

Percepción de convivencia escolar en alumnos de 7° y 8° básico de la región de Tarapacá-Chile

Perception of school life in 7th and 8th grade students in the Tarapacá region -Chile

José Miguel Villegas Robertson ¹

jmvillegasrobertson@gmail.com

María Carla Morales Gómez ¹

mariacarlamorales@gmail.com

Rosario Del Rey ¹

delrey@us.es

Yolanda Meza Zúñiga ¹

ymz31080711@gmail.com

Recibido: 30 de abril de 2019
Aceptado: 30 de julio de 2019

Resumen: Este estudio busca describir e identificar factores asociados a la percepción de convivencia escolar en estudiantes de 7° y 8° año básico de la región de Tarapacá-Chile. Es relevante considerar que en general son escasas las investigaciones que consideran la percepción de los estudiantes de primaria sobre la convivencia escolar, ya que la mayoría se centra en la percepción de violencia desde la mirada de los adultos o estudiantes de secundaria. Se aplicó la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas & Ortega, 2017) a un total de 476 estudiantes, de edades entre 11 y 17 años ($M=13$; $DT: 0,96$); 50% de los participantes se declaró de género masculino, 48% femenino y un 2% indefinido o transgénero. Los resultados indican que las dimensiones positivas de la convivencia escolar obtienen puntuaciones más elevadas entre los participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de agresión de acuerdo al género ($p<0.00$), y en relación a la nacionalidad en la dimensión Red social de Iguales ($p<0.05$). También, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones de la escala al considerar el índice de vulnerabilidad informado por el establecimiento y la satisfacción con el centro reportada por los estudiantes al momento del estudio.

¹ Universidad de Tarapacá

Palabras Claves: Convivencia Escolar, Educación Primaria, Vulnerabilidad

Abstract: This study seeks to describe and identify factors associated with the perception of school coexistence in 7th and 8th grade students of the Tarapacá-Chile region. It is relevant to consider that few investigations consider the perception of primary school students about school life, since most of them focus on the perception of violence from the eyes of adults or secondary school students. A total of 476 students responded The School Coexistence Scale (Del Rey, Casas & Ortega, 2017), ages between 11 and 17 years ($M = 13$; $SD: 0.96$); 50% of the participants declared themselves male, 48% female and 2% undefined or transgender. The results suggest that the positive dimensions of school coexistence obtain higher scores among the participants. Statistically significant differences were found in the perception of aggression according to gender ($p < 0.00$), and in relation to nationality in the Social Network of Equals dimension ($p < 0.05$). Also, statistically significant differences were observed in most of the dimensions of the scale when considering the vulnerability index reported by the establishment and the satisfaction with the school reported by the students at the time of the study.

Key Words: School Coexistence, Primary Education, Vulnerability

Introducción

La mirada para comprender la educación se ha ampliado en los últimos años. Muchos de los problemas educativos ya no se refieren tan sólo a cuestiones relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales (Cornejo & Redondo, 2010). Uno de estos aspectos es la convivencia. Cada vez con más fuerza se entiende que la escuela no es tan sólo el escenario en el cual ocurre la formación de conocimientos, sino que se legitima como un espacio para promover actitudes y valores encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos (Cerdeira, Salazar, Guzmán, Narváez, 2018; Díaz & Sime, 2016).

En este contexto es posible observar como en las últimas dos décadas, la investigación e intervención en temas de convivencia escolar ha adquirido relevancia tanto para las administraciones públicas como en la indagación científica debido a su incidencia en la calidad del contexto educativo (Córdoba, Del Rey & Ortega, 2014; Gázquez, Pérez & Carrión, 2011).

Este interés por la convivencia escolar se construye también desde otras consideraciones. Maldonado (2004) señala que existen una serie de razones de importancia desigual como el tratamiento mediático de la violencia o el resquebrajamiento de los valores del sistema imperante que han instalado el debate y la inquietud respecto a las relaciones entre los diferentes actores de los centros educacionales. Otros autores afirman que la preocupación por la convivencia emana de la necesidad de la educación de asumir este elemento esencial que surge de la vida en común y las relaciones interpersonales que se establecen en los espacios educativos (Rivas, Leite & Cortés, 2011; Viguer & Solé, 2011).

Mena, Romagnoli y Valdés (2008), a partir de la revisión de los resultados de una serie de investigaciones, plantean que la convivencia escolar tiene múltiples impactos: influye o impacta la calidad de los ambientes de aprendizaje en las escuelas; aumenta la calidad de los aprendizajes y mejora el rendimiento de los estudiantes; mejora en el clima escolar, disminuyendo la violencia y el amedrentamiento en el espacio escolar; aumenta el apego al colegio por parte de los alumnos; mejora la salud mental de los actores del sistema y su capacidad de resolver conflictos sin violencia; mejora el desarrollo socio afectivo propiamente tal y se identifica un efecto preventivo de problemas de salud mental en docentes y alumnos, tales como, depresión, ansiedad, suicidio, desórdenes de alimentación y estrés; asimismo impacta en la disminución de conductas de riesgo en estudiantes como abuso de sustancias, violencia y actividad sexual temprana (Berkowitz, & Bier, 2005; Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004, citados en Mena, Romagnoli & Valdés, 2008; Durlak, & Weissberg, 2007).

Todos los elementos anteriores se conjugan y permiten entender por qué la convivencia escolar se ha convertido en uno de los temas que más fuerza ha tomado en los últimos años en el ámbito psicoeducativo extendiéndose en los

países de habla hispana dando lugar a un notable incremento de investigaciones, proyectos y evaluaciones dirigidas a las escuelas, así como a nuevas políticas públicas en la región alrededor de la convivencia escolar (Fierro & Carbajal, 2019).

Varias líneas de investigación se han desarrollado en Chile en torno a esta temática, algunas enfocadas en clima de aula, clima escolar, creación de pautas que apunten a la buena convivencia escolar (López, 2011; Herrera, 2012). Otras investigaciones han comprobado cómo la creación de ambientes de sana convivencia es un factor clave en relación con el rendimiento académico (López, 2012; Mendoza, 2014; Sandoval, 2014), o como ésta es considerada desde las teorías subjetivas de los profesores como un elemento significativo en el desarrollo ético, intelectual y socio afectivo de los estudiantes (Retuert & Castro, 2017). Un aspecto para destacar sobre estos estudios es que la mayoría de ellos se han realizado con estudiantes de secundaria (Garaigordobil & Oñederra, 2009) y desde la perspectiva de los adultos (Ceballos, et. al., 2012). Por ello, la presente investigación se focaliza en la percepción del alumnado de enseñanza básica sobre la convivencia escolar y la identificación de factores que incidirían en esta percepción.

Para los países de habla hispana, la convivencia implica

(...) aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia" (Consejo Escolar del Estado, 2001, citado en Ortega-Ruiz, Del Rey & Casa, 2013, p. 92).

En Chile, la Ley sobre Violencia Escolar define la buena convivencia escolar como "la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes" (Ley N° 20.536, Sobre Violencia Escolar).

La convivencia escolar es considerada un constructo multidimensional (Córdoba, Del Rey, Casas & Ortega, 2016; Ortega-Ruiz et. al., 2013; Cerda et. al. 2018), por lo cual al referirse a éste es común que aparezca imbricado con conceptos como clima de aula o violencia escolar. Esta complejidad se traduce, además, en la inclusión de diversas prácticas al momento de describir la convivencia escolar como, por ejemplo, las interacciones entre los estudiantes y de éstos con sus docentes, la relación con los padres; la construcción de acuerdos y la solución de conflictos y manifestaciones asociadas a comportamientos de inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Calvo y Marrero (2004) plantean que el concepto de convivencia escolar ha evolucionado desde una perspectiva centrada en las características deseadas de los productos hacia una concepción focalizada en la opinión del cliente o usuario. En una línea muy similar, se asume que la convivencia

escolar es una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos, alumnado, profesorado y familias, poseen sobre ella; lo que da forma a diferentes creencias, actitudes y valores que inciden en el proceso de enseñanza de aprendizaje (García-Raga & López-Martín, 2009; Godás et. al., 2008; Viguer & Solé, 2011). Es muy probable que cada grupo de protagonistas de la convivencia tenga su propia mirada e interpretación sobre la naturaleza de ésta, su dinámica, sus riesgos y sus problemas (Del Rey, Ortega & Feria, 2009).

La percepción que los estudiantes tienen respecto a las formas en las cuales se desarrolla la convivencia escolar en sus aulas y escuelas, es un tema poco estudiado y donde es necesario poner énfasis, pues podría ser un insumo valioso para la intervención de los espacios educativos. Se reconocen al menos tres problemáticas actuales vinculadas a la convivencia que marcan un desafío en el sistema escolar: a) los climas o ambientes de aula que se observan en los establecimientos escolares; b) la violencia que se verifica en las interacciones de los actores escolares; y c) el desgaste profesional de los docentes (Sandoval, 2014). En esa línea, conocer en profundidad lo que los estudiantes perciben de la convivencia escolar en sus ambientes educativos, puede aportar datos de utilidad para que tanto la política pública como los profesionales que trabajan en torno a esta temática en las escuelas tengan datos fidedignos que los orienten hacia una toma de decisiones certera en torno a sistemas de prevención y apoyo.

Estudios realizados en España plantean que en los centros escolares se mantiene una percepción positiva de la convivencia o no es afectada la satisfacción general de los estudiantes aun cuando se reconocen conflictos en la comunidad educativa (Caballero, 2010; Del Rey, Ortega & Feria, 2009) y que la percepción de la convivencia no se distribuye homogéneamente entre los centros educativos y entre las diferentes edades (Del Rey, et. al, 2009). También se señala que las alumnas valoran mejor la convivencia en el centro y muestran menos conductas agresivas que los alumnos en todos los tipos de conflictos analizados (Caballero, 2010). Los estudios en Chile están dirigidos preferentemente a establecer la prevalencia de violencia escolar y sus diferentes manifestaciones (Cerdeira et. al. 2018). Estos estudios señalan una mayor frecuencia de estas conductas en los colegios públicos y en el estrato socioeconómico medio-bajo (Ibid). Así mismo se confirma la tendencia observada en España en la cual los estudiantes manifiestan mayores niveles de implicación en conductas violenta y de forma más directa que las alumnas (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2009). Tijme (2012), reporta, además, que en colegios con mayor índice de vulnerabilidad se perciben altos niveles de violencia, mayores a los que se obtienen en otros estudios nacionales.

A partir de lo anterior, se propone este estudio con el fin de describir la percepción de la convivencia escolar e identificar los factores que podrían dar cuenta de diferencias en estas percepciones en los estudiantes de los niveles de séptimo y octavo de educación general básica en la Región de Tarapacá. En concreto se analizó la incidencia del sexo, la nacionalidad, la

satisfacción con el centro educativo declarada por los estudiantes y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento informado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

Metodología

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo de diseño ex post facto.

Participantes

Participaron 476 estudiantes de séptimo y octavo año básico, con edades comprendidas entre los 11 y 17 años ($M=13$; $DT=0,96$) de cinco establecimientos educacionales particulares subvencionados de la región de Tarapacá. Un 50% de los participantes se declaró como de género masculino, 48% femenino y un 2% indefinido o transgénero (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización de la muestra total

Colegio	Muestra	Genero*
Colegio 1	110	M: 56 F: 52 I/T: 2
Colegio 2	47	M: 26 F: 21
Colegio 3	102	M: 50 F: 52
Colegio 4	160	M: 74 F: 73 I/T: 13
Colegio 5	57	M: 33 F: 17 I/T: 7

Instrumentos

Se aplicó la Escala de Convivencia Escolar (ECE) diseñada por Del Rey, Casas y Ortega (2017). Los autores informan que el instrumento evidencia características robustas y reportan un alfa de Cronbach de 0,94. En este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,876 siendo adecuado de acuerdo a Prieto y Delgado (2010).

La escala considera 8 dimensiones, de las cuales tres exploran elementos positivos de la convivencia escolar permitiendo visualizar de modo más amplio esta variable (Cerdeira, Salazar, Guzmán & Nárvaez, 2018). Estas dimensiones son:

Gestión Interpersonal Positiva ($\alpha = 0,795$): Manejo de relaciones interpersonales por parte de los docentes con otros docentes, familias y alumnado.

Victimización ($\alpha = 0,689$): Se refiere a la percepción del alumnado de estar expuesto a acciones negativas violentas por parte de otro u otros estudiantes.

Disruptividad ($\alpha = 0,704$): Valora las acciones negativas llevadas a cabo por el alumnado y que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Red Social de Iguales ($\alpha = 0,739$): Da cuenta de las fortalezas percibida en el grupo de pares que fomentan el desarrollo personal y socioemocional del alumnado.

Agresión ($\alpha = 0,599$): informa sobre conductas hostiles llevadas a cabo por los estudiantes hacia sus compañeros/as.

Ajuste normativo ($\alpha = 0,686$): valora la adecuación de las conductas y los comportamientos de los estudiantes hacia las normas y convenciones del aula y el centro escolar.

Indisciplina ($\alpha = 0,554$): explora las acciones de los estudiantes, contrarias a las normas de convivencia de aula y de centro.

Desidia Docente ($\alpha = 0,619$): Informa sobre la percepción de acciones del docente que se caracterizan por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión de las relaciones interpersonales.

Los ítems son de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, con base en la frecuencia de percepción o de experiencia de los hechos a los que se hace referencia (desde 0 = nunca, hasta 5= siempre).

Además de la escala antes descrita, se recogió información sobre factores que podrían incidir en la percepción de convivencia escolar de acuerdo con la literatura existente. Para ello se incluyeron preguntas directas que consultaban a los estudiantes por género, nacionalidad, y satisfacción con el centro educativo. La satisfacción respecto al centro se evaluó a través de la pregunta "¿Qué tan feliz o satisfecho te encuentras en este colegio?", las opciones de respuestas eran seis, desde muy insatisfecho hasta muy satisfecho; para cada una de las opciones se incluía una representación gráfica del sentimiento hacia el centro educativo a través de un rostro con la expresión facial correspondiente. Se consideró, además, el Índice De Vulnerabilidad Escolar (IVE) de cada centro educativo, a través del indicador utilizado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

Procedimiento

Los colegios fueron seleccionados de acuerdo al valor del índice de vulnerabilidad informado en la página web de JUNAEB (www.junaeb.cl/ive), se escogieron 2 establecimientos ubicados en el cuartil de vulnerabilidad más alto, dos del más bajo y uno intermedio. Una vez seleccionados los establecimientos, se realizó una entrevista vía telefónica y/o presencial con representantes del equipo directivo para informar sobre el proyecto de investigación y solicitar su colaboración en la aplicación del instrumento. Cada equipo docente fue informado de los objetivos del estudio, el instrumento a aplicar y de los resguardos éticos asociados al tratamiento de la información que se obtendría.

Se enviaron consentimientos informados a los apoderados de los estudiantes y se entregaron asentimientos a los y las estudiantes el día de la aplicación. Posterior a eso, se llevó a cabo la recogida de datos.

Las instrucciones eran comunes en todas las aulas, resaltando la necesidad de completar el instrumento de manera individual y recordando el carácter anónimo y confidencial de la información entregada, así como la voluntariedad en la participación.

Análisis de Datos

Se realizaron análisis descriptivos de las variables sociodemográficas. Se obtuvo las medidas de tendencia central y de dispersión para cada una de las dimensiones de la ECE. Así mismo, se llevaron a cabo análisis de comparación de medias para determinar diferencias en las puntuaciones obtenidas en las dimensiones en relación con las siguientes variables: índice de vulnerabilidad del establecimiento, género, nacionalidad y satisfacción con el establecimiento. En el caso del género, sólo se consideró género femenino y masculino, por la baja representación de otras identidades de género. Algo similar ocurrió con la variable nacionalidad, que se agrupó en las categorías de nacionalidad chilena y extranjera.

Resultados

De los participantes en este estudio, el 93% señaló poseer la nacionalidad chilena. La media de permanencia en el centro educativo fue 5,23 (DT=2,81) y un 55,1% de los participantes señalaron que se encontraban muy satisfechos o satisfechos con sus centros educativos.

Los resultados de las medidas de tendencia central (Tabla N°2) indican que las puntuaciones más altas, se obtuvieron en las dimensiones positivas relativas a la gestión interpersonal ($M= 3,88$; $DT=0,64$), el ajuste normativo ($M=3,99$; $DT= 0,76$) y la red social de iguales ($M= 3,61$; $DT= 0,71$) indicando una percepción favorable de la convivencia escolar. Por otra parte, la mayoría de las dimensiones que exploran elementos negativos alcanzaron medias

que se ubican por debajo de la puntuación central de la escala, es decir, reflejan una baja percepción o experiencia de desidia docente ($M = 2,52$; $DT = 0,87$), indisciplina ($M = 2,35$; $DT = 1,34$), victimización ($M = 1,87$; $DT = 0,73$) y agresión ($M = 1,80$; $DT = 1,44$).

Tabla 2
Resultados de tendencia central

Dimensiones	N	Min.	Max.	M	DT	Sig (Valor=3)
Ajuste Normativo	468	1.0	5.0	3.99	0.76	0.000*
Gestión Interpersonal Positiva	450	1.0	5.0	3.88	0.64	0.000*
Red social de iguales	463	1.0	5.0	3.61	0.71	0.000*
Disruptividad	466	1.0	5.0	2.94	0.73	0.128
Desidia docente	462	1.0	5.0	2.52	0.87	0.000*
Indisciplina	471	1.0	5.0	2.35	1.34	0.000*
Victimización	467	1.0	5.0	1.87	0.73	0.000*
Agresión	472	1.0	5.0	1.75	0.91	0.000*

(*) Valores estadísticamente significativos

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de agresión de acuerdo al género ($t(461) = 3,854$; $p < 0,00$), informando las estudiantes menor número de conductas hostiles ($M = 1,5$; $DT = 0,80$) que sus compañeros de género masculino ($M = 2,05$; $DT = 1,84$). Asimismo, en relación a la nacionalidad, se presentaron diferencias significativas en la dimensión Red social de Iguales ($t(461) = 2,172$, $p = 0,03$) presentando una percepción más positiva de su grupo de pares los estudiantes de nacionalidad chilena ($M = 3,6$; $DT = 0,7$) que los estudiantes de nacionalidad extranjera ($M = 3,3$; $DT = 0,86$).

La satisfacción con el establecimiento educacional y la clasificación de acuerdo al índice de vulnerabilidad, dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones (ver Tablas 3 y Tabla 4).

En cuanto a la satisfacción con el colegio, se observa que los y las estudiantes que se declaran más satisfechos con su establecimiento educacional perciben mejor manejo de las relaciones interpersonales de sus profesores (Gestión Interpersonal Positiva), una valoración positiva de las normas y el ajuste a estas (Ajuste Normativo) y mayores fortalezas en el apoyo de pares (Red Social de Iguales). En contraste, las y los estudiantes que expresan mayor insatisfacción con el establecimiento, puntúan más alto en las dimensiones negativas de la convivencia escolar correspondientes a Desidia Docente,

Agresión y Victimización. Es interesante notar que aquellas conductas o comportamientos que no se ajustan a la norma (Indisciplina) o interrumpen el proceso educativo (Disruptividad), pero que no se califican como violentos no presentan diferencias significativas respecto al grado de satisfacción con el colegio.

Respecto al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), las y los estudiantes que asisten a colegios calificados en un alto IVE presentan puntuaciones más elevadas en Disruptividad, Indisciplina y Agresión. Los resultados en los colegios con bajo IVE, indican que los y las estudiantes perciben mayor presencia de Ajuste Normativo y mayores recursos en la Red Social de Iguales. Estas dimensiones que presentan diferencias significativas estarían asociadas al comportamiento de los estudiantes; en cambio, aquellas relacionadas con la percepción del comportamiento de los profesores (Gestión Interpersonal Positiva y Desidia Docente) no presentan diferencias significativas entre los establecimientos de acuerdo al IVE.

Tabla 3

Diferencias en las Dimensiones ECE de acuerdo al grado de satisfacción declarado por los estudiantes

Dimensión	Categoría Satisfacción	M (DT)	Significación
Gestión Interpersonal Positiva	Satisfecho	4,08(0,58)	0,000*
	Medianamente	3,69(0,61)	
	Insatisfecho	3,16(0,81)	
Victimización	Satisfecho	1,10(0,52)	0,000*
	Medianamente	2,04(0,64)	
	Insatisfecho	2,39(1,13)	
Disruptividad	Satisfecho	2,77(0,65)	0,000*
	Medianamente	3,14(0,77)	
	Insatisfecho	3,20(0,95)	
Red social de iguales	Satisfecho	3,87(0,60)	0,000*
	Medianamente	3,34(0,67)	
	Insatisfecho	2,72(0,97)	
Agresión	Satisfecho	1,64(0,81)	0,035*
	Medianamente	1,98(1,99)	
	Insatisfecho	2,11(1,46)	
Ajuste Normativo	Satisfecho	4,13(0,73)	0,000*
	Medianamente	3,89(0,71)	
	Insatisfecho	3,27(1,14)	
Indisciplina	Satisfecho	2,28(1,33)	0,190
	Medianamente	2,45(1,34)	
	Insatisfecho	1,94(1,19)	
Desidia docente	Satisfecho	2,38(0,80)	0,000*
	Medianamente	2,62(0,90)	
	Insatisfecho	3,25(0,96)	

(*) Diferencias estadísticamente significativas entre los grupos

Tabla 4

Diferencias en las Dimensiones ECE de acuerdo a la categorización del IVE

Dimensión	Categoría IVE	M (DT)	Significación
Gestión Interpersonal Positiva	Alto	3,88 (0,67)	,724
	Medio	3,95 (0,67)	
	Bajo	3,86 (0,61)	
Victimización	Alto	1,82 (0,70)	,369
	Medio	1,84 (0,73)	
	Bajo	1,91 (0,65)	
Disruptividad	Alto	3,05 (0,70)	,028*
	Medio	2,75 (0,82)	
	Bajo	2,91 (0,73)	
Red social de iguales	Alto	3,45 (0,77)	,002*
	Medio	3,62 (0,80)	
	Bajo	3,71 (0,64)	
Agresión	Alto	1,99 (1,08)	,040*
	Medio	1,41 (0,58)	
	Bajo	1,75 (1,71)	
Ajuste Normativo	Alto	3,80 (0,78)	,000*
	Medio	4,10 (0,70)	
	Bajo	4,09 (0,74)	
Indisciplina	Alto	2,55 (1,31)	,023*
	Medio	2,00 (1,22)	
	Bajo	2,28 (1,36)	
Desidia docente	Alto	2,42 (0,89)	,084
	Medio	2,40 (0,91)	
	Bajo	2,60 (0,85)	

(*) Diferencias estadísticamente significativas entre los grupos

Discusión y conclusiones

La presente investigación buscaba describir la percepción de los escolares de séptimo y octavo básico de la región de Tarapacá-Chile, considerando la convivencia escolar como un constructo multidimensional que incluye elementos positivos y negativos. Se evidenció que los y las participantes entregaron puntuaciones sobre el punto central de la escala en dimensiones referidas a elementos positivos de la convivencia escolar, en concreto en las dimensiones: Gestión Interpersonal, el Ajuste a las Normas y la Red Social de Iguales. Lo anterior, nos indica que perciben o han experimentado un ambiente escolar donde los docentes establecen relaciones satisfactorias entre ellos, con sus estudiantes y las familias; que existe en general una relación positiva y favorecedora del desarrollo personal entre los estudiantes y que se valoran positivamente las normas existentes. Estos resultados son coincidentes a los hallazgos de investigaciones previas (Córdoba, Del Rey, Casas & Ortega, 2016; Del Rey, et. al., 2009; Herrera & Bravo, 2012; Martorell et. al., 2009). Además, estos

hallazgos, relacionados con las dimensiones positivas de la convivencia, (percepción positiva de la gestión docente, el buen ajuste a las normas y ajuste social en la red de iguales) están directamente relacionadas con el buen rendimiento académico general (Cerdeira, Pérez, Elisei, Casas & Del Rey, 2019).

Los resultados relacionados con la Gestión Interpersonal, están en la línea de investigaciones previas que vinculan dicha gestión igualmente con mayores niveles de satisfacción respecto a la convivencia escolar (Carrasco & Trianaes, 2010; Ozdemir et. al., Rivas, et. al., 2011). Las relaciones verticales entre el profesorado y el alumnado muestran así su importancia y ponen de manifiesto el poder del vínculo entre docentes-alumnado en edad escolar (Baker, 2006; Buyse et. al., 2009). Así mismo reafirma la idea de que la formación y competencias del docente podrían condicionar el modelo de escuela, el proceso de enseñanza aprendizaje y, consecuentemente, la prevención, tratamiento y resolución de conflictos en el aula (Bancotovska, 2015; Cassullo & García, 2015; Vallory, 2015 citado en Gil, Chillón & Delgado, 2016). Además, esto es congruente a la percepción de baja presencia de Desidia Docente que se encontró entre los estudiantes que participaron en esta investigación. Se podría suponer que el compromiso de los profesores en las relaciones que establecen con los diferentes actores de la comunidad educativa, el trato justo y coherente serían aspectos claves a intervenir en la búsqueda de facilitar una buena convivencia escolar. Es interesante mencionar, además, que no se encontraron diferencias significativas en los establecimientos con diferente índice de vulnerabilidad escolar en las dimensiones de Gestión Interpersonal Positiva y Desidia Docente.

Respecto a los resultados en la dimensión Ajuste Normativo, estos son consistentes con investigaciones previas (Rodríguez, García, Sánchez, López & Martínez, 2011; Herrera & Bravo, 2012; Aznar, et. al., 2007) que demuestran que, en los estudiantes de primaria, la gran mayoría (81,4%) conoce la existencia en el aula de unas normas que cumplir y la existencia de un bajo porcentaje (18,6%) de estudiantes que manifiestan no tener constancia de la existencia de dichas normas. En otro estudio el 93% del alumnado considera que cumplir las normas es una tarea fácil, no difícil. Y se ha encontrado, además, una cierta predisposición de los niños y las niñas de primaria a manifestar comportamientos positivos relacionados con el ajuste a las normas de convivencia frente a conductas de índole negativo. De acuerdo a Way (2011) se observa que la percepción del alumnado chileno sobre las normas y reglas en las aulas y el centro como positiva e importante para la buena convivencia, y se relaciona con un mejor rendimiento. Además, la percepción de los y las estudiantes respecto de las normas o de la adecuada implementación de las mismas se relaciona con el orden y disciplina presentes en la escuela misma. La relación entre el ajuste de normas del estudiantado y la explicitación verbal o visual de las mismas por parte de las escuelas y las familias, se presenta como un elemento a considerar en futuras investigaciones, además representa una oportunidad para las escuelas para incorporar los elementos del manual de convivencia en las horas de orientación o consejo de curso para reflexionar e incorporar en la información que reciben los y las estudiantes. Interesante es

considerar lo expuesto por Cornejo y Redondo (2001) sobre la importancia que otorgan los estudiantes a la relación que se establece entre alumnos y profesores, a la hora de mirar el espacio regulativo o de normas de la escuela.

En relación con la dimensión Red Social de Iguales, el valor positivo que se le otorga, tiene sentido, ya que cuando los niños y las niñas tejen una adecuada red social, perciben que tienen amigos, que son queridos y valorados entre sus iguales y que reciben ayuda de sus iguales cuando lo necesitan, perciben igualmente que existe una buena convivencia en términos generales en sus escuelas (Córdoba, et. al. 2016). Los resultados indican la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre establecimientos de diferente índice de vulnerabilidad en la percepción del grupo de pares, específicamente en los establecimientos que presentaban un índice de vulnerabilidad más alto, los estudiantes presentaban una percepción más baja, aunque sobre el punto central de la escala. Así también, se observa que los estudiantes extranjeros, tienen una percepción menos favorable del grupo de pares como un apoyo en su desarrollo personal y socioemocional, aunque sigue siendo un valor sobre el punto central. Ambos aspectos requieren de una exploración más detenida, quizás que consideren otras variables o que profundicen desde una mirada cualitativa que permita comprender estas diferencias y evitar que se incrementen. En particular en relación a los estudiantes extranjeros, es relevante considerar la actual realidad del país y de la región respecto a la migración. De acuerdo a cifras entregadas por la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Tarapacá, esta región presenta la mayor cantidad de estudiantes extranjeros del país, representando el 9% de la totalidad de alumnos de la región (77.807). Futuros estudios debieran explorar con mayor atención esta situación y explorar las dinámicas de discriminación y de adaptación desde el marco de la convivencia escolar.

En cuanto a las dimensiones negativas relacionadas con la experiencia directa de violencia interpersonal horizontal entre iguales, los resultados indican una baja percepción de victimización y agresión. En cuanto a la Agresión, se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la percepción de acuerdo al género. Estos resultados son coherentes con los hallazgos en otros estudios (Caballero, 2010; Postigo, et. al., 2009), informando las estudiantes menor presencia de conductas hostiles que sus compañeros de género masculino. Así mismo, se observó una diferencia en estas dimensiones al considerar la satisfacción con el establecimiento. El grupo de estudiantes que declara sentirse insatisfecho expresa mayor frecuencia de experiencias de agresión, tanto en el caso de la dimensión de victimización como en la de agresión. En este sentido, se puede postular la existencia de malestar tanto en estudiantes víctimas como en los agresores. Próximos estudios podrían poner atención en esta experiencia de malestar y abordar aspectos asociados a la salud mental y el bienestar en estos grupos de estudiantes.

La clasificación de acuerdo al índice de vulnerabilidad da cuenta de diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones. Puede observarse una tendencia en la cual los establecimientos con menor

índice de vulnerabilidad presentarían menor percepción de apoyo de la red de pares y de ajuste normativo y una mayor percepción de disruptividad, agresión e indisciplina; todas dimensiones vinculadas a las relaciones horizontales entre pares en la convivencia escolar. Se habla de una tendencia porque en general se presenta una valoración elevada de las dimensiones positivas y baja de las dimensiones negativas de convivencia. Es interesante notar una excepción en disruptividad que presentaría un valor ligeramente superior al valor medio de la escala. La disruptividad es considerada como fuente de conflictividad (Córdoba, et. al., 2016; CEA, 2009; Nail et. al., 2012; Ramírez & Justicia, 2006; SDGDCV, 2007). De allí que sea relevante realizar nuevas investigaciones que permitan reconocer cuales son las conductas contrarias a la convivencia que emergen en estos establecimientos y cómo las enfrentan los diferentes actores de la comunidad educativa.

Este estudio, como se indicó previamente, se orientaba a describir la percepción de convivencia escolar y explorar la incidencia de algunos factores como el género, el índice de vulnerabilidad o la nacionalidad en esta percepción. Por tanto, una de sus principales limitaciones tiene relación con dar cuenta de las dinámicas subyacentes a los resultados observados.

Finalmente, agregar una reflexión respecto a la relevancia que se ha otorgado a la violencia escolar sobre las prácticas de buena convivencia. Este es un nuevo estudio que da cuenta de la percepción positiva de los estudiantes sobre las relaciones en sus escuelas y que apunta a que los conflictos son focalizados (Del Rey, Ortega & Fera, 2009). Construir una mirada positiva de la convivencia escolar, que permita visualizar la riqueza y complejidad de las relaciones dentro de la comunidad escolar es una tarea importante para evitar la estigmatización de este espacio, como un espacio de riesgo y violencia, en la cual docentes, estudiantes y familias sólo vivencian malestar y temor. Entregar una mirada multidimensional y compleja en la cual se reconozca e intervenga en la violencia, pero al mismo tiempo se rescate y proteja la convivencia basada en proyectos comunes, como indica Delors (1998):

¿Cómo mejorar esta situación? La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, este tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad. Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes (p.5-6).

Referencias bibliográficas

- Aznar, I., Cáceres, M. P. & Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*, (3), 154-169.
- Calvo, P. & Marrero, G. (2004). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Análisis de los resultados de un programa de mejora. *El Guiniguada* (13), 13-28
- Carrasco, C., & Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 231-244.
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez, J., Rodríguez, B., & Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students, *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual, *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Córdoba- Alcaide, F., Del Rey, R. & Ortega- Ruiz, R. (2016). Dinámicas de convivencia en el centro educativo: hacia el concepto de ciberconvivencia. En: F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz & O. Nail-Kroyer (Eds.). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 21-36). Santiago de Chile: RIL Editores
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 15, 11 -52
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Del Rey, R., Ortega, R. & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180.
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11.
- Díaz, S. & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49,125-145.

- Durlak, J., & Weissberg, R., (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: William T. Grant Foundation
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-14.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256
- Gil, F., Chillón, P., & Delgado, M., (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 48-53.
- García, L. & López, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Gázquez, J., Pérez, M. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo, *Revista de Psicodidáctica*, 16(1) 39-58
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios* 12(2), 7-18.
- Herrera, L. & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 15-24.
- López, V. (2011). La influencia de las variables contextuales en la agresión entre escolares: Resultados de una investigación empírica y lineamientos estratégicos para las políticas educativas. Documento resumen de Resultados FONDECYT de Iniciación 1108005.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar: Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78
- Mena I., Bugueño, X. & Valdes, A. (2005). Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva www.convivenciaescolar.cl (portal de Convivencia escolar, MINEDUC)
- Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado: su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista Educación*, 350, 375-399
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013) La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 92.
- Ozdemir, S., Sezgin, F., Sirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). Examining the variables predicting primary school student's perceptions of school climate. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 213-224.
- Postigo, S; González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 67-74

- Retuert, G. & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321-345
- Rivas, J., Leite, A., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodríguez, P. L., García, E., Sánchez, C., López, P. A. & Martínez, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22 (41), 153-178
- Tijme, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social. *Psyke*, 21(2), 105-117
- Viguer, P., & Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia. Una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23(1), 105-118.
- Way, S.M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effect of student perception. *The sociological Quarterly*, 52, 346-375.