

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Posgrado en Psicología



El Saber de mis Hijos
hará mi Grandeza

Doctorado en Psicología

Modelo de Convivencia escolar en estudiantes de secundaria: condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales

Presenta:

Norma Isabel Rodelo Morales

Directora:

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing

Co-Directora:

Dra. Sonia Beatriz Echeverría Castro

Revisores:

Dr. César Octavio Tapia Fonllem
Dra. Anaís Ortiz Valdez
Dra. Laura Fernanda Barrera Hernández

Hermosillo, Sonora, Marzo de 2020

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

*A mi pequeña familia,
A Sara quien llegaste en este universo paralelo...cuando debiste llegar
y has sido mi motorcito, la niña que me carga de energía,
a David por su incondicional apoyo y acompañamiento
en esta experiencia de más de tres años.*

*A mis padres, hermano y familia,
que han sido un soporte extraordinario
y quienes confiaron en mí para esto,
sin ustedes no habría avanzado.*

*A mis tutores por enseñarme
cómo vivir una experiencia de esta magnitud,
cómo enseñarme a vivir la investigación, mucho les debo.*

*A ustedes que siempre me vieron caer y
levantarme: familia y amistades.*

siempre bendiciones,

¡Hasta la próxima aventura!

AGRADECIMIENTOS

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** por brindarme la beca durante mi formación de Doctorado en el programa de Posgrado en Psicología.

A la **Universidad de Sonora** por ser una institución cálida con quienes llegamos de fuera y sin conocerla, por ser parte de mi formación académica y profesional en conjunto con la División de Ciencias Sociales y el Posgrado en Psicología.

A la **Dra. Blanca Fraijo**, que, antes de ser mi directora de tesis de manera oficial, me adoptó como su tutorada. Gracias por estar siempre ahí, siempre en lo académico, en lo personal y profesional, en compartir su conocimiento. Su apoyo fue invaluable y ha sido extraordinariamente noble, en verdad, gracias por su tiempo y dedicación.

Al **Dr. César Tapia**, gracias por sus enseñanzas en tiempos extraescolares y enorme colaboración para culminar este trabajo de tesis doctoral.

A la **Dra. Sonia Echeverría** por aceptar ser mi co-directora de tesis.

A mis **profesores** que aportaron desde su experiencia y conocimiento mayor aprendizaje a mi formación. Así como a mis **compañeros de la unidad de posgrado**, que sin compartir el mismo programa nos apoyábamos durante la formación.

Agradezco de una forma especial al **Dr. César Tapia** y a la **Dra. Blanca Fraijo**, que desde que los conocí, confiaron en mí para sacar adelante este trabajo, quizá fallé en ocasiones, pero con su ejemplo me mostraron el camino a seguir, contribuyendo en mi crecimiento personal de una manera imponente, en mi formación académica de forma agigantada, haciendo de mi caminar profesional algo único. Gracias por sus consejos, regaños y palabras de aliento, de verdad, siempre estaré agradecida y en deuda con ustedes.

Asimismo, a la **Dra. Irene Solbes Canales** por su cálido recibimiento en mi estancia, su ayuda y aportes teóricos a mi trabajo de investigación.

A mis **padres, mi familia, amistades** y, sobre todo, a mi esposo e hija, gracias por su paciencia y siempre apoyarme.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Antecedentes	13
1.2. Planteamiento del problema.....	24
1.3. Objetivos	28
1.3.1. Objetivo General.....	28
1.3.2. Objetivos Específicos.	28
1.3.3. Preguntas centrales	29
1.4. Justificación	29
1.5. Hipótesis	34
1.6. Delimitación del estudio	34
1.7. Limitaciones del estudio	35
II. MARCO TEÓRICO	37
2.1. Aproximación al concepto de convivencia y convivencia escolar	38
2.1.1. Relación y diferencia entre convivencia escolar y clima escolar	40
2.2. Taxonomía de la convivencia escolar	42
2.3. Enfoques de estudio de la convivencia escolar.....	45
2.4. La convivencia escolar a partir del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	46
2.5. La Teoría del Aprendizaje Social como aproximación a la explicación de la Convivencia Escolar	49
2.6. Factores del entorno y cognitivos	51
2.6.1. Situacionales.....	52
2.6.2. Normas y reglas.....	52
2.6.3. Experiencia con compañeros y profesores	54
2.6.4. Emocionales	55
2.6.5. Actitudinales.....	55
2.7. Modelo teórico.....	56
III. MÉTODO	59
3.1. Tipo y diseño de estudio	59
3.2. Criterios de inclusión.....	60
3.3. Participantes.....	61
3.4. Instrumento	63

3.5. Procedimiento ético	65
3.6. Procedimiento	66
3.6.1. Aplicación.....	66
3.6.2. Análisis de datos.....	67
IV. RESULTADOS.....	69
4.1. Estudio técnico del instrumento, pertinencia de ítems	69
4.2. Estadísticos Descriptivos	70
4.3. Consistencia interna.....	74
4.4. Modelos de Medición	76
4.5. Correlaciones	80
4.6. Modelo de Ecuaciones Estructurales	82
I. DISCUSIÓN.....	84
REFERENCIAS	89
ANEXOS	106

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Enfoques en el estudio de la convivencia escolar.....	32
<i>Figura 2.</i> Modelo Ecológico de la convivencia escolar.....	48
<i>Figura 3.</i> Explicación de los factores que influyen en la conducta humana desde la teoría del Aprendizaje Social.....	49
<i>Figura 4.</i> Modelo teórico de la influencia del entorno y factores cognitivos asociados a la convivencia escolar.....	58
<i>Figura 5.</i> Propuesta del modelo metodológico a seguir.....	60
<i>Figura 6.</i> Modelo de medición Aspectos Situacionales	77
<i>Figura 7.</i> Modelo de medición Normas y	77
<i>Figura 8.</i> Modelo de medición Experiencia en la Convivencia.....	78
<i>Figura 9.</i> Modelo de medición Aspectos Emocionales.....	79
<i>Figura 10.</i> Modelo de medición Aspectos Actitudinales	80
<i>Figura 11.</i> Modelo de Ecuación estructural de la convivencia escolar	83

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Definición sobre convivencia escolar, su dimensión analítica y enfoque predominante.....</i>	39
Tabla 2. <i>Total de participantes por secundaria.....</i>	61
Tabla 3. <i>Dimensiones y subescalas de la Escala de Convivencia Escolar en Secundaria.....</i>	69
Tabla 4. <i>Estadísticos univariados de los factores del entorno y cognitivos.....</i>	70
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos situacionales, por indicador.....</i>	71
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos de la dimensión de Normas y Reglas, por indicador.....</i>	72
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos de la dimensión Experiencia en la Convivencia, por indicador.....</i>	72
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos Emocionales, por indicador.....</i>	73
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos Actitudinales, por indicador.....</i>	74
Tabla 10. <i>Índice de Consistencia Interna por dimensión y subescala de convivencia escolar para secundaria.....</i>	76
Tabla 11. <i>Correlaciones bivariadas entre los subdimensiones.....</i>	80
Tabla 23. <i>Correlaciones bivariadas entre las dimensiones</i>	81

RESUMEN

En el estudio de la conducta de la persona, es fundamental analizar el contexto, tanto para caracterizarla, como para identificar los valores de significación que tal conducta toma en el grupo social de referencia (Martínez-Otero, 2001). En ese sentido, la conducta humana es dada en un contexto significativo y de influencia para el individuo, la cual adopta un rol interactivo que le permite asimilar, juzgar y modificar sus propios espacios y a sí misma. La convivencia basada en las interacciones es uno de los más importantes constructos en el campo educativo y estudio del comportamiento humano para el logro de objetivos (Cerde, Pérez, Elipe, Casas & Del Rey, 2019).

En los últimos años se ha destacado la importancia de las percepciones individuales, la forma cómo evalúan y se sienten los estudiantes y profesores en sus escuelas, esto ha llevado a asociar variables de ambiente y convivencia escolar con un mejor rendimiento académico y destacado que, la convivencia es el establecimiento de las relaciones entre los diferentes actores para el desarrollo social y afectivo, enfatizando en la identificación de procesos subjetivos con relación a la convivencia (Cavrini, Chianesea, Boccha & Dozzaa, 2015; López, et al., 2018; Tapia, et al., 2020; Wang & Degol, 2016).

El presente proyecto tuvo por objetivo analizar la relación de aquellas condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales, expresados en una convivencia en estudiantes de secundaria. Se basa en la idea de abordar a la convivencia escolar desde un enfoque analítico (Furlán, 2003) para explicar, a partir de dimensiones como condiciones físicas o situacionales, aspectos cognitivos y emocionales la relación que se da entre éstas para el desarrollo de la convivencia escolar. Lo anterior significa que no sólo la convivencia puede ser abordada como método de prevención de conflictos o violencia escolar (Avilés, Torres & Vian, 2008; Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011).

Esta investigación se llevó a cabo en estudiantes de cuatro secundarias del noroeste de México. Participaron 641 estudiantes de los tres grados escolares. La edad oscilaba entre 11 y 17 años de edad con una media de 12.94 años. La muestra fue constituida por 308 hombres (48%) y 333 mujeres (52%). A toda la muestra se le aplicó la Escala para la Convivencia Escolar en Secundaria, diseñada exprofeso que constituye de 53 ítems.

El instrumento resultó ser confiable y válido. Los análisis factoriales confirmatorios para la escala mostró bondad de ajuste práctica y estadística en los distintos modelos de medición. Del análisis de los datos que se obtuvieron del modelamiento estructural se obtuvo que existe una asociación entre las condiciones físicas o situacionales y la convivencia, sin embargo, los factores emocionales y cognitivos son los que se asocian mayor y significativamente para dar explicación al desarrollo de la convivencia escolar, es decir, la percepción de la existencia de normas, el reconocimiento de emociones y expresión de opiniones y sentimientos regulan las relaciones dadas entre estudiantes y profesores.

I. INTRODUCCIÓN

La convivencia, a partir de las interacciones en escenarios educativos, ha tomado relevancia en el estudio de en el estudio del comportamiento humano para el logro de metas y objetivos dentro del campo de la psicología educativa (Cerdeira, Pérez, Elisei, Casas & Del Rey, 2019).

El término Convivencia se origina en la edad media, justo cuando diversas culturas fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, pese a las tensiones y diferencias que pudieron darse (Carbajal, 2013). Fue hasta 1990, que académicos en el campo educativo retoman el concepto para referirse lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) refirió para una calidad educativa: *Aprender a vivir con los demás* (Delors, 1996). Al tomar como base este principio y en un contexto escolar, implica comprender las diferencias, valorar la interdependencia, así como la pluralidad, sobre todo aprender a enfrentar todo conflicto de una manera positiva.

De acuerdo con Gijón (2006) la convivencia ha tomado gran relevancia en el marco escolar generando en las últimas décadas una vasta producción científica. En esa misma lógica, el fenómeno de la convivencia escolar también ha tomado significatividad de manera progresiva debido a problemas como la violencia escolar, estrés laboral de los docentes, e indisciplina. Dentro de éste fenómeno un eje fundamental es el ambiente escolar, mismo que se refiere al conjunto de relaciones dadas entre los miembros de una determinada comunidad escolar y que se relaciona con factores personales, de estructura y funcionales de la propia institución (Tapia, Fraijo, Corral, Garza & Moreno, 2020), por tanto, el ambiente escolar es un factor importante al evaluar la convivencia en las relaciones interpersonales entre agentes educativos que pueden derivar en conductas desadaptativas y hasta actos de agresión, incidiendo en el proceso de aprendizaje y de convivencia en el centro escolar (Sánchez & Sánchez, 2018) y que estas

circunstancias sociales son elementos que contribuyen a la “ruptura de la convivencia” (Gómez, Matamala & Alcocel, 2002), en tal sentido cabe preguntarse ¿Qué se hace para convertir los centros escolares en espacios adecuados para la convivencia?

Este tipo de hechos, han sido sustentados por investigaciones en el campo de las ciencias sociales, siendo el clima social escolar y la convivencia escolar objetos de estudio de diferentes disciplinas (e.g. Sociología, Psicología, Pedagogía) pero que, por su complejidad mantienen diversas posturas y maneras de abordarse (Prado, Ramírez, & Ortiz, 2010). No obstante, el enfoque preventivo (prevención de la violencia para una convivencia) es el que ha predominado en investigación en los últimas dos décadas y que ha sido de preocupación para el profesorado y la propia gestión educativa (e.g. Ortega & Del Rey, 2004; García & Ferreira, 2005; Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras & Urías, 2010; Varela, Ávila & Martínez, 2013).

La convivencia escolar, es uno de los tipos de interacción social, más común en los centros educativos, resultado de la percepción y motivación que los actores de dicha convivencia tienen a partir de sus procesos subjetivos y experiencias propias (Ortega & Del Rey, 2004). Por tanto, es pertinente señalar que la subjetividad de la experiencia vivida es considerada como un factor que interviene en cualquier forma de medir y evaluar la convivencia. Ésta última idea es apoyada por Zabalza (2002) que enfatiza en analizar la convivencia escolar en el marco de un conjunto de interacciones que se producen en la institución escolar.

Para tal aproximación, se encuentra el informe Delors (1996), desde su visión positiva, ofrece el concepto de *aprender a convivir*, como uno de los cuatro pilares de la educación de forma universal, es decir, todos los países y todas las culturas. Así se ha configurado como en uno de los objetivos más importantes en el sistema educativo a nivel mundial y que de acuerdo con García y López (2011) en países iberoamericanos la noción de convivencia escolar toma relevancia en la praxis educativa posicionándose entre uno de los conceptos más importantes en

el ámbito psicoeducativo. Además, Godas, Santos y Lorenzo (2008) señalan que es un concepto multidisciplinar que posee diversas facetas y que incorpora elementos y aspectos de la vida social en las escuelas y aulas. Por su parte, Caso, et al. (2010) mencionan que la convivencia escolar involucra problemas y conflictos escolares relacionados con la disciplina y procesos instruccionales; con base en esto, el clima escolar se hace de la convivencia escolar que experimentan los agentes educativos a través de este proceso de interacción (Gázquez, Pérez & Carrión, 2011; Herrera, Rico & Cortés, 2014), sin olvidar la participación e implicación de factores sociales, familiares y escolares que mejoran el clima y por ende la convivencia.

Ahora bien, de acuerdo con Adolphs (1999), no existen individuos ajenos a pertenencias sociales, quien determina el concepto de cognición social y lo refiere a todos aquellos procesos implicados en el procesamiento de la información que permiten generar, mantener o regular todo tipo de interacción social, entre esta la convivencia, es decir, la parte social está presente en cada situación vivida por las personas a través del marco cultural y contextual de ellas.

Por su parte, Sebastian (2015) en su aproximación al término de cognición social, establece que el ser humano vive dentro de una realidad neutra como fuente de conocimiento y la falta de objetividad de ese conocimiento, mediador de la conducta, depende de las formas no lógicas de su propio pensamiento. Además, De Jaegher, Di Paolo y Gallagher (2010) señalan que la cognición social, plantea una visión meramente individual que establece la necesidad de poner “orden” en el entorno social. Esta concepción, proviene de un modelo psicológico que permite una adaptación del organismo a su medio ambiente, procesar la información y comparar con un modelo cognitivo reduciendo lo social a la existencia de relaciones interpersonales, las cuales explican el funcionamiento psicológico de los individuos implicados en estas mismas.

En ese sentido, algunos de los estudios realizados sobre convivencia escolar, se enfocan en la perspectiva de los estudiantes, involucran a los docentes y familia, así como las relaciones de todos los agentes educativos a partir de un enfoque sociocognitivo, relacionándose con el rendimiento académico (Bear, et al., 2011; Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010; MINEDUC, 2015; Wang & Degol, 2016). En la misma idea, el objetivo principal en su estudio, Cavrini, et al. (2015), destaca la importancia de las percepciones individuales, puesto que las escuelas a menudo evalúan cómo se sienten los estudiantes, los maestros o los padres sobre su escuela, asocia al clima escolar con mejor rendimiento, pero rara vez tienen en cuenta a todos estos "actores o agentes" de forma paralela.

El presente estudio se plantea analizar la forma que se relaciona el entorno escolar, factores cognitivos y emocionales, condiciones físicas con la convivencia escolar en estudiantes y profesores de secundaria, tomando en cuenta que el núcleo del concepto de convivencia pone de relieve las relaciones interpersonales en las tareas y procesos racionales que se generan entre actores educativos durante el quehacer de la práctica (Ortega & Del Rey, 2004), razón por la que se propone analizar el fenómeno desde las siguientes dimensiones: Situacional, Emocional, Actitudinal, Normatividad Escolar, Social y Familiar y la de la Experiencia en la Convivencia en el centro escolar.

1.1. Antecedentes

Existen estudios que demuestran que una buena convivencia escolar, determina el éxito de los aprendizajes y a su vez contribuye a evitar y contener problemas sociales que repercuten en los centros educativos (Donoso, 2005; López, et al., 2018). Sin embargo, vista la convivencia escolar como una construcción colectiva y dinámica resultado de las diferentes interacciones en la escuela, son los factores observables los más investigados para su estudio, incluyen, además, variables relacionadas con el afecto interpersonal, normas, disciplina, participación y expresión, así como la forma de distribuir el poder (Mena, Romagnoli & Valdés, 2006).

Uno de los estudios con mayor relevancia e impacto en la literatura acerca de la convivencia escolar es el de Tricket y Moos (1974), quienes emplearon el instrumento Classroom Environment Scale (CES), asociaron la satisfacción de los estudiantes y el humor a lo social en aulas de secundaria, enfatizando en la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno, así como la organización de la clase. En sus resultados, los estudiantes expresaron mayor satisfacción en aulas caracterizadas por estudiantes con una alta afiliación e implicación y con reglas de comportamiento claramente establecidas, lo que indica que, para lograr una convivencia, los estudiantes deben permanecer en un contexto organizado, donde aprendan y existan reglas, pero también afecto para lograr la satisfacción y el crecimiento al logro que permita alentar el interés y motivación de los estudiantes.

Por su parte, Gómez, Valle y Pulido (1989) hicieron una traducción de la escala propuesta por Tricket y Moos y evaluaron la estructura del clima socioescolar en alumnos de educación media, encontraron para la convivencia del aula y el aprendizaje, los estudiantes muestran preocupaciones y necesidades y que orientan sus actividades diarias hacia metas específicas; es decir, este estudio resalta que el clima ambiental de un aula afecta el resultado del aprendizaje

y la actitud ante el mismo. Esto significa que, una convivencia escolar óptima es una condición necesaria para que los alumnos se motiven, perciban y evalúen positivamente el grupo al que pertenecen y las relaciones que establezcan. Gómez et al. (1989) junto con López, et al. (2018) ponen de manifiesto la importancia que tienen en las situaciones educativas los factores ecológicos relativos al entorno del aula y cómo se perciben dichas situaciones y el centro educativo, así como la forma que inciden directamente en la efectividad de todo proceso establecido al interior de un centro escolar (e.g. aprendizaje, enseñanza, convivencia, transmisión de conocimientos).

En otro estudio realizado por Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt (1997) acerca del clima social percibido y las dificultades en el ajuste social entre estudiantes de secundaria, examinan la importancia de la convivencia para explicar la variación en los problemas de comportamiento de los estudiantes y la angustia emocional que experimentan. Si bien, los datos transversales no permiten conclusiones sobre la dirección de los efectos entre las variables analizadas (sociodemográficas y psicosociales), los resultados son consistentes con la investigación e indican que, los entornos sociales de la escuela afectan las respuestas de comportamientos emocionales y conductuales de los estudiantes y proponen discutir las implicaciones para las acciones de intervención en la mejora del clima social de la escuela y la convivencia en ella.

Si bien es cierto, el entorno determina el comportamiento de los estudiantes, el clima social generado por la convivencia en un centro educativo, funge como factor principal en el ajuste social y el logro académico que los estudiantes obtengan. Así lo señalan Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997) en su estudio, evidencian que el entorno generado por la convivencia impacta de forma directa en el desarrollo de los estudiantes, concluyen que la convivencia en un clima escolar es la calidad y consistencia de las interacciones personales que influyen

exponencialmente en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de quienes interactúan y que el logro académico se obtiene cuando existe una relación interpersonal colaborativa entre los agentes educativos, aseguran que las interacciones que tienen mayor impacto en el logro académico son las que se dan entre docentes-administrativos, docentes-estudiantes, entre estudiantes y entre hogar-escuela (Haynes, et al., 1997).

Por su parte, Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) con la finalidad de prevenir problemas de violencia escolar y desde un enfoque del profesorado, evaluaron la percepción y creencias sobre conflictos de convivencia a partir de la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa dirigidos a educar para una convivencia óptima basada en el aprendizaje de negociación, cooperación, respeto y ayuda; concluyeron que ambas (percepción y creencias) así como las relaciones entre éstas variables, están mediadas en función del género entre profesorado y estudiantes.

Mientras que para Kuperminc, Leadbeater y Blatt (2001), el ajuste entre persona-entorno es fundamental en la interacción entre variables psicológicas y percepciones de la convivencia escolar, para explicar los problemas de conducta y emocionales que experimentan los estudiantes. Así lo demuestra un estudio en una secundaria étnica y socioeconómicamente diversa, encuentra que percibir de manera positiva un clima escolar, permite una convivencia óptima, además, modera los efectos negativos de la autocrítica, el establecimiento de relaciones entre pares y la falta de eficacia en la resolución de problemas. Kuperminc, et al. (2001), señala como resultado que se debe prestar atención al entorno socioemocional de los estudiantes en las escuelas secundarias, particularmente a aquellas situaciones que impliquen procesos de autoconcepto, motivación y reconocimiento de capacidades. Este estudio confirma la importancia de trabajar en la construcción de habilidades socioemocionales, en áreas de

competencia personal y relaciones interpersonales para establecer una convivencia escolar positiva y por ende un clima escolar favorable entre estudiantes y profesores.

El análisis de variables relacionadas con los juicios de violencia escolar que predicen la subjetividad de los estudiantes de secundaria (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002) concluye la existencia del miedo de los estudiantes a asistir a la escuela por la ausencia de una convivencia pacífica y la presencia de violencia, encontrando como variables principales para la actitud de temor, las conductas de riesgo, la victimización personal y el ambiente escolar generado por las relaciones entre estudiantes y profesores. En la mayoría de los centros escolares, la convivencia se afecta de modo que impacta en el proceso de enseñanza, aprendizaje y formación; la dificultad de analizar de manera global el fenómeno de la convivencia en las aulas y centros escolares, lleva a Martínez-Otero (2005) a realizar una revisión sobre los principales problemas que irrumpen el proceso de convivencia, encontrando algunos comportamientos antisociales escolares dados con mayor frecuencia tales como la indisciplina, falta de mediación entre profesorado y estudiantes, la falta de competencia y falta de habilidades sociales.

Ahora bien, desde un enfoque cualitativo, Campo, Fernández y Grisaleña (2005), en su estudio de casos, encontraron diferencias entre los centros educativos de secundaria analizados, manifestando disparidad de indicadores entre alumnado y profesorado, en la oferta de escolarización, la estabilidad del personal docente, y las características de los alumnos, así como el entorno físico y cultural que influye en cada centro. No obstante, al estudiar la convivencia escolar desde un enfoque cualitativo, se encuentra que hay una serie de medidas y actuaciones que en los centros educativos se llevan a cabo y que favorecen la buena convivencia, así como la necesidad de sistematizar e institucionalizar el trabajo que eduque para una cultura de paz y la cooperación de los mismos agentes educativos (Caballero, 2010; Campo, et al., 2005).

Analizar los factores que limitan la convivencia escolar con la finalidad de validar prácticas y generar las estrategias psicosociales para promocionar las relaciones interpersonales hacia una cultura de paz en las aulas de la institución, permite encontrar que la percepción de profesores y estudiantes sobre la convivencia es positiva, pero que aun así, se presentan problemas de relación y de indisciplina al interior de las aulas escolares, es decir, la convivencia se ve afectada por problemas de comportamiento entre los estudiantes y las relaciones armoniosas se construyen a partir de las emociones, actitudes y lenguaje del otro (Palomino & Dagua 2009).

Al igual que Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010) en su estudio concluyen que, tanto la mejora de la convivencia escolar como la erradicación de las situaciones de riesgo, demandan una respuesta que permita el reconocimiento de logros y búsqueda de soluciones de aspectos negativos detectados. Por tanto, la convivencia escolar está relacionada con las vivencias y experiencias cotidianas, algunas veces de forma positiva otras negativas, resaltando la importancia de abordar la actitud de estudiante y sus emociones a partir de su propia connotación cultural y afectiva (Palomino & Dagua, 2009).

La convivencia escolar toma relevancia enfocada no sólo en intervenir (Campo, et al., 2005; Muñoz, Saavedra & Vilallta, 2007) sino también a prevenir las situaciones de violencia y acoso escolar y de acuerdo con Muñoz, et al. (2007) en su estudio demuestran que las situaciones que más preocupan con respecto a la convivencia escolar, son aquellas que están vinculadas con el uso de estrategias inadecuadas para la resolución de conflictos entre docentes y entre estudiantes generando un clima escolar desfavorable para una convivencia óptima. Observaron que los estudiantes de secundaria, perciben a la escuela como un entorno altamente vulnerable para la generación de violencia y haciendo un comparativo por género, para los hombres es normal, mientras que las mujeres le dan un significado negativo. Muñoz et al. (2007), atribuyen como causa de estos significados, a la propia intimidación entre pares, a la presión por los estudios y

disciplina por parte de sus docentes y su familia, al entorno y el origen de los estudiantes, así como la jornada escolar y estrés de los docentes, por tanto, la convivencia en el centro escolar tiene una connotación cultural a partir de la violencia entre pares y las ausentes estrategias para prevenir e intervenir en situaciones negativas.

De esta misma forma existen múltiples formas de ejecución, intervenir es fundamental para mejorar la convivencia escolar, Avilés, et al. (2008) en su investigación demostraron a través de diversas Modalidades de Programas de Apoyo para la mejora de la Convivencia Escolar y la prevención del Maltrato entre Iguales, la eficacia de las estrategias de cooperación y ayuda en el aprendizaje para reducir el bullying, pero uno de los programas que ejecutaron no funcionó para reducir la incidencia del bullying, puesto que los niveles de percepción de agresión y maltrato, posteriores a la aplicación del programa, fueron similares a los previamente recolectados, su intención fue recuperar la incidencia de maltrato a partir de la ejecución de programas como forma de intervención para prevenir la violencia y promover la convivencia. Sus resultados coinciden con los de García-Hierro y Cubo (2009), el que se lleva a cabo un trabajo de intervención centrado en la eficacia de un programa para mejorar la convivencia social escolar en estudiantes, una de sus limitaciones fue la muestra reducida impidiendo confirmar a partir de los análisis inferenciales que la convivencia en el aula experimenta cambios positivos; además, el programa aplicado no consiguió mejorar la convivencia en el grupo experimental, lo que a su interpretación reclama la atención de los profesionales de la educación para una promoción de la convivencia a través de diversos programas.

En la investigación realizada por Godas, et al. (2008) se concluye que la convivencia está directamente relacionada con la forma que se establecen las relaciones interpersonales dentro de la institución, lo que determina el clima escolar pero que de forma recíproca crea la convivencia misma, encuentran a partir de un estudio cuantitativo y aplicación de cuestionarios

que las normas escolares establecidas, son fundamentalmente relevantes para la convivencia dentro y fuera del aula. Por su parte, Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009), estudiaron variables personales (e.g. inadaptación y habilidades sociales) y variables relacionales (e.g. amistad, motivación social y popularidad), establecieron diferencias conductuales en el fenómeno de la convivencia escolar, según el género, encontraron mayor incidencia de acoso, rechazo e inadaptación escolar entre los hombres, mientras que para las mujeres reportaron sólo mayor rechazo e inadaptación social, observándose de manera general y sin diferencia de género la agresión verbal entre estudiantes durante la convivencia.

En otros estudios se desarrollan diseños y validaciones de cuestionarios y escalas, por un lado, para medir el Clima Social Escolar (CES) (Prado, et al., 2010), que a partir de sus resultados Ortiz, Prado y Ramírez (2014), plantean a la luz de la discusión considerar la inclusión para su estudio factores de orden contextual, familiar y escolar y, por otro lado, la Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Del Rey, Casas & Ortega, 2017).

La información que suministra este tipo de instrumentos permite dar cuenta de la percepción que tienen los estudiantes frente a los docentes y entre ellos, tal y como sucede en la cotidianidad de la vida escolar, pero ponen de manifiesto de manera coincidente la importancia en el constructo de la gestión y el ejemplo de las buenas relaciones que los docentes ofrecen a los estudiantes, además de la necesidad de incluir aspectos positivos y negativos de las mismas relaciones (e.g. Ortega & Del Rey, 2004; García & Ferreira, 2005; Ortega, Del Rey & Casas, 2013; Yang, Bear, Chen, Zhang, Blank & Huang, 2013). Asimismo, otro diseño y validación de dos escalas concluyen determinan el clima social escolar desde las percepciones que manifiestan los estudiantes sobre la aplicación consistente de normas y sobre el trato entre pares y estudiantes y docentes durante la convivencia, pero también en llevar a cabo prácticas de aula

democráticas, inclusivas y de resolución pacífica de conflictos (López, Bilbao, Ascorra, Moya & Morales, 2014; Valdés, López & Chaparro, 2018).

De forma concluyente, establecen que los estudios pueden ser replicados con muestras más amplias garantizando niveles de representatividad, confiabilidad y validez mayor en los resultados que impacten en el contexto educativo, no solo en fases diagnósticas sino en el diseño e implementación de planes y programas para el mejoramiento de la convivencia.

Si bien es cierto, que estudios anteriores señalan la importancia que los docentes tienen en la gestión de la convivencia, hay uno que la toma en cuenta, pero que al analizarla, concluye de manera contundente la escasa formación inicial del personal docente de secundaria para la promoción de la convivencia y clima escolar favorable, comprueba de manera significativa la valoración de diversas conductas en función del género y la experiencia docente, destacando el escaso empleo de estrategias formativas para mejorar la convivencia en la escuela (Buendía, Exposito, Aguadez & Sanchez, 2015).

Asociar el clima y la convivencia escolar con factores sociocognitivos y mejor rendimiento, y con problemas de indisciplina y ausentismo escolar, lleva a pensar en algunos estudios realizados (e.g. Mitchell, et al., 2010; Mitchell & Bradshaw, 2013; Van Eck, Johnson, Bettencourt & Johnson, 2017) que concluye en que la convivencia escolar funge como un objetivo de mejora, sin embargo, encuentran que son pocos los estudios que examinan hasta qué punto las percepciones de estudiantes y maestros varían en función de las características individuales, del aula o de la escuela en general. Sus resultados indicaron que los factores intraáulicos se asocian más con la percepción de los docentes mientras que los factores y situaciones fuera del aula se asocian más con la percepción de los estudiantes para darle significado a la convivencia y clima escolar, a su vez, no encontraron asociación entre las

calificaciones de los estudiantes y la convivencia escolar. No obstante, Mitchell y Bradshaw (2013) indican que un mayor uso de estrategias de exclusión en el aula, se asocia con un menor orden y disciplina, mientras que un mayor uso de apoyos de comportamiento positivo en el aula se asocia con puntajes más altos en orden y disciplina, equidad y relación estudiante-docente. Estos hallazgos pueden sugerir que, la capacitación previa al servicio y las actividades de desarrollo profesional del docente habrían de promover el uso por parte de ellos, estrategias positivas de apoyo a la conducta para mejorar la convivencia escolar y las condiciones para el aprendizaje.

Estudiar las percepciones de apoyo y disposición de los estudiantes, respecto a la búsqueda de ayuda cuando sienten intimidación y amenazas de violencia en escuelas secundarias públicas indica que los estudiantes que percibieron a sus maestros y personal de la escuela como solidarios, mostraban actitud positiva y sentían mayor apoyo y respaldo al momento de buscar ayuda para el acoso escolar y amenazas de violencia. Los resultados sugieren que los esfuerzos del personal de la escuela para proporcionar un clima de apoyo que favorezca la convivencia, es una estrategia potencialmente valiosa para involucrar a los estudiantes en la prevención del acoso escolar y las amenazas de violencia.

En comparación con estos estudios, Bravo y Herrera (2011) muestran que, las habilidades sociales de los estudiantes funcionan como variable mediadora, analizan la relación existente entre diversas dimensiones del comportamiento de los estudiantes (e.g. desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales), sus resultados discuten la pertinencia de incluir el carácter preventivo y de desarrollo del individuo, así como el trabajo del desarrollo de habilidades sociales en educación básica desde la currícula. Lo mismo sustentan Camacho,

Ordoñez, Roncancio y Vaca (2017), al concluir la importancia de potenciar habilidades emocionales de los estudiantes que favorezcan la interacción entre sus familias y la escuela.

Desde un enfoque prescriptivo y con el objetivo de mejorar la convivencia Bear, et al. (2011) aseguran que los psicólogos escolares tienen una excelente función para intervenir en el logro de resultados positivos, como la disminución de la intimidación y la violencia, mejorando el aprendizaje social, emocional y académico. Basado en sus estudios, encuentran que, en los programas de prevención escolar, las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar son tan importantes como los resultados que se evalúan con mayor frecuencia en las escuelas sobre el comportamiento de los estudiantes.

Del mismo modo, Ortega, et al. (2013) sitúan a la convivencia escolar como una clave para la predicción del bullying. Evaluaron la convivencia a partir de un cuestionario categorizado en ocho dimensiones: (a) Gestión interpersonal positiva, (b) Victimización, (c) Disruptividad, (d) Red Social, (e) Agresión, (f) Ajuste normativo, (g) Indisciplina y (h) Desidia docente. Los resultados destacan la importancia de las relaciones interpersonales en todos los sentidos, particularmente en las relaciones establecidas desde los profesores en cuanto a los problemas de indisciplina y disruptividad, existiendo una fuerte asociación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en situaciones de acoso.

Uno de los estudios que muestra claramente algunos factores asociados a la convivencia escolar es el de López, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy y Urrea-Roa (2013) en el cual sus resultados indican que variables sociodemográficas (e.g. edad, sexo, estrato, etc.), ni actos de ni agresión, conflictos y autoestima no tienen relación con la convivencia escolar, es decir, la no vinculación entre estos aspectos permite interpretarse como una alerta de convivencia, puesto que son indicadores que no determinan la estrategia de mejora de la convivencia. Encontraron,

además, que el clima escolar es poco favorable, siendo esto negativo y poniendo en riesgo la cohesión familiar. Sin embargo, concluyen que las relaciones establecidas por los estudiantes son buenas, coincidentes con la percepción de los maestros, determinado por factores específicos dentro del aula como la disciplina, el orden, apoyo de la organización escolar, llevando esto al incremento del aprendizaje y rendimiento académico y coincidiendo con otros estudios (e.g. Bear, et al., 2011; Mitchell, et al., 2010; Wang & Degol, 2016).

Ahora, evaluar la convivencia escolar a partir de la incidencia del pensamiento creativo, Benítez, Bastidas y Betancourth (2013) mostraron en sus resultados que el pensamiento creativo es susceptible de ser desarrollado. Sin embargo, sus efectos no tienen dirección proporcional en la convivencia escolar, es decir, el pensamiento creativo aumentó por las características del plan de intervención per se (e.g. creación literaria de forma individual y grupal, interacción facilitador-estudiantes y dinámicas de juego) y no por la intención de incidir de forma positiva en la convivencia.

Es probable que, por la diversidad cultural, la percepción del clima dado a partir de la convivencia escolar en escuelas secundarias, sea significativamente diferente con respecto a la autoridad, los valores académicos y sociales, la autorregulación y la regulación por pares de los comportamientos y la gestión del aula de los maestros, Yang, et al. (2013) lo demuestran en una comparando estudiantes de dos países, señalan que los estudiantes chinos perciben la convivencia escolar en un ambiente más favorable que los estadounidenses.

No obstante, un estudio reciente (e.g. Tapia, et al., 2020) establece la relación del ambiente escolar y el bienestar de los estudiantes, identificaron que la variable del entorno escolar es el resultado de factores físicos, académicos y sociales, confirmaron que la promoción del bienestar entre los estudiantes, está basado en un desarrollo óptimo propio, reconociéndoles habilidades

de forma individual, además la institución habrá de ofrecer entornos escolares que impliquen aspectos positivos en lo físico, escolar y lo social. De esa forma, la práctica escolar se vuelve imprescindible para la creación de un espacio de convivencia a partir de la percepción del clima y el entorno escolar (Yang, et al., 2013) y a partir de la potencialización de habilidades emocionales que permitan la interacción entre estos, sus familias y quienes integran la escuela (Camacho, et al., 2017).

1.2. Planteamiento del problema

De acuerdo con Campo, et al. (2005), los centros educativos afrontan una realidad evidente e indiscutible en relación a que algunos patrones de conducta que han existido durante mucho tiempo ya han cambiado y han pasado a ser antiguos. De esa forma, conceptos e ideas como disciplina escolar, convivencia en aulas o autoridad, son ideas que en el campo de la pedagogía y educación siguen en constante discusión y revisión, a los cuales se les ha dado un enfoque multidisciplinario, en donde la psicología ha hecho aportaciones teóricas y empíricas.

Para la promoción de una convivencia escolar se destacan relaciones interpersonales de calidad, la enseñanza de valores morales y competencias sociales, así como fortalecer habilidades socioemocionales con base en un marco normativo que regule las interrelaciones en el centro escolar, enfatizando específicamente en la convivencia para la prevención de problemas de comportamiento, actitudes, conductas disruptivas, rechazo social, entre otros. Por ello, de acuerdo con Ortega, Del Rey y Sánchez (2012) afirman que la convivencia escolar ha adquirido un lugar importante entre conceptos centrales de la cultura y la educación en su práctica, así como un constante desarrollo de investigación y estudio sobre dicho fenómeno.

Asumir la convivencia a partir de las prácticas curriculares en el manejo de los conflictos y comportamientos violentos en la escuela, contribuye indirectamente a la visión de una cultura de paz negativa (Villalba, 2015). La paz se manifiesta de forma negativa debido a la intolerancia de los conflictos suscitados, considerándolos un problema que altera la tranquilidad del centro escolar. Por tanto, la principal vía para la atención y manejo de esta problemática es la autoritaria y la sancionadora, lo cual, en lugar de erradicarla, la incrementa. En ese sentido, los conflictos escolares que afectan la convivencia deben constituir una oportunidad para potenciar a esta misma (Díaz-Aguado, et al. 2010; López, 2014; Villalba, 2015).

Por su parte práctica, Ortega y Martín (2004) señalan que la importancia de la convivencia se refleja en la percepción que tienen las comunidades educativas sobre el incremento o disminución de conflictos, expresada por lo general en actos disruptivos o violentos. El debate acerca de la convivencia escolar se ha centrado en aspectos como: (a) la indisciplina, (b) violencia escolar, (c) normas y limitaciones, (d) pérdida de la convivencia, (e) acciones para contrarrestar las conductas antisociales y disruptivas del centro escolar y (f) procesos instruccionales (Campo, et al., 2005; Caso, et al., 2010; Sánchez & Sánchez, 2018), sin dejar de lado aspectos relacionados con factores sociales y familiares que, a partir de su interacción y convivencia crean un clima escolar (Herrera, et al., 2014).

Así, la mayoría de los estudios, enfatizan en los centros escolares y las experiencias de conflictos por convivencia o ruptura de la misma que ahí se generan; lo que lleva a investigarlas para entender este fenómeno, desde su origen, causas o motivos, de modo que permita tener las condiciones adecuadas para atenderlo, considerando el escenario educativo como un plano social donde la convivencia es el reflejo de la individualidad en sociedad de los sujetos que integran dicho escenario y que hacen de un clima escolar (Herrera, et al., 2014; Buendía, et al., 2015). Sin embargo, son pocos los estudios que parten del análisis de las percepciones y factores

físicos y contextuales y emocionales (e.g. Mitchell, et al., 2010; Mitchell & Bradshaw, 2013; Van Eck, Johnson, Bettencourt & Johnson, 2017).

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se plantea como uno de los tipos de interacción más comunes en escenarios educativos (García & López, 2011) y también es uno de los factores que más influye en el desarrollo social y humano de los estudiantes, por lo que se ha constituido uno de las principales ejes a investigar por parte de la comunidad científica y una de las preocupaciones por la comunidad educativa en su afectación al proceso de desarrollo humano y de aprendizaje de los estudiantes.

La convivencia escolar definida como el conjunto de prácticas en las relaciones interpersonales de los agentes que participan en la vida cotidiana en las instituciones educativas y que forman parte de un elemento fundamental para la experiencia educativa a medida que la evalúan (Fierro & Tapia, 2013), hace que cada escuela sea estable propiamente y por ende se convierta en una unidad de análisis, por ello, el clima escolar –positivo o negativo- propio de una convivencia como interacción, no se explica solamente a través del origen social de los estudiantes y por la ubicación geográfica del centro educativo, pero si puede explicarse por la suma de ambos factores, además, escuelas e instituciones son comparables por su entorno y las condiciones estructurales de estas, lo que conlleva a tener un clima muy diferente (Campo, et al., 2005).

Además, en la etapa adolescente se presentan dificultades en diversas áreas del desarrollo psicológico, físico y social, lo que convierte a esta población en sujetos vulnerables en aspectos como autoestima, independencia o dependencia, comunicación familiar, cambios físicos, drogas, embarazos adolescentes, desarrollo de la sexualidad, manejo de límites o problemas de personalidad (García, Pérez, Hernández, 2013). Por tanto, el desarrollo de esta población se somete a un intercambio activo y de forma espontánea en sus contextos que le obliga a la

búsqueda de alternativas relaciones interpersonales, familiares, grupales, comunitarias y sociales, incluso para el interés de este estudio, la comunidad escolar.

En el presente trabajo de tesis, se propuso de manera particular investigar la convivencia escolar como parte del buen desarrollo social humano de los estudiantes y desde una perspectiva analítica, es decir, toma en cuenta aspectos de orden subjetivo (e.g. percepciones, emociones, etc.) debido a que implica una necesidad en el campo de la investigación de la convivencia desde un enfoque analítico (Furlán, 2003) y que, con frecuencia se genera una “tensión” en las escuelas que es originada por problemas cotidianos de convivencia (entre estudiantes, docentes, familias) y como lo señala Bronfenbrenner (1979) la convivencia y las relaciones con los otros, son parte del aprendizaje en el cual la escuela es uno de los contextos más fuertes para el desarrollo de la persona en conjunto con la familia.

En tal sentido, la investigación que aquí se reporta, presta atención a la construcción de dicha convivencia escolar entre adolescentes de secundaria, a partir del entorno escolar y condiciones físicas, factores cognitivos de los estudiantes tales como la percepción y motivación y emocionales, que logre generar aportación teórica y evidencia empírica y sistemática al análisis de la convivencia escolar y la caracterización de la población, así como de los problemas que se establecen dentro de un centro escolar de secundaria.

Por ende, acercarse al fenómeno de la convivencia escolar significa que el convivir se aprende en el espacio de interrelaciones, es decir, en la práctica misma de las relaciones humanas y las interacciones subjetivas exentando las dificultades propias de la vida humana y del encuentro con los otros (Maldonado, 2004). Tan importante es acercarse, pues es considerada fundamental para el logro de los objetivos en un centro escolar, impactando directamente en el comportamiento humano (Cerdeña, et al., 2019).

Es por eso que, en la presente tesis se aborda la convivencia escolar desde una visión ecológica, de aprendizaje social y bajo un enfoque analítico, para proporcionar un marco de referencia en el estudio y determinación del análisis de los factores que influyen en la convivencia escolar en secundaria, en las interacciones entre los principales agentes educativos.

1.3.Objetivos

1.3.1. Objetivo General

- Analizar la relación de las condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales, expresados en un modelo para la convivencia escolar en estudiantes de secundaria.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Determinar si las diferencias de las dimensiones para la convivencia escolar, están en función del grado de aceptación y rechazo de las condiciones físicas, cognitivas y emocionales, experimentado por los estudiantes.
- Analizar si existe un efecto de los factores cognitivos y actitudinales en la convivencia escolar.
- Establecer si las dimensiones de normatividad y experiencia con profesores y entre pares, se asocian con la convivencia escolar.
- Analizar si cada una de las cinco dimensiones, de manera individual, presenta asociación con la convivencia escolar.
- Determinar la caracterización de la población estudiada con base en los resultados obtenidos, sobre la convivencia escolar.

1.3.3. Preguntas centrales

- ¿Existen diferencias entre las dimensiones para explicar la convivencia escolar, en función del grado de aceptación y rechazo por los estudiantes?
- ¿Cuál es el efecto que tienen los factores cognitivos y actitudinales con relación a la convivencia escolar?
- ¿Cómo es la asociación de las normas y reglas escolares y la experiencia de la relación entre profesores y compañeros con la convivencia escolar?
- ¿Cuál es la asociación para cada una de las dimensiones de manera individual (situacional, emocional, actitudinal, normas y reglas y experiencia con profesores y compañeros) con relación a la convivencia escolar?

1.4. Justificación

Partir del hecho que la investigación en psicología educativa, indaga acerca de los procesos de interacción social y convivencia escolar, implica un acercamiento a la dimensión subjetiva caracterizada por elementos que dan sentido a la vida cotidiana dentro de una institución educativa (Herrera, et al., 2014). Por tanto, estudiar la interacción hombre-ambiente, incluye todos los ámbitos en los que transcurre de manera cotidiana la vida y los escenarios educativos no han sido la excepción. En esa lógica, los escenarios del sistema educativo están articulados entre sí y son diversos, mismos que dan lugar a espacios de interacción compleja que, al tenerlos en cuenta permiten comprender todo proceso que de allí emerja entre las personas que lo integren. Por su parte, la UNESCO y los Estados que la integran, celebraron la Década Internacional por una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo, entre el 2001 y

2010, dicha acción es el reflejo de la relevancia que tiene estudiar el fenómeno de la convivencia a nivel mundial (López, 2014).

Al analizar la literatura científica, se muestra que en los últimos veinte años existe una gran cantidad de trabajos e investigaciones con relación a la gestión, control, disciplina en el aula con la finalidad de lograr una buena convivencia escolar, así los paradigmas planteados para el estudio de este fenómeno son diferentes casi imposibilitando una integración congruente de los resultados obtenidos (García & Ferreria, 2005).

En el entorno escolar (clase-centro educativo) existen características particulares en el sentido de que los alumnos permanecen largos periodos de tiempo en el mismo contexto o espacio físico (Sánchez & Sánchez, 2018); así el clima de convivencia generado implica la percepción del ambiente que surge a partir de las interacciones de varios factores y variables físicas, materiales, organizacionales y sociales. Asimismo, la convivencia en un entorno escolar, refleja la influencia de la cultura de la escuela, con valores propios, sistemas de creencias, normas, reglas e ideologías (Cerdeña, et al., 2019). Por ello, las interacciones interpersonales, entre los docente y estudiantes se dan en un espacio no ajeno ni indiferente en la trama del establecimiento de relaciones.

Por un lado, el estudio de la convivencia escolar examina factores que influyen en el éxito de los estudiantes, incluyendo cómo el personal del centro escolar, principalmente docentes, apoyan y permiten el desarrollo de las habilidades para el éxito de sus estudiantes. El objeto de estudio para el análisis de la convivencia no solamente es los antecedentes y factores motivacionales sino también el contexto y la calidad de las interacciones entre estudiantes y docentes como explicación a las conductas que se generan y el éxito que logren (Haynes, et al., 1997).

Ahora bien, conductas y comportamientos disruptivos o manifestaciones de tipo negativas son evidente en los centros escolares, siendo una de las principales condiciones latentes que han existido pero que, en la actualidad ha mostrado mayor evidencia en dichos escenarios, generando un mayor interés por la comunidad científica en investigar dicho fenómeno. Ejemplo de ello, de acuerdo con un estudio por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2012, es que México, ocupa el primer lugar internacional en casos de acoso escolar (bullying) en nivel secundaria, donde los porcentajes de estudiantes corresponden al 25.3% han sido insultados o amenazados en sus centros escolares; 16.7% por golpes y quienes han vivido algún episodio de violencia un 44.4%. Dichos datos respaldan las cifras que muestran la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Politécnico, estableciendo que entre el 60 y 70% (más de 26 mil alumnos) de estudiantes de nivel básico han sufrido violencia (Valadez, 2014).

En dicho informe, también se precisó que la edad frecuente en la que se presentan actos o conductas disruptivas que alteran la buena convivencia oscila entre los siete y 14 años de edad; pero, también en México se ha posicionado, como una prioridad de la política educativa la Convivencia Escolar (Perales, 2019). Por su parte la SEP (2016) refiere desde el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que el acoso escolar en su sentido general es un problema evidente y que del 2011 al 2013 incrementó en nivel básico, de un 30% a un 40% de estudiantes que sufren o actúan alguna conducta disruptiva, como el acoso escolar.

La mayoría de los estudios relacionados con la convivencia son realizados a partir de un enfoque normativo-prescriptivo determinando así su alcance en las políticas educativas en cuanto a la prevención del llamado fenómeno “Bullying” o violencia escolar. Sin embargo, desde la teoría se plantea un enfoque analítico que toma en cuenta aspectos subjetivos de la

experiencia en la convivencia y que ha sido poco estudiado en México y Latinoamérica (Furlán, 2003), esta idea es sustentada por Chávez (2018), cuando señala que vale la pena comprender lo que sucede en la vida de las aulas de y en las escuelas en México, con relación al desafío de aprender a vivir juntos analizando tres constructos estrechamente ligados: convivencia, disciplina y violencia escolar. Sin embargo, en su análisis muestra la tendencia de las investigaciones en este eje a partir de las acciones dirigidas a la prevención y reducción de éste fenómeno y aunque es relevante destacarlo, ya que permiten los alcances y limitaciones en la comprensión de la convivencia, destaca que no basta con estudiar estos constructos desde una forma prescriptiva, sino bien conviene hacerlo desde un enfoque analítico, pues así se tomaría en cuenta aspectos de tipo subjetivos que mueven y crean un espacio de convivencia.

Las líneas anteriores, fungen como razón por la que se propone que la convivencia escolar sea estudiada partiendo de un enfoque analítico, tal y como se esboza en la figura 1. De modo que, bajo este enfoque se pretende buscar una comprensión más profunda, es decir, el origen y causa de las actitudes y los factores que existen para generar la convivencia escolar a partir de las experiencias subjetivas de estudiantes en un centro educativo.

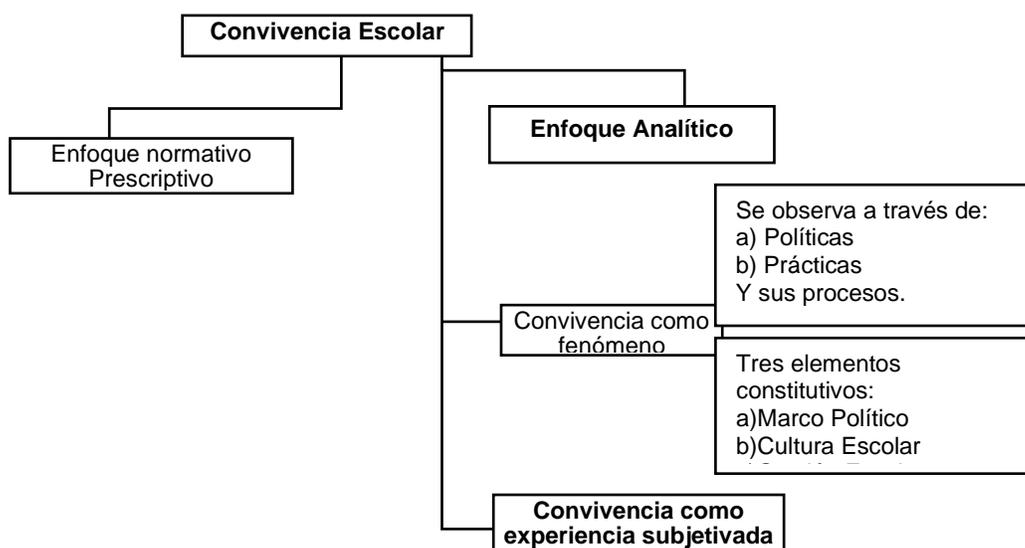


Figura 1. Enfoques en el estudio de la convivencia escolar (Fierro & Tapia, 2013).

Otros estudios han vinculado la convivencia escolar que amplían y profundizan el objeto de investigación más allá de la simple interacción entre estudiantes. Por un lado, integran formas de violencia, como la violencia social de exclusión y la que se da a través de plataformas tecnológicas, así como la violencia profesor-estudiante (Muñoz, Becerra, & Riquelme, 2017).

Esto último lleva también a preguntarnos: ¿Qué factores cognitivos y del entorno se relacionan con la convivencia escolar desde un enfoque analítico? O bien ¿Es la convivencia escolar sólo una construcción o sinónimo de prevención de conflictos que afectan los vínculos interpersonales? (Furlán, 2004; Campo, et al., 2005; Muñoz, et al., 2017). La respuesta a estas interrogantes es el propósito de haber realizado esta investigación.

No obstante, la convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, donde es necesario un orden y disciplina, las interrelaciones entre la comunidad educativa, las expectativas de docentes y estudiantes, así como la existencia de un determinado nivel de respeto y confianza entre estos (Haynes, et al., 1997; Mitchell, et al., 2010).

En resumen, y ante los escasos estudios que abordan de forma estructural, analítica y desde una visión subjetiva el fenómeno, la principal razón por la cual es conveniente estudiar la convivencia escolar, es que es una variable contextual importante en el desarrollo psicoeducacional y ajustes comportamentales de los estudiantes. Así, las interacciones y experiencias que los estudiantes experimenten en la escuela tendrán un impacto duradero tanto en sus logros académicos como sus ajustes sociales y emocionales en su vida adulta y un clima escolar positivo juega un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico de los jóvenes adolescentes (García & López, 2011, De Pedro, Gilreath & Berkowitz, 2016).

Asimismo, en una revisión de estudios empíricos sobre convivencia escolar entre 2005 y 2014 en Latinoamérica, indica que los tipos de prácticas son convencionales en su mayoría y en menor medida los de intervención. En cuanto a la metodología empleada la tendencia es hacía

enfoques cualitativos y mixtos (Díaz & Sime, 2016), lo que permite proponer a partir de estas razones la realización de este estudio desde un enfoque cuantitativo y bajo una visión analítica de la convivencia.

1.5. Hipótesis

En esta investigación se pretendió identificar y analizar si las condiciones físicas, cognitivas y emocionales influyen en la expresión de la convivencia escolar, utilizando un método cuantitativo a través de un análisis estadístico para poner a prueba las siguientes hipótesis en el estudio:

H₁: Las condiciones contextuales que experimentan los estudiantes entre ellos y con sus profesores, determinan su comportamiento dentro de la escuela.

H₂: Los factores cognitivos son los que presentan mayor grado de relación, explicando el fenómeno de la convivencia. Es decir, a mayor entendimiento de normas y reglas y reconocimiento de emociones, mejores relaciones se establecen entre estudiantes y profesores.

1.6. Delimitación del estudio

Los resultados generalmente similares de los estudios realizados en entornos sociales muy diferentes (e.g. aulas de secundaria o estudiantes universitarios) deben conocer las dimensiones del ambiente y contexto a indagar. En la presente investigación se pretendió determinar la influencia del entorno y factores cognitivos en la convivencia escolar de centros secundaria. Para ello se empleó un método basado en enfoque cuantitativo, a través de un análisis estadístico poniendo a prueba las hipótesis planteadas en el estudio (Kerlinger & Lee, 2002; Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Al registro de las variables relacionadas en su contexto natural,

se diseñó un tipo de investigación no experimental, ex post facto, de corte transversal, debido a que la recolección se realizó en una sola ocasión, aunque la aplicación para la validación del instrumento fue en noviembre de 2018 y la muestra definitiva fue en agosto de 2019. El levantamiento de datos se realizó en escuelas secundarias técnicas del sur de Sonora y norte de Sinaloa, al Noroeste de México, las cuales comparten la característica de ser sub urbanas y rurales y algunas con origen étnico.

1.7. Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones que presenta la investigación realizada es el factor espacio-tiempo, ya que se realizó en un determinado momento y una zona geográfica muy particular, por lo que se considera improbable generalizar los resultados, al menos buscando la validez externa de los mismos. Aunado a esto, cabe mencionar que la deseabilidad social, es decir, lo que los participantes respondan a lo que la sociedad o investigadores esperan que respondan, es otra limitante, ya que el método empleado para recolectar datos permitía la tendencia a este tipo de deseabilidad (Chao y Lam, 2011).

Es posible que la selección de la muestra por conveniencia, sesgue y no permita la generalización de los resultados, puesto que quienes participaron para responder acerca de ¿Cómo está la convivencia en su centro escolar? Pueden responder lo socialmente deseado con la finalidad de aparentar que viven una convivencia óptima.

A su vez, la mayoría de las investigaciones se basan en un enfoque normativo-prescriptivo, para explicar y promover la convivencia escolar a partir del análisis de aspectos negativos como conductas disruptivas y prevención de la violencia (Furlán, 2004; Campo, et al., 2005; Muñoz, et al., 2017). Sin embargo, el presente estudio, si bien, retoma cuestiones importantes sobre la

violencia escolar, el enfoque principal es el analítico, es decir, medir la convivencia a partir de las subjetividades evidenciadas por estudiantes mediante un instrumento de tipo autoreporte, aunque es una línea poco estudiada, existe literatura acerca de medir este fenómeno a partir de este enfoque (Kuperminc, et al., 2001; Fierro & Tapia, 2013; López, et al., 2014); sin descartar que esta podría ser otra de las limitantes. No obstante, otros estudios involucran el entorno familiar (e.g. Bear, et al., 2011; Mitchell et al., 2010) para explicar la convivencia escolar e intentan relacionarlo con el rendimiento académico a partir de un enfoque sociocognitivo, sin embargo, en el presente reporte no se incluyó de forma explícita el entorno familiar, pero se reconoce que es un escenario interesante al retomar los hallazgos es que sean orientados hacia el establecimiento de una convivencia.

II. MARCO TEÓRICO

Uno de los elementos de la nueva cultura educativa que más se establece como clave para manifestar la influencia del aprendizaje y enseñanza como procesos complejos que demandan un clima de relaciones favorable, positivo y adecuado es la convivencia (Ortega, et al., 2012). En esa lógica, existe la imperante preocupación por conseguir que las interacciones en aula y escuelas sean de respeto, a partir de la instalación de principios y valores en todos los sistemas educativos. De esa forma, Ortega et al. (2012) mencionan que, el análisis científico predominante sobre problemas de violencia escolar converge en el concepto, a contra parte, de convivencia.

Convivir significa compartir a través de la participación, no es únicamente acciones de disciplina, sino también acciones que incluyan un clima positivo, debido a que el clima escolar impacta sobre las actitudes y comportamientos de quienes integran un grupo, mismo que condiciona las conductas de las personas que lo integran influyendo determinantemente en la propia convivencia y el logro de sus objetivos, así como la satisfacción, la motivación e implicación (Gómez, et al., 2002).

Por su parte, la escuela interviene únicamente en aquellas variables que es capaz de controlar, tales como los factores endógenos de convivencia, relacionados con el clima escolar de la institución, normas de convivencia y la relación de manera individual de los sujetos, pero tiene una influencia limitada o deja de lado el control de variables exógenas tales como la familia, la comunidad, el barrio, las amistades, así como los medios de comunicación, sin tomar en cuenta variables cognitivas como las emociones y actitudes vividas de manera subjetiva (Ortega & Del Rey, 2004; Campo, et al., 2005; Herrera, et al., 2014; Wang, et al., 2016) y que

además son pocos los estudios que toman en cuenta este tipo de variables en contexto latinoamericano y mexicano (Furlán, 2003).

2.1. Aproximación al concepto de convivencia y convivencia escolar

El estudio del fenómeno de la convivencia y en específico la convivencia en centros escolares, toma relevancia en la última década; sin embargo, en la década anterior estuvo enfocado en estudiarse a partir de una serie de recomendaciones como resultado de trabajos con temas relacionados sobre indisciplina y violencia (Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013). No obstante, estos mismos autores, señalan que han estudiado el tema de la convivencia de forma secundaria o bien desde el análisis sólo, de algunos de sus aspectos como la inclusión, democracia y educación para la paz, entre otros, sustentado por Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia (2015) que también señalan a partir de su investigación documental, que, la convivencia escolar ha planteado la necesidad de incorporar en el sistema educativo la formación para una cultura de paz, con acciones de clara intencionalidad pedagógica, basada en procesos permanentes y continuos, sistemáticos que garanticen la formación integral y de valores en los alumnos.

Otra definición concreta señala a la convivencia escolar como el proceso por el cual los sujetos aprenden a vivir con el resto de la comunidad (Carretero, 2008). Por su parte Ortega (2005) señala que el constructo de convivencia tiene diversos matices específicamente con el contexto psicoeducativo y que refiere a un análisis de los sentimientos y emociones que cada persona posee en el establecimiento de las relaciones interpersonales; no obstante, a partir de una revisión del concepto con vistas a una aproximación en su definición, se enlistan enseguida

algunas nociones y significados acerca del fenómeno ubicando su enfoque predominante y dimensión analítica (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Definición sobre convivencia escolar, su dimensión analítica y enfoque predominante.

Autor y año	Definición de Convivencia	Dimensión analítica	Enfoque predominante
Del Rey, Ortega y Feria (2009)	La convivencia escolar, implica un orden moral que está implícito en los sucesos normativos y convencionales de la vida escolar. No obstante, la convivencia desde el punto de vista psicológico, implica la formación para la competencia social, afectiva y emocional.	Considera tres dimensiones: valoración de la convivencia, conflictividad escolar y respuesta a la conflictividad.	Convivencia como estudio del clima escolar, de la violencia y su prevención y como educación socio-emocional.
Carbajal (2013)	La convivencia democrática se enmarca bajo el concepto de paz positiva, en el cual la distribución equitativa del poder se considera como un elemento esencial para erradicar la violencia estructural y cultural. La convivencia se concreta a través de pedagogías promotoras de resoluciones pacíficas de los conflictos, equidad para acceder a una educación de calidad y oportunidades para ejercitar una ciudadanía activa en las escuelas y en la sociedad.	Considera para su análisis el manejo de conflicto y prácticas pedagógicas que facilitan el empoderamiento de los estudiantes.	Convivencia como educación para la ciudadanía y la paz, los derechos humanos y como educación socio-emocional.
Fierro (2013)	La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que contempla una dimensión interpersonal y una colectiva.	Convivencia inclusiva, convivencia democrática y convivencia pacífica.	Convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia, para la paz y como estudio del clima escolar, de la violencia y prevención.
Funes (2013)	Convivencia se refiere a cómo una comunidad define su "estar juntos", "vivir con", suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas.	Desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.	Convivencia como educación para la paz.
Herrera, Rico y Cortés (2014)	Como acción llevada a cabo en las escuelas, la convivencia escolar implica la interacción de todos los elementos de la comunidad educativa, desde el currículo, la relación entre familia y escuela y la influencia de los medios.	Considera la convivencia, conflicto escolar e intervención, evaluando el ambiente y clima escolar.	Convivencia como estudio del clima escolar, de la violencia y prevención y la convivencia como educación socio-emocional.

Sin embargo y hasta la fecha se mantienen diversas posturas en la definición de convivencia escolar, por su característica multidisciplinar y multifactorial (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019) sin llegar a un consenso, sin embargo, estas autoras proponen una definición desde una

perspectiva de justicia social adaptada a la educación en tres ejes el pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el social-comunitario.

En ese sentido, desde una definición conceptual, por un lado, Fierro y Tapia (2013) enfatizan a las experiencias compartidas entre los encuentros y diálogos de las personas descritas a partir de la propia percepción y significados de cada una de estas, mismas que les permiten establecer relaciones interpersonales de forma satisfactoria (Ortega, 2007), que coadyuvan a un clima agradable para las personas dentro de una institución. Por otro lado, la convivencia escolar, se define operacional, como un conjunto de prácticas de inclusión o de segregación, de participación o de subordinación, de solución pacífica o violenta, de las diferencias entre las personas, y de las adjetivaciones posibles que adquiere la convivencia mediante las interacciones entre los principales agentes educativos y en una escuela singular y en un tiempo determinado (Chaparro, Caso, Fierro & Díaz, 2015; Fierro, 2013).

2.1.1. Relación y diferencia entre convivencia escolar y clima escolar

Definir de forma individual clima y convivencia escolar, lleva a un exhaustivo trabajo metodológico y documental, no obstante, la mayoría de los estudios concluyen que la convivencia tiene una estrecha relación con la manera que se dan las relaciones interpersonales en una institución (Godas, et al., 2008; Van, et al., 2017) generando conflictos y reflejando un escenario educativo como resultado de la individualidad y determinando el clima escolar pero que a su vez, devuelve las características recíprocamente para crear una convivencia (Herrera, et al., 2014).

Si bien, Tricket y Moos (1974), definen clima escolar a partir de dos variables: *(a) los aspectos consensuados entre los individuos* y *(b) las características del entorno en donde se*

dan los acuerdos entre los sujetos que interactúan; de esa forma, el clima que se genera partir de esta ecuación que impacta y afecta el comportamiento de los agentes educativos involucrados en este proceso de convivencia, mismo que es influido por la sociedad y familia. Pero, Ortega (2007) explica a la convivencia como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactoriamente que coadyuvan a un clima de confianza, apoyo y respeto dentro de una institución, poniendo de manifiesto el funcionamiento democrático de la misma; para este mismo autor, la convivencia no es ausencia de violencia.

En ese sentido y de acuerdo con diversas investigaciones, se estudia a la convivencia a partir del clima social generado afectando el comportamiento y actitudes de quienes se involucran (e.g. Haynes, et al., 1997; Kuperminc, et al., 1997; Postigo, et al., 2009; García & López, 2011; Ortega, et al., 2012) y por tal razón no puede verse por separado ni se identifica una evidente diferencia entre convivencia y clima escolar, ya que son interdependientes (Buendía, et al., 2015), es decir, uno afecta a otro de manera paralela siendo la convivencia parte del aula y el clima a nivel institucional.

Por tanto, la convivencia escolar entre los estudiantes, junto con los procesos instruccionales y las interacciones entre ellos, la diversidad cultural y las propias percepciones, crean al clima escolar a nivel institucional (Caso, et al., 2010, Yang, et al., 2013). Aquí, se trata de enfatizar que el clima en el aula y fuera de ésta es creada a partir de estas interacciones y la convivencia de sus agentes. Asimismo, se afirma que la convivencia en un clima escolar parte de la calidad de todas las interacciones personales en el centro educativo (Kuperminc et al., 2001).

2.2. Taxonomía de la convivencia escolar

De acuerdo a una revisión acerca del fenómeno de la convivencia escolar se realizó una clasificación sobre sus características comunes o los elementos que lo componen y basado en la forma que ha estudiado. En ese sentido, se encontró un estudio realizado por Gómez, et al. (1989), quienes hacen una evaluación y estructuración del clima socioescolar en alumnos de Galicia, España, encontrando que la convivencia se puede estudiar desde cuatro diferentes categorías: (a) Relaciones, con sus subcategorías de implicación, afiliación y ayuda; (b) Autorrealización, con sus subcategorías de tareas y competitividad; (c) Estabilidad, con sus subcategorías de organización, claridad y control y (d) Cambio, con sus subcategoría de innovación.

Dichos autores, estructuran el estudio del clima y convivencia escolar a partir de la mirada del aula de clase y percepción del estudiante, haciendo un análisis con miras a la adaptación de la Escala Classroom Environment Scale (CES) de Trickett y Moos (1974). A partir de un análisis factorial confirmatorio y un análisis de Cluster, proponen, nueve factores para el estudio del clima y convivencia escolar: (1) Disciplina en el aula, con subescalas orden y organización; (2) Relación alumno-profesor, con subescala de ayuda, (3) Cumplir normas, con subescala control; (4) Interacción entre iguales, con subescala afiliación; (5) Establecimiento y seguimiento de normas, con subescala de Claridad; (6) Productividad Educativa, con subescala de tareas; (7) Competitividad y participación educativa, con subescala de competitividad y Factor (8) y (9) Interés y motivación por las tareas, con subescala de implicación e innovación. Finalmente, declaran correspondencia entre algunos de los factores obtenidos con las subescalas del instrumento y sugieren revisar a detalle la escala, debido a que algunos de sus elementos

puedan formar parte de varios factores y puedan ser caracterizados de diferentes maneras en función de la realidad socioeducativa.

Por su parte, Casullo, Álvarez y Pasman (1998), basándose en los aspectos psicosociales del ambiente escolar que Moos y colegas identificaron, retoman la escala Classroom Environment Scale (CES) de Trickett Moos y (1974), para la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula. Llevaron a cabo una adaptación y sugieren que el marco conceptual permitió delinear tres tipos de variables: (a) variables vinculadas con aspectos afectivos de las interacciones entre alumnos y entre alumnos y docentes; (b) variables de mantenimiento y cambio que incluyen aspectos de normas y regulaciones de la clase y la innovación introducida por el profesor y (c) variables de crecimiento personal, conceptualizadas en relación a funciones específicas del ambiente escolar.

Por su parte Benbenishty y Astor (2005) (como se citó en López, et al., 2014), quienes hicieron una traducción al hebreo (población israelí) y mandarín (población taiwanesa) del apartado de Clima escolar (18 ítems) de la California School Climate and Safety Survey (CSCSS) de Furlong (2005), clasifican a la convivencia escolar tomando en cuenta consideraciones de liderazgo autoritario que instala la práctica de castigo y aplicación arbitraria de normas, incidiendo negativamente en la percepción de los miembros de la comunidad y cumplimiento de normas. Por tanto, establecen tres elementos fundamentales e implicados en la generación de una convivencia escolar favorable, mismos que sugieren involucrarlos para el análisis de este fenómeno: (a) Normas y políticas claras, que permitan reducir niveles de violencia; (b) Relaciones positivas y de apoyo con adultos y (c) Participación.

Más tarde y desde el contexto chileno, López, et al., (2014) realizaron un estudio donde adaptaron al español y validaron en estudiantes chilenos. Concluyendo que para el estudio del clima y la convivencia escolar hay que considerar aspectos de organización escolar, calidad de

las relaciones entre estudiantes, calidad de las relaciones entre estudiante y docentes y aplicación de normas institucionales, desde cuatro dimensiones: (a) Normas Claras, (b) Normas contra la violencia, (c) Participación y (d) Apoyo social. Sin embargo, después de una revisión de diversas dimensiones implicadas en los principales instrumentos que miden clima y convivencia escolar proponen analizarlos desde seis dimensiones: (a) Normas justas, (b) Apoyo a profesores, (c) Participación, (d) Pertenencia y conexión, (e) Orientación al aprendizaje y (f) Seguridad.

En el contexto mexicano, se desarrolló instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar a partir de tres dimensiones: (a) democrática (siete factores y 45 ítems), (b) inclusiva (tres factores y 20 ítems) y (c) pacífica (cuatro factores y 44 ítems) (Chaparro, et al., 2015). Se aplicó en estudiantes de secundaria en el Estado de Baja California, iniciando con un total de 183 reactivos, quedando conformado el instrumento final por 109. Se concluye que, con base en el contenido de las dimensiones y las propiedades métricas de éstas, se puede afirmar que el instrumento diseñado resultó válido para la evaluación de la convivencia escolar.

Asimismo, en el PNCE (2016), establecido por la SEP en México, establece seis ejes transversales para estudiar el fenómeno de la convivencia escolar: (1) Autoestima, (2) Reconocimiento de emociones, (3) Convivencia y respeto, (4) Acuerdos y normas de convivencia, (5) Manejo y resolución de conflictos y (6) Importancia de la familia. Teniendo como objetivo fundamental impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica, así como mejorar la convivencia y seguridad en planteles educativos.

Finalmente, en el Plan estratégico de la Convivencia Escolar (2016) del Ministerio de Educación de España, propone siete ejes estratégicos para el estudio de la convivencia: (1) Educación inclusiva, (2) Participación de la comunidad, (3) Aprendizaje y convivencia, (4) Educación en los sentimientos y amistad, (5) Socialización preventiva de la violencia de género,

(6) Prevención de la violencia desde la primera infancia y (7) Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y comunicación. Dicho documento en su aplicación pretende favorecer la convivencia pacífica como un factor clave para elevar los niveles actuales de educación, a través de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la superación de cualquier tipo de discriminación.

2.3. Enfoques de estudio de la convivencia escolar

De acuerdo con Fierro y Tapia (2013) la convivencia escolar refiere a una experiencia compartida entre el encuentro y diálogo de las personas, descrita con base en la propia percepción y significados de cada uno de los sujetos.

En el estudio y abordaje de la convivencia escolar, existen dos enfoques con mayor influencia: (a) *de carácter normativo-prescriptivo* y (b) *analítico*. El primero aborda el fenómeno de la convivencia como un hecho subordinado a la prevención de la violencia, precisa la praxis para la intervención, desde esta perspectiva el fomento de la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas. Este enfoque establece estrategias de carácter restringido y bajo un enfoque reactivo y punitivo. Por el contrario, el *enfoque analítico*, se define por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido de lo que acontece en las interacciones al interior de las escuelas, considera los procesos micropolíticos, culturales y de gestión. Desde esta perspectiva la convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, percepciones y elaboración de soluciones (Fierro & Tapia 2013). Este enfoque destaca el abordaje de la convivencia como un proceso social presente en el orden de lo que sucede y

constituido a partir de las interacciones cotidianas, creencias, y percepciones entre los participantes de múltiples formas (Fierro & Tapia, 2013). Por tanto, la convivencia escolar es, antes que un significado subjetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que bien puede ser narrada según el acervo de significados de cada sujeto involucrado en la misma (Hirnas y Eroles, 1991).

La producción científica respecto a la convivencia muestra impacto tanto en lo social como en la investigación en los últimos años (Gijón, 2006), la relevancia la ha tomado debido a problemas relacionados con la violencia escolar, derivados en comportamientos negativos afectando la convivencia y el clima (Sánchez & Sánchez, 2018) convirtiéndose en objeto de estudio multidisciplinar, el enfoque que predomina para investigarla es el normativo-prescriptivo, es decir, un enfoque de prevención de la violencia para lograr la convivencia, resultando en una preocupación sólida para el profesorado y teóricos dedicados a su estudio (Ortega & del Rey, 2004; García & Ferreira, 2005; Varela, et al., 2013; Caso, et al., 2010)

2.4. La convivencia escolar a partir del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), las relaciones con los otros, así como la convivencia son parte fundamental para el aprendizaje, donde la familia, posee el principal rol, siendo el contexto el más importante e inmediato para el desarrollo de la persona. En ese sentido, el modelo que Bronfenbrenner propone, resulta adecuado para crear una visión de un referente tanto curricular como normativo; además que a través de sus fundamentos incorpora los ambientes para lograr el desarrollo de competencias personales, pero que también considera otros ambientes otorgándole una perspectiva multidimensional para abordar y comprender

problemáticas o fenómenos con una naturaleza compleja como el de la convivencia (Salas & Cómbita, 2017).

Es imprescindible señalar que se retoma esta teoría, considerando que, el desarrollo humano resulta de esta acomodación entre organismo y ambiente. No obstante, para que se lleve a cabo dicha adaptación, es indispensable que se establezcan relaciones entre la persona y su contexto, lo que implica la modificación e influencia de la persona en sus contextos y de forma recíproca y la importancia de investigar al estudiante en su ambiente natural.

Ello significa que, a partir de este modelo permite el análisis desde una teoría multifactorial para el abordaje multidimensional para un fenómeno con estas características, debido a que sus conceptos centrales son de acuerdo con Bronfenbrenner (1979): (a) Ontosistema (corresponde a las características propias de la persona); (b) Microsistema (el sistema de interacción inmediato a la persona); (c) Mesosistema (interacciones entre dos o más microsistemas donde se desarrolla la persona); (d) Exosistema (interacción de dos o más sistemas donde uno de estos, no incluye a la persona); (e) Macrosistema (el contenido cultural e ideológico del micro, meso y exosistema) y (f) Cronosistema (corresponde a la época histórica de la persona) (Márquez, Díaz & Cazzato, 2007).

Por su parte Ochoa y Diez-Martínez (2013) retoman la postura ecológica e Bronfenbrenner, para señalar que la manera que se establecen las relaciones en el centro escolar se desarrollan paralelamente en diversos contextos funcionando de manera interrelacionada, afirman que, estas relaciones, deberían ser considerados para mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos.

Por tanto y a partir de esta revisión, con la finalidad de entender el desarrollo de la persona dependiente en diversos contextos naturales, se retoma la propuesta de dos dimensiones para el estudio de la convivencia (Ver Figura 2): (a) la dimensión personal y (b) la dimensión

institucional, y que ésta última se integra por tres sistemas: (1) Macrosistema (entorno), (2) Mesosistema (institución) y (3) Microsistema (aula) (Ochoa & Diez-Martínez, 2013).

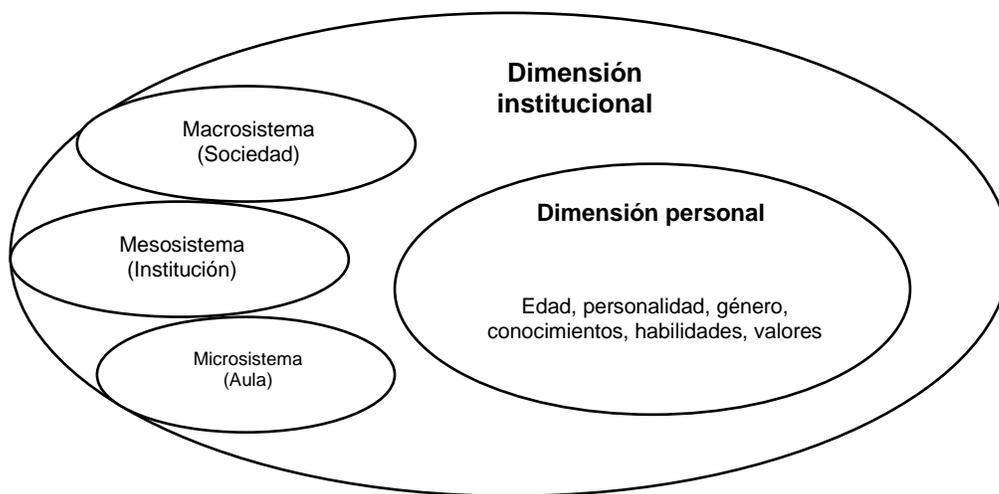


Figura 2. Modelo Ecológico de la convivencia escolar, (Ochoa & Diez-Martínez, 2013).

Este planteamiento, asume entonces, la idea de que el aula de clase es el sistema ecológico donde existen interacciones de forma constantes, de aspecto multidimensional y de abordaje complejo, por las características particulares de cada estudiante, sus metas, sus preferencias, así como sus habilidades (Márquez, et al., 2007; Ochoa & Diez-Martínez, 2013), en otras palabras, se reconoce la individualidad de cada estudiante en lo grupal.

Por tanto, con este enfoque, que se basa en el establecimiento de las relaciones que se dan en los grupos, e identifica el rol de cada uno de los estudiantes, concuerda con lo señalado por Márquez, et al. (2007) al manifestar que también permite hacer análisis de diversos factores que intervienen e influyen en el comportamiento de los estudiantes tanto individual como grupal. No obstante, para comprender al estudiante, hay que conocer las variables del entorno en el que se desenvuelve y contextualizarlo en todos los niveles del medio ambiente, y he aquí la complejidad del abordaje del fenómeno (Salas & Cómbita, 2017).

2.5. La Teoría del Aprendizaje Social como aproximación a la explicación de la Convivencia Escolar

En la teoría del aprendizaje social se acentúan la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autoregulatorios en el funcionamiento psicológico del sujeto. Ello también indica que las personas seleccionan, organizan y transforman los estímulos que les afecta o impactan, incluso pueden ejercer cierta influencia sobre la propia conducta mediante inducciones y consecuencias autogeneradas (Bandura, trad. en 1984).

Además, esta teoría explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognoscitivos, comportamentales y ambientales (Ver Figura 3), dicho proceso recíproco permite a las personas influir en su destino y establecer límites de autodirección, es decir, las personas y el medio se determinan recíprocamente, de esta manera, el aprendizaje conductual presupone que el entorno de las personas causa que estas se comporten de una manera determinada.

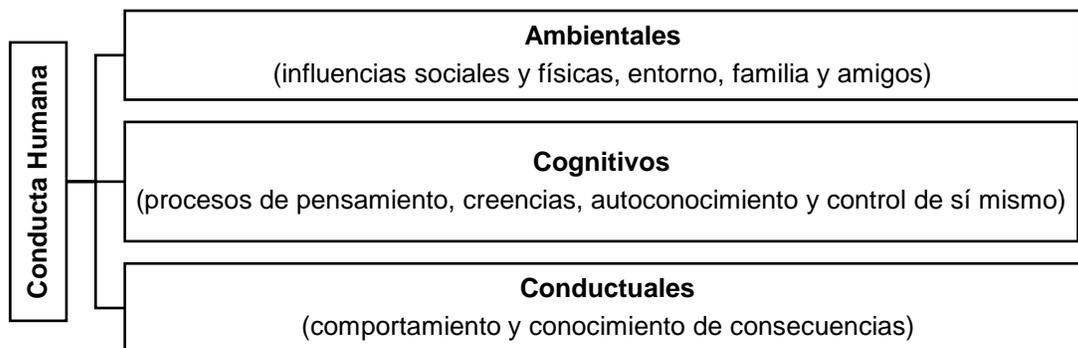


Figura 3. Explicación de los factores que influyen en la conducta humana desde la teoría del Aprendizaje Social.

Desde esta teoría, la interacción se conceptualiza de diversas formas, sin embargo, una noción unidireccional considera a las personas y situaciones entidades independientes, que se

combinan para producir una conducta, es decir *Conducta = Persona + Medio*, en ese sentido los factores personales y los ambientales no funcionan con independencia, sino que se determinan entre sí (Bandura, trad. en 1984). Todo esto conlleva a una teoría de la personalidad que señala al entorno de cada persona como causa de su comportamiento; no obstante, su postulado principal considera que la personalidad del sujeto y su forma de establecer relaciones en el medio es el resultado de una interacción entre tres factores: (a) el ambiente, (b) el comportamiento y (c) los procesos psicológicos de la persona, supone además, que la mayor influencia para el comportamiento deviene de factores cognitivos, pero tiene como regla fundamental que la conducta es controlada por sus consecuencias inmediatas.

A su vez, Hicks (1971) (como se citó en Bandura, trad. en 1984) señala que las personas también reaccionan ante su propio comportamiento desde aspectos cognitivos, evaluándola, y de esa evaluación depende que efectúen o no las respuestas que aprenden, expresando las que les causa satisfacción y rechazan las que desaprueban personalmente.

Desde esta teoría y bajo el enfoque cognitivo sobre el comportamiento humano también incluye el análisis de la violencia en contextos de desarrollo del sujeto. Así, Jenkins (1996) (como se citó en Aroca, Bellver & Alba, 2012) establece que esta teoría está incompleta si deja fuera la influencia de factores estructurales como la violencia; y con relación a la convivencia como ya se ha mencionado anteriormente mucho tiene que ver este constructo desde un enfoque prescriptivo para el análisis de la convivencia.

De esa manera, se establece que el modelo teórico de aprendizaje social es uno de los que mayor aceptación tiene debido a que incorpora factores cognitivos propios del sujeto en su análisis de interacción persona-medio; asimismo, dichos factores se relacionan con procesos simbólicos y autoregulatorios del medio (Palomino & Dagua, 2010). Por lo tanto, las representaciones que las personas adquieren de su realidad a partir de sus percepciones, son las

guías para el comportamiento humano. Siguiendo esta idea, la teoría atiende principalmente la relevancia para comprender los problemas de convivencia escolar y la promoción de aprendizajes cooperativos en una comunidad educativa.

2.6. Factores del entorno y cognitivos

En definitiva, como se ha revisado con las dos posturas teóricas anteriores, la convivencia escolar está impregnada de diversos factores que hacen de una interrelación específica entre los diferentes miembros de la comunidad, pero que incide de forma significativa en el desarrollo ético, social, afectivo e intelectual de quienes participan en ésta, por tanto, es evidente que aspectos del entorno y cognitivos interfieran en el comportamiento de las personas, e influyan en su toma de decisiones (Martínez-Otero, 2001), pero que, a su vez ayudan a organizar la actuación educativa en la estructura de los comportamientos que irrumpen un ambiente de convivencia óptimo.

Como se mencionó anteriormente, la convivencia no consiste solo en relacionarse con los demás en un mismo contexto escolar, más bien, se trata de un proceso complejo donde intervienen varios factores, donde ninguno tiene como virtud favorecer el ajuste social, el progreso instructivo y el desarrollo de los estudiantes (García, 1993), esto significa y coincide con (Martínez-Otero, 2001) que hay factores que dependen del propio sujeto, otros propios del contexto y la mayoría a partir de la interacción entre ambos; pero, para Martínez-Otero (2001) y Ortega, et al., (2012) existen diferentes dimensiones que enfatizan distintos aspectos de la convivencia, entre estos, factores cognitivos, afectivos, éticos y sociales la calidad de las relaciones interpersonales, los procesos instruccionales la gestión de la disciplina y conflictividad, así como también las acciones violentas de forma interpersonal que están inmersas en el propio factor de la calidad de las relaciones interpersonales.

De forma general y así lo plantea Martínez-Otero (2001) los *factores cognitivos* se refieren las creencias, prejuicios, procesamiento de la información recibida, las percepciones de forma individual y colectiva, la resolución de problemas, así como la toma de decisiones; mientras que los *factores afectivos* hacen referencia a la necesidad de mantener la educación emocional, sentimientos, enfatizando en la empatía y la identificación y reconocimiento de expresiones de aspectos afectivos, tales como las emociones. Para los *factores éticos*, que incluyen aspectos instruccionales y de gestión de la disciplina, se refieren a promover el desarrollo moral del educando a través de la promoción de resolución de conflictos. Finalmente, los *factores sociales* enfatizan en la comunicación, las relaciones humanas, las relaciones dadas en el aula y fuera de esta, a partir de valores implícitos en los sujetos protagonistas de las relaciones.

2.6.1. Situacionales

El comportamiento humano resulta de factores sociales y niveles motivacionales, algunos de estos factores son los situacionales o contextuales, que hacen referencia aquellas variables presentes en un momento específico, más no necesariamente son permanentes, es decir, hechos que suceden de forma circunstancial y que además se presentan en un ámbito de la vida en concreto (García, 2011). Así, el mayor o menor grado de influencia de estos factores en la conducta está determinado por la autonomía, relaciones sociales y percepciones del ambiente, así como el autoconcepto (Deci & Ryan, 2000).

2.6.2. Normas y reglas

La convivencia implica una interacción de normas y valores reguladoras de toda relación emergida en el centro escolar, misma que tiene la particularidad de institucionalizar las

relaciones interpersonales y configurar los procesos de comunicación, actitudes, sentimientos, estatus, roles y poder (Ortega, 1997). Por ende, la institución llamada escuela, como institución social y particularmente la clase como grupo, necesitan normas de respeto, normas de convivencia y control de cumplimiento de las mismas para poder cumplir sus funciones y permitiéndoles la facilitación del bien común al cual se adhieren quienes integran la comunidad escolar (García & Ferreira, 2005).

En el ámbito escolar, el conjunto de normas que regulan la convivencia se refiere a la disciplina establecida, lo que permite mantener el orden grupal y la creación de hábitos de organización y respeto entre los agentes educativos inmersos en la comunidad escolar (Márquez, et al., 2007). Actualmente en los planteles educativos ya no se refiere a un reglamento interno, sino a un manual de convivencia, lo que permita el establecimiento de normas que contribuyan a la convivencia de quienes integran la institución, siendo un instrumento formativo para educar en este aspecto (Ochoa & Diez-Martínez, 2013).

De acuerdo con Martínez-Otero (2001) las normas tienen una función relevante al crear y consolidar un ambiente ejercido por la convivencia, sin éstas no es posible la relación y entendimiento entre los agentes educativos de una institución, ni realizar algún proyecto escolar. La realidad es que, tanto los valores como la normatividad escolar, están implícitos en la manera que una comunidad escolar se comporta, conduce y actúa (Carbajal, 2013), idea coincidente con la de Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) cuando señalan que las normas y reglas quedan *supeditadas* a la forma en la que son aplicadas en el contexto escolar y que, a través de las acciones, es cuando se logra transmitir el significado de cada norma establecida y sus consecuencias.

Dicho por Ochoa y Díez-Martínez (2013) las normas y reglas es uno de los aspectos que tienen mayor influencia en el establecimiento de las relaciones interpersonales, sobre todo en la interacción entre las dimensiones que regula dichas relaciones.

2.6.3. Experiencia con compañeros y profesores

Considerado como parte de los factores sociales y del entorno, la convivencia a partir de la interacción entre pares y docentes establece relaciones sociales cercanas que configuran el comportamiento de un individuo a través de las propias experiencias (Tuvilla, 2004). Este mismo autor, señala que a partir de este tipo de experiencias se manifiestan las relaciones que se centran en las interacciones más habituales, en la influencia tanto positiva como negativa entre compañeros de escuela y profesorado. Además, señala que el ambiente socioeducativo y las experiencias que de éste emanan, son fundamentales para mejorar la convivencia caracterizada la interacción entre quienes la integran.

Por su parte Escudero (2017) afirma que estas experiencias enfatizan en el análisis de factores psicosociales de los estudiantes que inciden de forma directa en el establecimiento de la calidad de las relaciones con sus iguales determinando su bienestar, pero llegan a afectar el grado de convivencia del centro escolar, en las experiencias más comunes se encuentran las habilidades de comunicación, la inteligencia emocional y el comportamiento; y como resultado a partir de éstas últimas, estos aspectos están interrelacionados y el funcionamiento de todos incide de manera notable en la convivencia y en la experiencia percibida de sus protagonistas.

2.6.4. Emocionales

En uno de los postulados teóricos de Salovey y Mayer (1997) se habla de percepción emocional, refiriéndose a la habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos y los de otras personas, esto implica desarrollar la capacidad de reconocer emociones; aunado a lo que señala Goleman (2008) sobre un autnocimiento emocional, que incluye tanto el reconocimiento como designación de las propias emociones, pero también el entendimiento de las causas de dichos sentimientos.

Y en ese sentido, Martínez-Otero (2011), ubica a los factores emocionales en una dimensión afectiva, que él mismo propone, asociado a aspectos de empatía e identificación y reconocimiento, parte entonces para definir los factores emocionales como la habilidad para percibir, asimilar y comprender las emociones propias de los estudiantes y las del resto de los agentes educativos.

No obstante, entre los factores emocionales y de manera operacional está la posibilidad de mostrar un equilibrio entre la relación pensamiento-sentimiento-emoción-actuación, que también implica la habilidad y disposición para discriminar las emociones expresadas por los demás de forma correcta. Sin embargo, Camacho, et al. (2017) evidencian que comprender, reconocer y autoregular emociones influye de manera positiva en la convivencia escolar, debido a su reciprocidad entre lo emocional y las relaciones afectivas.

2.6.5. Actitudinales

Los factores actitudinales, con relación a la convivencia, son aquellos que, permiten el afrontamiento del manejo de comportamientos, conflictos y situaciones bajo un enfoque positivo (Villalba, 2015). De tal forma que la convivencia como constructo, se define como una

estrategia para transformar comportamientos y actitudes de los estudiantes, sin embargo, las actitudes no van solas, si no en acompañamiento por el manejo de sus emociones cuando se involucran ante diversas situaciones nuevas o conflictivas (Palomino & Dagua, 2010).

A pesar de que de manera explícita el aprendizaje de contenidos actitudinales para el establecimiento de relaciones en la convivencia escolar y para la cultura de paz sólo se ve como un contenido transversal, donde supone ser responsabilidad de todos, pero en realidad nadie es responsable (Villalba, 2015). Así se vuelve obligatorio enseñar aspectos actitudinales de una manera vivenciada, creando una convivencia escolar en positivo y por ende un clima escolar adecuado para que los sujetos de dicha convivencia experimenten y sientan coherencia entre lo que se dice que hagan y lo que realmente sucede dentro y fuera de aula para la convivencia (Gadotti, 2003, como se citó en Villalba, 2015).

2.7. Modelo teórico

Los centros escolares tienen capacidad de intervenir únicamente en aquellas variables que les es posible controlar, es decir, variables endógenas, (e.g. clima escolar del centro, las normas de convivencia y el análisis y tratamiento de manera individual de personas y de problemas). Sin embargo, dejan de lado factores exógenos como la familia, el barrio, el grupo de amigos, los medios de comunicación, los cuales afectan la convivencia escolar.

Por tanto, a partir de la revisión de la literatura y variables identificadas a estudiar en la presente investigación, se propone el siguiente modelo teórico sobre la influencia del entorno, condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales asociados a la convivencia escolar (Ver Figura 4) permitiendo establecer los objetivos antes descritos y desarrollando la explicación del modelo a probar en estudiantes de secundaria.

Como constructo a estudiar se establece a la Convivencia Escolar (CE), misma que está compuesta por cinco dimensiones: Aspectos Situacionales (AS), Aspectos Emocionales (AE), Aspectos Actitudinales (AA), Normas y Reglas (NR) y Experiencia en la Convivencia (EC). La dimensión de AS está integrada por dos factores, la del Salón de clases (SC) y Fuera del Salón de clases (FSC). La dimensión de AE, se compone por tres factores: Reconozco Emociones en mis compañeros Hombres (EH), Reconozco Emociones en mis compañeras Mujeres (EM), Reconozco Emociones en Mi (Emi) y Expreso Sentimientos y Opiniones (ESO). La dimensión de AA, está compuesta por los factores de Relación con mis Profesores Hombres (RPH), Relación con Profesoras Mujeres (RPM) y Relación Entre Pares (REP). Mientras que la dimensión de NR, está compuesta por los factores de Normas y Reglas de Estudiantes (NREs), Normas y Reglas Sociales (NRSoc).

El modelo propuesto pretende explicar la relación e influencia del entorno, condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales en el fenómeno de convivencia escolar, observando un abordaje desde las perspectivas ecológica y sociocognitiva.

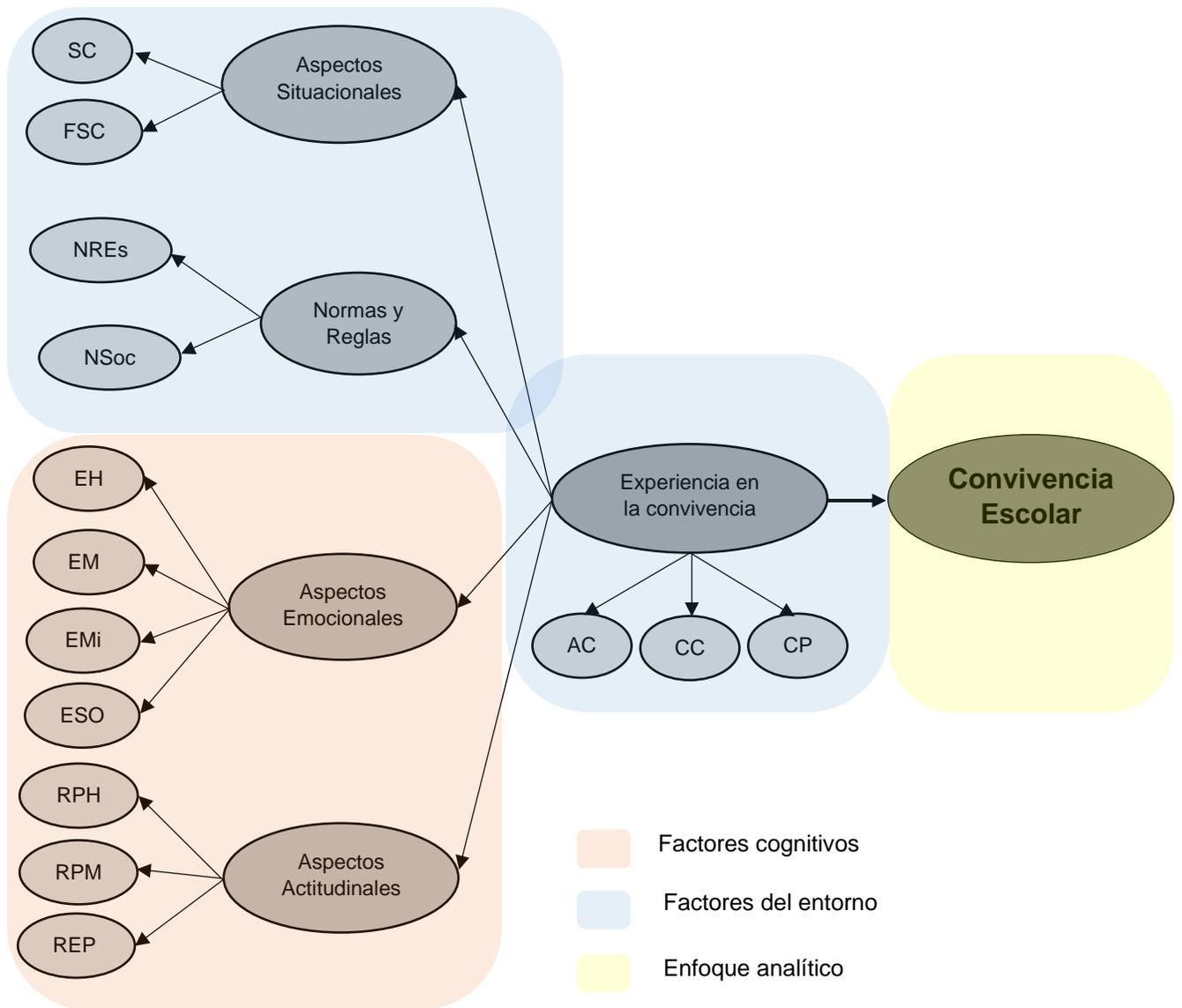


Figura 4. Modelo teórico de la influencia del entorno y factores cognitivos asociados a la convivencia escolar.

III. MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de estudio

El estudio parte de un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, se buscó el análisis de la influencia del entorno, condiciones físicas y factores cognitivos y emocionales en la convivencia escolar, tal como se muestra en la figura 5. Además, es de corte transversal, pues la recolección de datos fue en un solo momento con el propósito de analizar el estado de las variables y sus dimensiones, definiendo la relación entre el conjunto de variables en un momento determinado (Kerlinger & Lee, 2002).

Asimismo, se empleó el análisis estadístico que puso a prueba las hipótesis de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), se diseñó y validó el instrumento que mide convivencia escolar desde un enfoque analítico y se probó un modelo que explicará la convivencia escolar, a partir de la construcción y validación del instrumento.

Cabe destacar que la investigación es de tipo no experimental (ex post facto), al registrar los indicadores y las relaciones en su contexto natural. Asimismo, como resultado de la revisión de la literatura y perspectiva del estudio, se estableció una relación teórica y explicativa entre los conceptos y variables para lograr sus constructos, permitiendo predicciones y determinando las causas de los fenómenos, que permitan su entendimiento (Kerlinger & Lee, 2002).

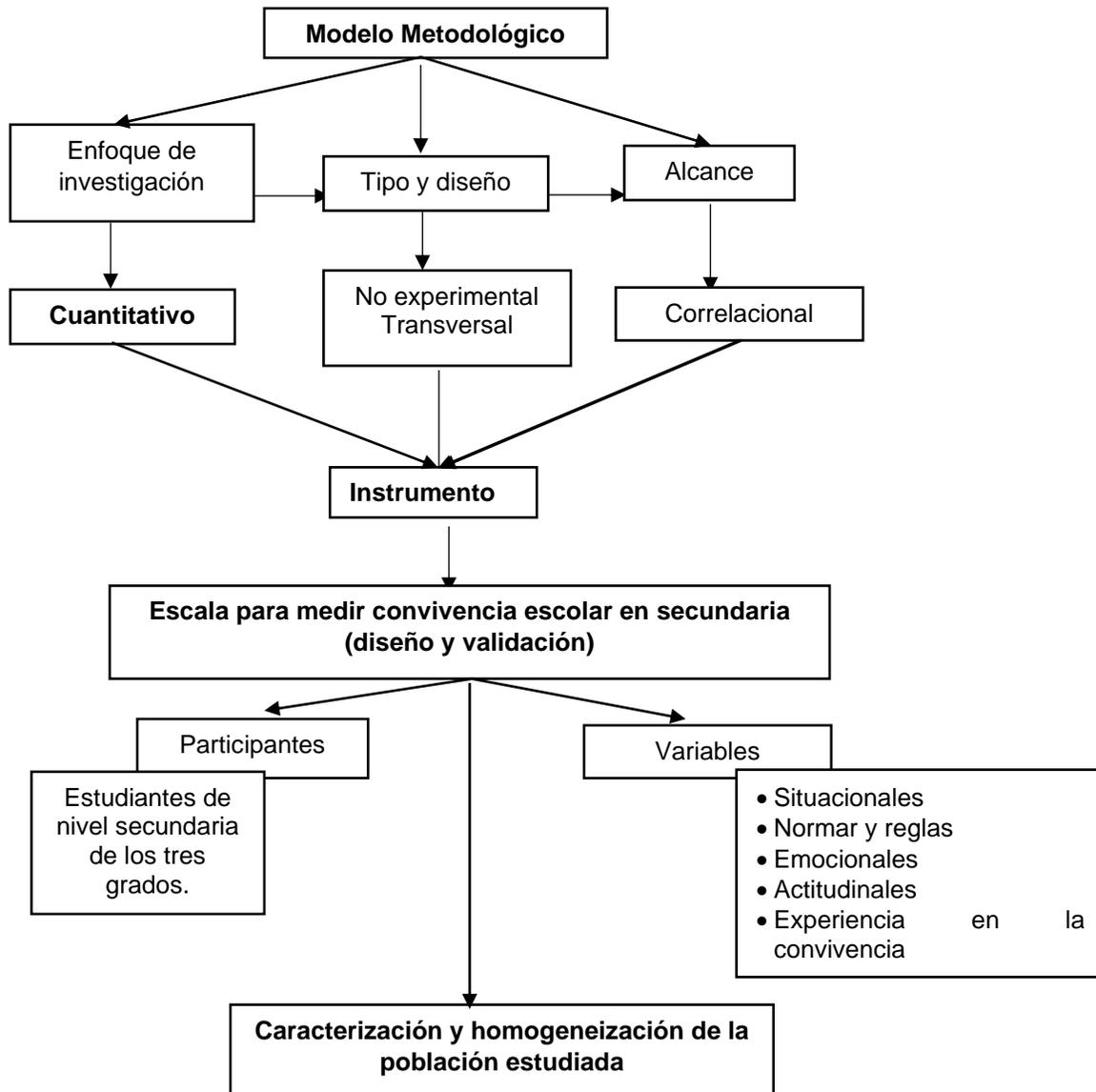


Figura 5. Propuesta del modelo metodológico

3.2. Criterios de inclusión

Se incluyeron de forma conveniente a estudiantes de los tres grados de nivel secundaria de las instituciones participantes, con asistencia regular y edades entre 11 y 16 años.

3.3.Participantes

La unidad de análisis de la presente investigación fueron estudiantes de 4 escuelas secundarias dos de la comunidad de San Ignacio Rio Muerto, Obregón, Sur de Sonora y dos de las comunidades de Sataya y Limoncito, Navolato, Sinaloa. Es importante resaltar que la muestra posee características peculiares, en el caso de las secundarias de San Ignacio Rio Muerto, los participantes tienen origen étnico, casi comunidad Yaqui y es de zona rural, ésta última característica la comparte las otras dos escuelas en el Estado de Sinaloa, que es población de zona rural de diversas comunidades que se concentran en dichas secundarias. La elección de los participantes fue a través del muestreo no probabilístico por conveniencia, en donde son seleccionados dada la accesibilidad y proximidad para el investigador y en un intervalo de tiempo dado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); de esta manera se determina la poca probabilidad de generalizar los resultados.

Participaron en el estudio seiscientos cuarenta y uno estudiantes de secundaria de los tres grados. La edad oscilaba entre 11 y 17 años de edad (Ver Tabla 2). La muestra estuvo constituida por 308 hombres (48%) y 333 mujeres (52%) y le edad media de los participantes fue de 12.94 (DE=1.04)

Tabla 2.

Total de participantes por secundaria

Secundaria	Participantes
Secundaria Estatal No. 32, San Ignacio Rio Muerto, Obregón.	131
Secundaria Técnica No. 41, San Ignacio Rio Muerto, Obregón.	104
Secundaria Técnica No. 20, Limoncito, Navolato.	286
Secundaria Técnica No. 43, Sataya, Navolato	120
Total de la muestra	641

Fuente: *Datos obtenidos en los bimestres noviembre-diciembre 2018, enero-febrero 2019 y agosto 2019*

Se analizaron, además las características socioeducativas de los 641 participantes tales como: la relación que establece con sus compañeros, cómo se consideran como estudiantes, el turno escolar, su promedio de calificaciones, grado, sexo y edad; ello con la finalidad de conocer el entorno socioeducativo de los estudiantes, con el riesgo de la deseabilidad social. Como resultados sin distinción de sexo la mayoría de los participantes señalan que se consideran “buenos” estudiantes ($M = 1.79$) con un porcentaje del 48.7% (312), mientras que en la relación que se establece entre pares presenta una $M = 4.25$, que indica que hay una relación “buena”, que corresponde al 47% (301).

La muestra poblacional estuvo concentrada en cuatro escuelas diferentes del turno matutino, con un promedio entre 8.1 a 9.0 ($M = 4.95$) equivalente al 34.6% (222) seguido de más de 9.0 con el 34.6% (215), según los datos recabados es un porcentaje mínimo que los estudiantes tienen promedio de menos de 7.0, es decir, solo el 6.6% (42) y en su mayoría de 3er grado escolar (229, 35.7%). El 63.3% de los participantes (406) pertenecen al Estado de Sinaloa, mientras que el 36.7% (235) al estado de Sonora.

De manera general, con los datos arriba mostrados, es preciso mencionar que la población posee características normales o promedio desde la media de edad (12.94). Se considera importante identificar el promedio de calificaciones, todos considerados en promedio de 8.1 a 9.0, al momento porque da una perspectiva amplia y general del posible rendimiento académico de los estudiantes con el cómo se consideran como ellos mismos, teniendo un porcentaje coincidente de casi el 50% y respondiendo que son buenos estudiantes y mantienen una buena relación entre sus pares, ésta última variable que ha sido considerada en otros estudios para la evaluación de la propia convivencia (e.g. Mitchell, et al., 2010; Mitchell & Bradshaw, 2013; Van Eck, et al., 2017).

3.4. Instrumento

Para la presente investigación, se diseñó un instrumento ex profeso, para medir la convivencia escolar asociada a condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales, incluyendo la solicitud de algunos datos sociodemográficos, desde un enfoque analítico, resultado de esto, la *Escala de Convivencia Escolar para Secundaria* (ECES). De acuerdo a los análisis descriptivos realizados, el instrumento que comprendía 272 ítems en un inicio, dividido en 6 dimensiones y 20 factores fue analizado mediante el paquete estadístico SPSS. Conforme los análisis, se determinó descartar ítems, debido a que causaban confusión, presentaban neutralidad en sus respuestas y por la falta de consistencia interna.

El instrumento quedó compuesto por 53 reactivos en total para contestarse en un tiempo aproximado de 20 minutos, incluye diferentes opciones de respuestas o grado de frecuencia, así como datos demográficos, está compuesto por cinco dimensiones que enseguida se describen:

-Dimensión de Aspectos Situacionales: Se conforma por 9 ítems entre dos factores: (a) Salón de clases (ítems A1, A5, A7, A8, y A10) y (b) Fuera del salón de clases (ítems A15, A17, A18 y A19) considerando 4 opciones de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, no sucede). Mide aquellas variables o indicadores presentes en un momento específico pero que no necesariamente son permanentes (García, 2011), hechos que suceden de forma circunstancial tanto fuera como dentro del aula de clases.

-Dimensión de Normas y Reglas: Se conforma por 8 ítems entre dos factores: (a) Normas y reglas de estudiantes (ítems N16 y N17) y (b) Normas y reglas sociales y culturales (ítems N29, N30, N31, N48, N49 y N50), considerando 5 opciones de respuesta por frecuencia (siempre,

casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca). Dicho por Ochoa y Diez-Martínez (2013) las normas y reglas es uno de los aspectos que tienen mayor influencia en el establecimiento de las relaciones interpersonales. Esta dimensión mide aspectos escolares, sociales, culturales y familiares a partir de indicadores que permiten mantener el orden grupal y la creación de hábitos de organización y respeto entre los agentes educativos inmersos en la comunidad escolar.

-Dimensión de Aspectos Emocionales: conformada por 14 ítems entre 4 factores: (a) Reconozco emociones en mis compañeros hombres (ítems B9 y B10), (b) Reconozco emociones en mis compañeras mujeres (ítems B21, B23, B24, B29, B34 y B36), (c) Reconozco emociones en mí (ítems B37, B38 y B45) considerando 5 opciones de respuesta por frecuencia (siempre, casi siempre, algunas veces, nunca, no reconozco) y en el factor (d) Expreso sentimientos y opiniones (ítems B58, B59 y B61) se consideraron 5 opciones (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca). De acuerdo con Martínez-Otero (2011), ubica a los factores emocionales en una dimensión afectiva, relacionados con aspectos de empatía e identificación y reconocimiento, parte entonces para definir los factores emocionales como la habilidad para percibir, asimilar y comprender las emociones propias de los estudiantes y las del resto de los agentes educativos. Esta dimensión, mide el reconocimiento de emociones por parte de los estudiantes en compañeros hombres, mujeres y las propias, así como la expresión de sentimientos y opiniones.

-Dimensión de Aspectos Actitudinales: conformada por 10 ítems entre 3 factores: (a) Relación con profesores hombres (C4, C6, C8 y C9), (b) Relación con profesoras mujeres (ítems C22, C28 y C34) y (c) Relación entre pares (ítems C76, C77 y C81). Considerando como opciones de respuesta la frecuencia (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca). Miden el

establecimiento de relaciones entre estudiantes y profesorado, con relación a la convivencia, son aquellos que, permiten el afrontamiento del manejo de comportamientos, conflictos y situaciones bajo un enfoque positivo (Villalba, 2015)

-Dimensión de Experiencia en la Convivencia: Conformada por 12 ítems en tres factores: (a) Ámbitos de convivencia (ítems E2, E8, E9, E10, y E11), (b) Convivencia con compañeros (ítems F13 y F16) y (c) Convivencia con profesores (ítems F18, F20, F21, F22 Y F23) y considerando opciones de respuesta en nivel de agrado (mucho, algo, poco nada). Evalúa la convivencia en diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes algunas situaciones o hechos cotidianos en entorno escolar, la interacción entre pares y docentes que establece relaciones sociales cercanas y que configuran el comportamiento de un individuo a través de las propias experiencias (Tuvilla, 2004). A partir de estas experiencias se manifiestan las relaciones que se centran en las interacciones más habituales, en la influencia tanto positiva como negativa entre compañeros de escuela y profesorado.

3.5. Procedimiento ético

El estudio se realizó sólo después de obtener el permiso de las instituciones correspondientes donde se llevó a cabo la recolección de datos de la investigación, así como el permiso de los participantes para su aplicación y divulgación en su caso del estudio

De acuerdo al Capítulo 4, De las relaciones que establece el Psicólogo, artículo 118 y 122 del Código de Ética del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) los participantes fueron informados del carácter voluntario y anónimo de su participación, así como de la garantía de la confidencialidad en el manejo de los datos obtenidos, expresaron libremente

y sin influencias indebidas su asentimiento, mismo que fue documentado apropiadamente (Anexo 1).

3.6. Procedimiento

Se seleccionaron las escuelas secundarias y solicitó el permiso para la aplicación del estudio, se informó a docentes y estudiantes sobre los objetivos, las políticas de confidencialidad con respecto al manejo de la información recolectada, se llevó a cabo la recopilación de datos y cada estudiante fue informado sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación firmando un asentimiento informado. Enseguida se muestra la forma en que se llevó a cabo la aplicación del instrumento de medición y cómo se realizó el análisis de datos de la investigación.

3.6.1. Aplicación

Para la aplicación del instrumento diseñado y búsqueda de su confiabilidad y validez, se solicitó la autorización de los directores de las 4 secundarias, posteriormente se consiguió el permiso por parte de los docentes que se encontraban en aula en el momento de la aplicación, mismo que fue obtenido. A través del departamento de Trabajo Social y/o Psicología o Pedagogía de la institución se facilitó el acceso a cada uno de los grupos, se les explicaba de forma grupal las indicaciones, el objetivo y la duración aproximada, además se les notificó su participación voluntaria, a quienes decidieron participar, se les entregó el instrumento. El levantamiento de los datos de las dos primeras secundarias fue de noviembre-diciembre de 2018 (Secundaria Técnica No. 41 y Secundaria Estatal No. 32), mientras que de las otras dos (Secundaria Técnica No. 20 y Secundaria Técnica No. 43) fue en junio, julio y agosto de 2019,

conforme nos proporcionaban agenda y acorde a las actividades académicas y culturales de la institución.

Dichas escuelas fueron la Escuela Secundaria Técnica No. 41 (N=104), la Escuela Secundaria Estatal No. 32 (N=131), la Escuelas Secundaría Técnica No. 20 N=286) y la Escuela Secundaria Técnica No. 43 (N= 120) (Ver Tabla 2). Participaron 641 estudiantes de los tres grados y los criterios de inclusión para su participación fueron los descritos anteriormente.

3.6.2. Análisis de datos

Para la obtención de resultados, los datos se analizaron empleando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 21 ejecutando análisis estadísticos descriptivos, de frecuencia. Además, se empleó el Programa para modelamiento estructural (EQS) versión 6, para realizar el análisis factorial confirmatorio de los datos obtenidos, buscar la validez del instrumento y probar el modelo teórico propuesto.

Utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21, como primer paso se realizó un estudio exploratorio con el fin de validar la escala, necesaria para medir la convivencia en centros escolares nivel secundaria, elaborada para la presente investigación. Para ello, se excluyeron participantes, debido a que sus respuestas no eran consistentes o el instrumento era entregado en blanco, se eliminaron reactivos y recodificaron otros, posteriormente se calcularon los estadísticos univariadas de la escala y se obtuvieron los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) para la confiabilidad. Además, se probó un modelo estructural, a partir de los modelos de medición empleando un análisis factorial confirmatorio (utilizando el software EQS), donde se examinaron los efectos y relaciones directas e indirectas entre los factores e

indicadores. Asimismo, se analizó la confiabilidad de todas las demás subescalas, utilizando el mismo indicador (alfa de Cronbach).

El análisis de ecuaciones estructurales contiene dos componentes principales: el modelo de medición y el modelo estructural. El modelo de medición consiste en un análisis factorial confirmatorio en donde las variables latentes se conforman con las variables observadas (Bentler, 2006).

Partiendo de la idea que un modelo de medición es un análisis factorial confirmatorio, mientras un análisis estructural estima las relaciones entre los factores obtenidos en el modelo de medición (Arce & Corral, 2016). Previo a probar el Modelo de Ecuaciones Estructurales (MEE) aquí propuesto, la pertinencia de los modelos de medición se probó con el índice de bondad de ajuste estadístico (Chi cuadrada) y los índices de ajuste prácticos: *Bentler-Bonett Normed Fit Index*, *Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index* y *Comparative Fit Index*, mientras que para medir el error de aproximación razonable en relación a la bondad de ajuste se utilizó el índice de errores cuadrados poblacional (RMSEA) el cual requiere un valor $<.08$ (Browne & Cudeck, 1993).

Una vez realizados los análisis factoriales confirmatorios, se probaron las relaciones existentes entre los constructos; primero por medio de correlaciones de Pearson y después a través de los modelos de medición, y luego por el modelo de ecuaciones estructurales. Los modelos de medición, se formaron con los factores de primer y segundo orden, el MEE quedó constituido por la relación entre los *factores del entorno y la experiencia en la convivencia*, éste último con los *factores cognitivos*, y al final por la relación *entre las cinco dimensiones*, que explican la convivencia escolar.

IV. RESULTADOS

Enseguida se presentan los resultados obtenidos que comprenden desde el estudio y pertinencia de los ítems que componen al instrumento, sus estadísticos descriptivos, el análisis de consistencia interna de las subescalas con los valores del Alfa de Cronbach, así como los modelos de medición y el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

4.1. Estudio técnico del instrumento, pertinencia de ítems

De acuerdo a los análisis descriptivos realizados, el instrumento que comprendía 272 ítems, dividido en 6 dimensiones y con 20 sub escalas fue analizado mediante el paquete estadístico SPSS. Como se mencionó anteriormente, se descartaron algunos ítems y a través de un análisis de frecuencias y de fiabilidad se obtuvo como resultado un instrumento con 53 ítems (Anexo 1) en 5 dimensiones y 14 subescalas (Ver Tabla 3), cabe destacar que las opciones o alternativas de respuesta siguieron siendo las mismas.

Tabla 3.
Dimensiones y subescalas de la Escala de Convivencia Escolar en Secundaria.

Dimensión	Subescala	Número de ítems
Aspectos Situacionales	En el salón de clases	5
	Fuera del salón de clases	4
Normas y reglas	Normas y reglas de estudiantes	2
	Normas y reglas sociales	6
Aspectos Actitudinales	Relación con profesores hombres	4
	Relación con profesoras mujeres	3
	Relación entre pares	3
Aspectos Emocionales	Emociones en compañeros hombres	2
	Emociones en compañeras mujeres	6
	Emociones en Mí	3
	Expreso sentimientos y opiniones	3
	Ámbitos de convivencia	5
Experiencia en la convivencia	Convivencia con compañeros	2
	Convivencia con profesores	5

4.2. Estadísticos Descriptivos

A continuación, se presentan cada una de las subescalas que componen el instrumento de *Escala de Convivencia Escolar*. La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos de los factores del entorno y cognitivos, con sus respectivas subfactores. En un rango de respuesta que iba de 0 a 4, las Normas y Reglas produjeron el valor de media más alto ($M= 3.19$, $DE= 0.66$), seguido de Aspectos Actitudinales ($M= 3.11$, $DE= 0.64$), luego el de Experiencia en la Convivencia ($M= 2.95$, $DE= 0.39$), después por el de Aspectos Emocionales ($M= 2.46$, $DE= 0.74$) y finalmente el de Aspectos Situacionales ($M= 2.14$, $DE= 0.49$).

Tabla 4.
Estadísticos univariados de los factores del entorno y cognitivos.

		Min	Max	Media	DE
Aspectos Situacionales				2.14	0.49
	En el salón de clases	0	3	1.90	0.59
	Fuera del salón de clases	0	3	2.43	0.54
Normas y reglas				3.19	0.66
	Normas y reglas de estudiantes	0	4	3.02	0.92
	Normas y reglas sociales y culturales	.17	4	3.25	0.69
Aspectos Actitudinales				3.11	0.64
	Relación con profesores hombres	.25	4	3.02	0.81
	Relación con profesoras mujeres	0	4	3.16	0.84
	Relación entre pares	0	4	3.18	0.77
Aspectos Emocionales				2.46	0.74
	Emociones en compañeros hombres	0	4	2.27	1.03
	Emociones en compañeras mujeres	0	4	2.67	0.87
	Emociones en Mí	0	4	2.63	1.13
	Expreso sentimientos y opiniones	0	4	1.97	1.06
Experiencia en la convivencia				2.95	0.39
	Ámbitos de convivencia	.40	4	3.39	0.52
	Convivencia con compañeros	0	3.50	2.47	0.65
	Convivencia con profesores	0	3	2.71	0.55

En el caso de las subescalas o factores, los índices de medias más altos fueron para Ámbitos de Convivencia ($M= 3.39$, $DE= 0.52$), seguido de Normas y Reglas Sociales y Culturales ($M= 3.25$, $DE= 0.69$), después Relación entre pares ($M= 3.18$, $DE= 0.77$). Mientras

que los valores de medias más bajos fueron para Salón de Clases ($M= 1.90$, $DE= 0.59$), seguido de Expreso sentimiento y opiniones ($M= 1.97$, $DE= 1.06$), después la de Reconozco Emociones en mis Compañeros Hombres ($M= 2.27$, $DE= 1.03$) y finalmente la de Fuera de Salón de Clases ($M= 2.43$, $DE= 0.54$).

En cuanto a los factores del entorno, en la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos Situacionales. Los ítems con los valores de medias más altos fueron “En los baños hago bromas hirientes a quienes están ahí” ($M= 2.75$, $DE= 0.649$), “Hago bromas hirientes a mis compañeros” ($M= 2.62$, $DE= 0.655$), seguido de “Las clases parecen más una fiesta” ($M= 2.29$, $DE= 0.845$). Mientras que los valores de medias más bajos fueron para los indicadores “Entre mis compañeros y yo se dan las burlas y la carrilla” ($M= 1.45$, $DE= 0.982$) y “Fácilmente corremos y saltamos durante las clases” ($M= 1.77$, $DE= 0.840$).

Tabla 5.
Estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos situacionales, por indicador.

	Min	Max	Media	DE
Fácilmente corremos y saltamos durante las clases	0	3	1.77	.840
Entre mis compañeros y yo se dan las burlas y la carrilla	0	3	1.45	.982
Durante las clases pasamos más tiempo jugando	0	3	2.08	.818
Durante las clases es normal tirar cosas	0	3	1.96	.925
Las clases parecen más una fiesta	0	3	2.29	.845
Empujo y grito mientras espero turno en la tienda escolar	0	3	2.28	.972
En los baños hago bromas hirientes a quienes están ahí	0	3	2.75	.649
Hago bromas hirientes a mis compañeros	0	3	2.62	.655
Me río de mis compañeros cuando se equivocan en un juego	0	3	2.09	.847

En la Tabla 6, se presentan los estadísticos descriptivos para la dimensión de Normas y Reglas, resultando con las medias más altas para los ítems “Respeto la preferencia sexual de las demás personas” ($M= 3.36$, $DE= 0.996$), le sigue “Respeto las creencias religiosas de los demás” ($M= 3.34$, $DE= 0.997$) y el ítem de “Respeto las opiniones distintas a las mías” ($M= 3.26$, $DE= 0.950$). Mientras que los ítems “Las normas y reglas de mi escuela ayudan a que podamos resolver problemas entre estudiantes” ($M= 2.99$, $DE= 1.027$) y “Las normas y reglas de mi

escuela ayudan a que haya orden” ($M= 3.07$, $DE= 1.008$) fueron los que obtuvieron los valores de medias más bajos.

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos de la dimensión de Normas y Reglas, por indicador

	Min	Max	Media	DE
Las normas y reglas de mi escuela ayudan a que haya orden.	0	4	3.07	1.008
Las normas y reglas de mi escuela ayudan a que podamos resolver problemas entre estudiantes.	0	4	2.99	1.027
Respeto las opiniones distintas a las mías.	0	4	3.26	.950
Respeto la preferencia sexual de las demás personas.	0	4	3.36	.996
Respeto las creencias religiosas de los demás.	0	4	3.34	.997
Cumplo con el horario establecido para todas las actividades.	0	4	3.24	.956
Obedezco a mis mayores a la primera.	0	4	3.16	.992
Cumplo con mis obligaciones cuando se debe.	0	4	3.17	.971

Con relación a la dimensión de Experiencia en la Convivencia en la Tabla 7 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems, de los cuales los más altos en las medias fueron de la Subescala de Ámbitos de Convivencia entre estos “Con mi familia” ($M= 3.67$, $DE= .716$), “En mi casa” ($M= 3.56$, $DE= .772$) y “Durante el receso” ($M= 3.47$, $DE= .724$) y los valores de media más baja fueron para los ítems de la subescala de Convivencia con Compañeros, “Algún compañero de la escuela ha inventado cosas de mí que me dañan o me molestan” ($M= 2.35$, $DE= .850$), seguido por “Algún compañero de la escuela me ha tocado de una manera que me incomoda o me molesta” ($M= 2.62$, $DE= .704$).

Tabla 7.
Estadísticos descriptivos de la dimensión Experiencia en la Convivencia, por indicador

	Min	Max	Media	DE
Durante el receso	0	4	3.47	.724
En mi escuela	0	4	3.20	.802
En mi casa	0	4	3.56	.772
Con mi familia	0	4	3.67	.716
En mi colonias	0	4	3.08	.970
Algún compañero de la escuela me ha tocado de una manera que me incomoda o me molesta	0	4	2.62	.704
Algún compañero de la escuela ha inventado cosas de mí que me dañan o me molestan	0	3	2.35	.850
Algún profesor me ha pedido dinero a cambio de que él o alguien más no me haga daño	0	3	2.77	.612
Algún profesor me ha pegado, pellizcado o rasguñado para lastimarme	0	3	2.70	.694

Algún profesor me ha dicho que me hará daño si no hago lo que me dice	0	3	2.74	.672
Algún profesor de la escuela me ignora cada vez que le hablo	0	3	2.63	.709
Algún profesor me ha tocado de una manera que me incomoda	0	3	2.74	.673

En cuanto a los factores cognitivos de la dimensión de Aspectos Emocionales, en la Tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos para cada uno de sus ítems, obteniendo los valores de medias más altos para Reconozco: “Cuando me desanimo fácilmente” ($M= 2.86$, $DE= 1.229$), le sigue Reconozco en mis compañeras mujeres “Cuando tienen éxito” ($M= 2.73$, $DE= 1.171$), después Reconozco en mis compañeras mujeres “Cuando disfrutan una situación” ($M= 2.72$, $DE= 1.171$) y reconozco en mi compañeras mujeres “Cuando se sienten queridas” ($M= 2.72$, $DE= 1.196$), mientras que los valores de medias más bajos se obtuvieron para los ítems Reconozco “Cuando me siento rechazado y pregunto sí es verdad mi sentir” ($M= 1.69$, $DE= 1.373$), luego reconozco en mis compañeros hombres “Cuando se desilusionan” ($M= 2.00$, $DE= 1.159$) y finalmente reconozco “Si estoy de mal humor y pido que no me molesten” ($M= 2.06$, $DE= 1.330$).

Tabla 8.
Estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos Emocionales, por indicador

	Min	Max	Media	DE
Cuando se desilusionan.	0	4	2.00	1.159
Cuando están de mal humor.	0	4	2.55	1.204
Cuando se sienten queridas.	0	4	2.72	1.196
Cuando disfrutan una situación.	0	4	2.72	1.171
Cuando se muestran relajadas.	0	4	2.61	1.134
Cuando tienen éxito.	0	4	2.73	1.171
Cuando son seguras de sí mismas.	0	4	2.61	1.199
Cuando se animan fácilmente.	0	4	2.69	1.224
Cuando me desanimo fácilmente.	0	4	2.86	1.229
Cuando siento infelicidad.	0	4	2.48	1.364
Cuando me desilusiono.	0	4	2.57	1.353
Cuando algo me hizo sentir triste.	0	4	2.15	1.280
Si estoy de mal humor y pido que no me molesten.	0	4	2.06	1.330
Cuando me siento rechazado y pregunto si es verdad mi sentir.	0	4	1.69	1.373

Ahora bien, para el otro factor cognitivo, la dimensión de Aspectos Actitudinales, los valores de media más altos los arrojaron los ítems “Acepto a mis compañeros tal y como son” ($M= 3.39$, $DE= .917$), luego el ítem “Intento mantener una buena relación con mis profesoras” ($M= 3.34$, $DE= 1.027$), le sigue “Mis profesoras y el personal de mi escuela se esfuerzan por que los estudiantes participemos en decisiones importantes” ($M= 3.21$, $DE= 1.054$), mientras que el ítem con valor de media más bajo fue “Confío en mis profesores (hombres)” ($M= 2.81$, $DE= 1.195$) (Ver Tabla 9).

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de la dimensión de Aspectos Actitudinales, por indicador

	Min	Max	Media	DE
Confío en mis profesores.	0	4	2.81	1.195
Mi relación con mis profesores es buena y cercana.	0	4	3.14	1.053
Mis profesores me escuchan cuando quiero hablar con ellos.	0	4	3.15	1.097
Mis profesores son amables conmigo.	0	4	2.98	1.178
Intento mantener una buena relación con mis profesoras.	0	4	3.34	1.027
Mi relación con mis profesoras es buena y cercana.	0	4	2.94	1.056
Mis profesoras y el personal de mi escuela se esfuerzan por que los estudiantes participemos en decisiones importantes.	0	4	3.21	1.054
Tomo en cuenta la opinión de mis compañeros.	0	4	3.03	1.025
Acepto a mis compañeros tal y como son.	0	4	3.39	.917
Pongo atención a las participaciones de mis compañeros en clase.	0	4	3.16	.962

4.3. Consistencia interna

Para obtener la fiabilidad del instrumento se calculó y obtuvo su consistencia interna mediante el Coeficiente de Cronbach dado que la ECES fue diseñada exprofeso buscando la confiabilidad y validez para la presente investigación. Se reportan los estadísticos descriptivos (M), Desviación Típica ($D.S.$) y Alfa. Todas las dimensiones del instrumento presentan un Alfa de Cronbach mayor a .75 como se muestra en la Tabla 10, por tanto, se asume que los ítems presentan una alta correlación y que aquellos que conforman dichas dimensiones logran medir

un mismo constructo. El valor de este resultado, se considera *aceptable*, lo que indica una buena consistencia interna entre sus elementos (George & Mallery, 2003).

En ese sentido, el índice de consistencia interna, mediante el Alfa de Cronbach, indican para el instrumento *Escala de Convivencia Escolar* un $\alpha = .88$, lo cual significa que es un instrumento bastante aceptable (George & Mallery, 2003) y que en términos generales la mayoría de las respuestas se ubican en un resultado significativo y no neutral, asimismo se asume que el valor de alpha en la escala total es confiable.

Para cada una de las dimensiones y subescalas en general de acuerdo con George y Mallery (2003), presentan un índice de alfa entre “Aceptable” y “Muy aceptable”, con excepción de la Subescala Convivencia con compañeros ($\alpha = .56$). La tabla 10, también muestra que, para las dimensiones, el índice de consistencia interna más alto fue para la de *Aspectos Emocionales* ($\alpha = .86$) seguido de la de *Normas y Reglas* ($\alpha = .82$); mientras que el índice de confiabilidad más bajo, pero que aún es aceptable, resultó para *Aspectos Situacionales y Experiencia en la convivencia* ($\alpha = .75$). Por otro lado, para las subescalas los índices de consistencia interna más altos fueron para *Convivencia con Profesores* ($\alpha = .88$), le siguen las subescalas de *Reconozco emociones en Mi* ($\alpha = .83$) y *Reconozco Emociones en mis compañeras Mujeres* ($\alpha = .83$), finalmente la de *Normas y Reglas de estudiantes* ($\alpha = .78$); mientras que los valores de confiabilidad de las subescalas más bajos, se encuentran en *Fuera del Salón de Clases* ($\alpha = .63$), *Ámbitos de Convivencia* ($\alpha = .64$), *En el salón de clases* ($\alpha = .69$) y en la de *Relación con Profesores Hombres* ($\alpha = .69$).

Tabla 10.*Índice de Consistencia Interna por dimensión y subescala de convivencia escolar para secundaria*

Dimensión	Subescala	Alfa
Aspectos Situacionales		.75
	En el salón de clases	.69
	Fuera del salón de clases	.63
Normas y reglas		.82
	Normas y reglas de estudiantes	.78
	Normas y reglas sociales	.80
Aspectos Actitudinales		.81
	Relación con profesores hombres	.69
	Relación con profesoras mujeres	.73
	Relación entre pares	.69
Aspectos Emocionales		.86
	Emociones en compañeros hombres	.70
	Emociones en compañeras mujeres	.83
	Emociones en Mí	.83
	Expreso sentimientos y opiniones	.71
Experiencia en la convivencia		.75
	Ámbitos de convivencia	.64
	Convivencia con compañeros	.56
	Convivencia con profesores	.88

Con evidencia del análisis sobre la confiabilidad de la escala y los ítems, así como cada una de las subescalas que dieron un resultado de fiabilidad aceptable; se concluye de manera preliminar que el instrumento mide lo que dice medir. No obstante, con estos resultados se sugieren nuevas formas de establecer la medición de la convivencia con un instrumento rediseñado para el estudio final evaluando con esta misma escala

4.4. Modelos de Medición

A partir del análisis factorial confirmatorio se presentan los modelos de medición de cada una de las variables bajo estudio. En las figuras se muestran los factores de segundo orden denominados “Aspectos situacionales”, “Normas y Reglas”, “Aspectos Emocionales”. “Aspectos Actitudinales” y “Experiencia en la Convivencia” mismos que componen el constructo de “Convivencia escolar”. En todos los modelos de segundo orden los pesos factoriales en la relación de los factores con sus indicadores fueron significativos, en los

indicadores de bondad de ajuste se observa que la X^2 resultó ser no significativa y los indicadores prácticos (*BBNFI*, *BBNNFI*, *CFI*) además del *RMSEA* señalan que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos.

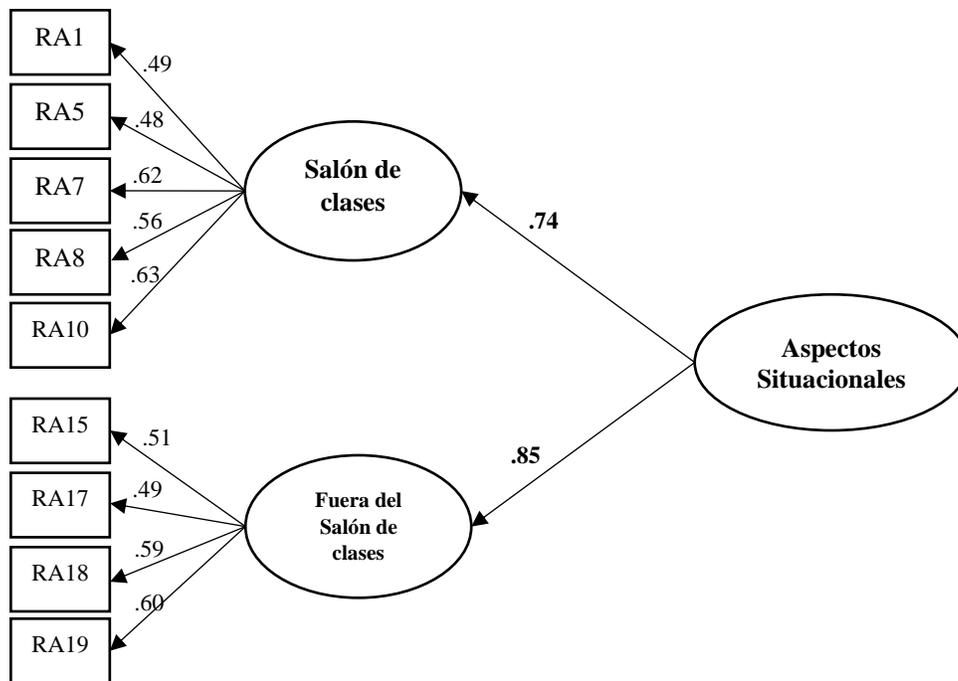


Figura 6. Modelo de medición Aspectos Situacionales (AS). Todas las cargas factoriales son no significativas ($p > .05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2 = 26.92$ (23 gl), $p = .25$, *BBNFI* = .97, *BBNNFI* = .99, *CFI* = .99, *RMSEA* = .01.

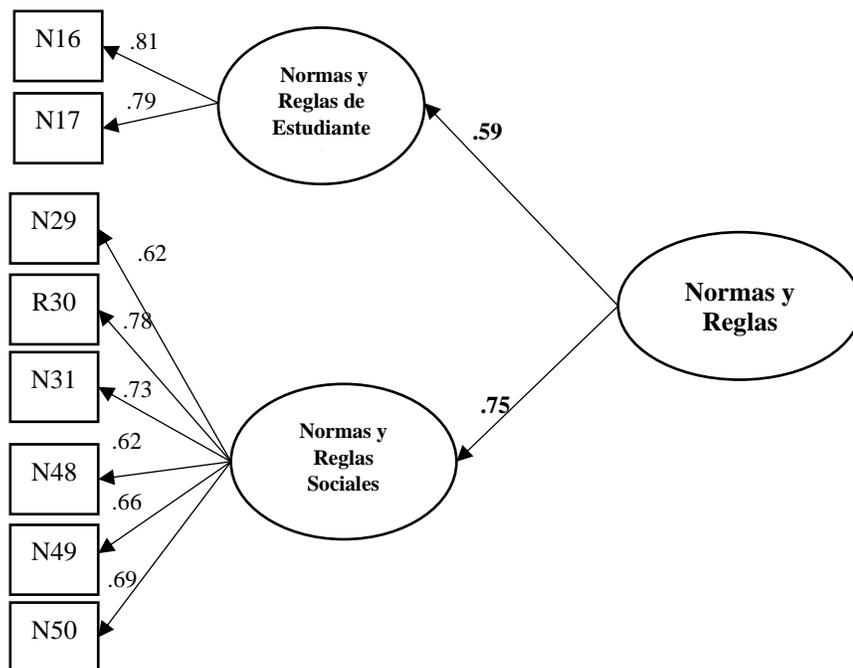


Figura 7. Modelo de medición Normas y Reglas (NR). Todas las cargas factoriales son no significativas ($p > .05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2 = 18.45$ (13 gl), $p = .14$, *BBNFI* = .98, *BBNNFI* = .98, *CFI* = .99, *RMSEA* = .02.

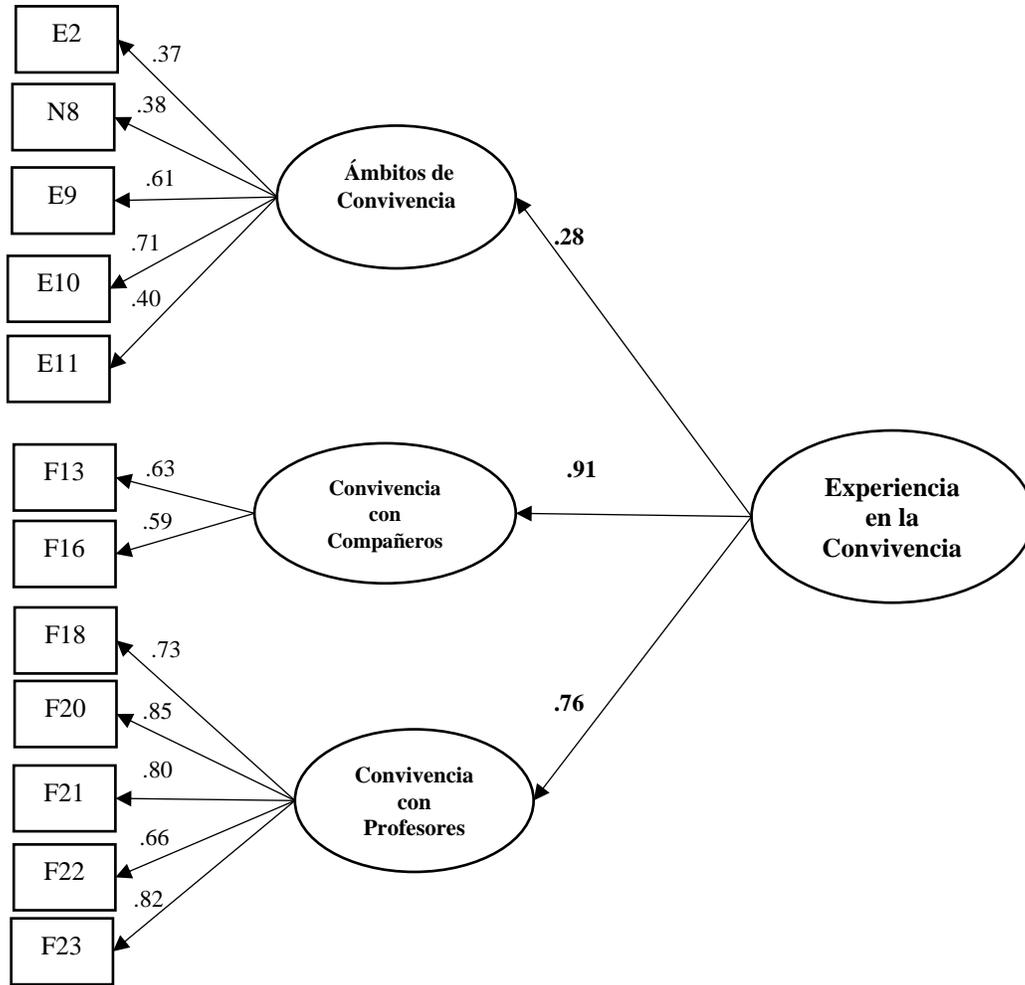


Figura 8. Modelo de medición Experiencia en la Convivencia (EC). Todas las cargas factoriales son no significativas ($p > .05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2 = 57.87$ (42 gl), $p = .05$, BBNFI = .97, BBNNFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .0

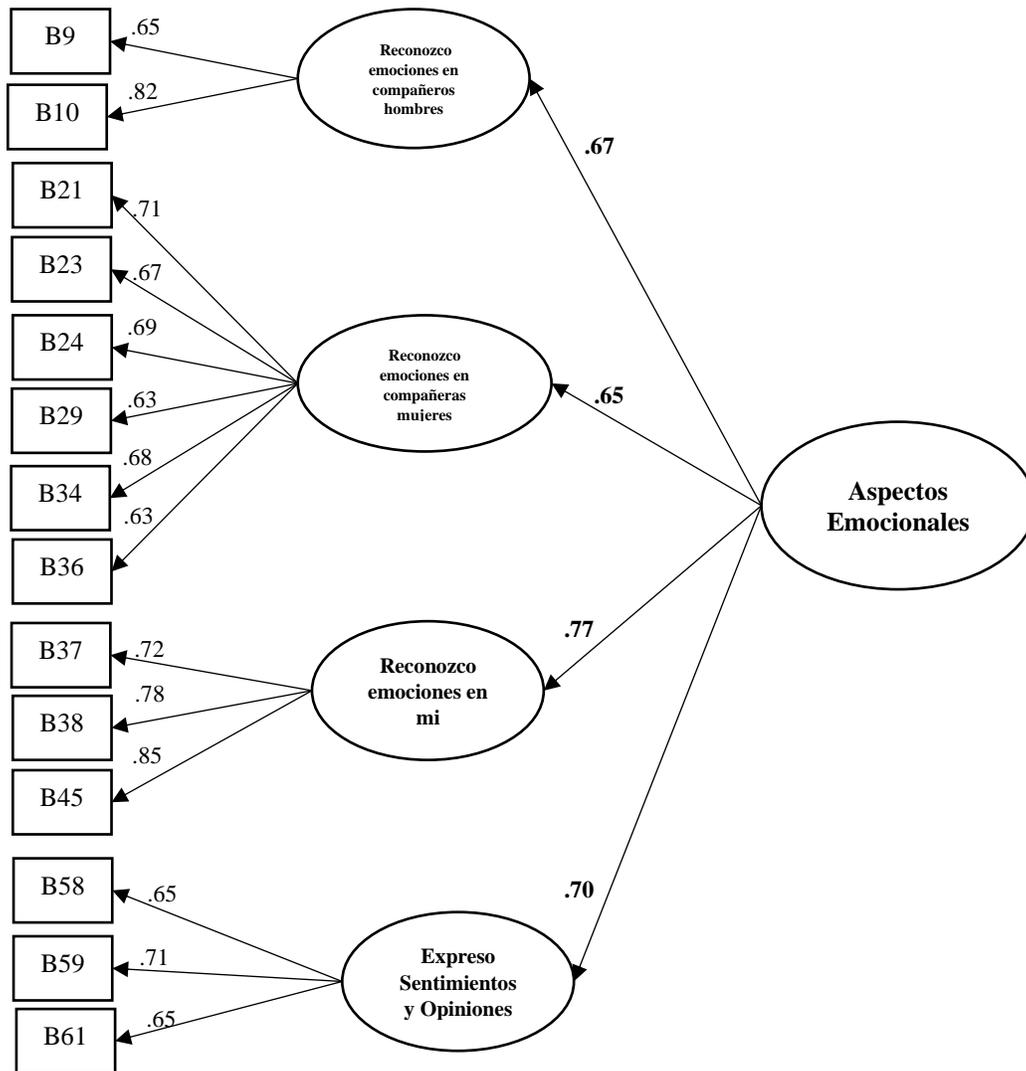


Figura 9. Modelo de medición Aspectos Emocionales (AE). Todas las cargas factoriales son no significativas ($p > .05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2 = 76.71$ (58 gl), $p = .05$, BBNFI = .97, BBNNFI = .99, CFI = .99, RMSEA = .02.

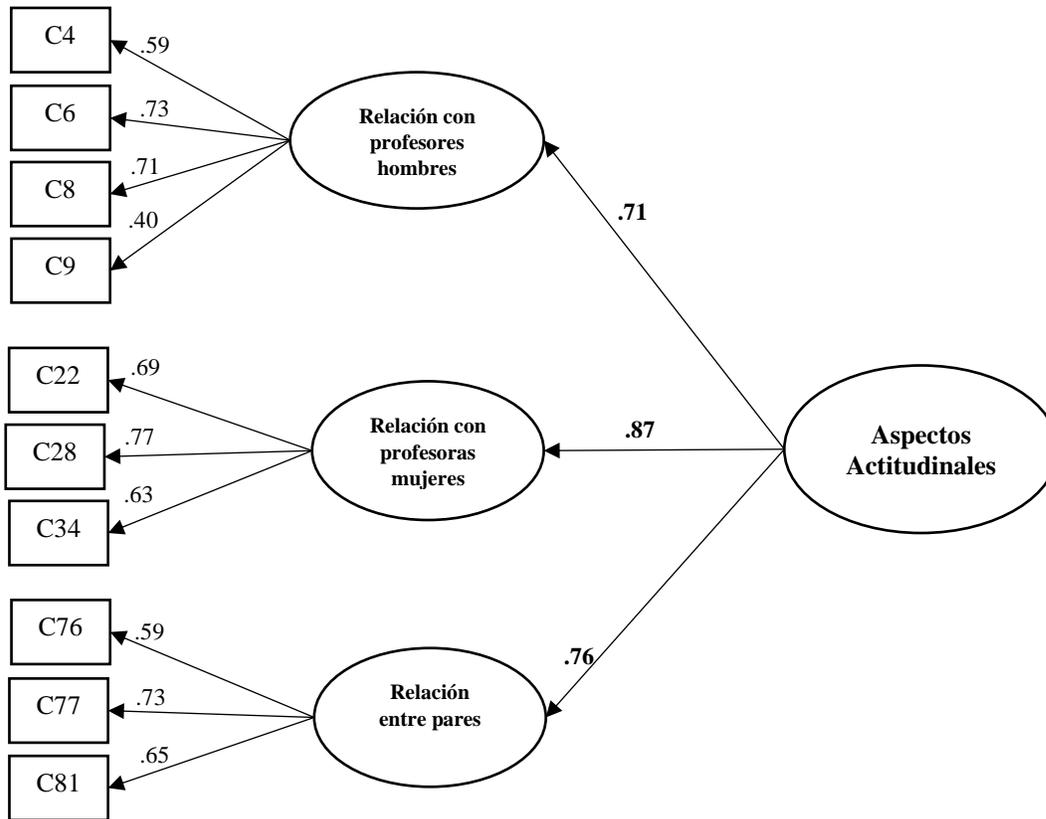


Figura 10. Modelo de medición Aspectos Actitudinales (AS). Todas las cargas factoriales son no significativas ($p > .05$). Índices de bondad de ajuste: $X^2 = 33.11$ (23 gl), $p = .07$, BBNFI = .98, BBNNFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .02.

4.5. Correlaciones

A continuación, en se presenta la matriz de correlaciones entre los factores o subescalas estudiados para probar la relación entre las mismos, posterior al análisis de modelos de medición y previo al análisis del MEE (Tabla 11).

Tabla 11.
Correlaciones bivariadas entre las subdimensiones

	SC	FSC	NREs	NRSoc	EH	EM	Emi	ESO	RPH	RPN	REP	AC	CC	C
SC	1													
FSC	.478**	1												
NREs	.106**	.082*	1											
NRSoc	.137**	.218**	.475**	1										
EH	-.146**	-.212**	.098*	.140**	1									
EM	-.142**	.130**	.243**	.246**	.438**	1								
Emi	-.079*	.107**	.134**	.261**	.404**	.380**	1							
ESO	-.206**	.206**	.114**	.107**	.287**	.355**	.457**	1						
RPH	.092*	.114**	.341**	.422**	.057	.149**	.058	.014	1					
RPM	.030	.026	.385**	.480**	.121**	.326**	.231**	.242**	.483**	1				
REP	.082*	.208**	.381**	.624**	.105**	.244**	.191**	.112**	.382**	.490**	1			

AC	.111**	.045	.201**	.128**	-.004	.108**	.006	-.001	.175**	.239**	.190**
CC	.169**	.168**	.190**	.218**	-.066	.024	-.005	-.068	.176**	.155**	.237**
CP	.175**	.214**	.159**	.328**	.064	.125**	.160**	-.042	.219**	.217**	.312**
									.122**	.497**	1

SC=Salón de Clases; FSC= Fuera del Salón de clases; NREs=Normas y Reglas de Estudiantes; NRSC=Normas y Reglas Sociales y Culturales; NRFam=Normas y Reglas Familiares; EH=Emociones en Hombres; EM=Emociones en Mujeres; Emi=Emociones en Mi; ESO=Expreso sentimientos y opiniones; RPH=Relación con Profesores Hombres; RPM= Relación con Profesoras Mujeres; REP=Relación entre pares; AC=Ámbitos de Convivencia; CC=Convivencia con compañeros; CP=Convivencia con profesores. Correlación significativa a ** $p < .01$.

A partir del análisis de correlaciones bivariadas entre las diferentes subdimensiones que se estudian, se observa que la fuerza de asociación entre las diversas subdimensiones, se ubica en una asociación débil (.200-.300) a moderada (.400-.600) en su mayoría (Coolican, 2005).

Con excepción de las subescalas que componen el Factor de Aspectos Emocionales (EH, EM, Emi y ESO) que tienen una asociación negativa y débil con las dos que componen al factor de Aspectos Situacionales (SC y FSC), evidenciando una $r = -.079$ como mínima y $r = -.212$ como máxima, dichas correlaciones mantienen una negativa y baja asociación.

No obstante, las subescalas que presentan de moderada a alta asociación es la de *Relación entre pares con Normas y Reglas Sociales y Culturales* ($r = .624$), lo que significa que, a mayor cumplimiento de normas y reglas, las relaciones entre pares mejora. Lo mismo para las subescalas de *Normas y reglas de estudiantes* asociada significativamente y moderada con la de *Normas y Reglas Sociales y culturales* ($r = .475$).

Mientras que la Tabla 12 muestra las correlaciones entre los cinco factores de segundo orden que forman la convivencia escolar, donde de igual forma la mayoría de las dimensiones se asocian significativamente entre ellas y de forma positiva.

Tabla 12.
Correlaciones bivariadas entre las dimensiones.

	AS	NR	EC	AE	AA
AS	1				
NR	.196**	1			
EC	-.229**	.281**	1		
AE	.125**	.672**	.276**	1	
AA	.233**	.414**	.094*	.380**	1

AS=Aspectos Situacionales; NR=Normas y Reglas; EC= Experiencia en la convivencia; AE= Aspectos Emocionales; AA=Aspectos Actitudinales, Correlación significativa a ** $p < .01$.

4.6. Modelo de Ecuaciones Estructurales

Con base en la asociación de relaciones significativas entre los constructos, se probó un Modelo de Ecuación Estructural (MEE) para esclarecer las relaciones entre las variables que se han propuesto. De inicio se especificaron los modelos a probar las relaciones entre los factores que componen a la Convivencia Escolar junto con sus indicadores, respectivamente.

En la figura 11, se presenta el MEE que determina que los aspectos actitudinales que hacen de las relaciones en la comunidad escolar son el principal factor cognitivo para generar una convivencia escolar, ello depende de las relaciones que los estudiantes establezcan entre ellos mismos, pero también entre sus profesores. Asimismo, demuestra una fuerte asociación de las normas y reglas para el establecimiento de la convivencia, el análisis se realizó con las variables latentes. Pese a que la X^2 del modelo resultó significativa, los indicadores prácticos de bondad de ajuste (*BBNFI*, *BBNNFI*, *CFI*) y el *RMSEA* indican que el modelo se ajustó de forma idónea a los datos.

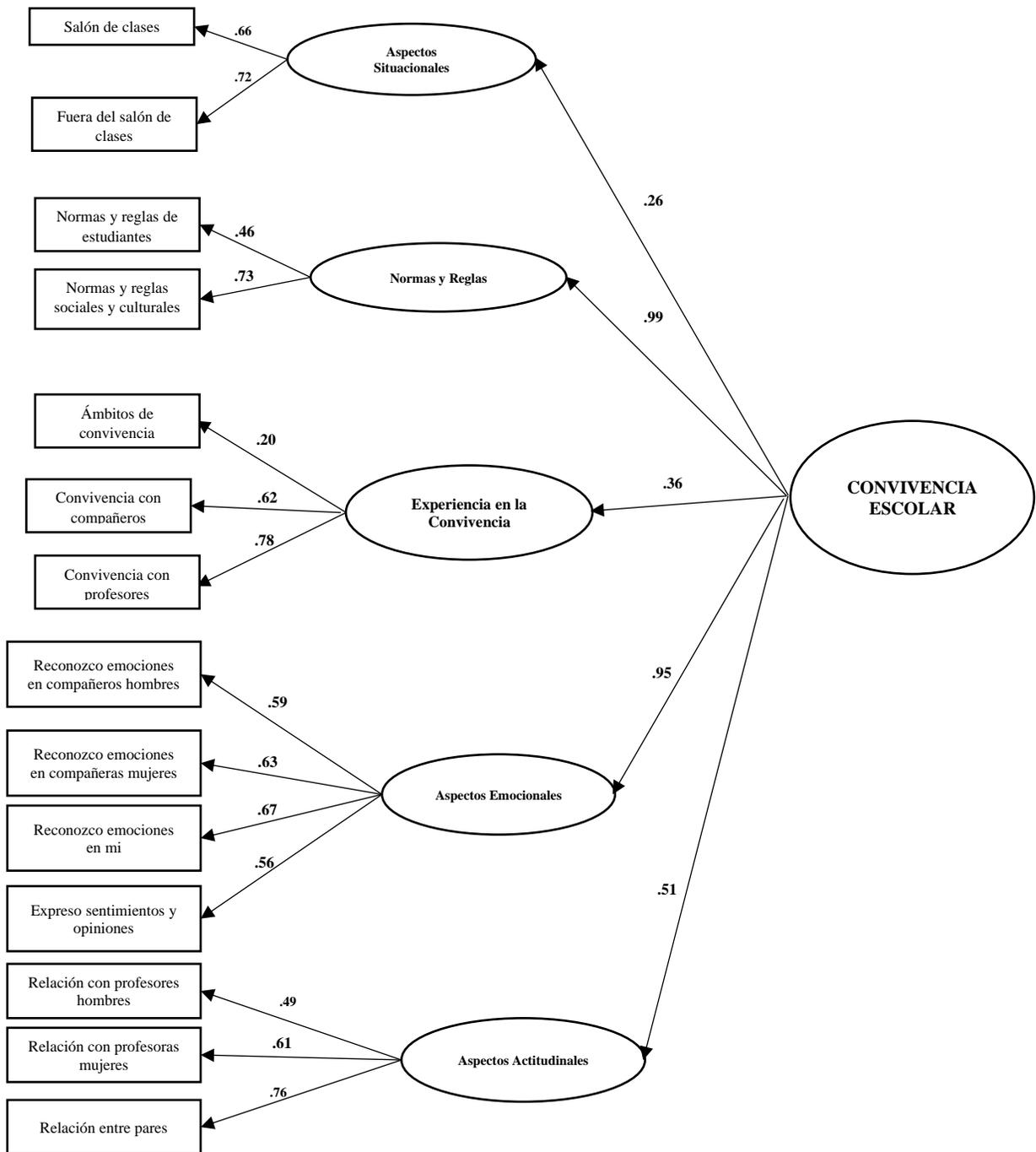


Figura 11. Modelo de Ecuación Estructural de la convivencia Escolar. (MEE). Índices de bondad de ajuste: $\chi^2=200.00$ (60 gl), $p=.00$, BBNFI=.92, BBNNFI=.90, CFI= .94 RMSEA= .06.

I. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las condiciones físicas, los factores cognitivos y emocionales que influyen en la convivencia escolar en estudiantes de secundaria, de forma general, podemos ver que las variables muestran valores de correlación aceptables, ya que también consideramos los índices de bondad de ajuste práctico obtenidos.

En general la población estudiada son personas que determinan sus interacciones por medio de las actitudes en el establecimiento de sus relaciones, sea con profesores o con sus mismos compañeros, pero que hasta esta investigación no se logró relacionar esta convivencia con el rendimiento académico como otra variable.

Aun con el carácter representativo de la muestra en el presente estudio, tiene sus limitaciones por lo que se propone para futuras investigaciones y en muestras similares conocer su validez concurrente que incluyan otras medidas de la convivencia escolar y permita conocer y profundizar su validez predictiva a través de resultados que incluyan medidas como el desempeño escolar, rendimiento académico, conductas de riesgo y conductas prosociales (Duarte, et al., 2019).

Asimismo por el carácter metodológico y valor orientativo del presente trabajo, se tiene como principal hallazgo a la evidencia de los resultados aquí obtenidos, que la ECES conserva su interés como una forma de medir brevemente el fenómeno de la convivencia escolar asociada a factores cognitivos y actitudinales, en estudiantes de nivel secundaria, mientras tanto los puntos de resultados y discusión presentes permiten tomar decisiones para futuros estudios pero deben ser tomados con precaución a la espera de otras investigaciones específicas con mismos grupos poblacionales que la muestra presente.

De los análisis de datos obtenidos mediante el modelamiento estructural, se logró identificar que existe una asociación entre los factores físicos tales como aspectos situacionales y la experiencia en la convivencia, conformada por la convivencia con profesores y compañeros.

No obstante, con este análisis, da cuenta que factores emocionales y cognitivos son los que presentan mayor relación para dar explicación a una determinada convivencia generada en el centro escolar. Esto significa que, cuando hay un establecimiento de normas y reglas al interior de la institución y en el aula, las relaciones entre profesores y estudiantes como factores cognitivos influyen en el desarrollo de la convivencia escolar, pero que, también el reconocer emociones entre compañeros y expresar sentimientos y opiniones como factores emocionales, permiten una tendencia a la disminución de actos disruptivos que permean dicha convivencia, debido a que se percibe un cumplimiento de normas que regulan las actitudes de estudiantes y profesores, así como un espacio donde como estudiantes son tomados en cuenta para disminuir actos que transgredan la paz y democracia que puedan llevar a la convivencia.

Sin embargo, en lo que se refiere a la dimensión emocional, sucedió un fenómeno interesante, que es imprescindible de sugerir como futuros análisis, en el reconocimiento de emociones “para mis compañeros hombres” destacaron las emociones negativas y de enojo, mientras que para “reconozco emociones en mis compañeras mujeres” destacan aquellas que son de tipo eufórica, felicidad, éxito, y para el autoreconocimiento destacan las de tipo melancólico y depresivo. Ello podría determinar lo que algunos autores afirman que para identificar tanto sentimientos propios como el de otras personas, se necesita el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de otras emociones pero que su base radica en el entendimiento del origen de dicho sentir (e.g. Salovey & Mayer, 1997; Goleman, 2008), mucho tiene que ver, resaltan, con aspectos de empatía, es decir, si entre los estudiantes no hay la empatía suficiente para que este

reconocimiento se dé, difícilmente se percibirá, asimilará comprenderán emociones propias y del otro. Entre estos estudiantes, es posible que no exista aun discriminación de emociones, opuesto a lo que señala Camacho et al. (2017) la necesidad de reconocer y autoregular emociones para que la convivencia fluya de manera más óptima a partir de una reciprocidad emocional.

Además, en la dimensión actitudinal, cuando se habla de relaciones con profesores hombres, destacan las actitudes de reconocimiento social, pero cuando se trata de la relación con profesoras mujeres, destacan los actos de convivencia interpersonal, esto significa que, de forma general, estudiantes tienen mayor acercamiento a docentes mujeres. Y en el caso de la relación entre estudiantes, destaca el respeto mutuo, esto se asocia con el reconocimiento y apropiación de las normas de carácter positivo.

No hay forma de asegurar que los diferentes ámbitos de convivencia en los cuales los estudiantes se desenvuelven (familia, hogar, comunidad, escuela) influyan en las relaciones dadas dentro del centro escolar, por ello, se encuentra como limitante al estudio el hecho no incluirse para el análisis el ámbito familiar como posible variable predictora del comportamiento y conductas de los estudiantes que hacen de la convivencia, por ende, se sugiere a partir de estos hallazgos revisar a profundidad la relación del ámbito comunitario y familiar como factores sociales que influyen en las relaciones de convivencia o interacciones entre los propios agentes educativos, principalmente estudiantes.

Además, si bien, la población estudiada fue solamente estudiantes; para nuevos hallazgos y un mayor análisis de otras variables como la participación del profesor, se sugiere incluir como sujetos de análisis a profesores y administrativos en concordancia con estudios anteriores que señalan la relevancia de que las interacciones entre el personal docente y administrativo y entre

el hogar y la escuela (Haynes, et al., 1997; Buendía, et al., 2015) impactan en el establecimiento de las relaciones entre actores educativos, y que de acuerdo con Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) para lograr una definición operacional amplia de la convivencia escolar, es necesario tomar en cuenta la parte organizativa-administrativa y social-comunitaria, mismos aspectos que se proponen para nuevos estudios, esta es otra de las limitaciones que se obtuvo pero que da pie para la creación de nueva evidencia empírica.

De acuerdo con la literatura revisada y coincidente con la propuesta de este estudio, no se agota la opción de avanzar en la investigación del fenómeno de convivencia abordado desde diferentes perspectivas, sin embargo, la que más atención requiere es desde un enfoque analítico y que ha sido poco estudiado en México y Latinoamérica, donde sean relevantes aspectos y factores fundamentales como los arriba expuestos y que coinciden con diversas investigaciones (e.g. Chávez, 2018; Furlán, 2003; Furlán, 2004; López, et al.,; Kuperminc, et al., 2001); mismas, que, sugieren medir la convivencia a partir de las subjetividades entre los principales actores, por lo tanto respondiendo a una de las cuestiones en esta investigación, la convivencia escolar no solo es una construcción o sinónimo de prevención de la violencia que afecta las interacciones, sino que, los hallazgos hasta aquí, permiten dar una postura de que dicha convivencia puede ser explicada a partir de experiencias subjetivas, factores cognitivos y emocionales (López, et al., 2014; Muñoz, et al., 2017) y no solamente abordada desde un enfoque preventivo tal como lo sugiere la evidencia empírica donde en su mayoría sugiere incluir un enfoque de carácter preventivo e interventivo (Avilés, et al., 2008; Bravo & Herrera, 2011; Camacho, et al., 2017; Campo, et al., 2005; Muñoz, et al., 2007).

Además, otra perspectiva interesante por dónde abordar este fenómeno, se sugiera sea la del desarrollo, analizando la variabilidad en la edad y desarrollo del niño vs. el adolescente, con la

intención de demostrar que esta diferencia en el desarrollo hace al sujeto seguir o no las normas, como una de las dimensiones que mayormente se asocian a la convivencia escolar.

Así pues, analizar el presente fenómeno tal como se planteó aquí y desde un enfoque positivo, abordando de manera muy particular factores cognitivos como el conocimiento de la existencia de reglas y normas se asocia a un mayor orden, pero también a una mejora en la convivencia a partir de las intersubjetividades entre los principales actores educativos (profesores y estudiantes) quienes sienten mayor respaldo y apoyo y una mejor convivencia cuando las actitudes son positivas hacia la búsqueda del establecimiento de relaciones y apoyo cuando se encuentran en situación vulnerable, mismos resultados que concuerdan con otros estudios (Eliot, et al., 2010; Mitchell & Bradshaw, 2013; Van Eck, et al., 2017).

En general, se concluye que de este estudio puede derivarse que las ciencias de la Psicología y aún más la Educación deben considerar la importancia de los procesos subjetivos como un eje fundamental para el estudio de la convivencia escolar desde un enfoque analítico, tomando en cuenta la interrelación entre los diferentes miembros de un centro educativo que incide tanto en el desarrollo ético, como el socioafectivo y el intelectual de estudiantes y que a su vez puede relacionarse con aspectos de ambiente escolar y con el rendimiento académico dados a partir de diferentes formas de interacción (MINEDUC, 2005; Tapia, et al., 2020; Wang & Degol, 2016), por tanto, se vuelve relevante conocer los procesos subjetivos con relación a la convivencia vista como una de las variables para el estudio del comportamiento humano y el logro de objetivos en escenarios escolares.

Al hacer esto, entonces, se toma en cuenta de forma integrada variables sociales, ambientales, personales y familiares que no fueron tomadas en cuenta para la realización del presente estudio y que permitirán explicar con mayor amplitud dicho fenómeno (Cerdeña, et al.,

2019; Gázquez, et al., 2011; Herrera, et al., 2014). Se considera fundamental en el diseño de nuevas investigaciones la revisión de políticas públicas educativas y el diseño de estas con relación al fenómeno de la convivencia, con esto, podrá dar explicación al papel que juega la parte docente y administrativa en la gestión de la convivencia, generando o no prácticas positivas en el entorno escolar de forma subjetiva y dadas a partir de la interiorización de reglas y políticas.

En síntesis, estos resultados discuten a la luz de los hallazgos la pertinencia de incluir en nuevas líneas de investigación, el enfoque analítico en el estudio de la convivencia escolar, abordando aspectos que aquí se limitaron, tales como factores sociales, familiares y comunitarios, incluso en función del género para comprobar de manera significativa diversas conductas en función de éste y tomando en cuenta a agentes administrativos y profesores para un abordaje integral de dicho fenómeno a partir del análisis de sus percepciones individuales y colectivas en todos los ámbitos que se han propuesto.

REFERENCIAS

Adolphs, R (1999). Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences* 3: 469-79.

Arce, A. & Corral, V. (2016). *La Medición de la Aptitud Académica General: Estudio de un caso en el Ingreso a la Licenciatura*. González, D. (Editor) (2016). *Modelamiento Estructural en Ciencias Sociales*. 1a Ed. Electrónica. ISBN: 978-607-518-214-8.

Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora. En formato ePUB.

- Aroca, C., Bellver, C., & Alba, J.L. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista complutense de educación*. 487-511. Vol. 23, nº2.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716–736.
- Avilés, J.M., Torres, N. & Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. Nº 16, Vol 6 (3) 2008, pp: 863-886
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social* (Ángel Riviere, trad.), Madrid: Espasa-Calpe S.A. (Obra Original Publicada en 1976).
- Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. doi:10.1016/j.jsp.2011.01.001
- Benítez, F., Bastidas, J. & Betancourth, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis Psicológica*, 8(1),144-161.
- Bentler, P. M. (2006). EQS, Structural Equation Program Manual. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Bravo, A. & Herrera, T. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variables moduladoras. *Revista de educación y humanidades (1)*.

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Buendía, L., Exposito, J., Aguadez, E., & Sánchez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Caballero-Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 154-169.
- Camacho, N., Ordoñez, J.C., Roncancio, M. & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: [org/10/18359/reds.2649](http://dx.doi.org/10.18359/reds.2649).
- Campo, A., Fernández, & A., Grisaleña J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38 pp. 121-145
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-36.
- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L. A., & Urías, E. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

- Casullo, G., Álvarez, L. & Pasman, P. (1998). Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar, VI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: 186-198.
- Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., & Dozza, L. (2015). School climate: Parents', students', and teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044-2048. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.641
- 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. DOI: [10.1016/j.psicoe.2018.06.001](https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001)
- Chao, Y. & Lam, S. (2011). Measuring responsible environmental behavior: Self-reported and other-reported measures and their differences in testing a behavioral model. *Environment and Behavior*, 43, 53–71.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2015/149>. Diario Oficial de la República de Chile (2015). Ley 20.845. Publicada en el Diario Oficial el 8 de junio de 2015.
- Chaparro, A., Gamazo, A., & Pérez-Morán, J. (2018). Teacher perceptions of coexistence in Mexican schools. An analysis of the internal structure of a national instrument (ECEA-MS). En *Proceedings of 6th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Spain, October 2018 (TEEM'18) (Salamanca, Spain,*

October 24-26, 2018), F. J. García-Peñalvo Ed. ACM, New York, NY, USA,

<https://doi.org/10.1145/3284179.3284217>

Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1- 18.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. (María de los Ángeles Izquierdo, trad.), sexta edición, Madrid, España: Editorial Mc. Graw Hill Interamericana (6ta Ed. Obra Original Publicada en 2005). ISBN: 9789701057049

Coolican, H. (2005). Métodos de Investigación y estadística en psicología (3ª ed.). México: Manual Moderno.

Corral-Verdugo, V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual. *Acta Comportamentalia*, 3(2), 171-190

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16: 297. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

De Jaegher, H., Di Paolo, E., & Gallagher, S. (2010). Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 14, No. 10. doi: 10.1016/j.tics.2010.06.009.

De Pedro, K. T., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10–15.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 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),1-12.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz, S., & 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
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Donoso, R. (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Chile: Gobierno de Chile.
- Duarte, E., Espejel, M., Pinto, M., & Aguayo, J.C. (2019). Socio-Emotional Development in Sixth Grade Elementary School Children from Two Public Schools. *Cross-Currents: An International Peer-Reviewed Journal on Humanities & Social Sciences Abbreviated Key Title: Cross Current International Peer Reviewed Journal Humanities & Social Sciences ISSN: 2394-451X (Print) & Open Access Quick Response Code. Volume-5 (4).*

- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553. doi:[10.1016/j.jsp.2010.07.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001)
- Escudero, C. (2017). *Influencia de la convivencia escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos de educación secundaria*. (Tesis de grado, Universidad de Salamanca). Recuperada de <https://gredos.usal.es/>
- Fierro C., Carbajal, P. & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (2ª reimpresión). México: SM.
- Fierro, C., & Tapia, G. (2013). *Hacia un concepto de convivencia escolar*. En Convivencia Escolar: Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán T.C. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (pp 71-113.) México: COMIE/ANUIES. ISBN: 978-607-7923-11-4
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. & Juárez, M. (2013). *Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México*. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (pp 71-113.). México: COMIE/ANUIES. ISBN: 978-607-7923-11-4
- Fierro, M. C. & Carbajal, P. (2018). Diez premisas para para replantear la convivencia escolar y su evaluación. Documento de trabajo, Universidad Iberoamericana. León, Gto. DOI: [10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486)
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.

- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106. <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>
- Furlán, A. (2003), “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”, en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México, COMIE, pp. 245-406.
- Furlán, A. (2004). “Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos”, en Furlán, Saucedo y García (coords.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Furlong, M. J. (2005). *California School Climate and Safety Survey*. Recuperado de <http://education.ucsb.edu/~schpsych/research.html>
- García, A., & Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),163-183. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- García, J.A. (1993) *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de educación infantil*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid) Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/2238/>

- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García, M.I., Pérez, R., & Hernández, R. (2013) Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín* [en línea], XIX (Julio-Septiembre). Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2018. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181528709007>> ISSN
- García, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. (Tesis de Master, Universidad de la Almería). Recuperada de: <http://repositorio.ual.es/>
- García-Hierro, M. & Cubo S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 51-62.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39–58.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. ISBN-10: 0134320255
- Gijón, J. (2006). La Convivencia Escolar Como Innovación: Un Análisis sobre el Caso Andaluz Utilizando el "Concerns-Based Adoption Model". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14,1-22.
- Godas, A., Santos, M. A., & Lorenzo, M. del M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordon. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58. ISSN: 0210-5934 Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/18528>
- Goleman. (2008). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

- Gómez, C., Matamala, R., & Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). ISSN-e 1575-0965
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Gómez, D., Valle, A. & Pulido, M. T. (1989). Evaluación y estructura del clima socioescolar en alumnos de Enseñanza Media de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376.
- Gutiérrez-Méndez, David, & Pérez-Archundia, Eduardo (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1),63-81
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. ed. D.F., México: McGraw Hill.
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hirnas, C, y Eroles, D. (Coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.

- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill. México. ISBN: 9789701030707
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141–159. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00059-0.
- López, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M., Urrea-Roa, N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 3, 383-410.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. Santiago: *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*. UNESCO.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). School Climate Scale: Spanish adaptation and validation in Chilean students. *Universitas Psychologica, 13*(3), 1111–1122. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: a mixed methods approach. *Learning Environments Research, 1-1*. DOI 10.1007/s10984-018-9258-0
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar, Ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Márquez, J., Díaz, J., & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8*(18),126-148

- Martínez-Otero, V (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, n.º 1, pp. 295-318. DOI:
<https://dx.doi.org/10.5209/RCED>
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*. N° 38, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mena I., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2006). *Convivencia Escolar*. Documento Valores UC.
- MINEDUC. (2005). *Política de Convivencia Escolar*. Unidad de Transversalidad. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* Secretaría de Estado de Educación. Formación Profesional y Universidades Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE): Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA DOI: 10.4438/030-17-012-7. Recuperado de:
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18430
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610.
doi:[10.1016/j.jsp.2013.05.005](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005).

- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80 (6), 271-279. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80 (6), 271-279. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Muñoz, F., Becerra, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 205-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>
- Ochoa, A., & Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81),667-684. ISSN: 0104-4036. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995/399538147003>
- Ortega, R. & Martín, O. (2004). “*Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos*”. En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 9-26). Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313,143-158.
- Ortega, R. (2005). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Idea La Mancha: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: Edebe. ISBN: 9788423673179
- Ortega, R., Del Rey, R. & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 91-102. ISSN: 1989-0397
- Ortiz, M.S., Prado, V.M., & Ramírez, M.L. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Opción*, 30(73),88-100. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035398004>
- Palomino, M., & Dagua P. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones Unad*. Santander de Quilichao. Colombia.
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.

- Prado, V., Ramírez, M., & Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (2), 1-13.
- Presser, S., Couper, M., Lessler, J., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J., & Singer, E., (2004). Methods for Testing and Evaluating Survey Questions. *Public Opinion Quarterly*, vol. 68 (1) 109-30. <https://doi.org/10.1093/poq/nfh008>
- Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rocha, L., Lenz, A. & Aras, Y. (2019). Measuring School Climate Among Spanish-Speaking students: A Systematic Review of Primary Methodological Studies. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. Vol. 41(4) 464–480. DOI: 10.1177/0739986319880224
- Salas, K. & Cómbita, H. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura. Educación y Sociedad* 8 (2), 79 - 92.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, J. M. & Sánchez, J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *En revista Encuentros*, vol.16-02 de julio-dic. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411>
- Sebastian, C. (2015). Social Cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind. *Psicología Educativa*. 21, 125-131.

- SEP (2016). El modelo educativo, el planteamiento pedagógico de la reforma educativa. Primera Edición. México.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo*. 5a. Ed. México: Trillas.
- Tapia-Fonllem C., Fraijo-Sing B., Corral-Verdugo V., Garza-Terán G & Moreno-Barahona M. (2020). School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Frontiers. Psychology*. 11:510. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00510
- Trianes, M., Sánchez, M., y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 (2001) 73-93.
- Trickett, E., & Moos, R. (1974). Classroom environment scale manual. Palo Alto. Consulting Psychologist Press.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia
- Valadez, B. (23 de mayo de 2014). México es el primer lugar de Bullying a escala internacional. *Milenio*. OCDE, 2012. Recuperado de: <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>
- Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.17204>
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89–102. DOI: [10.1016/j.jsp.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001)

- Varela, R.M., Ávila, M.E., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 25-32.
- Villalba, J. (2015). La convivencia escolar en positivo. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Wanders, F., Veen, I., Dijkstra, A.B. & Maslowski, R. (2019). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools. *Theory & Research in Social Education*, DOI: 10.1080/00933104.2019.1651682
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Yang, C., Bear, G., Chen, F, Zhang, W., Blank, J., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. doi:10.1037/spq0000002
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44 (2002) 139-174.

ANEXOS

Anexo 1



Escala para medir convivencia escolar en secundaria

Folio				
-------	--	--	--	--

A través de esta escala queremos conocer cómo se dan las relaciones entre tus compañeros y tú y tus profesores y tú, incluyendo la forma de convivir, la motivación que tienes para hacerlo, la percepción que tienes de esa convivencia y cómo la valoras.

Se mencionan una serie de afirmaciones que pueden o no presentarse al momento de convivir con tus compañeros y profesores en tu escuela.

Te pedimos tu participación respondiendo con *entusiasmo* y *honestidad* a cada pregunta o afirmación que te solicitamos.

Por favor lee muy bien las instrucciones en cada apartado. Te recordamos que:

- Tu participación es VOLUNTARIA.
- Tus respuestas son CONFIDENCIALES.
- El cuestionario es completamente ANÓNIMO.
- La escala tomará 20 MINUTOS aproximadamente para responderse.
- Responde por favor a TODAS las afirmaciones.
- En caso de tener alguna DUDA, solicita ayuda.
- No es un examen, por lo que NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS.
- Es importante que estés ATENTO A LAS INSTRUCCIONES específicas para responder a cada apartado.
- Para facilitar la lectura, en algunos apartados de esta escala, se utiliza el género masculino para referirse tanto a mujeres como a hombres.
- Elige la opción que sea MÁS CERCANA A LA REALIDAD y no la que te gustaría que fuera.

*Si estás de acuerdo en seguir con tu participación y responder el instrumento, marca con una **X** la siguiente casilla.*

Acepto participar de manera voluntaria

Fecha: _____.

Piensa en lo que sucede **en el salón de clases y fuera del salón de clases**. De acuerdo con tu experiencia señala **si sucede diciéndonos con qué frecuencia sucede** (siempre, casi siempre, algunas veces) marcando con una "X" el óvalo de la columna correspondiente. O bien señala el óvalo de la casilla de **No sucede**, si no pasa esa situación.

SITUACIONAL	SI SUCEDE: Señala ¿Con que frecuencia?			NO SUCEDE	
	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces		
En el salón de clases...					
A1	Fácilmente corremos y saltamos durante las clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A5	Entre mis compañeros y yo se dan las burlas y la carrilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A7	Durante las clases pasamos más tiempo jugando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A8	Durante las clases es normal tirar cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A10	Las clases parecen más una fiesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuera del salón de clases...					
A15	Empujo y grito mientras espero turno en la tienda escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A17	En los baños hago bromas o chistes a quienes están ahí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A18	Hago bromas hirientes a mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A19	Me rio de mis compañeros cuando se equivocan en un juego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ahora piensa en lo que sucede en **relación con las reglas o normas escolares, las de tu salón de clases, las normas sociales, culturales y en tu familia, en cuanto a su conocimiento y cumplimiento**. De acuerdo con tu experiencia en las siguientes afirmaciones te pedimos nos **digas, marcando con una "X", el óvalo correspondiente a la frecuencia** (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca o nunca) con lo que suceden dichas situaciones, con relación a las normas y reglas.

NORMAS Y REGLAS		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Escolares						
D16	Las normas y reglas de mi escuela ayudan a que haya orden.	<input type="radio"/>				
D17	Las normas y reglas de mi escuela ayudan a que podamos resolver problemas entre estudiantes.	<input type="radio"/>				
Sociales						
D29	Respeto las opiniones distintas a las mías.	<input type="radio"/>				
D30	Respeto la preferencia sexual de las demás personas.	<input type="radio"/>				
D31	Respeto las creencias religiosas de los demás.	<input type="radio"/>				
D48	Cumplo con el horario establecido para todas las actividades.	<input type="radio"/>				
D49	Obedezco a mis mayores a la primera.	<input type="radio"/>				
D50	Cumplo con mis obligaciones cuando se debe.	<input type="radio"/>				

En las siguientes afirmaciones te pedimos nos digas, **sí reconoces en tus compañeros, compañeras y en ti mismo (a) las emociones** que enseguida se describen o **sí no las reconoces**.

De acuerdo con tu respuesta: Sí reconoces esas emociones, dinos **con qué frecuencia lo haces** (siempre, casi siempre, algunas veces, nunca) marcando con una "X" el óvalo de la columna correspondiente. *El **Nunca**, puede ser que: sí eres capaz de reconocer las emociones, pero prefieres no hacerlo.*

EMOCIONAL	SI RECONOCES: Señala ¿Con que frecuencia?				NO RECONOZCO	
	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Nunca		
Reconozco en mis <u>compañeros hombres</u> las siguientes emociones:						
B9	Quando se desilusionan.	<input type="radio"/>				
B10	Quando están de mal humor.	<input type="radio"/>				
Reconozco en mis <u>compañeras mujeres</u> las siguientes emociones:						
B21	Quando se sienten queridas.	<input type="radio"/>				
B23	Quando disfrutan una situación.	<input type="radio"/>				
B24	Quando se muestran relajadas.	<input type="radio"/>				
B29	Quando tienen éxito.	<input type="radio"/>				
B34	Quando son seguras de sí mismas.	<input type="radio"/>				
B36	Quando se animan fácilmente.	<input type="radio"/>				
Reconozco <u>en mí</u> las siguientes emociones:						
B37	Quando me desanimo fácilmente.	<input type="radio"/>				
B38	Quando siento infelicidad.	<input type="radio"/>				
B45	Quando me desilusiono.	<input type="radio"/>				

Ahora, en las siguientes afirmaciones te pedimos **nos digas, marcando con una "X" el óvalo correspondiente la frecuencia** (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca o nunca) con que expresas tus **sentimientos y opiniones** hacia los demás.

Expreso mis sentimientos y opiniones...		Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
B58	Quando algo me hizo sentir triste.	<input type="radio"/>				
B59	Si estoy de mal humor y pido que no me molesten.	<input type="radio"/>				
B61	Quando me siento rechazado y pregunto si es verdad mi sentir.	<input type="radio"/>				

En este apartado, piensa en lo que sucede **durante la convivencia con tus profesores, profesoras, entre tus compañeros, compañeras y tú**. De acuerdo con tu experiencia en las siguientes afirmaciones te pedimos nos **digas, marcando con una “X”, el óvalo correspondiente a la frecuencia** (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca o nunca) con lo que suceden dichas situaciones.

ACTITUDINAL		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Relación con tus profesores hombres						
C4	Confío en mis profesores	<input type="radio"/>				
C6	Mis profesores respetan mis puntos de vista.	<input type="radio"/>				
C8	Mis profesores me escuchan cuando quiero hablar con ellos.	<input type="radio"/>				
C9	Mis profesores son amables conmigo.	<input type="radio"/>				
Relación con tus profesoras mujeres						
C22	Intento mantener una buena relación con mis profesoras.	<input type="radio"/>				
C28	Mi relación con mis profesoras es buena y cercana.	<input type="radio"/>				
C34	Mis profesoras y el personal de mi escuela se esfuerzan por que los estudiantes participemos en decisiones importantes.	<input type="radio"/>				
Relación entre estudiantes						
C76	Tomo en cuenta la opinión de mis compañeros.	<input type="radio"/>				
C77	Acepto a mis compañeros tal y como son.	<input type="radio"/>				
C81	Pongo atención a las participaciones de mis compañeros en clase.	<input type="radio"/>				

Enseguida te pedimos que señales **marcando con una “X”, la figura correspondiente**, de acuerdo con tu **percepción y motivación, el nivel de agrado** que tienes con respecto a la convivencia en diferentes ámbitos y espacios de tu vida.

EXPERIENCIA EN LA CONVIVENCIA

Ámbitos de convivencia	Mucho agrado	Agrado	Algo de agrado	Poco agrado	Nada de agrado
E2 Durante el receso					
E8 En mi escuela					
E9 En mi casa					
E10 Con mi familia					
E11 En mi colonia					

Finalmente, te pedimos que señales **marcando con una "X"**, el óvalo correspondiente a la frecuencia (nunca, de 1 a 3 veces, de 4 a 6 veces o más de 7 veces) con la que **has o no sentido alguna de las siguientes situaciones con tus compañeros o compañeras, profesores o profesoras.**

		Nunca	De 1 a 3 veces	De 4 a 6 veces	Más de 7 veces
Convivencia con compañeros					
F13	Algún compañero de la escuela me ha tocado de una manera que me incomoda o me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F16	Algún compañero de la escuela ha inventado cosas de mí que me dañan o me molestan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convivencia con profesores					
F18	Algún profesor me ha pedido dinero a cambio de que él o alguien más no me haga daño o lastime.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F20	Algún profesor me ha pegado, pellizcado o rasguñado para lastimarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F21	Algún profesor me ha dicho que me hará daño si no hago lo que me dice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F22	Algún profesor de la escuela me ignora cada vez que le hablo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F23	Algún profesor me ha tocado de una manera que me incomoda o me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hemos terminado, solo nos falta una última información.

INFORMACIÓN BÁSICA

En caso de que desees agregar algo sobre la **convivencia en tu escuela y la forma cómo se relacionan entre compañeros y profesores**; te pedimos lo hagas en el siguiente recuadro.

IB. Marca con una "X" el óvalo correspondiente a tu respuesta:

1. **Me considero un (a) estudiante:**
Regular Bueno (a) Excelente
2. **¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros?**
Muy bien Bien Regular Mal Muy mal
3. **Turno:** Matutino Vespertino
4. **¿Qué promedio de calificación tienes actualmente?**
Menos de 7.0
De 7.1 a 8.0
De 8.1 a 9.0
Más de 9.0
5. **Grado:** _____
6. **Sexo:** Hombre Mujer
7. **Edad:** _____ años.
8. **Comunidad:** _____

Antes de entregar el cuestionario asegúrate de haber respondido todo
¡Muchas gracias por tu participación!