiva.

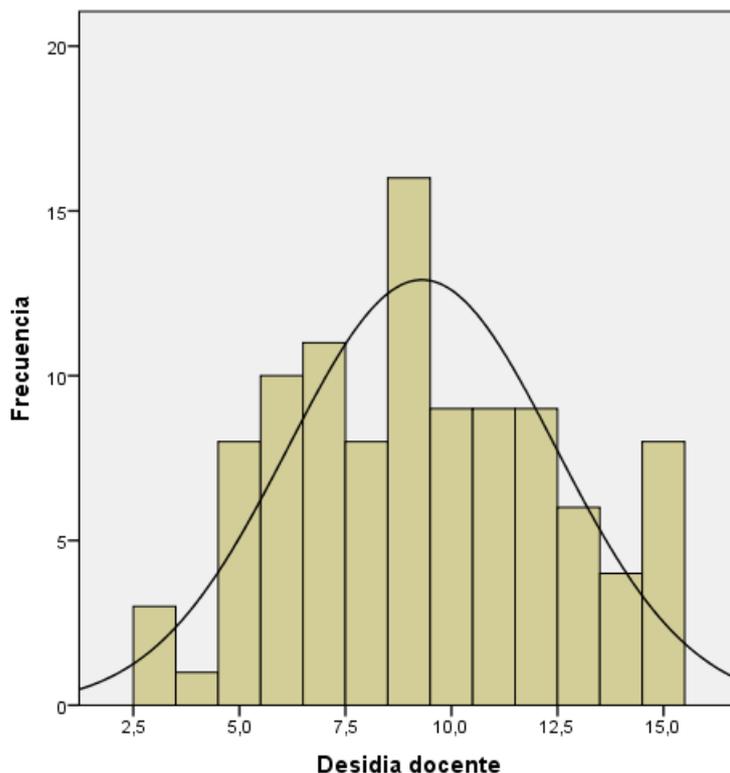


Figura 3.9. Histograma y curva normal de la dimensión Desidia docente

Por otro lado, es interesante también detenernos en las distribuciones de las puntuaciones obtenidas en los dos ítems añadidos a la Escala. El ítem 35 indica la falta de puntualidad propia y podemos ver que la distribución está muy por debajo de la curva normal, a excepción del valor mínimo, que presenta mucha mayor frecuencia de la esperada.

Por el contrario, el ítem 42, que indica la falta de puntualidad de otros alumnos, ofrece una distribución completamente opuesta, con mucha prevalencia de los valores más altos. Estos resultados invitan a pensar, de nuevo, que los alumnos son más exigentes con las acciones de otros que con las propias. Incluso se podría pensar en cierto sesgo de deseabilidad social.

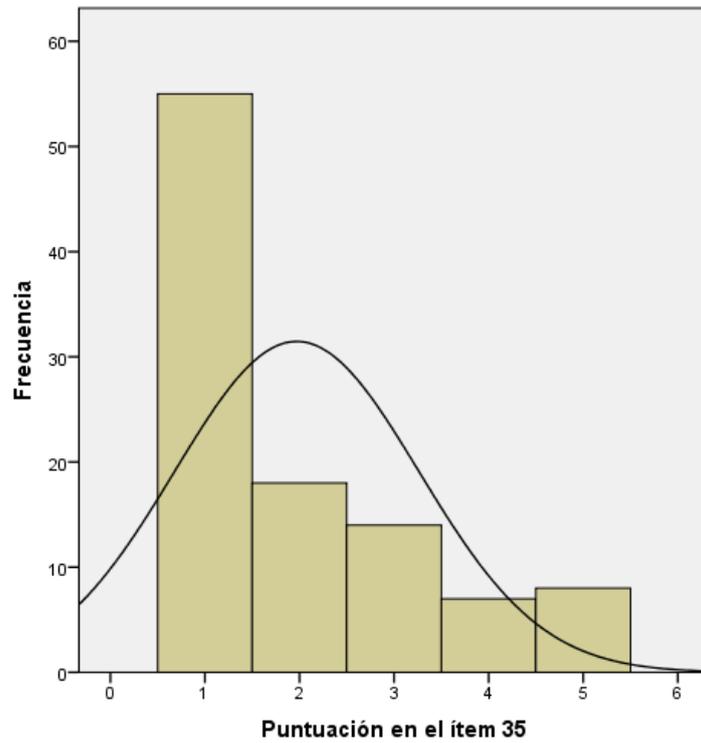


Figura 3.10. Histograma y curva normal de la puntuación en el ítem 35 (falta de puntualidad propia)

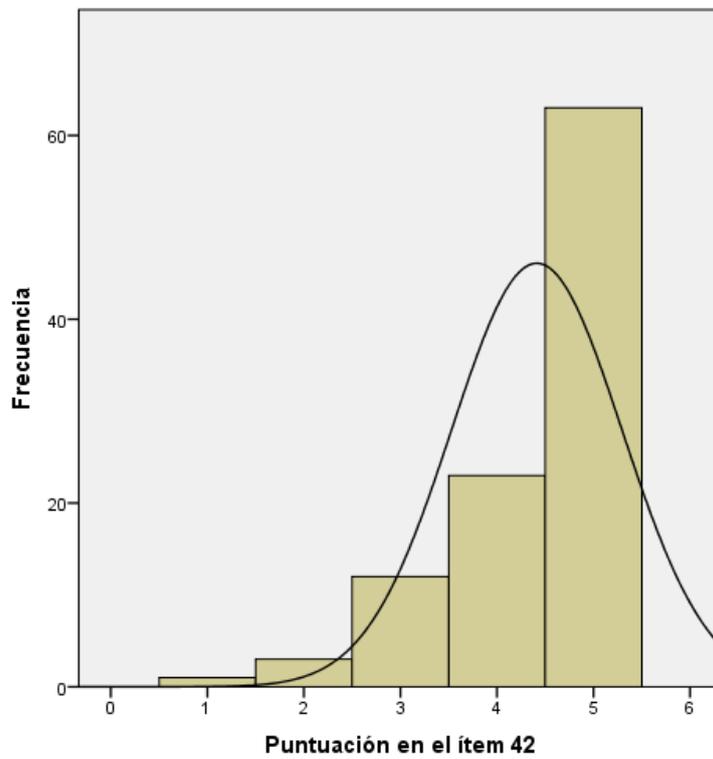


Figura 3.11. Histograma y curva normal de la puntuación en el ítem 42 (falta de puntualidad de otros)

3. Resultados referentes a la relación entre convivencia escolar y rendimiento académico

A la hora de abordar la investigación, se ha determinado que para los objetivos planteados y, de acuerdo con el cuestionario creado, el procedimiento estadístico más adecuado era una regresión, ya que permite, no sólo determinar la influencia de la convivencia escolar en el rendimiento académico, sino también estimar la importancia que cada una de las dimensiones tiene. Además, el cuestionario planteaba una pregunta sobre el trabajo en casa, que se ha introducido como variable independiente en la regresión a fin de determinar en qué medida es también relevante en el rendimiento académico.

Al llevar a cabo este procedimiento, obtenemos un modelo con un valor de R cuadrado corregida de .542, el cual no es muy elevado. Si nos fijamos en los coeficientes, los resultados son los que se muestran en la Tabla 3.4:

Tabla 3.4

Resultado de la primera ecuación de Regresión

Variable	B	Coeficientes tipificados (Beta)	Sig.
(Constante)	5,091		,000
Gestión interpersonal positiva		-,117	,146
Victimización		-,270	,001
Percepción de la disruptividad		,226	,003
Red social de iguales		,073	,358
Agresión		,072	,423
Desidia docente		-,118	,203
Ajuste normativo		,180	,054
Indisciplina		-,092	,282
Falta de puntualidad de terceros		-,076	,305
Falta de puntualidad propia		-,262	,001
Tiempo de estudio y deberes		,398	,000

Analizando los valores, vemos que son estadísticamente significativas las variables Victimización, Percepción de la disruptividad, Falta de puntualidad propia y Tiempo de

estudio y deberes. El mayor peso ponderado en la ecuación lo tiene el tiempo de estudio, por lo que se considera adecuado haber sistematizado esta posible variable extraña. En términos generales, vemos que las dimensiones positivas de la convivencia obtienen coeficientes positivos y las dimensiones negativas obtienen coeficientes negativos, a excepción de la Gestión interpersonal positiva que tiene una influencia negativa. La percepción de la disruptividad se podría considerar como negativa, pero entendemos que responde más a la mirada más o menos crítica de los alumnos que a la existencia o no de conductas disruptivas en el entorno del Centro.

A fin de profundizar en esta vía de análisis de los datos, se ha realizado una segunda regresión, esta vez únicamente con estas variables cuya influencia era estadísticamente significativa. Al eliminar variables, el valor de R cuadrado corregida disminuye a .501. En cuanto a los coeficientes de la ecuación, resultan como se ve en la Tabla 3.5:

Tabla 3.5

Resultados de la segunda ecuación de Regresión

Variable	B	Coeficientes tipificados (Beta)	Sig.
(Constante)	5,816		,000
Victimización		-,335	,000
Percepción de la disruptividad		,194	,010
Falta de puntualidad propia		-,336	,000
Tiempo de estudio y deberes		,383	,000

En definitiva, la Victimización y la Falta de puntualidad propia influyen de manera negativa, mientras que la Percepción de la disruptividad y el Tiempo de estudio y deberes influyen de manera positiva. En conjunto, el peso de los coeficientes negativos es mayor, por lo que inferimos que los factores negativos restan más de lo que suman los factores positivos, a pesar de que la diferencia no es excesivamente amplia.

Dejando a un lado la variable Tiempo de estudio y deberes y centrando ahora la investigación en las dimensiones de la convivencia, se ha llevado a cabo una correlación, para determinar qué dimensiones correlacionan de manera más fuerte con la nota media de todas las asignaturas y, al mismo tiempo, comparar este resultado con el obtenido en la

regresión. En la Tabla 3.6 vemos los resultados de las correlaciones que han resultado ser estadísticamente significativas:

Tabla 3.6

Valores de la r de Pearson para las correlaciones estadísticamente significativas

	Nota media	
	r Pearson	Sig.
Victimización	-,375**	,000
Red social de iguales	,278**	,005
Agresión	-,328**	,001
Ajuste normativo	,409**	,000
Indisciplina	-,264**	,007
Falta puntualidad propia	-,486**	,000

La nota media correlaciona con las dimensiones Victimización, Red social de iguales, Agresión, Ajuste normativo e Indisciplina, así como con el ítem relativo a la falta de puntualidad propia. La correlación es positiva con Red social de iguales y con Ajuste normativo, y negativa en el resto de los casos. Sin embargo, como se puede ver en la tabla, son correlaciones más bien débiles.

Si, tal y como hemos planteado, comparamos este resultado con el obtenido en la regresión, vemos que en este caso no aparece la dimensión Percepción de la disruptividad, lo cual puede ser lógico dado que su coeficiente era menor. Además, otras variables que en la regresión no eran estadísticamente significativas, ahora sí lo son. En el caso de Ajuste normativo, en la regresión su significación era muy próxima a la aceptable, y de hecho es una de las correlaciones más fuertes; pero en el resto de casos el resultado obtenido es diferente al de la regresión.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un análisis clúster K de medias para buscar modelos en cuanto a la convivencia se refiere. De este modo obtenemos tres conglomerados cuyas características se explican a continuación y se pueden observar en la Tabla 3.7.

- El conglomerado 1 está formado por 26 alumnos con puntuaciones en Gestión interpersonal positiva muy por debajo de la media, baja

Victimización y Ajuste normativo, Percepción de la disruptividad y Red social de iguales ligeramente por debajo de la media, Agresión e Indisciplina aproximadamente en la media y Desidia docente ligeramente por encima de la media.

- El conglomerado 2 está compuesto por 25 alumnos con Gestión interpersonal positiva aproximadamente en la media, muy alta Victimización, puntuaciones por encima de la media en Percepción de la disruptividad, Agresión, Desidia docente e Indisciplina y puntuaciones por debajo de la media en Red social de iguales y Ajuste normativo.
- El conglomerado 3 es el más numeroso, con 51 alumnos. Sus puntuaciones está por encima de la media en Gestión interpersonal positiva y Ajuste normativo, presentan bajas puntuaciones en Victimización, Agresión, Indisciplina y sobre todo en Desidia Docente, la Percepción de la disruptividad está ligeramente por debajo de la media y la Red social de iguales ligeramente por encima.

Tabla 3.7

Características de los conglomerados obtenidos con el análisis K de medias

	1	2	3	Total
N	26	25	51	102
Gestión interpersonal positiva	27,50	37,44	40,63	36,50
Victimización	11,81	20,76	12,69	14,44
Percepción de la disruptividad	24,54	26,60	24,78	25,17
Red social de iguales	26,38	25,88	28,57	27,35
Agresión	4,31	5,76	3,25	4,14
Desidia docente	10,73	11,32	7,59	9,30
Ajuste normativo	13,77	14,20	17,29	15,64
Indisciplina	4,62	5,40	3,57	4,28

Un paso posterior a este análisis por conglomerados es efectuar un ANOVA de un factor, tomando como variable dependiente la nota media y como factor el conglomerado.

Observando los estadísticos descriptivos, observamos que los conglomerados 1 y 3 obtienen notas ligeramente superiores a la media, mientras que los integrantes del conglomerado 2 muestran una media un punto inferior a la media de toda la muestra, como se puede ver en la Tabla 3.8.

Tabla 3.8

Rendimiento académico de los tres conglomerados y de la muestra

Conglomerado	Media aritmética de todas las asignaturas
1	6,5962
2	5,3100
3	6,7402
Muestra	6,3529

Las comparaciones post hoc determinan que la diferencia de medias entre los conglomerados 1 y 3 no es significativa, mientras que la diferencia entre las medias de ambos y la del conglomerado 2 sí que es estadísticamente significativa. El resultado de las comparaciones post hoc aparece en la Tabla 3.9:

Tabla 3.9

Resultados de las comparaciones post hoc del ANOVA

		Diferencia de medias	Error típico	Sig.
1	2	1,28615	,38774	,004
	3	-,14404	,33357	1,000
2	1	-1,28615*	,38774	,004
	3	-1,43020*	,33796	,000
3	1	,14404	,33357	1,000
	2	1,43020*	,33796	,000

Con esta información, si observamos las características de los conglomerados podemos darnos cuenta de que una de las particularidades más marcadas del conglomerado 2 es una alta puntuación en Victimización. Retomando todos los resultados anteriores, este nuevo análisis nos muestra efectos similares. En definitiva, podríamos sugerir que ésta es la dimensión de la convivencia que tiene un efecto más fuerte en el rendimiento académico y que su influencia es negativa.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

1. Interpretación

La descripción de la convivencia escolar arrojaba puntuaciones elevadas en las dimensiones Gestión interpersonal positiva, Percepción de la disruptividad, Red social de iguales y ajuste normativo; y puntuaciones medias-bajas en Agresión, Victimización, Indisciplina y Desidia docente. Las dimensiones con puntuaciones más altas presentan a su vez menor variabilidad de los datos que las dimensiones bajas, con mayor heterogeneidad en las respuestas.

Si comparamos estos resultados con los que ofrece el estudio de Cerda et al. (2019), mediante el cual se creó y validó la Escala utilizada, la principal diferencia se observa en la dimensión Percepción de la disruptividad. Según Cerda et al., se trata de una dimensión negativa, ya que indica la existencia de conductas disruptivas en el centro; sin embargo, a la luz de los resultados de la presente investigación, podríamos englobarla en las dimensiones positivas en la medida en que indica la capacidad del alumnado de detectar las conductas inadecuadas y juzgarlas como tales, puesto que todos los ítems están formulados en tercera persona.

Otros estudios presentan una variabilidad de los datos ligeramente superior para un tamaño muestral similar, si bien, como se ha indicado previamente, hay pocos estudios que se centren en el alumnado, sino en el profesorado (Buendía et al., 2015).

Siguiendo en la línea de lo planteado al respecto de la dimensión Percepción de la disruptividad, las puntuaciones en los ítems añadidos a la Escala sobre puntualidad presentan una situación similar. La puntuación al hablar de la falta de puntualidad propia es mucho más baja que la puntuación sobre la falta de puntualidad de terceros, de hecho es habitual que los encuestados respondan, aunque de manera inconsciente, aquello que consideran mejor aceptado socialmente (Asián y Coq, 2002). Otra posible explicación son las atribuciones de causalidad y las teorías del actor-observador, es decir, las diferencias de atribución cuando las personas juzgan su propio comportamiento o el de otros, que han quedado demostradas por ejemplo con alumnos repetidores (Cayssials, 2005).

Asimismo, al presentar los resultados de convivencia se percibían puntuaciones más bajas en los ítems de Gestión interpersonal positiva que en los de Red social de iguales. El hecho de que los alumnos perciban como más negativas las relaciones entre la comunidad

educativa en general, es decir, familias y docentes, que las relaciones entre ellos podría radicar en la distanciaci3n entre familia y Centro educativo al pasar a la etapa de Enseñanza Secundaria. Existen estudios que resaltan la importancia de la interacci3n entre familia y profesorado para mejorar la convivencia escolar y el rendimiento acad3mico (Espitia y Montes, 2009; Bernal, 2011; Barrera y Mendoza, 2018; Chiang y Liu, 2019; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). Estos resultados concuerdan con los hallazgos de González-Calvo Hortigüela-Alcalá, Hernando-Garijo y Pérez-Pueyo (2019), seg3n su investigaci3n los estudiantes demandan que los Centros educativos consulten a las familias para aspectos relativos a la convivencia en general y no s3lo a sus resultados acad3micos o malas conductas concretas y no sienten que los Centros educativos promuevan las actividades culturales del entorno.

Un segundo objetivo de la investigaci3n es estudiar la relaci3n entre la convivencia escolar y el rendimiento acad3mico. En este sentido se han efectuado varios an3lisis.

Por un lado, la regresi3n muestra que las variables con mayor influencia en el rendimiento acad3mico son Victimizaci3n y Falta de puntualidad propia con influencia negativa y Percepci3n de la disruptividad y Estudio en casa y deberes con influencia positiva. En global, las variables negativas tienen un peso mayor, destacando la Victimizaci3n. Un estudio similar llevado a cabo con estudiantes de Primaria dio lugar a resultados en esta misma l3nea, aunque con una mayor relevancia de las dimensiones positivas (Cerde et al., 2019). En dicho estudio, la relaci3n entre las variables es similar, con la excepci3n de la Percepci3n de la disruptividad que tiene una connotaci3n positiva.

En general la literatura consultada avala la relaci3n positiva entre convivencia escolar pac3fica y buen rendimiento acad3mico; y viceversa, malos resultados acad3micos en general relacionan con dimensiones negativas de la convivencia (Ochoa y Pérez, 2019; Cerde et al., 2019).

Por otro lado, se ha llevado a cabo un an3lisis por conglomerados que ha dado lugar a tres grupos. El principal hallazgo de este an3lisis es que el grupo cuyo rendimiento acad3mico es m3s bajo, destaca por puntuar m3s alto en las dimensiones negativas, en coherencia con lo ya planteado. La principal diferencia de puntuaci3n se percibe en la dimensi3n de victimizaci3n. El acoso escolar est3 siendo ampliamente estudiado y son numerosas las investigaciones que lo relacionan con bajos rendimientos acad3micos (Gerenni y Fridman, 2015; Gim3nez-Gualdo, Maquil3n-S3nchez y Arnaiz, 2014; Cuervo y Caicedo, 2012; P3rez-Fuentes, 3lvarez-Bermejo, Molero, G3zquez y L3pez, 2011;)

En cuanto a la correlación, las dimensiones de la convivencia para las que se ha encontrado relación significativa con el rendimiento académico son Victimización, Ajuste normativo, Red social de iguales, Falta de puntualidad propia, Agresión e Indisciplina. Vemos que la Victimización es una variable determinante sea cual sea el análisis estadístico que realicemos.

En cualquier caso es interesante también comentar la relación entre las propias dimensiones de la convivencia, en concreto son muchas las investigaciones que giran en torno a la relación entre victimización y red social de iguales. En este punto aparecen discrepancias en la literatura consultada. Por un lado, según Ortega y Mora-Merchán (2014), las víctimas suelen tener una red de iguales escasa, puesto que son rechazados y, al mismo tiempo, tienden a señalar negativamente a sus compañeros, mientras que los agresores suelen contar con una red más fuerte, con vínculos recíprocos y cierta popularidad. De hecho, según el mismo estudio, la propia red de iguales forma parte de los espectadores que de algún modo ayudan a perpetuar el acoso. Este resultado es coherente con nuestro estudio, al menos en lo que a las víctimas se refiere, puesto que en el análisis clúster, el grupo con altas puntuaciones de Victimización presentaba puntuaciones bajas en Red social de iguales.

Por contra, otros estudios reflejan que es relativamente frecuente que una víctima identifique a su agresor como amigo, por insólito que esto pueda parecer. Incluso en ocasiones esos vínculos son recíprocos (Wei y Jonson-Reid, 2011). Los resultados del análisis clúster no apoyan esta premisa.

Asimismo, se añadieron dos ítems sobre puntualidad y uno de ellos ha resultado tener una influencia significativa sobre el rendimiento académico, se trata de la falta de puntualidad propia, es decir, de la persona que rellena el formulario. La relación de esta variable con el rendimiento académico podría estar más relacionada con la motivación, al igual que la asistencia, en la línea de lo planteado por otros estudios (García-Rodríguez y Álvarez-Álvarez, 2007; Boza y Toscano, 2012; Anderson, Graham, Kennedy, Nelson, Stoolmiller, Baker y Fien, 2019).

Finalmente, retomando la idea de la convivencia como algo holístico y no exclusivamente centrado en los conflictos o el acoso, ciertas investigaciones sugieren que el desarrollo de la inteligencia emocional, ligado a la práctica del mindfulness, pueden mejorar tanto la convivencia, en el sentido de que contribuyen a que los alumnos controlen

mejor sus impulsos, sean más prosociales y menos agresivos, como el rendimiento académico (Balaguer, Cardoso, Orejudo, Rodríguez y Zarza-Alzugaray, 2018).

2. Limitaciones e implicaciones futuras

La principal limitación de la investigación es que toda la muestra pertenece al mismo centro educativo, por lo que es representativa de una zona concreta de Aragón y puede no serlo de toda la población de la Comunidad Autónoma.

Otra limitación es la característica de autoinforme, tanto en lo referente a la convivencia como al rendimiento académico, por lo que debemos esperar que sean sinceros. Asimismo, como en cualquier estudio realizado mediante cuestionarios, existe la amenaza de la deseabilidad social, ya que los participantes pueden responder aquello que creen que el investigador espera, por ejemplo en cuanto a la frecuencia de las conductas contrarias a la convivencia, como ya se ha comentado con algunos resultados. Un inconveniente adicional es el valor no suficientemente alto del alfa de Cronbach, que puede sugerir que el instrumento, aunque validado, no se adecúa del todo a la muestra empleada.

También pueden aparecer variables extrañas y, dadas las características del diseño *ex post facto*, no podemos garantizar realmente que la ocurrencia de la variable dependiente sea a causa de la variable independiente.

Finalmente, a pesar de haber tomado datos de sexo y edad, estos no se han utilizado como variables en el análisis estadístico. Lo cual, más que una limitación, puede ser considerado como una posible línea de investigación futura. Se podría ampliar el estudio al resto de alumnos del Centro educativo o a otros Institutos, a fin de hacer estudios comparativos o con el único fin de ampliar la muestra.

A la luz de los resultados que indican una gran influencia del estudio en casa, ésta es sin duda una línea de investigación interesante, pudiendo centrarse los estudios en la influencia del entorno más próximo y el contexto personal y familiar, sobre las horas de estudio en casa del alumnado, incluyendo factores socioculturales y económicos.

Asimismo, teniendo en cuenta que la victimización ha demostrado tener una gran influencia negativa en el rendimiento académico, es innegable que debemos seguir ahondando en el fenómeno del acoso escolar, ya no sólo estudiando su influencia o su relación con otros factores, sino buscando estrategias de intervención para eliminarlo o, al menos, reducirlo.

Finalmente, las discrepancias de los resultados de esta investigación con las del estudio de Cerda et al. (2019), invitan a continuar indagando sobre las disruptividad y su percepción, hasta qué punto los alumnos tienen distintas percepciones de lo que es o no contrario a la convivencia, en función de otras variables.

CAPÍTULO 5: REFERENCIAS

Lista de referencias

- Anderson, R.C., Graham, M., Kennedy, P., Nelson, N., Stoolmiller, M., Baker, S.K. y Fien, H. (2019). Student agency at the crux: Mitigating disengagement in middle and high school. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 205-217.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C.G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por Equipos Directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12.
- Balaguer, A., Cardoso, M.J., Orejudo, S., Rodríguez, C. y Zarza-Alzugaray, J. (2018). Emotional Intelligence and Mindfulness: Relation and Enhancement in the Classroom With Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 32, 1-10.
- Bernal, J.L. Organización escolar como dinamizador de la convivencia en los centros educativos. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_convivencia.pdf
- Boza, A. y Toscano M.O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142.
- Buendía, L., Expósito, J.; Aguádez, E.M., Sánchez, C.A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Cayssials, A.N. (2005). Evaluación de atribuciones de causalidad en adolescentes repetidores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(19), 79-88.
- Cepeda, E. y Caicedo, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. Universidad de Colombia.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J.A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicopedagogía*, 24(1), 46-52.
- Coq, D. y Asián, R. (2002). Estudio de la “deseabilidad social” en una investigación mediante encuestas a empresarios andaluces. *Metodología de encuestas. Universidad de Sevilla*, 4(2), 211-225

- Decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento. Boletín Oficial de Aragón N° 190, 1 de octubre de 2018.
- Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-12.
- Díaz, S.P., y Sime, L.E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105.
- García, N. y Álvarez, M.B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*, 13, 89-112.
- Gerenni, F. y Fridman, L. (2015). El bullying y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. *PSOCIAL*, 1(3), 71-82.
- Giménez-Gualdo, A.M. Maquilón-Sánchez, J.J. y Arnaiz, P. (2014). *Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria* *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid, España: *Convivencia escolar*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/inicio.html>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. y Pérez-Pueyo, A. (2019). The Coexistence Plan at a Secondary School: analysis based on the voices of students and teachers. *The Qualitative Report*, 24(3).
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D. y Alcázar, R.J. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1).

- Liu, R. y Chiang, Y-L. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. *The journal of Chinese Sociology*, 6(6).
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Ensenada*, 20(2).
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2019). Influencia de las variables sociodemográficas sobre la ansiedad y el rendimiento académico adolescente: el contexto pluricultural de Ceuta. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 1-16.
- Retuert, G., y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46.
- SPSS Statistics (21) [Software]. (2019). Recuperado de: <https://www.ibm.com/es-es/products/spss-statistics>
- Wei, H-S. y Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friend ship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244-262.

ANEXOS

ANEXO I – CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación

IES Cabañas
LA ALMUNIA

HOJA INFORMATIVA

Análisis de la influencia del clima de aula y la convivencia escolar en el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

La Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con el IES Cabañas, está realizando un estudio de investigación, cuyo principal objetivo es analizar el clima de aula y la convivencia en el centro, así como su influencia en el rendimiento académico, a fin de mejorar la calidad educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Para ello, se van a realizar cuestionarios a los alumnos con preguntas cerradas en las que deberán valorar de 1 a 5 diversos enunciados y proporcionar información general (edad, sexo, etc.). Dichos cuestionarios se realizarán en horario lectivo. Toda la información recogida en los mismos será tratada de manera confidencial y analizada en conjunto para publicaciones científicas y difusión en congresos especializados. En ningún caso se publicarán sus resultados individuales ni ningún tipo de información que pudiera identificar a los alumnos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir ninguna penalización por ello. Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a explicar los resultados a todos los participantes que estén interesados en conocerlos y así lo indiquen.

Este proyecto, está implementado en el centro por la profesora Izarbe Latorre Pastor. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él, contactando por correo electrónico (ilatorrepastor@gmail.com).

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña. _____ padre/madre/tutor legal de _____, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio *Análisis de la influencia del clima de aula y la convivencia en el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*.

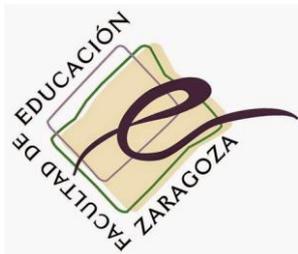
1. He recibido suficiente información sobre el estudio, he podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el mismo y se me han respondido satisfactoriamente.
2. Comprendo que la participación del menor a mi cargo es voluntaria.
3. Comprendo que puedo retirar mi consentimiento a la participación del menor a mi cargo en el estudio y revocar este consentimiento cuando quiera, sin tener que dar explicaciones y sin que tenga ninguna consecuencia de ningún tipo.
4. **Comprendo que la no devolución firmada de este consentimiento al IES Cabañas supone por mi parte la aceptación de que el menor a mi cargo participe en el estudio *Análisis de la influencia del clima de aula y la convivencia escolar en el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*.**

Firma del padre/madre/tutor legal del participante:

Nombre y fecha:

ANEXO II - CUESTIONARIO

CUESTIONARIO



Universidad
Zaragoza

IES Cabañas
LA ALMUNIA

PRESENTACIÓN

Este cuestionario forma parte de una investigación en educación para conocer la convivencia escolar en los centros educativos.

Por supuesto, el cuestionario es **totalmente anónimo y confidencial**. No contiene tu nombre y ninguno de los datos permite identificarte, por lo que **te animamos a que seas sincero**. Tus respuestas se mezclarán con las de otros muchos/as alumnos/as, de forma que ni los profesores, ni tus padres, ni ninguna otra persona podrán conocer cuáles han sido tus respuestas. No se trata de un test ni un examen. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú haces o piensas, **marca aquello que más se acerca**.

Por último, considera que no hay respuestas buenas o malas, **la mejor respuesta es la más sincera**. Antes de comenzar el cuestionario, lee detenidamente todas las preguntas. **Si tienes la más mínima duda, por favor, levanta la mano y la persona que te ha entregado el cuestionario se acercará a ti para resolverla**.

Instrucciones: Marca con un equis (X) la opción correcta o escríbela.

Sexo: Masculino Femenino

Año de nacimiento: _____

¿Has repetido algún curso? Sí No

¿Cuál? _____

¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la semana a estudiar y hacer deberes?

Menos de 1 hora 2-3 h 3-4 h 4-5 h Más de 5 horas

Nota que obtuviste en cada asignatura en el último trimestre:

Matemáticas: _____ Biología y Geología: _____ Lengua: _____ Inglés: _____

Geografía e Historia: _____ Educación Física: _____ Plástica: _____ Música: _____

Optativa (_____)*: _____

**Escribe el nombre de la optativa que cursas: Taller de Lengua, Taller de Matemáticas o Francés*

Instrucciones: a continuación se presentan 5 opciones de respuesta de las cuáles debes rodear con un círculo la que más se acerque a lo que tú pienses o percibas. Recuerda que estás hablando del Instituto en general, no sólo de tu clase.

MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1	2	3	4	5

1. Los profesores se llevan bien entre ellos
2. He tenido miedo de venir al Instituto
3. Dentro del centro hay problemas de vandalismo
4. Hay buena relación entre profesores y alumnos
5. Los alumnos nos llevamos bien
6. Algún compañero me ha pegado alguna vez
7. Los padres o tutores legales se llevan bien con los profesores
8. Hay peleas en las que la gente se pega
9. Aprendo
10. Las familias se implican en las actividades
11. Algún compañero me ha insultado
12. Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito
13. Hay alumnos que no dejan dar clase
14. Los profesores son respetados
15. Me he sentido amenazado/a
16. Hay alumnos que no respetan las normas
17. Participo en las actividades que hacen los demás
18. Los profesores son ejemplo de buenas relaciones
19. Me han robado
20. Hay alumnos que siempre están metidos en peleas
21. Los profesores evitan que nos tratemos mal entre nosotros
22. Me he sentido excluido/a, aislado/a o rechazado/a por compañeros
23. Los profesores sólo explican para los listos de la clase
24. Algunos alumnos destrozan el material y las instalaciones
25. Los profesores nos ayudan a resolver problemas personales
26. Mis compañeros se interesan y preocupan por mí
27. Mis profesores me ayudan cuando lo necesito
28. Expreso y defiendo mis opiniones sin ofender a los demás
29. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos
30. He pegado a algún compañero
31. Sólo cumplo las normas que me convienen
32. Las normas del centro son injustas
33. Caigo bien entre mis compañeros
34. Pido la palabra y espero mi turno para hablar
35. Llego tarde con frecuencia
36. He excluido o rechazado a algún compañero
37. Mis padres o tutores legales se llevan bien con mi tutor
38. Me castigan al menos dos veces a la semana
39. Me gusta trabajar en grupo
40. Cumplo las normas
41. Hay profesores que castigan siempre a los mismos
42. Hay alumnos que llegan tarde casi siempre