





## Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales

### Impact of the School Coexistence on Academic Performance according to Perception of Typically Developing and Special Educational Needs Students

**Gamal A. Cerda**<sup>1</sup>  Universidad de Concepción, Concepción, Chile.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3662-4179>

**Yasna S. Salazar**<sup>2</sup>  Universidad de Concepción, Concepción, Chile.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0974-8125>

**Cristian E. Guzmán**<sup>3</sup>  Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3217-5169>

**Gabriela Narváez**<sup>\*4</sup>  Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-884X>

<sup>1</sup>Doctor en Psicología Aplicada, Profesor asociado, Psicólogo y Profesor de Filosofía. <sup>2</sup>Profesora de Matemática, Magíster en Estadística Aplicada. <sup>3</sup>Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación, Docente Universitario. <sup>4</sup>Magíster en Educación Especial. Docente Universitaria.

**Recibido** 17-11-17 **Revisado** 30-11-17 **Aprobado** 18-01-18 **En línea** 19-01-18

---

**\*Correspondencia**

**Email:** [sgnarvaez@utn.edu.ec](mailto:sgnarvaez@utn.edu.ec)


---

**Citar como:**

Cerda, G.A., Salazar, Y.S., Guzmán, C.E., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>

---

© Universidad San Ignacio de Loyola, Vicerrectorado de Investigación, 2018

 Este artículo se distribuye bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Resumen

Estudio descriptivo-correlacional que busca comparar la percepción acerca de ocho dimensiones de la convivencia escolar de estudiantes chilenos de educación media con desarrollo típico ( $n=545$ ) y con necesidades educativas especiales ( $n=75$ ), y su relación con el rendimiento académico general. A partir de los análisis de conglomerados jerárquico y no jerárquico, regresión múltiple y regresión logística, se constata que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen una percepción más desfavorable en casi todas las dimensiones analizadas, especialmente en aquellos aspectos asociados a la victimización escolar y agresión e indisciplina, de igual forma, perciben tener una menor red social de iguales, menor ajuste normativo y una más baja percepción respecto de la gestión interpersonal positiva. Los modelos de regresión múltiple y regresión logística, permiten constatar que las dimensiones de la convivencia escolar explican entre el 20% y el 27% de la variabilidad del rendimiento académico. En dichos modelos destaca el papel y efecto negativo que tiene la el grado de victimización que perciben los estudiantes, como también la percepción respecto de la ocurrencia o presencia de situaciones de indisciplina al interior del aula, como también el hecho de pertenecer al grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, y el pertenecer al grupo de estudiantes hombres. Se analizan y discuten los hallazgos a la luz de las implicaciones para contextos educativos de alta vulnerabilidad social.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, necesidades educativas especiales, desarrollo típico, rendimiento escolar, victimización.

## Summary

This descriptive correlational study aims to compare the perception about eight dimensions of school coexistence of typically developing high school students ( $n = 545$ ) and students with special educational needs ( $n = 75$ ) from Chile and their relationship with the general academic performance. Based on

the analysis of hierarchical and non-hierarchical clusters, multiple regression and logistic regression, it was found that students with special educational needs have a less favorable perception in almost every dimension analyzed; especially, in those aspects related to school victimization, aggression, and indiscipline. Likewise, they perceive that they have a limited peer social network, as well as limited normative adjustment and a lower perception about their own positive interpersonal skills. The multiple regression and logistic regression models allow confirming that the dimensions of school coexistence account for between 20% and 27% of the academic performance variability. The aforementioned models highlight the role and negative effect of the level of victimization perceived by students, as well as the perception about the occurrence of indiscipline situations in the classroom, and the fact of belonging to the group of students with special educational needs, and to the group of male students. The findings are analyzed and discussed in light of the implications for high social vulnerability educational contexts.

**Keywords:** School coexistence, special educational needs, typical development, academic performance, victimization.

## Introducción

En la actualidad, el país se viene defendiendo de la idea que la escuela constituye uno de los espacios de interacción social más adecuados y relevantes para experimentar la convivencia en su sentido más amplio. Más aún, la Ley sobre Violencia Escolar, señala expresamente y con total claridad que una convivencia escolar adecuada está fundada en la coexistencia armónica y en una interrelación positiva de todos los miembros de la comunidad educativa, y que las autoridades y comunidad escolar deben promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, y evitar todo tipo de agresiones u hostigamientos (MINEDUC, 2011). Si existe esta coexistencia armónica, es muy probable que se hable de un ambiente propicio para el aprendizaje, y, por ende, repercute de forma positiva sobre el aprendizaje (Aristegui, Bazán, Leiva, Muñoz & Ruiz, 2005).

En particular, se ha logrado determinar que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a presentar dificultades en su rendimiento académico, puesto que por sus características, los factores que determinen su rendimiento académico pudiesen variar con respecto a sus pares de desarrollo típico (Iglesias, Gutiérrez, John & Rodríguez, 2015). Los estudiantes con necesidades educativas tienden a mostrar niveles descendidos de expectativas de éxito frente a los quehaceres escolares, lo que repercute negativamente en su desempeño escolar, pues los estudiantes suelen dejar las tareas de lado, sentir menos confianza en sus propias respuestas, por lo que buscan guías externas para ello. En el caso de estudiantes con trastorno del espectro autista o dificultades de aprendizaje, se les ve más expuestos a la victimización, lo que representa un riesgo más elevado, pudiendo tener consecuencias para su salud, un menor rendimiento académico y un ajuste escolar negativo, entre otros aspectos (Timmermanis & Wiener, 2011).

Por otra parte, los profesores pueden presentar prejuicios que, al no ser reconocidos como tales, repercuten directamente con el quehacer docente en relación a alumnos con necesidades educativas especiales (Vega, 2009). Este

hecho es de suma importancia en el ámbito educativo, pues las creencias personales que tengan los profesores, repercutirán en el trato y, por ende, en el rendimiento escolar de los alumnos que presenten estas características educativas (Sánchez, Díaz, Sanhueza & Friz, 2008). Por ejemplo, pueden relacionar de forma arbitraria o estereotipada a aquellos que presentan conductas de indisciplina o inadaptación, y, que probablemente, tengan un peor desempeño académico en comparación con aquellos estudiantes a quienes los docentes describen como dóciles o que involucran menos dificultades para mantenerlos en el aula. Con lo anterior se puede decir que las expectativas de los maestros están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos (Mares, Martínez & Rojo, 2009).

La convivencia escolar se refiere a las diversas interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socio afectivo de los estudiantes (Retuert & Castro, 2017). Desde esta perspectiva, la escuela no es sólo un escenario de formación y entrega de conocimientos, sino que se legitima como un espacio para promover actitudes y valores encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos; sin embargo, este ideal muchas veces no se alcanza adecuadamente debido a que, por distintas situaciones y factores, de carácter social o individual, algunos de los estamentos o agentes que intervienen en ella terminan involucrados en situaciones de conflicto que, en ocasiones, se tramitan de forma violenta (Díaz & Sime, 2016).

También se puede añadir que la convivencia implica una trama compleja de diversas relaciones entre los actores que participan del proceso educativo de un establecimiento, constituyendo dinámicas de relación y poder que influyen en el clima emocional, estilos comunicacionales y vinculares, que son propios del lugar donde se reproducen. En esta definición se añade que la convivencia escolar incluye prácticas que se tienen que hacer con las interacciones entre los estudiantes y de éstos con sus docentes, así como con la relación con los padres; estas prácticas incluyen, entre otras cosas,

la construcción de acuerdos y la solución de conflictos. De forma tal, que si estas prácticas funcionan, pueden tener consecuencias positivas, que se manifiestan en comportamientos adecuados de inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos. También pueden existir casos opuestos, en los que las prácticas inclusivas no sean expuestas adecuadamente, y puedan generar consecuencias negativas como exclusión, segregación y resolución violenta de conflictos (Retuert & Castro, 2017).

Es por ello que la convivencia escolar ha sido desarrollada desde diversas investigaciones para legitimarla como objeto de estudio y como base de la elaboración de políticas educativas. En primer lugar, la irrupción de diversas formas de violencia en la escuela ha impulsado la necesidad de diagnósticos y políticas que ayuden a reconocerla y prevenirla. Un actor a destacar son los observatorios y sistemas creados en América Latina desde los ministerios de educación e instituciones civiles que permiten visibilizar, investigar, denunciar e intervenir problemas de convivencia en las escuelas como la agresión física, verbal y formas de discriminación. En segundo lugar, la convivencia escolar ha sido valorada como un factor que incide en los aprendizajes según el tipo de interacciones que prevalece en la escuela, las cuales han sido analizadas como uno de los indicadores asociados de mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes (Díaz & Sime, 2016).

En Chile, los estudios acerca de la convivencia escolar parecen estar dirigidos preferentemente a establecer la prevalencia de situaciones relacionadas a la violencia escolar, tales como situaciones de agresión, victimización, acoso, e indisciplina (MINEDUC, UNESCO IDEA, 2005; MINEDUC, 2012; Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Estas investigaciones han dejado en evidencia que un buen número de estudiantes percibe en sus establecimientos escolares la presencia de conductas y actos asociados a insultos, burlas y peleas. La mayor frecuencia de ocurrencia se da en los colegios públicos y en el estrato socioeconómico medio-bajo. Un 9% de los estudiantes reporta haber sido víctima de maltrato verbal, social y físico o maltrato de forma directa o a través de redes sociales. En estas

situaciones, los chicos manifiestan mayores niveles de implicación y de una forma más directa en comparación con las chicas (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2009).

Los estudiantes que manifiestan ser víctimas de rechazo por sus iguales tienden a presentar patrones negativos en sus fines educativos, su autopercepción de eficacia académica, y su rendimiento académico (Arslam, 2016). Numerosas investigaciones han reportado evidencia de relaciones positivas entre el clima escolar favorable y el rendimiento académico (Cohen, McCabe, Michelli & Pikerall, 2009; Høigaard, Kovac, Overby & Haugen, 2015; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Al parecer el clima positivo de la escuela puede proporcionar cierta protección para los estudiantes, especialmente de contextos y familias vulnerables. Así, la percepción del clima escolar por parte de los estudiantes, constituye un factor moderador con respecto a dicha estructura familiar poco favorable, como también respecto de su desempeño académico, expresado en el promedio de calificaciones (Maxwell, 2016; O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015). Más aun, se ha logrado constatar que en aquellas instituciones escolares donde se da una convivencia democrática los estudiantes presentan niveles más altos de desempeño, al controlar el efecto de variables socio-culturales de partida (Castro-Morera, García-Medina, Pedroza-Zúñiga & Caso-Niebla, 2015).

La presente investigación se adhiere a una perspectiva de la convivencia escolar amplia, integrada por múltiples dimensiones y aspectos, comprendiendo que existe una concepción polisémica de la misma. Por lo mismo, la definición que se asume está cercana a una concepción de “clima escolar” que involucra a todos los agentes de la institución u organización escolar (Cohen et al., 2009; Sánchez-Moreno y López Yáñez, 2010; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

Por lo mismo, no es fácil encontrar en Chile, instrumentos de medida validados que sirvan de referencia para evaluar esta perspectiva multidimensional. Las escalas más usadas para el análisis del clima escolar, a nivel internacional, son la *Delaware School Climate Survey-Student*

(Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011) o su versión revisada (Yang, Bear, Chen, Zhang, Blank, & Huang, 2013), que recoge cinco factores en el constructo clima escolar: relaciones profesorado-alumnado; relaciones entre el alumnado; equidad de las normas; seguridad en la escuela y problemas de violencia; y aspectos afectivo-emocionales; validadas con población de varios países, que se focaliza en las relaciones interpersonales. Sin embargo, una contribución relevante en este orden de cosas la constituye la recientemente validada Escala de Convivencia Escolar (ECE), que muestra características psicométricas muy robustas (Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2017). La escala ECE, se compone de ocho factores, positivos y negativos, con distinto grado de relevancia: Gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente. Los ocho factores de la ECE, permiten visualizar la complejidad y especificidad de la comunidad educativa que requiere una especie de radiografía rigurosa y válida de su quehacer interno, pues recoge la percepción de la comunidad acerca de aspectos institucionales como la gestión interpersonal positiva y la implicación del profesorado, pero, al mismo tiempo, la perspectiva de los jóvenes acerca de las situaciones que experimenta al interior del aula, o situaciones que pueden afectar su aprendizaje, como la indisciplina o la disruptividad, o su forma de atender la reglamentación o las normas internas, además de la eventual ocurrencia de situaciones de agresión o acoso escolar que experimente o del cual sea testigo el propio estudiante.

El objetivo de la investigación persigue caracterizar a los estudiantes de cuarto medio que poseen perfiles de buen rendimiento académico, en relación con la percepción de la convivencia escolar en el aula y en su establecimiento. Las preguntas de investigación que encaminaron el estudio fueron: ¿qué aspectos de la convivencia escolar tienen mayor influencia sobre el rendimiento académico?, ¿los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales tienen una percepción distinta de los estudiantes con un desarrollo típico de aprendizaje?; ¿el impacto de la percepción de



convivencia escolar sobre el rendimiento académico es similar en función al sexo y en función de vivir o no una situación de discapacidad?

## Método

### Participantes.

La muestra estuvo constituida por 620 estudiantes (ver tabla 1) con una edad promedio de 16.5 años y una desviación típica de 0.8 años que, durante el periodo de desarrollo de la investigación, cursaban cuarto año medio en uno de los 18 establecimientos de enseñanza media de la Región del Bío Bío, Chile, que actualmente participan del programa PACE-UDEC. Éstas instituciones educativas, han sido catalogadas por las autoridades ministeriales como de alta vulnerabilidad social (índice IVS sobre el 60%).

El método de muestreo fue no probabilístico, por accesibilidad y anuencia de los estudiantes a responder la encuesta. En relación a las normativas éticas, se desarrolló un protocolo de consentimiento informado, el que fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Concepción. Luego de obtener permisos acreditados y con sus correspondientes firmas, se aplicó el instrumento que se describe a continuación.

### Tabla 1.

*Distribución de estudiantes por tipo de desarrollo de aprendizaje y sexo.*

Tipo de desarrollo de aprendizaje	Hombre		Mujer	
	N	%	N	%
Desarrollo típico	250	40.3	295	47.6
Necesidad educativa especial	33	5.3	42	6.8

### Instrumentos.

Para efectos del análisis, se consideró el promedio de calificaciones académicas de los estudiantes de cuarto medio (valor que oscila entre 1 y 7)

y el diagnóstico sobre su desarrollo de aprendizaje, que es definido por un profesional del área. Esta información se obtuvo gracias al consentimiento de apoderados y de la institución.

Por otro lado, para medir la percepción sobre la convivencia escolar de los estudiantes en su establecimiento, se aplicó la Escala de Convivencia Escolar, instrumento que consta de 50 ítems agrupados en ocho dimensiones validadas estadísticamente por Del Rey et al. (2017). El cuestionario consulta a los estudiantes su experiencia en torno a tres tópicos: situaciones que se presentan en su colegio y su curso a nivel general y particular; cantidad de veces que ocurren situaciones que afectan a la convivencia en su establecimiento; y por último, si ha sido partícipe de determinados eventos y con qué frecuencia lo hace.

La validación de la escala realizada por el autor fue conformada por una solución factorial que consta de ocho dimensiones que explican el 63% de la variabilidad total con un alfa de Cronbach de 0.75. Cada uno de los factores presentó distinto grado de relevancia: Gestión interpersonal positiva (29%), Victimización (8%), Disruptividad (7%), Red Social de Iguales (6%), Agresión (3%), Ajuste Normativo (2%), Indisciplina (2%) y Desidia docente (2%). El puntaje obtenido en cada uno de los factores muestra la percepción del estudiante respecto a su comportamiento y el reflejado en su establecimiento.

En Chile, el análisis factorial de la escala fue donde confirmó el modelo de 8 factores,  $\chi^2_{SB}=2708,8$ ,  $p < .001$ ,  $CFI= .969$ ;  $NNFI=.966$ ;  $RMSEA=.035$ ;  $IC (.033-.036)$  con un alfa de Cronbach de .80 (Cerdeña & Pérez, 2015).

Se consideró como variable dependiente el rendimiento académico operacionalizada a través de la calificación académica del estudiante, en escala de 1 a 7. Y se entiende a éste como el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno (Lamas, 2015). Las dimensiones de la escala de convivencia escolar, el tipo

de desarrollo de aprendizaje y el sexo del estudiante fueron consideradas como variables independientes.

### **Procedimiento.**

Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de la ECE mediante el cálculo de estadígrafos y análisis de conglomerados jerárquico y no jerárquico. Luego se ejecutaron pruebas t para evaluar las dimensiones de la escala de convivencia escolar en función al tipo de conglomerado y en función al tipo de desarrollo de aprendizaje evaluando en cada caso los supuestos implicados. En las situaciones en que no se evidenció la homocasticidad, se ajustaron los grados de libertad; para la normalidad se utilizó la prueba de Kolmogorov – Smirnov, o bien, se asumió debido al tamaño de muestra (mayor a 30 en cada grupo) (Triola, 2009). Posteriormente se construyeron modelos de regresión múltiple y regresión logística con el fin de identificar los predictores que pudiesen influir de forma positiva o negativa sobre el rendimiento académico. Para la regresión logística, se categorizó la variable dependiente de forma arbitraria considerando como un “buen rendimiento” una calificación igual o superior a 6.0, posicionando a un 48.4% de la muestra en esta categoría.

### **Resultados**

En el análisis descriptivo se calcularon los estadígrafos de las ocho dimensiones de la ECE, con el fin de caracterizar a la muestra en función a los distintos constructos que este instrumento pretende estimar (ver tabla 2). Para hacer más eficiente la evaluación, se recategorizaron las dimensiones con un mínimo de cero y un máximo de diez puntos, posteriormente estas puntuaciones se representaron gráficamente en función del tipo de desarrollo de aprendizaje y el sexo (ver figura 1).

De la tabla 2 podemos observar que la puntuación más alta se obtiene en Gestión interpersonal positiva, Red Social de Iguales y Ajuste Normativo con un cierto grado de homogeneidad en las respuestas. Para las características negativas se observa heterogeneidad sobre todo en la dimensión de Agresión.

**Tabla 2.**

*Estadígrafos de las ocho dimensiones de la escala convivencia escolar.*

	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>cv</i>
Gestión interpersonal positiva (GIP)	7.3	1.4	19.5%
Victimización (VIC)	1.4	1.3	97.0%
Disruptividad (DIS)	4.7	1.7	36.2%
Red Social de Iguales (RSI)	7.2	1.5	20.9%
Agresión (AGR)	1.3	1.5	118.1%
Ajuste Normativo (AN)	7.8	1.6	20.9%
Indisciplina (IND)	2.9	1.7	60.8%
Desidia docente (DES)	3.9	1.8	47.9%

En relación a la figura 1 se aprecia que las mayores puntuaciones en agresión, indisciplina y desidia docente son las de los estudiantes varones con necesidades educativas especiales, mientras en la Red Social de iguales, y gestión interpersonal positiva las puntuaciones son más altas para los estudiantes hombres que presentan desarrollo típico, en el caso de la dimensión ajuste normativo, la mayor puntuación es del grupo de mujeres con desarrollo típico. En el caso de particular de la dimensión de victimización, las puntuaciones son más altas para el grupo de hombres y mujeres con necesidades educativas especiales.

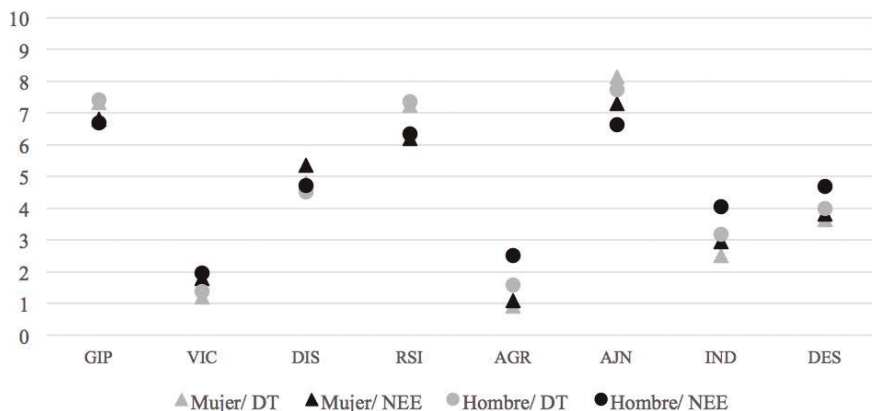


Figura 1. Representación gráfica de los puntajes re-escalados por sexo y tipo de desarrollo de aprendizaje

Posteriormente se realizó un análisis de conglomerados para identificar grupos en función a las percepciones de las distintas dimensiones de la ECE y la posibilidad de que fueran caracterizados por sexo, necesidad educativa especial o desarrollo típico. Para identificar la cantidad aproximada de grupos se usó un análisis de conglomerados jerárquico con el algoritmo de clasificación de Ward y distancia Euclídea (correlación cofenética 0.463). Considerando un corte al 50% se observan dos grupos, pero si lo hacemos a un menor porcentaje se aprecian cuatro (ver figura 2). Por lo tanto, se comenzó desde cuatro grupos en un análisis de conglomerados no jerárquico. En él se logró la mejor clasificación con dos grupos, alcanzando la mayor silueta con la distancia Euclídea al cuadrado (0.44).

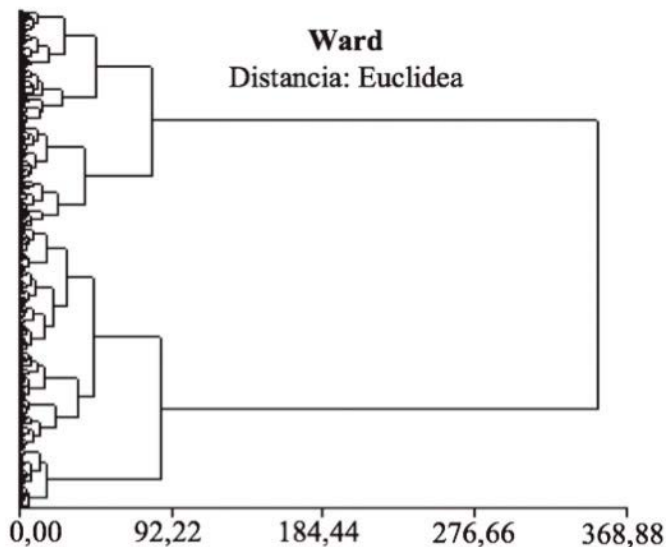


Figura 2. Dendrograma respecto a la percepción de la convivencia escolar

Se obtuvo que el segundo conglomerado, en comparación al primero, presentaba mayor percepción de Gestión Interpersonal Positiva ( $t(526.776) = 19.759, p < .001$ ), Red Social de Iguales ( $t(512.464) = 15.693, p < .001$ ) y Ajuste Normativo ( $t(449.518) = 17.178, p < .001$ ) y menor grado de Victimización ( $t(416.864) = -14.397, p < .001$ ), Disruptividad ( $t(536.875) = -11.662, p < .001$ ), Agresión ( $t(379.157) = -15.351, p < .001$ ), Indisciplina ( $t(490.691) = -17.756, p < .001$ ) y Desidia Docente ( $t(618) = -19.675, p < .001$ ). Por otro lado, los niños con necesidades educativas especiales pertenecen en su mayoría al conglomerado 1, y las niñas con desarrollo típico de aprendizaje están en mayor proporción en el conglomerado 2 (ver figura 3).

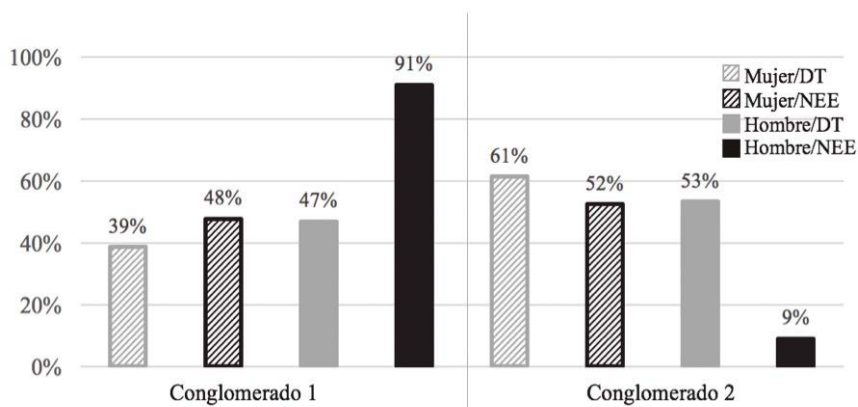


Figura 3. Distribución de estudiantes por tipo de desarrollo de aprendizaje y sexo en los conglomerados

Por otro lado, al analizar las distintas dimensiones de la escala de convivencia escolar en función al tipo de desarrollo de aprendizaje, se detectó que el grupo con necesidades educativas especiales presenta puntuaciones significativamente mayores en Victimización ( $t(86.293) = 2.946, p < .01$ ), Agresión ( $t(618) = 2.764, p < .01$ ) e Indisciplina ( $t(618) = 2.868, p < .01$ ); y puntuaciones estadísticamente menores en GIP ( $t(86.901) = -2.891, p < .01$ ), RSI ( $t(618) = -5.657, p < .001$ ) y Ajuste Normativo ( $t(88.401) = -4.138, p < .001$ ) en comparación al grupo con un desarrollo típico de aprendizaje.

La regresión múltiple se realizó considerando las ocho dimensiones de la ECE, el sexo y el tipo de desarrollo de aprendizaje como variables independientes y el rendimiento, como variable dependiente. Se utilizó el método de eliminación hacia atrás considerando interacciones de primer orden.

En el modelo propuesto ( $F(6,613) = 27.71, p < .001$ ) resultaron significativos los coeficientes asociados a Indisciplina, Disruptividad, el tipo de desarrollo de aprendizaje, el sexo y la interacción entre la victimización y el sexo (ver tabla 3), que en conjunto lograron explicar el 20.57% de la variabilidad del

rendimiento académico. No se encontró evidencia significativa para rechazar los supuestos correspondientes a esta técnica.

**Tabla 3.**

*Estimación de parámetros regresión múltiple.*

Parámetro	B	
Intercepto	6.241	***
Tipo (NEE)	-0.459	***
Sexo (Hombre)	-0.308	***
VIC	-0.014	
IND	-0.055	***
DIS	0.011	*
VIC*Sexo(Hombre)	0.036	**

*Nota. \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\* p <.001*

De acuerdo a los resultados, los estudiantes, independiente de su tipo de desarrollo de aprendizaje, disminuyen su rendimiento académico en cinco centésimas al subir un punto en la percepción de la Indisciplina y aproximadamente 5 décimas si tiene necesidades educativas especiales. Por otro lado, la victimización tiene una influencia distinta sobre el rendimiento académico en función al sexo.

La regresión logística se realizó seleccionando variables con el método de eliminación hacia atrás considerando interacciones de primer orden. El modelo explicó según el R cuadrado de Nagelkerke un 26.8% y clasificó adecuadamente a ambas categorías (sobre 67% de acierto). Resultaron significativos los mismos coeficientes asociados a la regresión lineal múltiple y además, la dimensión de Desidia Docente. Un aspecto importante señalar es que, de acuerdo a las variables consideradas, si un estudiante tiene un desarrollo típico de aprendizaje, la oportunidad de tener un buen rendimiento



es aproximadamente 7 veces mayor que si presentara necesidades educativas especiales.

#### **Tabla 4.**

##### *Estimación de parámetros regresión logística.*

Parámetro	B		Exp(B)
Constante	1.291		3.637
Tipo (NEE)	-1.910	***	0.148
Sexo(Hombre)	-1.174	***	0.309
VIC	-0.048	*	0.953
DIS	0.075	**	1.078
IND	-0.243	***	0.784
DES	-0.063	*	0.939
VIC*Sexo(Hombre)	0.160	**	1.174

*Nota.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## **Discusión**

El estudio permite sostener que el rol predictivo de las diversas dimensiones de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico general de estudiantes de último año de educación media. Los modelos complejos analizados, regresión múltiple y regresión logística, permiten señalar que un porcentaje de la variabilidad (entre el 20% y el 27%) de dicho desempeño escolar, puede ser explicada por la percepción que tienen dichos estudiantes acerca de la convivencia escolar en sus establecimientos. En dichos modelos destaca el papel y efecto negativo que tiene el grado de victimización que perciben los estudiantes, como también la percepción respecto de la ocurrencia o presencia de situaciones de indisciplina al interior del aula, además del hecho de pertenecer al grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, y de pertenecer al grupo de estudiantes hombres.

Adicionalmente, se observa una influencia diferencial sobre el rendimiento de la percepción de victimización en función del sexo de los estudiantes, pues la victimización tiene un efecto negativo sobre el rendimiento sólo en las mujeres. Además, se puede agregar que en el caso de la regresión logística, se incorpora el efecto negativo que posee la percepción acerca del mayor nivel de desidia docente por parte de sus profesores asociado al proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos resultados, acerca del grado de victimización e indisciplina percibida, resultan coincidentes con otros estudios que demuestran que ser víctima de acoso o intimidación escolar tiene un efecto negativo considerable en el rendimiento del estudiante (Ammermueller, 2012; Ponzo, 2013), la ocurrencia o presencia de situaciones de victimización e indisciplina, tienden a asociarse con peores desempeños académicos en los estudiantes, lo que resulta coincidente con otras investigaciones nacionales e internacionales (Cohen et al., 2009; De Pedro, Gilreath, & Berkowitz, 2016; Treviño, Place & Gempp, 2012). Vivenciar en las aulas situaciones de indisciplina escolar durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje afecta de forma significativa al grado de aprovechamiento académico, pues no sólo se vinculan con el establecimiento de un ambiente propicio para que el aprendizaje ocurra, sino que también influye negativamente en la motivación por aprender de dichos estudiantes (Arens, Morin & Watermann, 2015), en cambio una organización escolar con una estructura de mayor disciplina se asocia con mayor compromiso de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje (Cornell, Shukla, & Konold, 2016), por el contrario en las escuelas sin normas, estructuras y relaciones de apoyo, los alumnos tienen más posibilidades de verse afectados por situaciones de acoso de pares o violencia, lo que se traduce generalmente en mayor ausentismo escolar y un menor rendimiento académico (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010).

Adicionalmente, el modelo de regresión logística, permite relevar el rol negativo que implica en el rendimiento académico una percepción acusada respecto de la desidia docente por parte de los estudiantes. Ello

es relevante, pues deja en evidencia que el compromiso de enseñanza por parte de los profesores, expresado en acciones específicas, como fomentar la participación en la clase y corregir las tareas de los estudiantes, relaciona positivamente con un mejor desempeño y aprendizaje de los estudiantes. Esta supervisión activa por parte de los profesores no sólo permite atenuar ciertas manifestaciones de indisciplina, sino además, propiciar buenas relaciones interpersonales con los padres que a su vez tiene un efecto positivo en dicho rendimiento (Kodzi, et al., 2014).

Los resultados de la investigación reflejan con claridad que los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación media de establecimientos de alta vulnerabilidad social analizados tienen una percepción más desfavorable que sus iguales con desarrollo típico, en varios aspectos de la convivencia escolar. En particular, se observa que estos estudiantes perciben una mayor exposición a situaciones de victimización en el establecimiento escolar al compararla con sus compañeros de clase de desarrollo típico. 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; Zeedyk, Rodríguez, Tipton, Baker, & Blacher, 2014). Se ha reportado que estos estudiantes que viven una situación de discapacidad se ubican entre aquellos que sufren mayor riesgo de victimización, lo cual puede representar un riesgo más elevado de tener consecuencias para su salud, peor ajuste escolar, y un menor rendimiento académico (Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012; Christensen, Fraynt, Neece, & Baker, 2012; Twyman et al., 2010).

Del mismo modo, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un menor nivel de redes sociales que sus pares con desarrollo típico, tal como lo respaldan otros estudios (Larkin, Jahoda, MacMahon, & Pert, 2012), es probable que ellos se perciban a sí mismos como menos competentes y menos aceptados por sus iguales (Monjas, Martín-Antón,

García-Bcete, & Sánchez, 2014). La percepción y la vivencia aparejada respecto de experimentar situaciones de hostigamiento, acoso o agresiones, pueden derivar en que ellos tengan sentimientos de soledad y ansiedad, lo que a su vez, afecta de forma significativa sus habilidades sociales, y, por ende, la amplitud o riqueza de sus redes sociales (Pijl, Frostad & Flem, 2010). Esto resulta relevante, pues la red de pares constituye por sí misma una red de apoyo que fomenta y posibilita un mejor desarrollo personal y socio-emocional del estudiante, especialmente aquellos que viven una condición de discapacidad.

Los resultados muestran que los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente los hombres, perciben un mayor nivel de implicación en conductas agresivas que sus pares con desarrollo típico. Este hallazgo podría tener sentido en la medida en que estos estudiantes tienden a tener dificultades para controlar su expresión conductual, motora y en especial sus emociones cuando éstas son negativas, manifestando un carácter fácilmente irritable (Martos-Pérez, y Paula-Pérez, 2011; Ortiz, Ayala, Reyes, López, & Mexicano, 2013). De igual modo, los hombres con necesidades educativas especiales perciben a nivel de aula un mayor nivel de ocurrencia de situaciones de indisciplina que sus iguales con desarrollo típico, como también con respecto a sus pares mujeres. Estas situaciones de indisciplina percibida, repercuten de forma negativa, pues el foco de atención de dichos estudiantes se ve obstaculizado, manifestándose en un mayor nivel de distracción. Por lo mismo, los resultados del estudio muestran que los estudiantes con desarrollo típico se perciben con mejores condiciones de ajuste y aceptación de la normativa del establecimiento, respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales. 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 menos riesgosos (LaRusso & Selman 2011).

Aun cuando la percepción de los estudiantes con necesidades educativas especiales no es estadísticamente significativa respecto de sus pares con desarrollo típico, estos últimos presentan una puntuación menor en cuanto al grado de no implicación o compromiso docente al interior del aula respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Es importante destacar este hecho pues es reconocido que aquellas organizaciones escolares que propician expectativas positivas por parte de profesores hacia sus estudiantes, tienen un mayor nivel de asunción de responsabilidad respecto del fracaso escolar, generan un mejor clima escolar y un mejor espacio de convivencia que, a su vez, mejora el rendimiento escolar (Ekeh & Oladayo, 2013). Esto es congruente con la percepción que tienen los estudiantes con desarrollo típico respecto de sus iguales con necesidades educativas especiales, en lo referido a evaluar la calidad de las interacciones que se dan al interior del establecimiento entre los diversos estamentos, tanto a nivel del profesorado como entre la familia y los propios estudiantes.

Estos dos hallazgos del estudio resultan ser relevantes para la toma de decisiones al interior de las unidades educativas, pues el rol del docente, o de la comunidad escolar en su conjunto, puede ser fundamental a la hora de inhibir o prevenir el surgimiento de situaciones de rechazo, o de acoso escolar hacia los estudiantes con NEE (Kiuru, et al, 2012).

Es decir, los varones tienden a tener un mayor nivel de implicación en este tipo de conductas agresivas hacia sus pares, 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 & Ato, 2015).

Finalmente, se destaca que existe una incidencia muy negativa sobre el rendimiento escolar de aquellos estudiantes que sufren actos de violencia o intimidación, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. Esta situación requiere de la intervención del profesor y de los pares, pues su acción de apoyo y ayuda puede atenuar en parte esos efectos negativos y además fortalece el desarrollo de sus habilidades para la vida diaria (Coohy,

Renner, Hua, Zhang, & Whitney, 2011; Schenke, Lam, Conley, & Karabnick, 2015). Cabe señalar que el efecto de la victimización es más importante entre las mujeres, independiente de su condición, pues al parecer los estudiantes hombres tienen algún mecanismo de afrontamiento que les disminuye ese impacto. En contextos de mayor vulnerabilidad, las alumnas parecen requerir de situaciones de aprendizaje con mayores niveles de regulación normativa y apoyo hacia el acoso escolar.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede mencionar que al ser un estudio de carácter descriptivo, mediado por un instrumento que recoge la percepción de los estudiantes acerca de diversos aspectos de la convivencia escolar, este podría no contar con una medida real de los hechos en las dimensiones examinadas. Ello podría ser cotejado con algún registro de tipo etnográfico, que pudiera corroborar mediante indicadores de conducta o de interacción las percepciones manifestadas. Además, ello permitiría legitimar aún más el potencial de la escala ECE para sustentar intervenciones, a partir del análisis de la información obtenida por su intermedio, encaminadas a promover una convivencia escolar adecuada, y atenuar o eliminar las condicionantes negativas especialmente en los estudiantes con necesidades educativas especiales. El estudio, también hace presente la limitación de comparar las calificaciones promedios de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, aun cuando algunas calificaciones del grupo con necesidades contemplen adecuaciones curriculares o evaluativas que no sean directamente comparables. Se asume esta petición de principio, a partir de que los grupos analizados son estudiantes de alto desempeño académico, y que la mayoría del grupo con necesidades es de tipo transitorio.

## Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Santiago, Gobierno de Chile.

- Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labour Economics*, 19, 908-922. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.08.010>
- Arens, K., Morin, A., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *A Learning and Instruction*, 39, 184-193. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., Muñoz, B., & Ruiz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia, *Psykhé*, 14(1), 137-150. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Arslam, G. (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. *Egitim ve Bilim*, 41(183), 293-304. Doi: <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5562>
- Astor, R., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How Can We Improve School Safety Research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- 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, 157-174. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Castro-Morera, M., García-Medina, A., Pedroza-Zúñiga, H., & Caso-Niebla, J. (2015). Escuelas de enseñanza media y valor añadido bajo. Perfiles diferenciales de escuelas secundarias en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(67). Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1917>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coohey, C., Renner, L., Hua, L., Zhang, Y., & Whitney, S. (2011). Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 35, 688-699. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.05.009>
- Cornell, D, Shukla, K., & Konold, T. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AEA Open*, 2(2), 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Christensen, L., Fraynt, R., Neece, C., & Baker, B. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 49-65. Doi: <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- De Pedro, K.T., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10-15. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.01.023>
- Del Barrio, C., & Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-12.
- Díaz, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Ekeh, P., & 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.



- Høigaard, R.; Kovač, V.; Øverby, N., & Haugen, T. (2015). *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74. Doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- Iglesias, M., Gutiérrez, N., Loew, S., & Rodríguez, C. (2015). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 29-37. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.002>
- Kiuru, N., Pikkeus, A.M., Lerkkanen, M.K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & 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: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- Kodzi, I., Oketch, M., Ngware, M., Mutisya, M., & Nderu, E. (2014). Social relations as predictors of achievement in math in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 39, 285-292. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.02.007>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (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. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K., & 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: <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00652.x>
- LaRusso, M., & Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 354-362. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.05.003>
- Mares, A. Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.

- Martos-Pérez J, y Paula-Pérez I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147-153.
- Maxell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46(1), 206-216. **Doi:** <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- 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:** <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.09.006>
- MINEDUC (2011). Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar en Base de Datos Diario Oficial. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- MINEDUC, UNESCO IDEA (2015). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes. Informe ejecutivo*. Santiago: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Monjas, M., Martín-Antón, L., García-Bacete, F., & Sanchiz, M. (2014). Rejection and victimization among first graders primary school with education support needs. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. **Doi:** <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. **Doi:** <https://doi.org/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.
- Pijl, S., Frostad, P. & Flem, A. (2010). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. **Doi:** <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling* 35, 1057-1078. **Doi:** <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2013.06.002>

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, *21*, 453-458.
- Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, *46*. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, *34*(2), 169-178. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sánchez-Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *14*(1), 93-110.
- Schenke, K., Lam, A.M., Conley, A. & 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: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>
- Timmermanis, V., & Wiener, J. (2011). Social Correlates of Bullying in Adolescents With Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Canadian Journal of school Psychology*, *26*(4), 301-318. Doi: <https://doi.org/10.1177/0829573511423212>
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Twyman, K., Saylor, C., Saia, D., Macias, M., Taylor, L., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, *31*, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181c828c8>
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, *35*(2), 189-202. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

- Yang, C., Bear, G., Chen, F., Zhang, W., Blank, J., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. Doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000002>
- Zeedyk, S., Rodriguez, G., Tipton, L., Baker, B., & 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: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139-152. Doi: <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

### **Agradecimiento:**

Este trabajo agradece el apoyo del proyecto Fondecyt 11150201, y el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT