

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Cerda-Etchepare, Gamal; Pérez-Wilson, Carlos;
Serrano-Díaz, Noemí; Aragón-Mendizabal, Estivaliz
Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables:
incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico
Revista Colombiana de Educación, núm. 86, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 171-192
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413674340008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico

Special Educational Needs in Vulnerable Contexts: Incidence of School Coexistence on Academic Performance

Necessidades educacionais especiais em contextos vulneráveis: o impacto da coexistência escolar no desempenho acadêmico

Gamal Cerda-Etchepare*  orcid.org/0000-0002-3662-4179

Carlos Pérez-Wilson**  orcid.org/0000-0001-6035-7341

Noemí Serrano-Díaz***  orcid.org/0000-0003-4543-450X

Estívaliz Aragón-Mendizabal****  orcid.org/0000-0002-0440-5705

Para citar este artículo: Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz, N. y Aragón-Mendizabal, E. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>



Recibido: 13/09/2020

Evaluado: 22/12/2020

* Dr. en Psicología Aplicada, Universidad de Córdoba, España. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. gamal.cerda@udec.cl

** Dr. en Matemática Aplicada, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Francia. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. carlos.perez@uoh.cl

*** Dra. en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Cádiz, España. Universidad de Cádiz, Cádiz, España. noemi.serrano@uca.es

**** Dra. en Psicología, Universidad de Cádiz, España. Universidad de Cádiz, Cádiz, España.

Resumen

En este artículo, se presentan los resultados de investigación, referidos a la percepción de un grupo de estudiantes chilenos de educación secundaria sobre la convivencia escolar, los cuales son pertenecientes a establecimientos de alta vulnerabilidad. Este ejercicio se desarrolló comparando la percepción de aquellos que presentan necesidades educativas especiales de tipo transitorio ($n = 47$) y permanente ($n = 24$), respecto de aquellos con desarrollo típico ($n = 546$). Se analizó entonces, el grado de predictibilidad que podría tener la convivencia escolar percibida respecto de su desempeño académico. Los análisis constatan que los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo tienen una percepción más desfavorable en casi todas las dimensiones analizadas. Un análisis de regresión lineal muestra que el 26.2% de la varianza de su desempeño académico puede ser explicada por las variables incorporadas en el modelo, destacando el rol importante y positivo de la asistencia a clases y el peso negativo de las situaciones de indisciplina percibidas al interior del aula.

Palabras clave

educación especial; Chile;
enseñanza secundaria;
clima de la clase;
desfavorecido social

Keywords

special education; Chile;
secondary education;
classroom climate; socially
handicapped

Abstract

This article shows the results of an investigation referred to the perception of Chilean students at school coexistence, belonging to highly vulnerable establishments are presented, comparing the perception of those who present special educational needs of a transitory type ($n = 47$) and permanent type ($n = 24$), compared to those with typical development ($n = 546$). The degree of predictability that the perceived school coexistence could have regarding its academic performance was analyzed. The analyzes confirm that students with Specific Educational Support Needs have a more unfavorable perception in almost all the dimensions analyzed. A linear regression analysis shows that 26.2% of the variance of their academic performance can be explained by the variables incorporated in the model, highlighting the important and positive role of class attendance and the negative weight of situations of indiscipline perceived when inside the classroom.

Resumo

Neste artigo, apresentam-se os resultados de um estudo de pesquisa sobre a percepção de um grupo de estudantes chilenos do ensino médio sobre a convivência escolar, os quais são pertencentes a escolas altamente vulneráveis. Este exercício desenvolveu-se comparando a percepção daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais de natureza transitória ($n = 47$) e permanente ($n = 24$) com aqueles com desenvolvimento típico ($n = 546$). Analisou-se o grau de previsibilidade que a convivência escolar poderia ter com relação ao seu desempenho acadêmico. As análises mostram que os estudantes com necessidades específicas de apoio educacional têm uma percepção mais desfavorável em quase todas as dimensões analisadas. Uma análise de regressão linear mostra que 26,2% da variação de seu desempenho acadêmico pode ser explicado pelas variáveis incorporadas no modelo, destacando o papel importante e positivo da frequência às aulas e o peso negativo das situações de indisciplina percebidas dentro da sala de aula.

Palavras-chave

educação especial; Chile;
ensino secundário; ambiente
da turma; deficiente social

Introducción

Dentro de los múltiples factores que afectan los procesos de inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), se ha considerado importante la búsqueda e implementación de estrategias que potencien su aprendizaje. Esto se ha traducido en adaptaciones curriculares, evaluativas y/o metodológicas, además de la elaboración de recursos didácticos que permitan un mejor aprendizaje en un proceso de auténtica inclusión. Existen pocos estudios en Chile que muestren antecedentes acerca de la percepción que tienen los estudiantes con NEAE frente al clima o la convivencia escolar en su institución educativa y, específicamente, cómo estas percepciones pueden estar incidiendo en su desempeño académico. En este contexto ha ido cobrando fuerza la función que puede representar el tipo y la calidad de las interacciones que se dan en el centro educativo, y cómo perciben los estudiantes este ambiente o clima escolar, entendido este como una variable multidimensional (Kraft et al., 2016).

La literatura reciente acerca del clima escolar señala al menos cuatro áreas fundamentales: la calidad general del ambiente académico, el desarrollo profesional, la comunidad y el entorno institucional. Dentro de estas áreas, hay una serie de aspectos que se relacionan con la calidad de las relaciones interpersonales que se dan en la escuela, ya sea la relación del profesorado con los cargos de gestión, la relación profesorado-alumnado y la relación del alumnado con sus iguales (Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2016).

Esta investigación asume una perspectiva multidimensional de la convivencia escolar, examinando la percepción del estudiante acerca de diversos aspectos, como la gestión interpersonal que se observa en su organización escolar, situaciones de agresión, victimización, ajuste a las normas, indisciplina, disruptividad, desidia docente y red social de iguales. Esta perspectiva es coherente con la política del Ministerio de Educación en Chile (Mineduc, 2005), que considera la convivencia escolar como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye, en y desde, la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que va creando y recreando la cultura escolar propia de cada centro educativo.

Lo anterior cobra especial relevancia pues es sabido que un clima positivo en la escuela constituye un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico de los jóvenes adolescentes (De Pedro et al., 2016; Daily et al., 2020). Las escuelas que se caracterizan por contar con una adecuada convivencia escolar promueven altos índices de calidad o exigencia respecto del tipo y naturaleza de las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa, y posibilitan una mejor cohesión,

comunicación y sentido de pertenencia entre estudiantes y profesorado. Adicionalmente, este tipo de escuelas provee soportes de ayuda psicológica y académica, y promueve el desarrollo óptimo de las capacidades de sus diversos estamentos, en especial sus estudiantes. Todo esto potencia, a su vez, el logro académico (Wang y Holcombe, 2010).

Lo anterior puede resultar aún más determinante en contextos de alta vulnerabilidad social, pues la sola percepción del clima escolar que poseen los estudiantes, puede atenuar su impacto negativo sobre diversas áreas (Hopson y Lee, 2011). Los bajos ingresos familiares y el bajo nivel de escolaridad de los padres aumentan las tensiones en la vida de los estudiantes e imponen una doble tarea a la hora de poner en juego capacidades para autorregular, participar y tener un buen desempeño en la escuela (Evans y Rosenbaum, 2008). Bajo contextos de vulnerabilidad social, las percepciones sobre la escuela en los primeros años de kinder, por ejemplo, pueden tener efectos manifiestos sobre habilidades en lectura y matemáticas incluso observables a nivel de quinto año de primaria (Hauser-Cram *et al.*, 2007).

El clima positivo de la escuela puede además proporcionar cierta protección a los estudiantes que provienen de familias de alta vulnerabilidad social, lo que lo erige como un factor moderador con respecto a esos efectos negativos asociados y, en general, a los factores contextuales y familiares desfavorables sobre su desempeño académico (Hopson y Lee, 2011; O'Malley *et al.*, 2015). Asimismo, a nivel de educación primaria, se ha logrado evidenciar que la inclusión de niños con dificultades de aprendizaje leve o moderada, cuando esta es realizada con criterios de inclusión, no compromete los niveles de logro de primaria de aquellos alumnos sin discapacidad, independientemente de su nivel de logro académico (Dessemontet y Bless, 2013; Ekeh y Oladayo, 2013).

La percepción del profesorado respecto del clima escolar también se asocia de manera consistente y significativa con el rendimiento académico de los estudiantes; se presenta una asociación positiva con los índices de ajuste académico, de comportamiento y socio-emocionales de los estudiantes (Djigic y Stojiljkovic, 2011; Høigaard *et al.*, 2015). Asimismo, el nivel de involucramiento y compromiso por parte del docente desempeña un rol crucial en el aprendizaje, tanto por las expectativas que este pueda tener, como por la percepción que tengan sus estudiantes acerca de su actuar docente (Djigic y Stojiljkovic, 2011). Si los estudiantes perciben que el profesorado solo se focaliza en un pequeño grupo de ellos, especialmente aquellos con habilidades cognitivas superiores y no atiende la diversidad, su desempeño tiende a ser menor. En general, en los profesores secundarios, su foco prioritario es el contenido y los altos estándares de logro que generan de manera natural barreras para la inclusión (Avramidis *et al.*, 2002).

Se constata, también, que los problemas de disciplina se relacionan de forma directa y negativa con el rendimiento y con los niveles de motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes (Arens *et al.*, 2015). Asimismo, los estudiantes que están menos comprometidos son más propensos a comportamientos que interrumpen la clase y el aprendizaje.

Otro aspecto relevante de la convivencia escolar se relaciona con las situaciones de acoso y victimización. Distintos estudios han dejado en evidencia la importancia del clima escolar del aula en la predicción de la conducta violenta entre compañeros; esto deja de manifiesto que los estudiantes que perciben de forma negativa la convivencia se ven involucrados, en mayor medida, en dinámicas de violencia y acoso escolar (Cerezo y Ato, 2010; Jiménez *et al.*, 2014). A su vez, aquellos estudiantes que manifiestan ser víctimas de rechazo por sus iguales tienden a presentar una baja autopercepción de eficacia académica, lo que repercute, a su vez, en un menor rendimiento escolar (Schenke *et al.*, 2015). Los hallazgos sugieren que los esfuerzos del profesorado y del personal de la escuela para ofrecer un clima de apoyo son estrategias potencialmente valiosas para involucrar a los estudiantes en la prevención del acoso y las amenazas de violencia (Eliot *et al.*, 2017). En este ámbito, estudiantes con dificultades de aprendizaje tienden a percibir niveles más altos de intimidación y mal humor que sus iguales, y dichas percepciones son concordantes con las de sus profesores (Wienke *et al.*, 2009).

Los estudiantes con desarrollo típico son menos rechazados que sus iguales con NEAE, pues al presentar dichas necesidades generan mayor demanda por parte del profesor y, por ende, recibirían menores índices de aceptación por sus iguales (Granada *et al.*, 2013).

Por todo lo anterior, este estudio tuvo por objetivo determinar si existen diferencias entre la percepción sobre convivencia escolar en estudiantes con NEAE de tipo transitoria y permanente, respecto de sus pares tipificados como de Desarrollo Típico (DT), y analizar cómo la convivencia escolar, manifestada a través de los diferentes factores considerados en su constructo, demuestra algún grado de incidencia en su desempeño académico.

Método

Muestra

La muestra estuvo constituida por 621 jóvenes que cursaban el último año de Enseñanza Media, curso previo al ingreso a la educación superior, y pertenecían a centros educativos de la Región del Bío Bío, Chile. Estos colegios forman parte del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), tutorizado por la Universidad de Concepción (UDEc, 2017). Esta es una iniciativa del Ministerio de Educación chileno

que tiene como objetivo restituir el derecho a la educación superior, con acento en los sectores más vulnerables de la población. Dentro de este marco, las instituciones de educación superior realizan programas de acompañamiento y desarrollo integral a aquellos estudiantes que cursan los últimos dos años de la educación media de los centros bajo su tutela, y luego durante los dos primeros años de los estudios superiores con la finalidad de apoyar sus logros académicos y evitar su deserción temprana. Los colegios que forman parte de este programa son aquellos en los que más del 60% de sus estudiantes son tipificados como de alta vulnerabilidad social.

Las edades de los participantes oscilaban entre los 16 y 20 años, con una media de 16,66 años y una desviación estándar de .914 años. Un 54,6% correspondía a mujeres y un 45,4% a hombres. Del total de la muestra, 75 estudiantes estaban considerados como NEAE (12,1%) y el resto de ellos fueron considerados con desarrollo típico (DT). La mayoría de los jóvenes con NEAE presentaban unas necesidades de carácter transitorio (62,7%). Los diagnósticos principales en relación a las necesidades especiales de apoyo educativo con carácter permanente (NEAEP), que se extrajeron de la documentación de los propios centros educativos se referían, en mayor medida, a algún tipo de discapacidad intelectual de tipo leve o moderada. Dentro de las transitorias (NEAET), la mayoría tenían diagnósticos asociados a dificultades específicas de aprendizaje y trastorno por déficit de atención. En mucho menor medida, referían dificultades de tipo motora o visual y diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Instrumentos

El instrumento utilizado fue la *Escala de Convivencia Escolar* (Del Rey et al., 2017), que examina la percepción de los estudiantes en torno a tres tópicos: situaciones que se presentan en su colegio y su curso a nivel general y particular; ocurrencia de situaciones que afectan la convivencia en su centro educativo; y, por último, si ha sido partícipe de determinados eventos y con qué frecuencia lo hace. Todos los ítems que componen la escala son de tipo *Likert*: los estudiantes manifiestan su nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a las afirmaciones, con una graduación que va desde 0 = Nunca hasta 4 = Siempre. El instrumento consta de 50 ítems, agrupados en ocho dimensiones, para caracterizar la percepción de la convivencia escolar, que se detallan a continuación extraídos de acuerdo con la propia descripción de las dimensiones del trabajo de Del Rey et al. (2017), se indica, además, su valor del coeficiente alpha de Cronbach:

- » *Gestión Interpersonal Positiva*: compuesta por once ítems que aluden al tipo de relaciones interpersonales que tienen los docentes con sus pares, familias y alumnado ($\alpha=.75$).

- » *Victimización*: compuesta por seis ítems, indica la percepción del alumnado sobre su eventual exposición a acciones negativas violentas por parte de otros estudiantes ($\alpha=.81$).
- » *Disruptividad*: compuesta por seis ítems asociados a cuestiones o acciones negativas llevadas a cabo por los pares que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje ($\alpha=.79$).
- » *Red Social de Iguales*: compuesta por nueve ítems encaminados a observar el grado de apoyo y fortalezas del microsistema de los pares que fomentan el desarrollo personal y socio-emocional del alumnado ($\alpha=.77$).
- » *Agresión*: compuesta por cuatro ítems que examinan la presencia de eventuales conductas hostiles llevadas a cabo por el alumnado hacia sus compañeros/as ($\alpha=.78$).
- » *Ajuste normativo*: constituida por cinco ítems que examinan el grado de adherencia de los estudiantes hacia las normas y convenciones que establece el centro escolar respecto de las conductas y comportamientos que se han de manifestar en él ($\alpha=.72$).
- » *Indisciplina*: compuesta por cuatro ítems, hace referencia a la percepción del estudiante sobre aquellas acciones o conductas del alumnado contrarias a las normas de convivencia de aula y de centro ($\alpha=.71$).
- » *Desidia Docente*: compuesta por cinco ítems, se ocupa de examinar las acciones llevadas a cabo por los profesores y profesoras, que se caracterizan por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión de las relaciones interpersonales ($\alpha=.74$).

Para examinar el rendimiento académico general de los estudiantes, se utilizó el promedio de calificaciones finales de todas las asignaturas de los cuatro años lectivos cursados con antelación a la fecha de la aplicación del instrumento. En la mayoría de los casos, esta información fue extraída de los registros académicos recogidos en las actas de cada centro escolar, lo que garantizó que dicha información fuese fidedigna. La escala de calificaciones en Chile considera un rango de 1,0 a 7,0.

Respecto al porcentaje de asistencia a clases, se extrajo de la documentación oficial del centro, al igual que para determinar la edad de los estudiantes al momento de aplicar la escala.

Procedimiento

La investigación se adelantó siguiendo directrices de la normativa ética nacional e internacional para este tipo de estudios, teniendo como referente la Declaración de Singapur. Una vez contactados los centros escolares que forman parte del programa PACE-UDEC, se informó sobre los

objetivos de la investigación a los equipos directivos y a los padres o tutores de los estudiantes. Posteriormente, se obtuvieron los consentimientos éticos y autorizaciones, y se garantizó la confidencialidad de la información y su tratamiento. La recogida de datos fue realizada por los miembros del equipo de investigación, especialmente entrenados para ello. Los estudiantes también fueron informados del carácter anónimo y voluntario de la participación en el estudio.

El instrumento se administró de manera colectiva a todos aquellos estudiantes que manifestaron su anuencia a participar en el estudio. El tiempo en completarla no superó los 20 minutos.

Con el propósito de constatar el primer objetivo de la investigación, se realizó un análisis comparativo mediante un análisis de la varianza de un factor (ANOVA) para grupos independientes. Se incluyeron los descriptivos de las 8 dimensiones de la convivencia escolar, además del porcentaje de asistencia, edad y rendimiento académico general. También se determinó el tamaño del efecto para cada una de las comparaciones. Las comparaciones post-hoc se realizaron mediante las pruebas de Tukey o de Games-Howell, dependiendo del cumplimiento del supuesto de homocedasticidad de las varianzas.

Posteriormente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, para determinar el grado de asociación entre las dimensiones de la escala y de estas con el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, se realizaron modelos de regresión lineal múltiple, para determinar la variabilidad del rendimiento académico de los estudiantes, explicada por el conjunto de las dimensiones de la convivencia escolar para ambos grupos de estudiantes. Para todos los análisis se utilizaron los programas SPSS® versión 23 y GPower® 3.1.

Resultados

La Tabla 1 muestra las medias, desviaciones estándar, puntuaciones mínimas y máximas por cada una de las ocho dimensiones de la escala, en función del tipo de estudiante que la responde.

Tabla 1.

Distribución comparativa de las variables en estudio (rendimiento, convivencia, edad, asistencia) de acuerdo a los grupos de estudiantes según su clasificación: Desarrollo Típico (DT), NEAE-T y NEAE-P (Media (M), Desviación Estándar (DE), F-Test (F) y tamaño del efecto (η^2)).

	DT(n=546)		NEAE-T (n=47)		NEAE-P (n=28)		Estadísticos	
	M	DE	M	DE	M	DE	F	η^2
GIP	32.35	5.955	29.94	7.373	29.32	8.133	6.098**	.019
VIC	3.08	2.992	4.06	3.903	5.14	3.923	7.583**	.024

	DT(n=546)		NEAE-T (n=47)		NEAE-P (n=28)		Estadísticos	
	M	DE	M	DE	M	DE	F	η^2
DIS	11.20	4.027	12.36	4.865	11.89	3.891	2.029	.007
RSI	26.22	5.160	22.74	5.940	22.25	6.264	15.952**	.049
AGR	1.95	2.368	2.34	2.434	3.43	2.924	5.448**	.017
AJN	15.92	3.284	14.53	3.249	13.07	4.455	12.730**	.040
IND	4.49	2.772	5.13	2.542	6.04	3.328	4.974**	.016
DES	4.62	3.651	8.38	3.768	8.43	4.229	1.473	.005
ASI	92.76	7.050	87.30	12.471	91.61	6.268	11.409**	.085
EDA	16.60	0.871	17.02	1.073	17.25	1.110	11.159**	.035
REN	5.99	0.539	5.55	0.487	5.407	0.562	28.717**	.085

GIP (Gestión Interpersonal Positiva); VIC (Victimización); DIS (Disruptividad); RSI (Red Social de Iguales); AGR (Agresión); AJN (Ajuste Normativo); IND (Indisciplina); DES (Desidia Docente); ASI (porcentaje de Asistencia); EDA (Edad); REN (Rendimiento)

* $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados consignados en la Tabla 1 permiten señalar que el grupo de estudiantes con NEAET y con NEAEP tienen una percepción más desfavorable que sus iguales clasificados como DT en aquellos aspectos relativos a su red social de iguales [Tukey $p < .01$], pero no hay diferencias significativas entre ellos. Del mismo modo, esa percepción es más desfavorable en la dimensión victimización, en la que el grupo de estudiantes con NEAEP obtiene una media de puntuación significativamente mayor que la de sus pares de DT [Tukey $p < .01$]. No se observan diferencias en las otras dos comparaciones.

En la dimensión agresión, los estudiantes con NEAEP perciben un mayor nivel de involucramiento en situaciones de agresión que sus pares de DT [Tukey $p < .01$]. A su vez, los estudiantes del grupo de desarrollo típico, se perciben como más proclives a ajustarse a las normas del centro que los estudiantes clasificados con NEAEP [Games-Howell $p < .01$], y, también respecto de los estudiantes con NEAET [Games-Howell $p < .05$], pero no hay diferencias entre estos últimos. Los estudiantes con NEAE, independientemente de su carácter transitorio o permanente, tienen una percepción más desfavorable en aquellos aspectos asociados a la dimensión gestión interpersonal positiva, pues aun cuando, no se cumple el supuesto de homocedasticidad, al comparar sus medias con los estudiantes del grupo denominado de desarrollo típico se observan diferencias [Games-Howell $p < .05$].

No se observan diferencias significativas en las dimensiones relativas a la percepción de los estudiantes en cuanto a la ocurrencia de situaciones de disruptividad, y niveles de compromiso docente, incluidas en la dimensión desidia docente.

Los estudiantes con NEAET y NEAEP tienen menores rendimientos académicos generales que sus iguales con DT [Tukey $p < .01$], pero las diferencias no son significativas. En cuanto al porcentaje de asistencia las diferencias están dadas fundamentalmente por las diferencias observadas entre los estudiantes con DT y estudiantes con NEAET [Games-Howell $p < .05$]. Finalmente, se puede observar en cuanto a la edad de los estudiantes, que aquellos con NEAE sean transitorias o permanentes presentan un promedio de edad superior a sus iguales con DT.

Un segundo examen comparativo se realizó solo considerando el grupo de estudiantes con NEAE, cuyos resultados son presentados en la Tabla 2.

Tabla 2.
Puntajes medios de las percepciones de estudiantes NEAE en las dimensiones de convivencia escolar de acuerdo al género (Media (M), Desviación Típica (DT), Valor t Student (t), e índice de Cohen (d)).

Dimensiones	Femenino (N=42)		Masculino (N=33)		t	d
	M	DT	M	DT		
Gestión Interpersonal Positiva	29.95	8.485	29.39	6.461	.324	.073
Victimización	4.26	4.067	4.73	3.769	-.508	.119
Disruptividad	12.86	4.776	11.33	4.036	1.467	.339
Red Social de Iguales	22.33	6.810	22.85	4.938	-.365	.086
Agresión	1.76	1.973	4.00	2.915	-3.957**	.841
Ajuste Normativo	14.57	3.995	13.24	3.410	1.524	.357
Indisciplina	4.69	2.444	6.45	3.103	-2.755**	.612
Desidia Docente	7.64	4.219	9.36	3.315	-1.922	.438
Porcentaje de Asistencia	88.31	11.913	89.67	9.164	-.520	.126
Rendimiento Académico	5.58	.582	5.39	.405	1.576	.363

* $p < .01$ ** $< .01$

Como se puede observar de la Tabla 2, la percepción sobre la presencia de ocurrencia o participación en situaciones de agresión de los hombres es significativamente superior a la que tiene el grupo de las mujeres, con un tamaño del efecto grande. Del mismo modo, los hombres también se ven envueltos o perciben mayor ocurrencia de situaciones de indisciplina que la percibida por las mujeres, con un tamaño del efecto grande. No hay diferencias estadísticamente significativas en las otras dimensiones examinadas, con tamaños del efecto medios y pequeños.

Por otro lado, la Tabla 3 resume las correlaciones entre las dimensiones de convivencia y el rendimiento académico. Se observa que casi la totalidad de las dimensiones de la escala muestran una relación estadísticamente significativa entre ellas y con el rendimiento académico de los estudiantes. En particular, se observa que existen relaciones positivas y significativas entre aquellas dimensiones que examinan aspectos vinculados a la percepción favorable de los estudiantes hacia la gestión interpersonal positiva, el ajuste normativo y las redes sociales de iguales. Por el contrario, si los estudiantes perciben altos niveles de agresión, victimización, desidia docente e indisciplina, sus rendimientos académicos tienden a ser más bajos. Del mismo modo, se observa que las dimensiones que podrían considerarse como desfavorables, respecto a un clima o convivencia escolar adecuada, correlacionan positivamente entre ellas y negativamente, con grupo de dimensiones que se considerarían favorables hacia esa convivencia.

Tabla 3.

Matriz de correlación de Pearson para las dimensiones de convivencia escolar y rendimiento académico

	GIP	VIC	DIS	RSI	AGR	AJN	IND	DES	REN
Gestión Interpersonal Positiva (GIP)	1	-.410**	-.410**	.586**	-.271**	.525**	-.385**	-.532**	.122**
Victimización (VIC)		1	.384**	-.468**	.425**	-.322**	.372**	.341**	-.113**
Disruptividad (DIS)			1	-.303**	.194**	-.171**	.253**	.435**	.014
Red Social de Iguales (RSI)				1	-.313**	.478**	-.347**	-.314**	-.138**
Agresión (AGR)					1	-.432**	.575**	.368**	-.158**
Ajuste Normativo (AJN)						1	-.462**	-.270**	.194**
Indisciplina (IND)							1	.513**	-.317**
Desidia Docente (DES)								1	-.172**
Rendimiento Académico (REN)									1

** $p < .01$

Finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por pasos, para examinar el grado de variabilidad explicada por el conjunto de las dimensiones de la convivencia escolar y las variables edad y porcentaje de asistencia, tanto para el grupo general de estudiantes como para el grupo de estudiantes con NEAE. La Tabla 4 muestra el modelo para el conjunto total de estudiantes.

Tabla 4.
Modelos de regresión lineal múltiple (stepwise) y su respectiva capacidad explicativa.

Modelo	R	R^2	Estadísticos de cambio					
			R^2 Ajustado	Error estándar en estimación	Cambio en R^2	Cambio en F	Sig. Cambio en F	Durbin Watson
1	.329	.108	.107	.5292	.108	75.306	.000	
2	.430	.185	.182	.5064	.076	57.937	.000	
3	.502	.252	.248	.4856	.067	55.171	.000	
4	.516	.267	.262	.4812	.015	12.401	.000	1.735

Modelo 1: Predictores: (Constante), Porcentaje de Asistencia. Modelo 2: Predictores: (Constante), Porcentaje de Asistencia, Indisciplina. Modelo 3: Predictores: (Constante), Porcentaje de Asistencia, Indisciplina, Edad. Modelo 4: Predictores: (Constante), Porcentaje de Asistencia, Indisciplina, Edad, Disruptividad. Variable Dependiente: Rendimiento Académico.

Del análisis de regresión surgieron cuatro modelos de interés. Para el cuarto modelo, su coeficiente de correlación múltiple fue $R = .516$ y el coeficiente de determinación corregido $R^2 = .262$. Por lo tanto, el 26,2% de la varianza del promedio de las calificaciones generales puede ser explicada por las siguientes variables y pesos: Porcentaje de asistencia ($\beta_1 = .263$), Indisciplina ($\beta_2 = -.296$), Edad ($\beta_3 = -.259$) y Disruptividad ($\beta_4 = -.126$).

Para garantizar la validez del modelo, se analizó la independencia de los residuos. El estadístico D de Durbin-Watson obtuvo un valor $D = 1.735$, confirmando la ausencia de autocorrelación. Del mismo modo, se asumió la ausencia de colinealidad y, por lo tanto, la estabilidad de las estimaciones al obtener valores de tolerancia y factores de inflación de la varianza cercanos a 1.

Al examinar el modelo de regresión múltiple separando los estudiantes en tres grupos: Estudiantes con DT, NEAET y NEAEP, se observa que en el primer grupo el comportamiento del modelo es prácticamente idéntico al descrito con anterioridad. Sin embargo, al examinar los modelos de predictibilidad para los dos grupos de estudiantes con necesidades de apoyo educativo se observa un cambio importante, que se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5.
Modelos de regresión lineal múltiple (stepwise) para estudiantes NEAET y NEAEP

Categoría NEAE	R ² corregido	Modelo	Coefficientes No Estandarizados	Coefficientes Estandarizados	t	p	Estadísticos de Colinealidad	
			B	Desviación Típica			Tolerancia	FIV
Transitoria (NEAT-T)	.063	(Constante)	7.782	1.104	7.050	.000		
		Edad	-.131	.065	-.289	-.2027	.049	1.000
Permanente (NEAE-P)	.237	(Constante)	1.410	1.409	1.001	.326		
		Porcentaje de Asistencia	.044	.015	.487	2.842	.009	1.000

Del análisis de regresión para los estudiantes con NEAET y con NEAEP, estos modelos explican el 6,3% y 23,7%, respectivamente, de la variabilidad de las calificaciones de estos estudiantes. En el caso de los estudiantes con NEAET, la edad tiene un peso negativo ($\beta = -.289$), mientras que para el caso de los estudiantes con NEAEP, la asistencia a clases es la variable que tiene un peso relevante y de forma positiva ($\beta = .487$).

En relación a la validez de estos dos modelos, el estadístico Durbin-Watson resulta ser $D = 2.298$, para el modelo del grupo de estudiantes con NEAET; y $D = 2.138$, para el modelo del grupo de estudiantes con NEAEP, confirmando la ausencia de autocorrelación. Del mismo modo, se asumió la ausencia de linealidad y, por lo tanto, la estabilidad de las estimaciones al obtener valores de tolerancia y factores de inflación de la varianza cercanos a 1.

Discusión

Los resultados de la investigación reflejan con claridad que, dentro del grupo de estudiantes de escuelas de alta vulnerabilidad social analizados, aquellos que tienen NEAE muestran una percepción más desfavorable que sus iguales con DT en varios aspectos de la convivencia escolar. En particular, se observa que los estudiantes con NEAEP manifiestan una percepción más desfavorable en la dimensión victimización y perciben una mayor exposición a acciones negativas violentas al compararla con sus compañeros de

clase con DT. Este hallazgo es coincidente con estudios a nivel internacional que señalan que los jóvenes con algún tipo de discapacidad experimentan mayores niveles de victimización entre compañeros y mayor necesidad de ayuda psicosocial que los jóvenes sin discapacidades (Del Barrio y Van der Meulen, 2016; McGee, 2015). Se ha observado, por ejemplo, que estudiantes diagnosticados de trastorno del espectro autista son incluso más victimizados que sus iguales con algún tipo de discapacidad intelectual o DT (Zeedyk *et al.*, 2014). Este tipo de alumnado junto con aquellos con discapacidad intelectual, o dificultades de aprendizaje, se encuentran entre aquellos que sufren mayor riesgo de victimización, lo que puede representar un riesgo más elevado de sufrir consecuencias para su salud, peor ajuste escolar y un menor rendimiento académico (Cappadocia *et al.*, 2012; Christensen *et al.*, 2012; Twyman *et al.*, 2010).

Del mismo modo, los estudiantes con NEAEP tienen un menor nivel de redes sociales que sus pares con DT, en la línea de otras investigaciones (Larkin *et al.*, 2012). Los estudiantes con necesidades de apoyo educativo se autoperceben menos competentes y menos aceptados por sus iguales (Monjas *et al.*, 2014). Estos dos hallazgos del estudio resultan ser relevantes, pues el rol del docente, o de la comunidad escolar en su conjunto, puede ser fundamental a la hora de inhibir o prevenir la aparición de situaciones de rechazo o acoso escolar hacia los estudiantes con NEAE (Kiuru *et al.*, 2012).

Además, las situaciones de victimización que puede sufrir un joven con NEAE pueden derivar en un sentimiento de soledad, síntomas de ansiedad o depresión, lo que a su vez afecta de forma significativa sus habilidades sociales (Ung *et al.*, 2016). Esto podría explicar, en parte, la percepción que tienen los estudiantes del estudio respecto de poseer un menor nivel de redes sociales que sus iguales con desarrollo típico, ya que estas constituyen, por sí mismas, una red de apoyo que fomenta y posibilita un mejor desarrollo personal y socio-emocional del estudiante.

Los resultados muestran que los estudiantes con NEAE, especialmente los hombres, perciben un mayor nivel de implicación en conductas agresivas que sus iguales femeninos y también con respecto al grupo de iguales con DT. Este hecho podría encontrar una explicación plausible, similar a la que presentan investigaciones de estudiantes con TDAH, quienes tienden a acosar en mayor medida a sus compañeros, posiblemente debido a la falta de autocontrol, lo que aparece solo en quienes son físicamente más fuertes o grandes (Twyman *et al.*, 2010).

Por otra parte, los jóvenes con NEAE perciben mayor ocurrencia de situaciones de indisciplina que sus iguales de DT, esto les repercute de forma negativa, debido a que su foco de atención se ve obstaculizado, o a que el nivel de distracción sea más significativo para ellos. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes con DT, se perciben como más proclives

a ajustarse a las normas del centro educativo que cualquiera de los estudiantes clasificados con NEAE. Las situaciones de normativas injustas o de situaciones de indisciplina afectan de forma significativa el aprendizaje de los estudiantes en general (Gazmuri *et al.*, 2015).

Los estudiantes con NEAE, independientes de su carácter transitorio o permanente, perciben con menor intensidad aquellos aspectos asociados a la dimensión gestión interpersonal positiva, al compararlos con la percepción de los estudiantes con DT.

Conclusiones

Los análisis de correlaciones muestran un respaldo a la validez de las dimensiones del constructo convivencia escolar; pues si la percepción de los estudiantes es favorable respecto de aquellos aspectos y situaciones ligadas a una adecuada gestión interpersonal positiva, un ajuste normativo y una buena red social de iguales, estos tienden a presentar un mejor rendimiento académico. De igual manera, una percepción más desfavorable, respecto de la presencia de situaciones de victimización, agresión, desidia docente e indisciplina, tienden a asociarse con peor rendimiento académico, lo que resulta coincidente con otras investigaciones nacionales e internacionales (De Pedro *et al.*, 2016).

El análisis de predictibilidad a través de los modelos de regresión múltiple, revela el rol que poseen cuatro de estas variables a la hora de explicar el rendimiento académico de dichos estudiantes en general. El porcentaje de asistencia a clases tiene un peso ponderado positivo, y la percepción de presencia de situaciones de indisciplina en el centro escolar tiene un impacto negativo, lo mismo que la edad de los estudiantes (Morrissey *et al.*, 2014). Por otra parte, si los alumnos experimentan situaciones de indisciplina, el rendimiento tiende a ser más bajo, pues una organización escolar con una estructura de mayor disciplina se asocia con mayor compromiso de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje (Cornell *et al.* 2016). En las escuelas sin normas, estructuras y relaciones de apoyo, los estudiantes tienen más probabilidades de experimentar violencia, victimización entre iguales y medidas disciplinarias punitivas, que a van menudo acompañadas de niveles de absentismo y menor rendimiento académico (Astor *et al.*, 2010). Tal como lo indican Martínez-Fernández *et al.*, (2020), la existencia de reglas justas y el apoyo de las familias son factores de protección de los estudiantes, mientras que la ausencia de un adecuado liderazgo en el equipo directivo puede ser un factor de riesgo para el clima escolar. Asimismo, el establecimiento de normas para comportamientos basados en el respeto, la equidad, la justicia y la inclusión son factores clave para gestionar un adecuado clima escolar (Bravo *et al.*, 2018).

Por otra parte, cuando se separan los estudiantes en tres grupos: DT, NEAET y NEAEP, se observa que el modelo explicativo general permanece casi inalterable en el grupo de estudiantes con DT, pero se modifica de forma sustantiva en los dos grupos con NEAE. En el grupo de estudiantes con NEAEP, el modelo de predictibilidad varía, se conserva un buen porcentaje que es explicado en su totalidad por el efecto positivo del porcentaje de asistencia a clase. En el grupo de estudiantes con NEAET, el modelo tiene un bajo porcentaje de predictibilidad y la edad es la única variable que entra en el modelo, con un impacto negativo.

El modelo general ha permitido reconocer que las situaciones de indisciplina repercuten desfavorablemente en el rendimiento académico. El uso de estrategias de apoyo positivo del comportamiento repercute favorablemente sobre las percepciones de los estudiantes en la propia relación profesorado-alumnado, su motivación académica y sensación de orden y justicia, por encima de aquellas estrategias de control de la disciplina basadas en la exclusión (Mitchell y Bradshaw, 2013). Además, cuando los estudiantes perciben que la normativa escolar está orientada a la resolución de conflictos de forma más pacífica, esta percepción repercute de forma positiva en la participación en comportamientos de menos riesgo (LaRusso y Selman 2011).

Finalmente, al comparar la percepción de estudiantes con NEAE en función del sexo, el grupo de mujeres presenta una percepción más desfavorable que las de los hombres en la dimensión de agresión. Es decir, los varones tienden a tener un mayor nivel de implicación en este tipo de conductas agresivas hacia sus iguales, y probablemente eso se deba a que ellos tienen mayores dificultades en sus relaciones interpersonales, mientras que las chicas suelen estar mejor adaptadas al ambiente escolar (Cerezo y Ato, 2010). En general, los jóvenes con diagnóstico de TEA, DI y TDHA tienen importantes dificultades para controlar sus emociones, especialmente cuando estas son negativas, y manifiestan un carácter fácilmente irritable (Ortiz *et al.*, 2013); por ello, presentan mayores dificultades para ajustarse a las normas, lo que a su vez, puede verse en cómo los hombres tienden a un mayor nivel de involucramiento que las mujeres en situaciones de indisciplina.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio, las características propias de la evaluación mediante autoinformes podrían no reflejar con exactitud la realidad de la unidad educativa en las diversas dimensiones examinadas. Como proyección de este estudio, se requiere un enfoque multidimensional sobre el cual idealmente pueda generarse un seguimiento longitudinal. La evidencia mostrada sobre los efectos de las diferentes dimensiones

de la convivencia puede fundamentar adecuadamente intervenciones encaminadas al fortalecimiento de las condicionantes positivas y la atenuación de las condicionantes negativas en los estudiantes con NEAE, ya que las iniciativas explícitas o implícitas con la intención de mejorar el clima o convivencia escolar son el preludio de una mejora en los planos académicos y psicológicos de los estudiantes (Durlak *et al.* 2011).

Referencias

- Arens, K., Morin, A. y Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *A Learning and Instruction*, 39, 184-193. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.07.001
- Astor, R., Guerra, N. y Van Acker, R. (2010). How Can We Improve School Safety Research? *Educational Researcher*, 39(1): 69-78. doi:10.3102/0013189X09357619
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143–163. doi:10.1080/13603110010017169
- Bravo, M., Salvo, S., Miranda, H. y Bangdiwala, M. (2018). What school social climate factors affect mathematics performance in secondary school students? A multilevel analysis. *Culture and Education*, 1-23. doi:10.1080/11356405.2020.1785138
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. y Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. doi:10.1007/s10803-011-1241-x
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents' pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144. doi:10.6018/92131
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L. y Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 49-65. doi:10.1080/19315864.2011.637660
- Cornell, D., Shukla, K. y Konold, T. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*, 2(2), 1-18. doi:10.1177/2332858416633184
- Daily, S.M., Mann, M.J., Lilly, C.L., Dyer, A.M., Smith, M.L. y Kristjansson, A.L. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study. *Journal of School Health*, 90, 182-193. doi:10.1111/josh.12863

- De Pedro, K.T., Gilreath, T. y 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. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.01.023
- Del Barrio, C. y Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi
- Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1): 1-11, doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec
- Dessemontet, S. y Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low- average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 38(1), 23-30. doi:10.3109/13668250.2012.757589
- Djigic, G. y Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.310
- Durlak, J., Weissbergm R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. y Fan, X. (2017). 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
- Ekeh, P. y Oladayo, O. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*, 9(8), 141-150.
- Evans, G. y Rosenbaum, J. (2008). Self-Regulation and the Income-Achievement Gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4): 504-514.
- Gazmuri, C., Manzi, J. y Paredes, R. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista Cepal*, 115, 116-128.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59.
- Hauser-Cram, P., Durand, T. M. y Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2): 161-172. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.02.001
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Ørverby, N. C. y Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1): 64-74. doi:10.1037/spq0000056

- Hopson, L.M. y Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school Children and Youth Services. *Review of Education Research*, 33, 2221-2229. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.07.006
- Jiménez, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3): 1086-1095. doi:10.6018/analesps.30.3.160041
- Kiuru, N., Pikkeus, A.M., Lerkkanen, M.K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. y Nurmi, J.E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction* 22, 331-339. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.12.003
- Kraft, M. A., Marinell, W. H. y Yee, D. S. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5): 1411-1449. doi:10.3102/0002831216667478
- Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K. y Pert, C. (2012). Interpersonal sources of conflict in young people with and without mild to moderate intellectual disabilities at transition from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(1): 29-38. doi: 10.1111/j.1468-3148.2011.00652.x
- LaRusso, M. y Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 354-362. doi: 10.1016/j.appdev.2011.05.003
- Martínez-Fernández, M.B., José Díaz-Aguado, M.J., Chacón, J. y Martín-Barro, J. (2020). Student Misbehaviour and School Climate: A Multilevel Study [La conducta disruptiva y el clima escolar: un estudio multinivel]. *Psicología Educativa*, 27(1), 1 - 11. doi:10.5093/psed2020a10
- McGee, M. (2015). Peer victimization as a mediator of the relationship between disability status and psychosocial distress. *Disability and Health Journal*, 8, 250-257. doi: 10.1016/j.dhjo.2014.09.006
- MINEDUC, (2005). Chile, Ministerio de educación [Min. Educación] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Unesco] (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes. Ejecutado por Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo [Idea Chile]. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=544&aid=795>
- Mitchell, M. y Bradshaw, C. (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

- Monjas, M., Martín-Antón, L., García-Bacete, F. y Sanchiz, M. (2014). Rejection and victimization among first graders primary school with education support needs. *Anales de Psicología*, 30(2): 499-511. doi:10.6018/analesps.30.2.158211
- Morrissey, T., Hutchison, L. y Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 50(3): 741-53. doi: 10.1037/a0033848.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. y Ekln, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. doi:10.1037/spq0000076
- Ortiz, E., Ayala, F., Reyes, A., López, R., Mexicano, G. (2013). Evaluación de las funciones cognitivas en niños con trastornos del espectro autista. *Neuropsicología Latinoamericana*, 5(4), 53-60. Doi: 10.5579/rnl2013.0149
- Schenke, K., Lam, A.M., Conley, A. y Karabnick, S. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133-146. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.01.003
- Tapha, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A. y Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 31, 1-8. doi: 0.1097/DBP.0b013e3181c828c8
- UDEC. (2017). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. PACE-UDEC. <http://pace.udec.cl/>
- Ung, D., McBride, N., Collier, A., Selles, R., Small, B., Phares, V. y Storch, E. (2016). The relationship between peer victimization and the psychological characteristics of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 70-79. doi: 10.1016/j.rasd.2016.09.002
- Wang, M.-T. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2): 315-352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662

- Wienke, C., Green, A., Karver, M. y Gesten, E. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 193-211. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.04.005
- Zeedyk, S., Rodriguez, G., Tipton, L., Baker, B. y Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1173-1183. doi: 10.1016/j.rasd.2014.06.001

