



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de  
Valparaíso  
Chile

Córdoba Alcaide, Francisco; Del Rey Alamillo, Rosario; Casas Bolaños, José Antonio;  
Ortega Ruiz, Rosario

Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de  
iguales

Psicoperspectivas, vol. 15, núm. 2, 2016, pp. 78-89

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171046557008>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

## Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales

### Students' rating of school climate in elementary schools: the value of peer networks

Francisco Còrdoba Alcaide<sup>a</sup>(\*), Rosario Del Rey Alamillo<sup>b</sup>, José Antonio Casas Bolaños<sup>a</sup>, Rosario Ortega Ruiz<sup>a</sup>

a Universidad de Córdoba, España

b Universidad de Sevilla, España

(\*) [z42coraf@uco.es](mailto:z42coraf@uco.es)

#### RESUMEN

Este estudio buscó conocer los elementos más relevantes que los escolares de tercer ciclo de primaria de Andalucía consideran cuando perciben y enjuician la convivencia escolar, así como las dimensiones que tienen valor predictivo sobre su valoración de la convivencia escolar. Bajo un diseño transversal con una muestra representativa de la población de Andalucía, España, se encuestó a 1265 estudiantes (47.7% niñas). Los resultados descriptivos indican que la convivencia escolar se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales y bajos niveles de dificultades que afectan a las mismas. Los resultados de la regresión lineal múltiple sugieren que, entre los elementos con valor predictivo a la hora de que un/a niño/a valore la convivencia en su escuela como positiva, destaca la red de iguales, es decir, el sistema de relaciones entre pares. A pesar de encontrar diferencias en función del sexo y del curso del alumnado en los modelos de regresión, la percepción positiva de la red de iguales mantuvo un valor predictivo sobre la valoración de una buena convivencia escolar.

**Palabras clave:** convivencia escolar; educación primaria; percepción del alumnado; regresión lineal múltiple; red de iguales.

#### ABSTRACT

The purpose of this study was to find the most important elements of school coexistence that third cycle Andalusian elementary school students perceive to be the drivers of school coexistence, as well as the dimensions that have predictive value on their assessment of school coexistence. By using a cross-design and a representative sample of the Andalusian population of Spain, 1265 students we surveyed (47.7% girls). Descriptive results indicate that school coexistence is characterized by good levels of quality in interpersonal relationships and low levels of difficulty to get those marks. Multiple linear regression results suggest that among the elements with predictive value for a child to value school coexistence as positive, peer networking ranks stems out. That finding withstood controlling for differences based on gender and grade in the regression models: the positive perception of the peer network remained a good predictor value of the level of school coexistence.

**Keywords:** school coexistence; elementary school; student perception; multiple linear regression; peer network

**Agradecimientos:** Al Centro de Estudios Andaluces y al Plan Estatal de proyectos de Excelencia I+D del Gobierno de España.

**Como citar este artículo:** Còrdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J., & Ortega Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 15(2), 78-89. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760

**Recibido:**

06-09-2015

**Aceptado:**

24-06-2016

La convivencia escolar ha ido ganando protagonismo durante las dos últimas décadas en el ámbito de las administraciones públicas y la investigación científica, dada la relevancia que está mostrando en la calidad del contexto educativo (Córdoba, Del Rey, & Ortega, 2014; Gázquez, Pérez-Fuentes, & Carrión, 2011; Murillo, Hernández-Castilla, & Martínez-Garrido, 2016). Hoy es considerada como un elemento necesario para la educación al asumir que surge de la vida en común y las relaciones interpersonales que se establecen en los espacios educativos (Rivas, Leite, & Cortés, 2011; Viguer, & Solé, 2011).

A pesar de la diversidad de perspectivas existentes sobre la convivencia escolar (García-Raga, & López-Martín, 2009; Godás, Santos, & Lorenzo, 2008; Viguer, & Solé, 2011) existe cierto consenso en definirla como un concepto multidimensional, al no poderse definir desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis (Córdoba-Alcaide, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2016; García-Raga, & López-Martín, 2009); poliédrico, por las múltiples caras que ofrece en función del sujeto que la percibe (Godás et al., 2008); y complejo y dinámico, dado que depende de la puesta en marcha de estrategias para su gestión y construcción (Viguer, & Solé, 2011). Asimismo, se asume que la convivencia escolar es una construcción colectiva fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos, alumnado, profesorado y familias, poseen sobre ella; lo que da forma a diferentes creencias, actitudes y valores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje (García-Raga, & López-Martín, 2009; Godás et al., 2008; Viguer, & Solé, 2011). Pero además, tendremos que tener en cuenta que una institución educativa no se encuentra aislada, sino que va a depender de una población concreta, de un contexto determinado y de una sociedad y cultura específicas (Córdoba-Alcaide et al., 2016). En el origen del concepto convivencia escolar, se encuentra el de clima social escolar (*social school climate*), que cuenta con una importante tradición investigadora en el ámbito internacional (Cemalcilar, 2010; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; National School Climate Council, 2007). Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997) definen el clima social escolar como “la calidad y la coherencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influyen en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños” (p. 322).

Considerar la convivencia escolar como construcción colectiva exige a la comunidad científica la concreción de los elementos a tener en cuenta para su análisis y su medida, sin que exista hasta la fecha consenso, ni homogeneidad, entre las propuestas (García-Raga, & López-Martín, 2009; Godás et al., 2008; Rivas et al., 2011; Viguer, & Solé, 2011). Sin embargo, si existe una tendencia

general a considerar su abordaje desde una perspectiva de escuela global (McIntosh et al., 2011) en la que se focaliza el análisis de las relaciones interpersonales de los agentes educativos en general (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011), reforzándose cada vez más la idea de que dichas relaciones se caracterizan por una dinámica relacional positiva aunque en ella exista cierto grado de conflictividad (Del Rey, Ortega, & Feria, 2009; Herrera, & Bravo, 2012; Martorell, González, Rasal, & Estellés, 2009).

Atender a una concepción global de la convivencia escolar (García-Raga, & López-Martín, 2009), supone diversidad en cuanto a la tipología de elementos a incluir entre sus componentes (Koth et al., 2008). En la literatura científica han sido señalados principalmente: la red social de los iguales, sus potencialidades y sus riesgos; la gestión que realizan los docentes de las relaciones interpersonales; las normas educativas y sociales concretadas en la disciplina; así como los problemas y conflictos que surgen de dicha gestión y que afectan a la convivencia escolar (Burton, Florell & Wygant, 2013; Del Rey, Casas, & Ortega, 2013; Delgado-Gallego, Oliva, & Sánchez-Queija, 2011).

### **Convivencia escolar en educación primaria**

Las relaciones que se establecen entre todas las personas que integran el contexto escolar determinan una gran parte de la convivencia escolar. Cuando esta dinámica relacional adquiere elementos positivos o negativos se ven afectados el resto de elementos que la componen (Bear et al., 2011; Carrasco, & Trianes, 2010). Si consideramos cada uno de los sistemas de relaciones, el sistema de los iguales ha sido considerado como el contexto social que contribuye más significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los sujetos (Brown, Bakken, Ameringer, & Mahon, 2008; Hamre, & Pianta, 2007; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Cuando los escolares piensan y sienten su vida afectiva y social en la escuela, establecen sus lazos de amistad, se relacionan, etc. están estableciendo su propio entramado social (Ortega, & Mora Merchán, 1996). Hartup (1983) explica las relaciones interpersonales entre los iguales, o relaciones horizontales, como aquellas que se dan entre los niños y niñas que interactúan a niveles comparables de complejidad evolutiva y, por lo general, se determinan por la reciprocidad, la cooperación y la igualdad de expectativas. En educación primaria la red de iguales se caracteriza por el aumento del tiempo que pasan juntos los niños y las niñas sin la supervisión del adulto, porque las relaciones de amistad se intensifican, los grupos comienzan a estar formados por más miembros y se amplían los contextos en las que se desarrollan (Moreno, 1990). La red social de iguales, conforma el microsistema que más impacto tiene en la percepción subjetiva de la

convivencia escolar (Brown et al., 2008; Hamre, & Pianta, 2007; Ortega, Del Rey, & Sánchez, 2012; Ortega, & Mora-Merchán, 1996; Reyes et al., 2012). Y el ajuste a las normas, la indisciplina o las relaciones con el profesorado se relacionan de forma muy estrecha con el establecimiento de una red social de iguales basada en el respeto y la buena convivencia entre el alumnado (Delgado-Gallego et al., 2011; Murillo, & Hernández-Castilla, 2011).

Pero el contexto de los iguales, además de ser el gran escenario de un adecuado desarrollo personal y afectivo del alumnado, puede verse debilitado. Las dificultades y los problemas de relaciones son uno de los factores de riesgo más indagados en la literatura científica (Gottfredson, Gottfredson, Ann, & Gottfredson, 2005). Las relaciones en el ámbito educativo llevan a muchos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estimulan a veces verdaderos problemas difícilmente solucionables y, en algunas ocasiones, malos tratos y violencia. Concretamente, el acoso escolar, bullying, es uno de los más señalados (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). Ser maltratado, atacado, golpeado o, en definitiva, victimizado, ha sido el problema de la convivencia escolar más ampliamente investigado en los últimos años (Baldry, & Farrington, 2007; Ttofi, & Farrington, 2011). Estos problemas han puesto de manifiesto hasta qué punto es importante la erradicación y la prevención de los mismos para mejorar la convivencia y el clima escolar (Ttofi, & Farrington, 2011).

En el fomento de las fortalezas y la prevención de dificultades cobra especial relevancia la gestión de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los docentes. Dicha gestión afecta a su vez a la percepción del alumnado sobre la existencia o no de un clima positivo y saludable (Carrasco, & Trianes, 2010; Ozdemir, Sezgin, Sirin, Karip, & Erkan, 2010; Rivas et al., 2011). Las relaciones verticales entre el profesorado y el alumnado son muy importantes, ya que ponen de manifiesto el poder del vínculo con el docente con la seguridad, motivación, desarrollo y ajuste psico-social del alumnado (Baker, 2006; Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009).

Muy relacionado con estas relaciones interpersonales verticales, está la gestión de la disciplina (Bear et al., 2011). La percepción sobre la naturaleza y gestión de las normas, tanto del centro en general como del aula en particular, adquieren especial relevancia en la conformación de la convivencia escolar (Dong, Liu, & Ding, 2012). Una convivencia escolar satisfactoria supone la aceptación democrática y el consenso de normas y establecer canales para que si no se respetan dichas normas y surgen conductas indisciplinadas, la persona

concreta tenga una consecuencia (Murillo et al., 2016; Ochoa-Cervantes, & Diez-Martínez, 2013). Así, la percepción sobre la equidad de las normas se ha relacionado de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad, agresión y victimización (Arum, 2003; Gottfredson, Gottfredson, Ann, & Gottfredson, 2005). En lo que a la dinámica relacional negativa se refiere, la disruptividad, es decir, acciones que aparecen en el día a día del aula y que originan interrupciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que merman la capacidad del alumnado para seguir adecuadamente el currículum, se muestra como una de las principales fuentes de conflictividad (Consejo Escolar de Andalucía, 2009; Nail, Gajardo, & Muñoz, 2012; Ramírez, & Justicia, 2006; Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007).

Pero hay que tener en cuenta que el carácter poliédrico que se atribuye a la percepción de la convivencia escolar (Godás et al., 2008), hace que determinados factores personales, tales como el sexo y la edad, influyan en la valoración que el alumnado tenga sobre las relaciones interpersonales en las escuelas, su red de iguales, los conflictos y problemas e incluso de la adecuación y cumplimiento de las normas (Koth et al., 2008; Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). En el caso del sexo, existen evidencias de que las niñas valoran más positivamente y otorgan más importancia que los niños a la necesidad de que la convivencia sea positiva de manera global (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010; Murillo, & Hernández-Castilla, 2011), tanto en educación secundaria como en primaria (SDGCV, 2007). Por otro lado, respecto a las relaciones docente-alumnado, los maestros y maestras parecen mantener menos relaciones cercanas y más conflictivas con los niños que con las niñas (Spilt, Koomen, & Jak, 2012) y durante la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, el profesorado y otras figuras de autoridad (Etxebarría, Apodaca, Eceiza, Fuentes, & Ortiz, 2003). Además cuando la dinámica relacional es negativa, son los niños los que se encuentran implicados en mayor medida que las niñas en el conjunto de dificultades que afectan a la convivencia (Cappella, Neal, & Sahu, 2012; CEA, 2009; Ramírez, & Justicia, 2006).

En lo que a las diferencias en función de la edad se refiere, respecto a la influencia de los iguales es a partir de los años de la escolaridad primaria donde esta aumenta su importancia llegando a ser determinante en los años de la adolescencia (Brown et al., 2008). Respecto a las relaciones con los adultos, las teorías psico-evolutivas como la de Kohlberg (1976) que sitúan el tránsito desde una moral pre-convencional a la convencional en torno a los 10 años, o la de Piaget (1971) de una moral

heterónoma a una moral autónoma, predicen un cambio significativo desde la obediencia, la sumisión y el respeto unilateral a las normas a la necesidad de acuerdo mutuo, cooperación y consenso. Estudios comparativos entre las etapas de primaria y secundaria indican mayores problemas de disruptividad (SDGDCV, 2007) y peores relaciones con los docentes, a medida que avanza los cursos escolares (CEA, 2009; Garaigordobil, & Oñederra, 2009; Nail et al., 2012; Rivas et al., 2011; SDGDCV, 2007). Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo con alumnado de tercer ciclo de primaria, no muestran tales diferencias entre alumnado de 5º y 6º curso (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010). En lo que a los problemas se refiere, estudios sobre acoso escolar, identifican el momento de mayor prevalencia entre los 11 y los 13 años, coincidiendo con el último curso de primaria y el primero de secundaria obligatoria, dándose una disminución progresiva a medida que aumenta la edad (Garaigordobil, & Oñederra, 2009), siendo normalmente el porcentaje de víctimas el que desciende más significativamente (Roland, 1999).

En cambio, la mayoría de los estudios se han realizado con muestras de alumnado de secundaria (Garaigordobil, & Oñederra, 2009) y desde la perspectiva de los adultos (Ceballos Vacas et al., 2012). Por ello, el presente trabajo pretende conocer la percepción del alumnado de tercer ciclo de primaria sobre la convivencia escolar y analizar cuáles son los elementos relevantes para esa percepción y si estos difieren en función del sexo y la edad.

El problema que sustenta esta investigación surge ante la

necesidad de determinar qué elementos tienen valor predictivo sobre la valoración de la calidad de la convivencia escolar por parte de los estudiantes, y si hay diferencias por sexo y edad. Es decir, se trataría de ir más allá de la mera valoración o auto-percepción del alumnado cuando se le pide que valore la convivencia en términos generales y discernir entre las dimensiones que ofrecen mayor poder predictivo para que un niño o una niña de primaria afirmen que la convivencia en su centro es buena.

Las hipótesis que guían este estudio son dos, que la convivencia escolar en tercer ciclo de primaria en Andalucía se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales y bajos niveles de dificultades que afectan a las mismas; y, que las dimensiones que predicen la buena convivencia escolar difieren entre niños y niñas y en función del curso.

## Método

### Participantes

Participaron 1265 estudiantes, el 47.7% ( $n = 603$ ) niñas y el 52.3% ( $n = 662$ ) niños, de tercer ciclo de educación primaria, 5º y 6º curso ( $M = 11.11$ ;  $DT = 0.75$ ), de centros públicos, privados y concertados de las ocho provincias andaluzas. En concreto 623 matriculados/as en 5º curso (49.2%), de los cuales 329 (26.0%) son niños y 294 (23.2%) niñas; y la otra mitad en 6º curso, 642 (50.8%), siendo 333 (26.4%) niños y 309 (24.4%) niñas (Tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de la muestra del alumnado por curso, sexo y provincia

	5º EP						6º EP						Total	
	Niños		Niñas		Total		Niños		Niñas		Total		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Almería	49	3.9	41	3.2	90	7.1	29	2.3	37	2.9	66	5.2	156	12.3
Cádiz	41	3.2	37	3.0	78	6.2	53	4.2	20	1.6	73	5.8	151	11.9
Córdoba	45	3.6	42	3.3	87	6.9	33	2.6	43	3.4	76	6.0	163	12.8
Granada	40	3.1	32	2.5	72	5.6	36	2.8	45	3.6	81	6.4	153	12.0
Huelva	50	4.0	46	3.7	96	7.7	56	4.4	46	3.6	102	8.0	198	15.6
Jaén	22	1.7	27	2.1	49	3.8	21	1.7	26	2.0	47	3.7	96	7.6
Málaga	62	4.9	52	4.1	114	9.0	80	6.3	72	5.7	152	12.0	266	21.0
Sevilla	20	1.6	17	1.3	37	2.9	25	2.0	20	1.6	45	3.6	82	6.8
Total	329	26.0	294	23.2	623	49.2	333	26.4	309	24.4	642	50.8	1265	100

Fuente: Elaboración propia

### Medidas

Se ha usado el Cuestionario sobre Convivencia Escolar en Educación Primaria que, además de los datos

sociodemográficos, incluye la Escala de Convivencia Escolar (ECE) (Ortega et al., 2012). Esta escala evalúa aspectos relativos a la convivencia escolar desde la valoración del alumnado. Está compuesta por 50 ítems tipo Likert formulados en positivo, con 5 opciones de

respuesta que hacen referencia a la frecuencia de percepción, con valores que van desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre. Estos ítems se agrupan en ocho dimensiones del constructo convivencia escolar:

*Gestión Interpersonal Positiva* ( $\alpha = 0.75$ ): administración de relaciones interpersonales que llevan a cabo los docentes con el resto de docentes, familias y alumnado. Compuesta por once ítems. Ej. Hay buenas relaciones entre maestros/as y alumnado.

*Victimización* ( $\alpha = 0.81$ ): percepción del alumnado de estar expuesto a acciones negativas violentas por parte de otro u otros estudiantes. Compuesta de seis ítems. Ej. Algún/a compañero/a me ha golpeado.

*Disruptividad* ( $\alpha = 0.79$ ): acciones negativas llevadas a cabo por el alumnado y que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Compuesta por seis ítems. Ej. Hay niños/as que no dejan dar clase.

*Red Social de Iguales* ( $\alpha = 0.77$ ): fortalezas del microsistema de los iguales que fomentan el desarrollo personal y socio-emocional del alumnado. Se compone de nueve ítems. Ej. Los/as alumnos/as nos llevamos bien.

*Agresión* ( $\alpha = 0.78$ ): conductas hostiles llevadas a cabo por el alumnado hacia sus compañeros/as. Compuesta por cuatro ítems. Ej. He insultado a algún/a compañero/a.

*Ajuste normativo* ( $\alpha = 0.72$ ): adecuación de las conductas y los comportamientos del alumnado a las normas y convenciones del aula y el centro escolar. Lo constituyen cinco ítems. Ej. Cumplio las normas.

*Indisciplina* ( $\alpha = 0.71$ ): acciones del alumnado contrarias a las normas de convivencia de aula y de centro. La componen cuatro ítems. Ej. Sólo cumple las normas que me convienen.

*Desidia Docente* ( $\alpha = 0.74$ ): acciones del docente que se caracterizan por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión de las relaciones interpersonales. Compuesta por cinco ítems. Ej. Los/as maestros/as sólo explican para los/as listos/as.

Esta escala ha sido validada mediante un modelo factorial confirmatorio que agrupa en sentido positivo y negativo la relación entre las ocho dimensiones. Pueden ser utilizadas de forma global o separada para evaluar la convivencia escolar desde una perspectiva general o de forma individual con indicadores particulares que hacen alusión a aspectos positivos como la buena gestión interpersonal o negativos como la desidia docente. Para mayor información respecto del proceso de validación de la

escala y sus resultados, ver Ortega et al. (2012).

*Valoración sobre la calidad de la convivencia escolar.* Por último, para valorar la auto-percepción del alumnado sobre la convivencia, se ha incluido una pregunta directa sobre si considera que en su centro *Hay buena convivencia*, y medida mediante un tipo Likert con 5 opciones de respuesta que hacen referencia a la frecuencia de valoración, con valores que van desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre. Esta pregunta directa no pertenece a la escala, tan solo persigue conocer la valoración general del alumnado participante.

### Procedimiento

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis, & Boyle, 1991) bajo los criterios curso y provincia: dos cursos (5º y 6º de Educación Primaria), por 8 provincias (total 16 estratos). Con un error muestral del 3% y el nivel de confianza del 97% (Santos et al., 2003).

Tras la selección de la muestra y del instrumento, se llevó a cabo la recogida de datos. En primer lugar, se pidió autorización a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para administrar el cuestionario en los centros que, por azar, habían sido seleccionados como centros prioritarios y como suplentes. Tras la concesión de dicho permiso se inició la toma de contacto con los diferentes centros seleccionados. Vía telefónica se informó a algún representante del equipo directivo acerca de los fines de la investigación y de las características principales del proyecto del que formaba parte, a la vez que se solicitó el permiso de cada uno de ellos para realizar la investigación. Tras la aceptación vía telefónica, se envió al centro educativo vía mail o fax un documento en el que se especificaban los objetivos de la investigación y se pedía el visto bueno del equipo directivo una vez hubieran informado al claustro. Se determinó diferentes citas y jornadas para administrar el cuestionario por parte de investigadoras e investigadores, quienes fueron formados al efecto, que asistían a clase acompañados del maestro o maestra responsable de la misma. Las instrucciones eran comunes en todas las aulas, recordando la necesidad de completar el instrumento de manera individual y haciendo especial hincapié en el carácter anónimo, confidencial y voluntario de los cuestionarios.

### Análisis de datos

Se han realizado análisis descriptivos de tendencia central y de dispersión (Buendía, Colás, & Nelson, 1984) con la finalidad de determinar el mejor modelo predictor de la buena convivencia. Para el análisis de regresión lineal múltiple, se empleó la medida de valoración de la calidad

de la convivencia escolar como variable dependiente, y las dimensiones de la Escala sobre Convivencia Escolar (Ortega et al., 2012) como variables independientes.

Atendiendo a la existencia de correlaciones significativas parciales y semi-parciales (Aldrich, & Nelson, 1984), se han llevado a cabo diferentes agrupamientos para analizar posibles diferencias considerando las sub-muestras, en función del sexo y del curso. Los análisis de los datos se han realizado mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 18.0 en español.

Para estimar la incidencia de los datos perdidos se ha realizado la prueba MCAR de Little, con unos valores de Chi-cuadrado = 563.73; GL = 484; Sig. = 0.077 que indica que no hay patrones de datos perdidos que puedan sesgar los resultados obtenidos.

## Resultados

Se exponen, ordenados de acuerdo con los objetivos de investigación, los resultados referentes tanto a la valoración de la calidad de la convivencia escolar como los diferentes elementos predictores de la buena convivencia.

### Convivencia en Educación Primaria: valoración del alumnado

Los resultados de las medidas de tendencia central indican que las puntuaciones más altas, es decir, los elementos de la convivencia escolar mejor valorados se corresponden con las dimensiones positivas relativas a la *gestión interpersonal positiva* ( $M = 3.43$ ;  $DT = 0.50$ ), el *ajuste normativo* ( $M = 3.34$ ;  $DT = 0.62$ ) y la *red social de iguales* ( $M = 3.12$ ;  $DT = 0.62$ ). Le siguen en grado de valoración las dimensiones negativas que hacen referencia a las dificultades en las relaciones interpersonales entre

maestros y alumnado como son la *disruptividad* ( $M = 1.65$ ;  $DT = 0.80$ ), la *desidia docente* ( $M = 1.11$ ;  $DT = 0.84$ ) y la *indisciplina* ( $M = 1.03$ ;  $DT = 0.74$ ). Y, en último lugar, las dimensiones negativas relacionadas con la experiencia directa de violencia interpersonal entre los iguales, la *victimización* ( $M = 0.89$ ;  $DT = 0.78$ ) y la *agresión* ( $M = 0.70$ ;  $DT = 0.70$ ). Para mayor detalle ver Tabla 2.

Tabla 2.

*Medidas descriptivas básicas en las dimensiones de la convivencia*

Dimensiones	N	Mín.	Máx.	M	DT
Gestión interpersonal positiva	1024	.91	4.00	3.43	.50
Ajuste normativo	1139	.00	4.00	3.34	.62
Red social de iguales	1059	.56	4.00	3.12	.62
Disruptividad	1165	.00	4.00	1.65	.80
Desidia docente	1134	.00	4.00	1.11	.84
Indisciplina	1151	.00	3.75	1.03	.74
Victimización	1124	.00	4.00	0.89	.78
Agresión	1177	.00	3.75	0.70	.70

Fuente: Elaboración propia

### Dimensiones predictivas de la valoración de una buena convivencia escolar: modelo general

Mediante el procedimiento de regresión por pasos (Tabla 3) se encontró el mejor modelo predictivo de la valoración de una buena convivencia ( $F_{(3, 66)} = 101.58$ ;  $p < 0.01$ ), según el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de Andalucía, obteniéndose un valor de  $R^2$  igual a 0.31, siendo las variables predictivas que entran a formar parte de la ecuación: la red social de iguales «RSI» ( $t = 8.43$ ;  $p < 0.01$ ), la gestión interpersonal positiva «GIP» ( $t = 5.88$ ;  $p < 0.01$ ) y la disruptividad «DISR» ( $t = -3.90$ ;  $p < 0.01$ ).

$$\text{Buena convivencia} = 0.32 + 0.47 \text{ RSI} + 0.40 \text{ GIP} - 0.15 \text{ DISR}$$

Tabla 3.

*Regresión lineal múltiple buena convivencia: modelo general*

Variables	B	E. S	Beta	t	Sig.	Orden cero	R Parcial	R Semi-parcial	Tolerancia	FIV
Constante	.320	.253		1.265	.206					
RSI	.471	.056	.324	8.436	.000	.493	.311	.271	.700	1.429
GIP	.404	.069	.234	5.886	.000	.463	.222	.189	.652	1.533
DISR	-.153	.039	-.138	-3.902	.000	-.334	-.150	-.125	.824	1.213

Fuente: Elaboración propia

### Dimensiones predictivas para niñas y niños

En primer lugar, se ha dividido la muestra en función del sexo. El mejor modelo predictor (Tabla 4) de la valoración de la buena convivencia por parte de las niñas ( $F_{(2, 32)} = 82.26$ ;  $p < 0.01$ ) obtuvo un valor de  $R^2$  igual a 0.33, siendo

las variables predictivas que formaron parte de la ecuación: red social de iguales «RSI» ( $t = 9.05$ ;  $p < 0.01$ ) y desidia docente «DD» ( $t = -5.11$ ;  $p < 0.01$ ):

$$\text{Buena convivencia para las niñas} = 1.20 + 0.64 \text{ RSI} - 0.27 \text{ DD}$$

Tabla 4.

*Regresión lineal múltiple buena convivencia modelo niñas*

Variables	B	E. S	Beta	t	Sig.	Orden cero	R Parcial	R Semi-parcial	Tolerancia	FIV
Constante	1.20	.255		2.26	.000					
RSI	0.641	.071	.441	9.052	.000	.533	.450	.410	.864	1.157
DD	-0.153	.039	-.249	-5.115	.000	-.412	-.274	-.232	.864	1.157

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los niños, el mejor modelo predictor (Tabla 5) de la valoración de la buena convivencia ( $F_{(3, 34)} = 48.93; p < 0.01$ ) dio como resultado un valor de  $R^2$  igual a 0.29, siendo las variables predictivas que formaron parte de la ecuación: gestión interpersonal

positiva «GIP» ( $t = 5.59; p < 0.01$ ), red social de iguales «RSI» ( $t = 4.27; p < 0.01$ ), y disruptividad «DISR» ( $t = -2.77; p < 0.01$ ):

$$\text{Buena convivencia para los niños} = 0.36 + 0.51 \text{ GIP} + 0.34 \text{ RSI} - 0.15 \text{ DISR}$$

Tabla 5.

*Regresión lineal múltiple buena convivencia: modelo niño*

Variables	B	E. S	Beta	t	Sig.	Orden cero	R Parcial	R Semi-parcial	Tolerancia	FIV
Constante	.363	.344		1.057	.291					
GIP	.517	.092	.316	5.595	.000	.495	.292	.254	.648	1.543
RSI	.341	.080	.231	4.272	.000	.440	.227	.194	.705	1.418
DISR	-.155	.056	-.138	-2.772	.006	-.329	-.149	-.126	.836	1.196

Fuente: Elaboración propia

**Dimensiones predictivas en función del curso**

En segundo lugar, se dividió la muestra en función del curso. El mejor modelo predictor (ver Tabla 6) de la valoración de una buena convivencia para el alumnado de quinto curso de primaria ( $F_{(3, 31)} = 37.47; p < 0.01$ ) obteniéndose un valor de  $R^2$  igual a 0.25, siendo las variables predictivas que formaron parte de la

ecuación: red social de iguales «RSI» ( $t = 4.88; p < 0.01$ ), gestión interpersonal positiva «GIP» ( $t = 2.98; p < 0.01$ ) y victimización «V» ( $t = -2.66; p < 0.01$ ):

$$\text{Buena convivencia para el alumnado de 5º curso de Educación Primaria} = 0.55 + 0.44 \text{ RSI} + 0.35 \text{ GIP} - 0.18 \text{ V}$$

Tabla 6

*Regresión lineal múltiple buena convivencia: modelo 5º primaria*

Variables	B	E. S	Beta	t	Sig.	Orden cero	R Parcial	R Semi-parcial	Tolerancia	FIV
Constante	.556	.430		1.292	.197					
RSI	.440	.090	.298	4.885	.000	.466	.267	.238	.635	1.574
GIP	.350	.117	.175	2.986	.003	.397	.167	.145	.688	1.453
V	-.180	.068	-.153	-2.668	.008	-.376	-.150	-.130	.716	1.397

Fuente: Elaboración propia

En el caso del alumnado de sexto curso de primaria, el mejor modelo predictor (Tabla 7) de la buena convivencia ( $F_{(4, 35)} = 52.20; p < 0.01$ ) dio como resultado un valor de  $R^2$  igual a 0.36, siendo las variables predictivas que formaron parte de la ecuación: red social de iguales «RSI» ( $t = 6.09; p < 0.01$ ), gestión interpersonal positiva «GIP» ( $t = 3.03; p < 0.01$ ),

desidia docente «DD» ( $t = -2.44; p < 0.02$ ) y disruptividad «DISR» ( $t = -2.69; p < 0.01$ ):

$$\text{Buena convivencia para el alumnado de 6º curso de Educación Primaria} = 0.89 + 0.44 \text{ RSI} + 0.29 \text{ GIP} - 0.14 \text{ DD} - 0.14 \text{ DISR}$$

Tabla 7

*Regresión lineal múltiple buena convivencia: modelo 6º primaria*

Variables	B	E. S	Beta	t	Sig.	Orden cero	R Parcial	R Semi-parcial	Tolerancia	FIV
Constante	.895	.370		2.416	.016					
RSI	.448	.074	.313	6.094	.000	.514	.309	.258	.678	1.475
GIP	.295	.097	.188	3.035	.003	.507	.160	.128	.464	1.155
DD	-.145	.059	-.145	-2.445	.015	-.447	-.129	-.103	.507	1.171
DISR	-.144	.053	-.134	-2.698	.007	-.386	-.143	-.114	.723	1.383

Fuente: Elaboración propia

### Discusión y Conclusiones

Este estudio ha tratado de poner en evidencia los elementos más relevantes que los escolares de tercer ciclo de primaria de Andalucía consideran cuando perciben y enjuician la convivencia escolar. Nuestro primer objetivo era conocer las valoraciones del alumnado, a partir de las dinámicas relacionales positivas y negativas que los niños y niñas desarrollan en el marco de la convivencia escolar. Se ha puesto de manifiesto el valor que otorgan a los elementos positivos, en concreto la gestión docente, el ajuste a las normas y la red social de iguales; en consonancia con lo que hasta el momento demuestran las investigaciones previas, especialmente las psicopedagógicas (Del Rey et al., 2009; Herrera, & Bravo, 2012; Martorell et al., 2009).

De acuerdo a la hipótesis de partida, la convivencia escolar según la valoración del alumnado, se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales y bajos niveles en dificultades que afectan a las mismas (Carrasco, & Trianes, 2010; Ozdemir et al., 2010; Rivas et al., 2011). Respecto a dichas dificultades, el alumnado señala un primer grupo que afectan a la relación docente-alumnado (disruptividad, desidia docente e indisciplina) y un segundo grupo de dificultades que afectan a la relación con sus iguales (victimización y agresión). Igualmente nos planteábamos analizar las dimensiones que ofrecen mayor poder predictivo para que un niño o una niña de primaria valoren que la convivencia en su centro es buena y si estos difieren en función del sexo y el curso.

Los elementos que presentan mayor valor predictivo para que un/a niño/a valore la convivencia en su escuela como positiva son, en este orden, en términos generales: el conjunto de fortalezas que se presentan en el microsistema de los iguales y que fomentan su desarrollo personal y socio-emocional; que el docente sea un buen administrador de las relaciones interpersonales; y, finalmente, que perciban bajos niveles de acciones disruptivas en el aula por parte de sus compañeros/as.

De los elementos positivos señalados, la red social de iguales se repite en el conjunto de modelos expuestos, la mayoría de las veces en primer lugar y con independencia del curso o el sexo de los participantes. Los resultados van en la línea de investigaciones previas que señalan la correlación positiva entre la calidad de la red de iguales y la valoración de buenos niveles de convivencia escolar, mostrándose como el microsistema que más impacto tiene en la valoración subjetiva de la convivencia escolar (Brown et al., 2008; Hamre, & Pianta, 2007; Ortega et al., 2012; Ortega, & Mora-Merchán, 1996; Reyes et al., 2012). Cuando los niños y las niñas tejen una adecuada red social, perciben que tienen amigos, que son queridos y valorados entre sus iguales y que reciben ayuda de sus iguales cuando lo necesitan, perciben igualmente que existe una buena convivencia en términos generales en sus escuelas. El sistema de los iguales se muestra como contexto social influyente y que afecta al mundo social y emocional de los y las niñas (Brown et al., 2008; Hamre, & Pianta, 2007; Reyes et al., 2012).

El siguiente elemento positivo, que se repite en la mayoría de los modelos en segunda posición, pero no es ajeno a la influencia del sexo según los participantes del estudio, es, la gestión que llevan a cabo los docentes de las relaciones interpersonales en el plano vertical. Estos resultados están en la línea de investigaciones previas que vinculan dicha gestión igualmente con mayores niveles de satisfacción respecto a la convivencia escolar (Carrasco, & Trianes, 2010; Ozdemir et al., 2010; Rivas et al., 2011). Las relaciones verticales entre el profesorado y el alumnado muestran así su importancia y ponen de manifiesto el poder del vínculo entre docentes-alumnado en edad escolar (Baker, 2006; Buyse et al., 2009).

De las dificultades que surgen en las relaciones en este plano vertical, la disruptividad se muestra una vez más como una de las principales fuentes de conflictividad (CEA, 2009; Nail et al., 2012; Ramírez, & Justicia, 2006; SDGDCV, 2007). No obstante, en la inclusión de elementos predictivos de tipo negativo, hallamos diferencias en función del curso y el sexo.

Respecto a la existencia o no de diferencias en la valoración de los elementos relevantes en la convivencia hallamos, de acuerdo a la hipótesis de partida, que difieren entre niños y niñas y en función del curso. Los niños anteponen las relaciones positivas con el maestro/a a las de sus iguales y hacen referencia a la disruptividad; mientras que las niñas resaltan la importancia de las relaciones con sus iguales únicamente y señalan como elemento negativo la desidia docente, es decir, son más sensibles a la detección de acciones llevadas a cabo por los docentes y que se caracterizan por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión. Estas diferencias están en la línea de investigaciones que señalan que cuando la dinámica relacional es negativa, son los niños los que se encuentran implicados en mayor medida que las niñas (Cappella et al., 2012; CEA, 2009; Murillo, & Hernández-Castilla, 2011); que los maestros y maestras tienen menos relaciones cercanas y más conflictivas con los niños que con las niñas (Spilt et al., 2012) y aquellas que señalan que durante la infancia, las niñas se muestran más complacientes con los progenitores y otras figuras de autoridad (Etxebarría et al., 2003).

Las diferencias en función del curso, muestran que, tanto para el alumnado de quinto como para el de sexto curso, los elementos relevantes son las buenas relaciones con los iguales y la adecuada gestión del docente de las relaciones, no existiendo diferencia en este aspecto, tal y como señalan otras investigaciones en tercer ciclo de Educación Primaria (Mitchell et al., 2010; Ozdemir et al., 2010). Sin embargo, en el caso de las dinámicas relacionales negativas, adquiere especial valor en quinto curso la experiencia directa como víctimas de maltrato entre iguales. Existen alumnos/as que perciben ser maltratados/as, atacados/as, golpeados/as o, en definitiva, victimizados/as, mostrándose así su presencia en los centros de Primaria y su relevancia como elemento predictor de la calidad de la convivencia (Del Rey et al., 2013; Ttofi, & Farrington, 2011). Este dato está en correspondencia con investigaciones que identifican el momento de mayor incidencia de conductas de bullying entre los 11 y los 13 años, y que van sufriendo una disminución progresivamente a medida que aumenta la edad (Garaigordobil, & Oñederra, 2009) e indicando que, a mayor edad, menor es el porcentaje de víctimas y mayor el de agresores/as (Roland, 1999). Por su parte, el alumnado de sexto curso, incluye entre los elementos negativos, dificultades que se ciñen al plano vertical, resaltan la desidia docente y las malas relaciones con los docentes de acuerdo, en primer lugar, con aquellos estudios que indican mayores problemas de disruptividad (SDGDCV, 2007) y peores relaciones con los docentes, a medida que avanzan los cursos escolares (CEA, 2009; Garaigordobil, & Oñederra, 2009; Rivas et al., 2011; SDGDCV, 2007). En segundo lugar, en correspondencia

con teorías psico-evolutivas que sitúan el tránsito desde una moral pre-convencional a la convencional, en torno a los 10 años (Kohlberg, 1976), o de una moral heterónoma a una moral autónoma (Piaget, 1971).

A partir del análisis de los resultados obtenidos y de la discusión de los mismos, se ha puesto de manifiesto que para el alumnado de tercer ciclo de primaria, en general, la convivencia escolar es buena si existen relaciones de calidad con sus compañeros y compañeras, establecen sus lazos de amistad, se relacionan, etc., creando su propio entramado social; si los maestros y maestras llevan a cabo una adecuada gestión de las relaciones interpersonales y si perciben bajos niveles de disruptividad en sus aulas, es decir, de dificultades que entorpecen su proceso de enseñanza aprendizaje, interrupciones en las aulas y la presencia de niños/as que no dejan dar clase. Para los equipos directivos de los centros de primaria, estos tres elementos deben estar presentes en el proceso de elaboración y desarrollo de los planes de convivencia y proyectos educativos en general, de acuerdo con la necesidad de abordar la convivencia escolar desde un planteamiento global (schoolwide) (McIntosh et al., 2011). Especial relevancia cobra la red de iguales, requiriendo por parte de los docentes y equipos directivos y de orientación dinámicas de centro y aula que traten de fomentar las relaciones interpersonales para evitar la exclusión social de niños y niñas y lograr que se sientan bien en la escuela con los beneficios que ello conlleva para el desarrollo personal, socio-emocional y académico. Se pone de manifiesto el valor de programas que fomenten la ayuda entre iguales, cuyo carácter innovador es precisamente el de ofrecer a niños/as con problemas la posibilidad de encontrar, en la conversación y el apoyo con otros/as, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar por ellos mismos/as sus problemas. Igualmente habría que considerar las diferencias halladas respecto a los cursos, logrando una acción tutorial cada vez más personalizada y adaptada a las demandas del momento psico-evolutivo, así como las diferencias entre niños y niñas que exigen una educación y orientación fundamentada en la perspectiva de género.

Entre las limitaciones del trabajo, señalar que la elección del alumnado como objeto de estudio ofrece una información relevante sobre su experiencia, ofreciendo datos importantes para la mejora de la convivencia pero, esta información queda incompleta si no añadimos la del resto de implicados en el proceso educativo, al menos, profesorado y familias. Se abre así la posibilidad al estudio comparado de las valoraciones que los diferentes agentes educativos realizan respecto a los aspectos positivos y negativos que marcan las relaciones interpersonales en las escuelas.

## Referencias

- Aldrich, J., & Nelson, F. (1984). *Linear probability, logit and probit models*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arum, R. (2003). *Judging school discipline: The crisis of moral authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2(2), 183–204.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Brown, B., Bakken, J., Ameringer, S., & Mahon, S. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. In M. Prinstein y K. Dodge (Ed.), *Understanding peer influence in children of adolescence* (17-44). New York: Guilford Press.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Burton, K., Florell, D., & Wygant, D. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 50(2), 103–115.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Cappella, E., Neal, J., & Sahu, N. (2012). Children's agreement on classroom social networks: cross-level predictors in urban elementary schools. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 3(2), 285-295.
- Carrasco, C., & Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 231-244.
- Ceballos Vacas, E., Correa Rodríguez, N., Correa Piñero, A., Rodríguez Hernández, J., Rodríguez Ruiz, B., & Vega Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243-272.
- Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 2005/06 2006/07*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Contandriopoulos, A., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J., & Boyle, P. (1991). *Preparar un proyecto de Investigación*. Barcelona: SG Editores.
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual, *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Dinámicas de convivencia en el centro educativo: hacia el concepto de ciberconvivencia. En: F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz, & O. Nail-Koyer (Eds.). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 21-36). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Delgado-Gallego, I., Oliva, A., & Sánchez Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2013). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180.
- Dong, Y., Liu, Y., & Ding, C. (2012). A psychometric evaluation of a brief school relationship questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 19-24.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M., & Ortiz, M.J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- García-Raga, L., & López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Godás, A., Santos, M., & Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (1), 41-58.

- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Ann, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. En R. Pianta, M. Cox & K. Snow (Eds.), *School readiness y the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hartup, W. (1983). The peer system. In E. Hetherington (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. 4th ed., Vol. 4, pp. 103-196). New York: Wiley.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.1.1.13-21>
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Reinhart y Winston.
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- McIntosh, K., MacKay, L., Andreou, T., Brown, J., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573511400857>
- Mitchell, M., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-280.
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., & Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- Moreno, M. (1990). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2), 2
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R., & Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), 55-70.
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56–76.
- National School Climate Council (NSCC) (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Recuperado de: [www.schoolclimate.org/climate/policy.php](http://www.schoolclimate.org/climate/policy.php)
- Ochoa-Cervantes, 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.
- 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., & Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ozdemir, S., Sezgin, F., Sirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). Examining the variables predicting primary school student's perceptions of school climate. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 38, 213-224.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 265-290.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S. White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rivas, J., Leite, A., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebelleforlag.

- Santos Peñas, J. et al. (2003). *Diseño de encuestas para estudios de mercado: Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana (SDGDCV) (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Publicaciones del Sindic de Greuges.
- Spilt, J., Koomen, H., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Viguer, P., & Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia. Una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23(1), 105-118.