

Participación, convivencia y bienestar: claves para una educación de calidad

Joaquín Parra Martínez 
Universidad de Murcia
jparra@um.es

María Ángeles Gomáriz 
Universidad de Murcia
magovi@um.es

María Ángeles Hernández-Prados 
Universidad de Murcia
mangeles@um.es

María José Martínez Segura 
Universidad de Murcia
mjmarti@um.es

Resumen. En este artículo se vinculan dos temáticas relevantes para la calidad educativa, a saber, la participación familiar y la convivencia escolar. En concreto, los objetivos planteados parten del conocimiento del clima de convivencia en unos centros de educación primaria, exploran el sentimiento de pertenencia y la implicación en el hogar de las familias, y tratan de establecer relaciones entre el clima de convivencia y la participación de las familias en la educación escolar. Estamos ante un estudio cuantitativo, no experimental, exploratorio y evaluativo. Los participantes han sido 1326 familias y 844 estudiantes, que pertenecen a un contexto agrícola, en un municipio de la Región de Murcia, España, en el que la población migrante está sobre el 30 %. La recogida de información se llevó a cabo con dos instrumentos: un cuestionario ad hoc

dirigido a las familias y el cuestionario CRAE-P de Bueno et al. (2017) a los estudiantes. Los resultados nos indican que las familias manifiestan un adecuado sentimiento de pertenencia hacia los centros y la implicación que muestran en la educación de sus hijos e hijas en el hogar es alta. Por la parte de los estudiantes, en su mayoría manifiestan un estado de bienestar positivo.

Palabras clave: Calidad educativa; convivencia escolar; participación familiar; educación primaria.

PARTICIPATION, COEXISTENCE AND WELFARE IN SCHOOLS AS KEY FACTORS IN EDUCATIONAL QUALITY

Abstract. This article discusses the association between two topics that are important to educational quality: family participation and school coexistence. The objectives are to understand the climate in primary schools, explore the feeling of belonging and the involvement of families, and try to establish relationships between the climate of coexistence and the participation of families in school education. This is a quantitative, non-experimental, exploratory and evaluative study. The participants are 1,326 families and 844 students from a farming background, in a town in the region of Murcia, in which the migrant population is over 30%. Information was collected using two instruments: an ad hoc questionnaire for families and the CRAE-P questionnaire by Bueno et al. (2017) for students. The results indicate that families show a sufficient sense of belonging to the schools and considerable involvement at home in the education of their sons and daughters. Most of the students express a positive state of well-being.

Keywords: Educational quality; school life; family involvement; primary education.

1. Introducción

El auge de la evaluación y rendición de cuentas ha popularizado términos como *eficacia*, *eficiencia* y *competencias*, entre otros, los cuales se encuentran comúnmente asociados a la calidad (Sanz-Ponce *et al.*, 2020). En una sociedad de bienestar cuestionada y sometida al debate de la calidad, no es de extrañar que las instituciones, en especial las educativas, se planteen como finalidad garantizar una educación accesible, equitativa y pertinente para todos los ciudadanos a fin de promover el desarrollo integral de las personas y contribuir al progreso social y económico. Al margen del interés político, la conceptualización de la calidad en la educación moldea las creencias y convicciones del personal académico sobre la misión que estas instituciones deben cumplir en la educación, además de influir en cómo son gestionadas, evaluadas y acreditadas (Olaskoaga *et al.*, 2018).

La calidad educativa es multidimensional, lo que implica que es un concepto dinámico, contextual y complejo que se construye y redefine continuamente, en función de los objetivos, necesidades y agentes involucrados. Se concibe como una finalidad a perseguir por todas las instituciones educativas y, según Flores-Suárez *et al.* (2023), requiere tener en consideración los factores siguientes: compromisos de la gestión escolar, satisfacción de la comunidad escolar, evaluación, colaboración y coordinación, ya que supone un esfuerzo conjunto. Para Olaskoaga *et al.* (2018), consiste en interpretar y satisfacer las necesidades sociales, mejorar los modelos establecidos, cumplir los objetivos y estándares marcados, satisfacer las expectativas de los estudiantes y del mercado laboral, formar estudiantes capaces de asumir compromisos sociales y avanzar en su propia transformación, y conseguir los mejores resultados al menor costo. De ahí que conceptualizar este constructo constituye un punto de partida imprescindible para la investigación educativa (Altinyelken y Hoeksma, 2021). Tal y como se expone en el título de este artículo, de todos los aspectos asociados a la calidad educativa, el presente trabajo se centra en la participación familiar, el sentimiento de pertenencia y la convivencia escolar. La revisión bibliográfica de estos constructos visibiliza la relación existente entre ellos.

Según Bolaño-García y González-Castro (2023), la calidad educativa está influida por factores externos que van desde el entorno educativo, incluyendo secretarías y ministerios, hasta los actores internos, como docentes, directivos, gobierno escolar y familias del alumnado, así como las interacciones que se producen entre ellos. En este sentido, se define como el resultado de un enfoque inclusivo que prioriza la apertura a la sociedad y la participación activa de las familias (Hernández-Prados, 2022), en el que la colaboración entre docentes y

familias representa uno de los aspectos más reconocidos y demandados (Valbuena-Núñez, 2022; Vallejo-Ruiz y Torres-Soto, 2020). La implicación de las familias en la educación escolar revierte en la calidad, no solo de la escuela, sino del éxito escolar del alumnado y del bienestar del profesorado (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022). Ahora bien, según Onyeukwu (2022), se estima oportuno comprender qué conlleva o qué resultados cabe esperar del proceso educativo antes de promover la participación comunitaria, ya que el trinomio participación-acceso-calidad es complejo y abarca diversas formas.

Por otra parte, no es posible mejorar la calidad en un centro si impera la indisciplina y la violencia. Dicho de otro modo, la convivencia es esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes, además de tener un efecto importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actúa como eje transversal para programas que comprenden el desarrollo familiar y valores culturales, y, en países tradicionalmente azotados por formas políticas autoritarias, se enfocó en reconstruir la comunidad democrática promoviendo valores ciudadanos y habilidades diversas para mejorar la educación y fortalecer el tejido social en respuesta a las demandas y los desafíos sociales (Valbuena-Núñez, 2022). Se trata, pues, de un concepto de calidad centrado en la participación y formación ciudadanas, la equidad de género y la capacidad de generar un clima de convivencia que apueste por la seguridad (Padilla-Fuentes y Rodríguez-Garcés, 2019).

2. Convivencia en los centros educativos y participación de las familias: un marco teórico de referencia

La convivencia presenta el dilema de coexistir socialmente con su contravalor o antítesis: la violencia (Villalba-Cano, 2016). Si bien el clima es uno de los indicadores más empleados para referirse a la convivencia escolar (Moreno-Silverio, 2023; Rodríguez-Mendoza, 2022; Tánori *et al.*, 2023; Vallejo-Ruiz y Torres-Soto, 2020), la producción científica se ha centrado común y mayoritariamente en referencias y nociones centradas en otros términos como *agresión*, *acoso*, *violencia*, *bullying*, *hostigamiento*, *abuso*, *coacciones*, etc., y aflora la idea negativa del clima-de-convivencia-escolar (Hernández-Prados *et al.*, 2020). Esta asociación ha ofrecido clasificaciones de los comportamientos con agresión a partir de criterios muy parecidos y ha generado tipologías consensuadas como naturaleza, medio, consecuencias o finalidad, entre otras (Ávila-Fernández, 2013).

En el contexto español, la evolución de los instrumentos de evaluación de la convivencia escolar ha seguido modelos similares, influenciados por los criterios de la Asociación Americana de Psiquiatría, como se refleja en el DSM-5,

que define los trastornos de la conducta como 'un patrón persistente de comportamiento que viola los derechos básicos de otros y las normas sociales propias de la edad' (APA, 2013). Algunos instrumentos como el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D) de Seisdedos (1988) y el Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S) de Cerezo (2000) emplean la técnica sociométrica en el aula; otros, como la Escala de Áreas de Conductas Problema (EACP) de García-Pérez y Magaz-Lago (2000) y el Cuestionario de Alteración del Comportamiento en la Escuela (ACE) de Arias *et al.* (2005), se centran en la evaluación de la agresividad y la adaptación social; finalmente, el cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006) destaca por su enfoque detallado en las víctimas de acoso.

Desde un planteamiento reactivo, los cuestionarios evalúan el clima de convivencia inadecuado y se centran en víctimas y agresores, por ejemplo, el Test del Dibujo de Dos Figuras Humanas (T2F) de Maganto y Garaigordobil (2009) analiza indicadores emocionales, mientras que el EPQ-A y J de Eysenck y Eysenck (1978), y el 16PF-APQ de Schuerger (2013) permiten identificar rasgos antisociales en un grupo-clase. Además, algunos cuestionarios actualizados, como el IAC creado por De la Cruz y Cordero (1990) y el TAMAI de Hernández-Fernández (2002), abordan la adaptación personal, escolar, social y familiar, por lo que resultan útiles en un cribado para detectar comportamientos inadaptados. En cambio, el CRAE-P (Cuestionario para identificar el riesgo de acoso escolar en educación primaria) de Bueno *et al.* (2017) adopta una perspectiva proactiva basada en el bienestar percibido y el control del docente.

La mejora de un clima convivencial deteriorado por las dinámicas de violencia precisa la corresponsabilidad de diferentes contextos y actores, en la que cada integrante desempeña un rol específico y necesario (Tánori *et al.*, 2023). En esta línea, se ha señalado que la participación familiar y la convivencia escolar se encuentran relacionadas positivamente (Ganesan *et al.*, 2021; Salgado *et al.*, 2020). La complejidad de ambos constructos y el carácter multidimensional de la participación familiar hace necesaria una delimitación, de modo que, de las ocho dimensiones del modelo expuesto en Parra *et al.* (2020), Gomariz *et al.* (2020), Gomariz *et al.* (2022) y Hernández-Prados *et al.* (2023), el presente estudio se centra en el sentimiento de pertenencia y la implicación familiar desde el hogar. Esta elección se sustenta en los resultados de estudios previos que evidencian que el sentimiento de pertenencia incide en la mejora del clima escolar (Bautista *et al.*, 2019; Tánori *et al.*, 2023).

Más en concreto, y entendiendo el sentimiento de pertenencia familiar como el sentirse vinculado a la comunidad escolar y reconocer el centro educativo como algo propio (Hernández-Prados *et al.*, 2023), la búsqueda de un clima

escolar saludable, en el que imperen las relaciones positivas, guarda relación con el sentido de pertenencia que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa en cuanto al centro escolar (Consejo Escolar del Estado, 2014). Al respecto, los resultados obtenidos por Demíroz (2020) hacen patente que hay una relación clara entre las percepciones sobre el clima escolar, la pertenencia a la escuela y el éxito académico de los estudiantes. Se trata de un factor escasamente tratado, pero clave en la participación de las familias y en el desarrollo de las tasas de rendimiento escolar (Castro *et al.*, 2015). A esta dimensión, se incorporan variables tales como la identificación de las familias con el proyecto educativo, la confianza en el profesorado, la adopción de los equipos del centro como propios, el sentirse integrado, la sensación de libertad al expresar opiniones o ideas en la escuela, el sentimiento de satisfacción e implicación con las actividades del centro, y la predisposición a recomendar el centro educativo a otras familias. Esta dimensión es una de las más novedosas en el abordaje de la participación familiar en la educación, y «también la más potente, actuando como causa y efecto de la participación» (Hernández-Prados *et al.*, 2019, p. 85), en especial en la comunicación y la involucración en el hogar y en el centro, así como en los órganos de representación. De hecho, sentirse invitado por los docentes y mantener una comunicación positiva resulta esencial para sentirse reconocido, acogido y bienvenido en la escuela, lo cual aumenta la participación familiar y retroalimenta la conciencia de formar parte del centro escolar (Anderson y Minke, 2007). A su vez, Uslu y Gizir (2017) apuntan que las relaciones interpersonales y la implicación desde el hogar facilitan significativamente el sentido de pertenencia de las familias.

Por *implicación* en el hogar se entiende, en sentido amplio, las acciones educativas desempeñadas en casa por los padres y madres para favorecer el aprendizaje de sus hijos, mientras que el término *participación* es más propio para las actuaciones en el centro educativo. Presenta una gran versatilidad de actuaciones, ya que hace referencia al proyecto educativo de las familias y engloba todas las prácticas educativas parentales o familiares, como leer a los niños, participar con ellos en actividades educativas y culturales, e inculcarles normas y expectativas favorables al aprendizaje (Caldas y Cornigans, 2015). Otros aspectos relacionados con la socialización, la transmisión de valores y la educación emocional se consideran contenidos esenciales de la vida familiar. En este trabajo nos hemos centrado en facetas de la educación familiar que se vinculan más directamente con el seguimiento escolar, como el fomento de la comunicación entre progenitores e hijos sobre la vida escolar, la lectura en casa, las expectativas académicas o el apoyo en el aprendizaje en casa (deberes), coincidiendo

en mayor o menor medida con lo señalado por Boonk *et al.* (2018) y Gomariz *et al.* (2019), entre otros. También hemos incorporado elementos relacionados con el ocio familiar, como las actividades culturales y extraescolares, aun sabiendo que se alejan más de las acciones de seguimiento de los deberes y del estudio.

Este tipo de participación, identificada con el *parenting* de Epstein (2011), no implica la presencia en el centro escolar, pero sí el compromiso con la educación escolar (Baker *et al.*, 2016), lo cual redundará en beneficios generales para el desarrollo del niño. Aunque se lleve a término en el hogar, los padres y madres necesitan el asesoramiento y apoyo de los docentes para redirigir a los niños hacia el aprendizaje escolar, participar en actividades de clase con sus hijos y alentarlos (Kurtulmus, 2016). Además, está estrechamente relacionado con la comunicación docente, de modo que la implicación de las familias en las tareas escolares mejora la comunicación entre centro educativo y familias, y, a la inversa, una buena comunicación entre ambas instituciones mejora la calidad de la participación de los padres y madres en casa, con lo que se promueve el bienestar de los estudiantes (Dettmers *et al.*, 2019). Igualmente, se relaciona con el sentimiento de pertenencia y las actividades del centro, de modo que la implicación educativa de los padres y madres en el hogar condiciona su forma de percibir la participación en la educación (Tran, 2014).

A diferencia de trabajos previos que ponen en relieve aspectos más académicos de la calidad educativa resaltando la relación entre esta y los valores de convivencia y participación, que ha sido sustentada por diversas investigaciones previas (Moreno-Silverio, 2023; Rodríguez-Mendoza, 2022), en este estudio se enfatiza la participación familiar en la educación de los hijos y su repercusión en el clima de convivencia. En definitiva, cabe plantearse: ¿en qué medida la participación familiar contribuye a la mejora de la convivencia en el centro? A partir de este interrogante, se establecen los *objetivos de la investigación*:

1. Conocer el *clima de convivencia* que se da en centros de educación primaria de una zona multicultural de la Región de Murcia, España (opinión del *alumnado*).
2. Explorar los niveles de *sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar* de las familias en un contexto multicultural de la Región de Murcia (opinión de las *familias*).
3. Establecer *relaciones entre el clima de convivencia y las dimensiones de la participación de las familias* en la educación escolar (sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar).

3. Metodología

En relación con el *diseño* de la investigación, el presente trabajo forma parte de un estudio cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo, más amplio. Partiendo de esta base, nos centramos en un estudio descriptivo, tipo encuesta, en dos fases: en la primera se ha encuestado a las familias y en la segunda se ha formulado un cuestionario de convivencia a diversos estudiantes, seleccionados aleatoriamente, pertenecientes al mismo entorno educativo que las familias.

Respecto al *contexto* en el que se ha desarrollado la investigación, se inscribe en un municipio de la Región de Murcia con unos marcados rasgos multiculturales. En concreto, casi el 70 % de los 35 000 habitantes son de nacionalidad española, mientras que cerca del 30 % tienen otra nacionalidad (18 % proceden de África, 5 % de América, 5 % del resto de Europa y 2 % de Asia). El sector principal de actividad es la agricultura intensiva.

Ha habido dos tipos de informantes: padres y madres, por un lado, y alumnado, por otro (en el estudio más amplio también participaron docentes). Las muestras participantes de familias y alumnado pertenecen al mismo entorno multicultural y proceden de ocho centros educativos de educación infantil y primaria situados en el contexto indicado.

En lo referente a las familias, la muestra la conforman 2184 familias, correspondientes a 8 de los 11 centros educativos del contexto descrito. Se ha invitado a participar a toda la población de familias de dichos centros, por lo que se efectuó un muestreo voluntario. Ello se tradujo en una *muestra participante* de 1326 familias (que supone el 60,71 % de la población, con un nivel de confianza del 97 % y un error muestral de menos del 1 %). Se recabó información sobre las formas de participación de las familias (dimensiones de sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar). En la tabla 1 se puede observar la distribución de las familias en función de la persona que contesta al cuestionario y del curso en el que está escolarizado el hijo o hija en el momento de la recogida de información.

Asimismo, respecto a los estudiantes, se ha contado con 864 alumnos y alumnas de 41 aulas en 8 centros de educación primaria (de los 11 centros públicos del contexto mencionado), lo que supone el 54 % de la población de este alumnado. La cifra se sitúa en 1598 estudiantes mediante un muestreo aleatorio con un nivel de confianza del 97 % y margen de error del 2,5 %, pertenecientes al mismo contexto multicultural. Así, se ha recogido información sobre el clima de convivencia en esas aulas. En la tabla 2 se muestra la distribución por género y curso del alumnado participante.

Tabla 1. Distribución de las familias participantes en función de quién contesta al cuestionario y del curso del hijo/a

Variable	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Quién contesta al cuestionario	Padre	195	14,7
	Madre	782	58,97
	Ambos	311	23,45
	Otra persona	37	2,79
	No contesta	1	0,07
Curso al que pertenece su hijo/a	3.º primaria	372	28,05
	4.º primaria	319	24,06
	5.º primaria	309	23,30
	6.º primaria	326	24,59

Tabla 2. Distribución del alumnado participante por género y curso

Variable	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Género	Masculino	419	48,5
	Femenino	445	51,5
Curso	3.º primaria	232	26,9
	4.º primaria	222	25,7
	5.º primaria	208	24,1
	6.º primaria	202	23,4

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, la distribución de la muestra en cuanto al género revela que el 51,50 % (n = 445) son mujeres y el 48,49 % (n = 419) son varones.

Por otro lado, para la *recogida de información*, se han utilizado dos *instrumentos*:

- 1) Cuestionario *ad hoc* de Hernández-Prados *et al.* (2023). Diseñado para explorar las dimensiones de «Participación de las familias» (sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar), está compuesto por 88 ítems. Solo se han analizado las dimensiones citadas, que se componen de 26 ítems. Va dirigido a las familias de alumnado escolarizado en la etapa de educación primaria en un contexto multicultural. La dimensión «Sentimiento de pertenencia» está conformada por 11 ítems con una escala de respuesta de cinco valores que van de «Totalmente en desacuerdo» a «Totalmente de acuerdo» y exploran aspectos como el sentirse parte del

centro, la confianza y satisfacción con la labor educativa de los docentes de su hijo/a, pero también si recomendaría el centro a otras familias. Por su parte, la dimensión «Implicación en el hogar» está compuesta por 15 ítems con una escala de respuesta de cinco categorías: 1 = nunca/nada, 2 = pocas veces/poco, 3 = algunas veces/algo, 4 = frecuentemente/bastante y 5 = siempre/mucho. Los ítems versan sobre la confianza que la familia tiene en su hijo, la información de la que dispone sobre su asistencia a clase, el interés y preocupación por sus tareas escolares o la organización de su tiempo de estudio, así como la promoción de la lectura, actividades extracurriculares o de ocio en familia. El último ítem de cada dimensión explora en qué medida las familias perciben que el centro facilita tanto el sentimiento de pertenencia familiar al centro como su implicación desde el hogar. En su parte inicial, el cuestionario plantea 16 preguntas de carácter sociodemográfico. El análisis de fiabilidad de dicho instrumento global ofrece un coeficiente alfa de Cronbach de 0,958 y de 0,946 para la dimensión «Sentimiento de pertenencia», y de 0,875 para «Implicación desde el hogar» (Hernández-Prados *et al.*, 2023), lo que indica una elevada consistencia interna del instrumento.

- 2) Cuestionario para identificar el Riesgo de Acoso Escolar en Educación Primaria (CRAE-P) de Bueno *et al.* (2017). Este instrumento ha explorado la *convivencia* y está indicado en alumnado que cursa de 3.º a 6.º de primaria (con edades de entre 8 y 12 años). En este cuestionario se evalúa el clima de convivencia percibida por el alumnado o su sentimiento de bienestar en el aula y centro educativo a partir de dos dimensiones, que se componen de 18 ítems en los que la escala de respuesta oscila entre 0 («No estoy de acuerdo») y 3 («Estoy de acuerdo»). La dimensión 1 (D1), entendida como el sentimiento de bienestar, relaciones amistosas y seguridad en el centro, es incompatible con una situación de victimización. Se considera que el alumnado con puntuaciones bajas está en riesgo de verse involucrado en relaciones poco seguras en el entorno escolar, ya sea en el aula, el patio o el espacio del centro en general. La dimensión 2 (D2), en cambio, se considera como la percepción sobre las actuaciones del profesorado que facilitan la protección y seguridad del alumnado.

El *procedimiento* seguido para la *recogida de información* comenzó con una reunión informativa con el equipo directivo de los centros invitados a participar, en la que se contó con su colaboración y se trataron aspectos relativos a las implicaciones éticas y de consentimiento informado de la investigación. A continuación, se entregó el cuestionario a las familias por medio de los tutores de cada grupo-clase,

a los que se proporcionó tantos cuestionarios como estudiantes/familias tenía en clase, y los cuales estaban disponibles en español, así como árabe o inglés, según el idioma materno predominante en la familia. La recogida de los cuestionarios la llevó a cabo personalmente el equipo de investigación tras un mes. En cuanto a la muestra de estudiantes, se procedió a la selección aleatoria de grupos-clase de los ocho centros educativos participantes para aplicar el cuestionario de convivencia CRAE-P. Se entregó un consentimiento informado a las familias y se efectuó el citado cuestionario en 41 aulas de 8 centros de educación primaria.

Para el *examen de la información*, se ha empleado el programa IBM SPSS Statistics (versión 24.0), con el cual se han llevado a cabo análisis estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, valores máximos y mínimos, frecuencias y porcentajes) y pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas entre las variables «Sentimiento de pertenencia de las familias al centro y percepción del clima de convivencia por parte del alumnado» (en la dimensión de sentimiento de bienestar y facilitación del profesorado de dicho bienestar) e «Implicación en el hogar de las familias y percepción del clima de convivencia del alumnado» en ambas dimensiones (U de Mann-Whitney). El uso de pruebas no paramétricas vino motivado por la realización previa de la prueba de homocedasticidad de Levene y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, cuyos valores condujeron a considerar dicha opción como más adecuada.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de los objetivos planteados. En primer lugar, se hace referencia al estudio del clima de convivencia escolar analizado en el alumnado de educación primaria; en segundo lugar, mostramos los resultados obtenidos en las dimensiones «Sentimiento de pertenencia» e «Implicación desde el hogar de las familias participantes», y, en último lugar, presentamos los resultados al relacionar ambas variables, a saber: convivencia y clima escolar y participación de las familias en la vida de los centros.

4.1 Resultados sobre el clima de convivencia en centros de educación primaria de una zona multicultural de la Región de Murcia

Para dar respuesta al primer objetivo, recogemos los datos estadísticos descriptivos generales de las dos dimensiones exploradas con el cuestionario CRAE-P (tabla 3). Podemos apreciar que, respecto a la D1, la media de los participantes

(29,26) se sitúa muy por encima del valor crítico considerado como puntuación de riesgo en el CRAE-P (21,5), con dos terceras partes de la muestra entre 25,09 y 33. Asimismo, el valor que más se repite en esta dimensión es 33, la puntuación más elevada que se puede obtener, lo cual informa de la ausencia de riesgo de acoso escolar en la mayor parte de la muestra participante. En relación con la D2, el valor medio obtenido (18,61) se sitúa también bastante por encima del considerado como crítico (13,5), con dos tercios de la muestra participante entre 15,75 y 21. La puntuación más repetida también es 21, la puntuación máxima que se puede obtener en esta dimensión.

Tabla 3. Datos estadísticos descriptivos de las dimensiones globales 1 y 2 del CRAE-P

Datos estadísticos descriptivos	Dimensión 1 (D1)	Dimensión 2 (D2)
Media	29,26	18,61
Mediana	30,00	19,00
Moda	33	21
Desviación típica	4,167	2,857
Mínimo	5	4
Máximo	33	21

Tal y como aparece en la tabla 4, tras finalizar los informes de grupo, para el objetivo 1 también se identificaron a los alumnos/as en situación de riesgo, globalmente y divididos por centros participantes. Las puntuaciones de riesgo en la D1, «Sentimiento de bienestar y relaciones amistosas», se muestran en porcentaje de casos en cada centro cuando la suma de las puntuaciones del conjunto de ítems resulta inferior a 21,5. En la D2, «Percepción sobre actuaciones del profesorado que facilitan unas relaciones adecuadas al centro», las puntuaciones de riesgo aparecen cuando la suma de los ítems fue inferior a la puntuación límite 13,5. Podemos observar que la proporción global de alumnado participante en riesgo para la D1 es del 4,75 %, mientras que para la D2 es del 6,59 %.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes globales y por centros del alumnado en riesgo respecto a las dimensiones 1 y 2 del CRAE-P

Centro	N	N en riesgo D1		N en riesgo D2	
		f	%	f	%
Centro 1	121	3	2,5	6	5
Centro 2	30	0	0	0	0

Centro	N	N en riesgo D1		N en riesgo D2	
		f	%	f	%
Centro 3	196	16	8,2	19	9,7
Centro 4	90	4	4,4	9	10,0
Centro 5	19	1	5,3	1	5,3
Centro 6	183	3	1,6	9	4,9
Centro 7	61	4	6,6	1	1,6
Centro 8	164	10	6,1	12	7,3
Total	864	41	4,75	57	6,59

En la tabla 5 apreciamos que, respecto a la D1, en un centro el alumnado no presenta ningún riesgo de acoso escolar; en dos centros, las tasas son muy bajas (entre 1,6 y 2,5 %); en otros dos centros, el porcentaje de alumnado en riesgo es de entre el 4,4 y el 5,3 %, y en tres centros se supera el 6 %, con la tasa más elevada en el 8,2 %.

Tabla 5. Alumnado en situación de riesgo en los distintos centros según el CRAE-P

Centros	% alumnado en situación de riesgo
3/8 centros	1,6-2,5
2/8 centros	4,4-5,3
3/8 centros	6-8,2

Es decir, como se observa en la tabla 6, el porcentaje del alumnado participante que presenta una mayor puntuación de riesgo se concentra en la D2, con el 6,59 % en dicha situación. Además, un menor porcentaje de los niños y niñas participantes (4,74 %) se concentra en puntuaciones de riesgo respecto a la D1, lo que supone 41 estudiantes, de los que el 68,96 % son chicos y el 31,03 % son chicas.

Tabla 6. Situación de riesgo de los estudiantes según las dimensiones del CRAE-P

Estudiantes en riesgo	N	f	%
Dimensión 1	864	41	4,74
Dimensión 2	864	57	6,59

4.2 Resultados sobre los niveles de sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar de las familias en un contexto multicultural de la Región de Murcia

Respecto a la participación de las familias participantes, observamos en la tabla 7 que ambas dimensiones exploradas —sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar— presentan puntuaciones medias altas, situadas en el 3,74 para el sentimiento de pertenencia y en una media más elevada del 4,26 para la implicación desde el hogar (en ambas escalas el máximo es de 5 puntos). No obstante, apreciamos que la desviación típica en «Sentimiento de pertenencia» es más elevada ($DT = 1,071$), lo que demuestra una mayor dispersión de las respuestas en dicha dimensión, en la que existe una diversidad más grande de respuestas.

Tabla 7. Percepción de las familias participantes

Dimensión	N	Media	Desviación típica
Sentimiento de pertenencia	1326	3,74	1,071
Implicación desde el hogar	1326	4,26	0,562

4.3 Resultados sobre la relación entre el clima de convivencia y las dimensiones de participación de las familias en la educación escolar

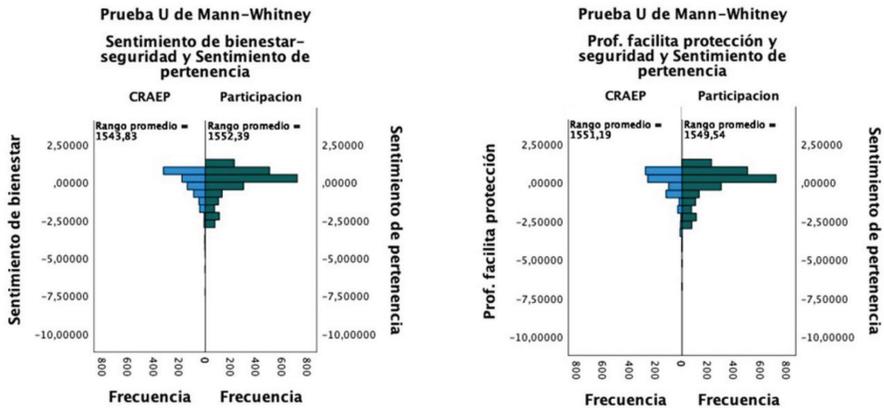
En lo referente a la manera como se muestran las variables de convivencia y clima escolar percibido por los estudiantes y de sentimiento de pertenencia e implicación desde el hogar percibida por las familias, tras aplicar la prueba de contraste de la hipótesis U de Mann-Whitney, no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos pares de variables, sino que coinciden de forma general los rangos promedio y, por lo tanto, tras los análisis conservamos la hipótesis nula. Todo ello queda reflejado en la tabla 8 y las figuras 1 y 2.

Tabla 8. Prueba U de Mann-Whitney

	Dimensión 1 del CRAE-P y sentimiento de pertenencia	Dimensión 2 del CRAE-P y sentimiento de pertenencia	Dimensión 1 del CRAE-P e implicación en el hogar	Dimensión 2 del CRAE-P e implicación en el hogar
U de Mann-Whitney	960187,000	964492,000	955491,000	951903,000
Sig. asintótica (bilateral)	0,811	0,963	0,626	0,517

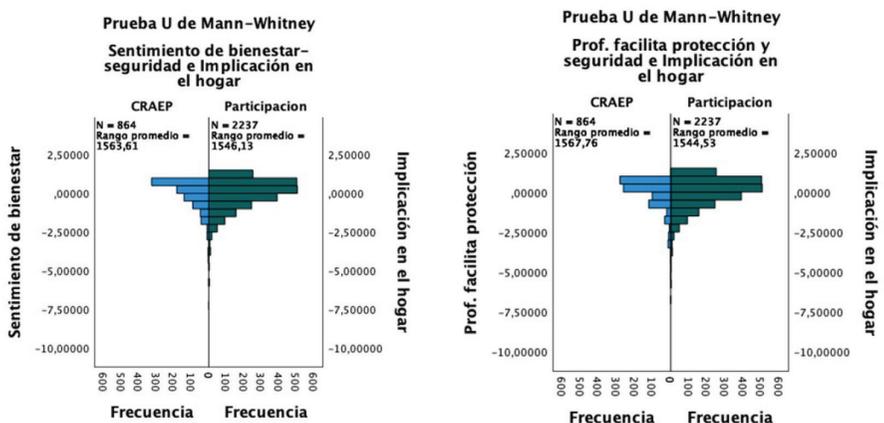
De una manera más gráfica, podemos representar el comportamiento de las dimensiones 1 y 2 del CRAE-P junto con el sentimiento de pertenencia. En la figura 1 a continuación, se observa que las diferencias significativas entre ambas variables son inexistentes.

Figura 1. CRAE-P dimensiones 1 y 2, y sentimiento de pertenencia



En la figura 2, en cambio, se representa el comportamiento de las dimensiones 1 y 2 del CRAE-P junto con la implicación desde el hogar, y se pone de manifiesto que las diferencias significativas entre ambas variables son inexistentes.

Figura 2. CRAE-P dimensiones 1 y 2 e implicación desde el hogar



5. Discusión y conclusiones

Atendiendo a la revisión bibliográfica, se puede concluir, en primer lugar, que la implicación familiar, el clima positivo de convivencia y el sentimiento de pertenencia a los centros escolares son variables que nos informan de la calidad educativa de estos centros (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022; Hernández-Prados, 2022; Padilla-Fuentes y Rodríguez-Garcés, 2019; Valbuena-Núñez, 2022; Vallejo-Ruiz y Torres-Soto, 2020). Con este estudio hemos pretendido mostrar la importancia de la relación entre algunas dimensiones de la participación de las familias en la vida de las escuelas y el clima de convivencia en estas instituciones, que en estudios anteriores se han presentado como relacionadas (Ganesan *et al.*, 2021; Salgado *et al.*, 2020).

Más específicamente, en lo que respecta al clima de convivencia en los centros de primaria percibido por los estudiantes, los datos denotan que la mayoría exhibe bajos niveles de riesgo de acoso escolar y experimenta un sólido apoyo social y emocional en el entorno escolar. Así pues, la prevalencia de acoso entre iguales, a juzgar por estudios previos, deja clara una tendencia mayoritaria de alumnado sin sucesos violentos e instigadores (Rodríguez-Álvarez *et al.*, 2022). Según las investigaciones sobre la temática, este tipo de sucesos se dan más habitualmente en la etapa de secundaria (Bellmore *et al.*, 2017), aspecto que se corrobora en el *V informe de prevención del acoso escolar de la Mutua Madrileña* en el curso académico 2022-2023.¹

Ahora bien, a pesar de sentirse seguros en la escuela, con un clima relacional positivo, en los cursos más avanzados de primaria se van incrementando paulatinamente los casos esporádicos de acoso entre iguales (Ganesan *et al.*, 2021; Romera *et al.*, 2022). Algunos análisis pormenorizados evidencian que un mínimo porcentaje de alumnado se encuentra en situación de riesgo tanto de vivir acoso escolar ($n = 41$) como de no contar con los apoyos socioemocionales ($n = 57$). De ahí el imperativo de concienciar de este tema desde edades tempranas prestando, como señalan Romera *et al.* (2022, p. 312), «especial atención a los años en transición de la niñez a la adolescencia, que coincide educativamente con el paso de Primaria a Secundaria» y destacando la necesidad de intervenciones educativas específicas para mejorar la situación en ese momento crítico, así como para valorar el estilo relacional del docente e impulsar el desarrollo de una adecuada acción tutorial bajo un modelo integrador (Álvarez-González, 2017).

¹ <https://www.fundacionmutua.es/documents/presentacion--informe-de-prevencion-del-acosos-escolar-en-centros-educativos-2023-def.pdf>

En segundo lugar, respecto a la participación familiar en los centros escolares, una serie de estudios diversos nos muestran que el sentimiento de pertenencia y la implicación desde el hogar suelen ser dimensiones de la participación de las familias en la educación escolar que muestran valores medios-altos en la educación primaria (García-Sanz *et al.*, 2016; Gomariz *et al.*, 2019). En este aspecto, concluimos que las familias participantes manifiestan un sentimiento de pertenencia a las escuelas de sus hijos más que moderado, además de percibir de manera notable su implicación desde el hogar en el aprendizaje.

En tercer lugar, los datos ponen de manifiesto que coexisten un clima de convivencia y las dimensiones de participación de las familias en la educación escolar, concretamente, el sentimiento de pertenencia y la implicación desde el hogar. Son múltiples los estudios previos que asocian la convivencia a variables familiares como el estilo parental, que actúa de forma preventiva y unánimemente contra el acoso escolar (Ostrander *et al.*, 2018; Van Niejenhuis *et al.*, 2020). Al respecto, los resultados del metaanálisis de Chen *et al.* (2021) respaldan la necesidad de políticas que fomenten la colaboración entre el centro educativo y las familias, y la implicación en el hogar como medida para reducir el acoso. En consonancia, se considera relevante la coherencia educativa entre los docentes y progenitores para el desarrollo social de los menores, en general, y para la prevención del acoso escolar, en particular (Van Niejenhuis *et al.*, 2020). Tener conciencia de formar parte del centro y compartir un mismo ideario es uno de los nutrientes indispensables del sentimiento de pertenencia (Gomariz *et al.*, 2020), lo que incide en las estrategias positivas de afrontamiento del conflicto, que promueven las relaciones positivas y evitan afectar negativamente al clima escolar (Bautista *et al.*, 2019; Tánori *et al.*, 2023).

Por otro lado, se ha llegado a la conclusión de que ciertos aspectos sociofamiliares en los adolescentes, como la confianza establecida con los padres y el sentido de pertenencia y la conexión con ambos progenitores, ejercen un papel protector frente al fenómeno del acoso escolar (Urresti-Padrón *et al.*, 2021). En definitiva, podemos deducir que el sentimiento de pertenencia y la implicación en el hogar, así como el clima de convivencia percibido por los estudiantes, pueden entenderse como coincidentes o se dan simultáneamente en los centros educativos estudiados.

Dado el contexto multicultural en el que se desarrolla esta investigación, se puede considerar como una potencialidad, así como un elemento clave que tener en cuenta para otros análisis diferenciales en función del origen o de la procedencia de las familias, así como análisis diferenciales de acuerdo con diversas variables sociodemográficas que se alejan del objetivo del presente trabajo.

Los hallazgos de la presente investigación pueden orientar futuras estrategias pedagógicas para fortalecer estas competencias en estudiantes de educación primaria. Si el éxito es el propio avance como comunidad educativa, como sociedad, con objetivos educativos compartidos, en la que todos los agentes favorecen el desarrollo de los educandos, de las personas, y se implican en ese desarrollo, hemos de colaborar todos, docentes y profesorado, en fomentar nuestro papel como agentes mediadores y protectores del alumnado. En primer lugar, promoviendo situaciones en las que el alumnado perciba bienestar, seguridad y afecto en los centros educativos. En segundo lugar, asumiendo el profesorado su rol protagonista como facilitador de esa seguridad y protección en los centros educativos. En tercer lugar, impulsando actuaciones que permitan que las familias apoyen el aprendizaje y la educación, en un sentido amplio, y hagan un seguimiento positivo. Y, en cuarto lugar, poniendo énfasis en que los centros educativos creen sinergias con las familias para que estas los sientan como algo propio de lo que sentirse orgullosos y satisfechos. Tal y como señalan Azqueta *et al.* (2023), una de las claves reside en convertir los centros en espacios participativos, en los que docentes, alumnado y familias puedan compartir educación.

Financiación del proyecto

Este trabajo se ha realizado en el marco y como fundamento teórico-empírico del proyecto con referencia PID2020-113505RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación 10.13039/501100011033.

Referencias bibliográficas

- ALTINYELKEN, H. K. y HOEKSMÁ, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative and International Education*, 16(2), 117-139. <https://doi.org/10.1177/1745499921992904>
- ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- ANDERSON, K. J. y MINKE, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- ARIAS, A., AYUSO, L. M., GIL, G. y GONZÁLEZ, I. (2005). *ACE: alteración del comportamiento en la escuela*. TEA.

- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, J. A. (2013). *El acoso escolar en educación primaria en la provincia de Huelva* [tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- AZQUETA, A., MERINO-ARRIBAS, A. y ARBUÉS, E. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las comunidades autónomas españolas. *Aula Abierta*, 55(2), 289-296. <https://doi.org/10.17811/rife.52.3.2023.289-296>
- BAKER, T. L., WISE, J., KELLEY, G. y SKIBA, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- BAUTISTA, G., VERA, J. A. y TÁNORI, J. (2019). Shame, empathy, coping and school safety of the bystanders in situations of bullying. *Trends in Psychology*, 27(2), 357-369. <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-05>
- BELLMORE, A., HUANG, H. C., BOWMAN, C., WHITE, G. y CORNELL, D. (2017). The trouble with bullying in high school: Issues and considerations in its conceptualization. *Adolescent Research Review*, 2, 11-22. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0039-7>
- BOLAÑO-GARCÍA, M. y GONZÁLEZ-CASTRO, K. J. (2023). Hacia la construcción de calidad educativa un concepto determinante para el desarrollo social: un análisis bibliográfico. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 41. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/417308>.
- BOONK, L., GIJSELAERS, H. J. M., RITZEN, H. y BRAND-GRUWEL, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- BUENO, J. M., CALVO, N., BALLESTER, F. y CALVO, Á. R. (2017). *CRAE-P. Cuestionario para identificar riesgo de acoso escolar en educación primaria*. EOS.
- CALDAS, S. J. y CORNIGANS, L. (2015). Race/Ethnicity and social capital among middle-and upper-middle-class elementary school families: A structural equation model. *School Community Journal*, 25(1), 137-156.
- CASTRO, M., EXPÓSITO, E., LIZASOAIN, L., LÓPEZ, E. y NAVARRO, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación educativa*, 4(7), 29-37.
- CEREZO, F. (2000). *Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Albor-Cohs.
- CHEN, Q., ZHU, Y. y CHUI, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1209-1220. <https://doi.org/10.1177/1524838020915619>

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion/>
- CRUZ DE LA, M. V. y CORDERO, A. (1990). *IAC: inventario de adaptación de conducta*. TEA.
- DEMIROZ, S. (2020). The relationship between secondary schools students' perceptions of school climate, their school belonging and their academic achievement. *Education Reform Journal*, 5(2), 60-77. <https://doi.org/10.22596/erj2020.05.02.60.77>
- DETTMERS, S., YOTYODYING, S. y JONKMANN, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- EPSTEIN, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G. (1978). *EPQ. Cuestionario de Personalidad (formas A y J)*. TEA.
- FLORES-SUÁREZ, M. C., GALAGARZA-ÁLFARO, B., MIXAN-RAMOS, N., VOTO-BERNALES, M. S. y EXEBIO-MUÑOZ, M. G. (2023). *Guía para la gestión de la calidad escolar*. Ministerio de Educación, Gobierno del Perú.
- GANESAN, K., SHAKOOR, S., WERTZ, J., AGNEW-BLAIS, J., BOWES, L., JAFFEE, S. R., MATTHEWS, T. y ARSENEAULT, L. (2021). Bullying behaviours and other conduct problems: longitudinal investigation of their independent associations with risk factors and later outcomes. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56, 2041-2052 <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02062-4>
- GARCÍA-PÉREZ, E. M. y MAGAZ-LAGO, A. (2000). *EACP. Escala de áreas de conductas problema*. Albor-Cohs.
- GARCÍA-SANZ, M. P., HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á., PARRA, J. y GOMARIZ, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de Educación Primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-97-117
- GARRETA-BOCHACA, J. y LLEVOT-CALVET, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Revista Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- GOMARIZ, M. Á., HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á., PARRA, J., GARCÍA-SANZ, M. P., MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. y GALIÁN-NICOLÁS, B. (2020). *Familias y profesorado compartimos educación. Guía para educar en colaboración*.

- Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/edictum.2872> <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872yedicion=1>
- GOMARIZ, M. Á., MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. y PARRA, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389631>
- GOMARIZ, M. Á., PARRA J., GARCÍA-SANZ, M. P. y HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á. (2022). Teaching facilitation of family participation in educational institutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 748710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, P. (2002). *TAMAI: test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil*. TEA ediciones.
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación educativa*, 29-39. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n12.html>
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á., GARCÍA-SANZ, M. P., GOMARIZ, M. Á. y Parra, J. (2019). Perfiles de participación familiar en educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á., GARCÍA-SANZ, M. P., GOMARIZ, M. Á. y PARRA, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, 402, 1-28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á., PENALVA-LÓPEZ, A. y GUERRERO-ROMERA, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32, 25-34. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- KURTULMUS, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE, 2020 (BOE de 30 de diciembre).
- MAGANTO, C. y GARAIGORDOBIL, M. (2009). *T2F: test del dibujo de dos figuras humanas*. TEA Ediciones.
- MORENO-SILVERIO, D. R. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98-119. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/3231>

- OLASKOAGA, J., RODRÍGUEZ-ARMENTA, C. E. y MARÚM-ESPINOSA, E. (2018). Nociones de calidad educativa y actitudes de los docentes hacia las tecnologías de la información. *Revista Internacional de Organizaciones*, (20), 147-168. <https://doi.org/10.17345/rio20.%25p>
- ONYEUKWU, V. E. (2022). An evaluation of other sources of financing secondary school education other than Government funding: A case of Abakaliki education zone of Ebonyi State. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 6(2), 83-103. <https://doi.org/10.36348/jaep.2022.v06i02.006>
- OSTRANDER, J., MELVILLE, A., BRYAN, J. K. y LETENDRE, J. (2018). Proposed modification of a school-wide bully prevention program to support all children. *Journal of School Violence*, 17, 367-380. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1379909>
- PADILLA FUENTES, G. B. y RODRÍGUEZ-GARCÉS, C. R. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 454-469. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34117>
- PARRA, J., GOMARIZ, M. Á., HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á., MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. y García-Sanz, M. P. (2020). Una experiencia en España de formación compartida para la mejora de la participación familias y profesorado. En M. Saracostti y L. Lara (eds.), *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: experiencias desde países iberoamericanos* (pp. 136-164). Le monde Diplomatique y Universidad Autónoma de Chile.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2006). *AVE: acoso y violencia escolar*. TEA.
- RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ, J. M., NAVARRO, R. y YUBERO, S. (2022). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- RODRÍGUEZ MENDOZA, E. (2022). Clima escolar y calidad educativa en la institución educativa argentina-Lima, 2018. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 5(1). <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/RevistaGobiernoYG/article/view/2339>
- ROMERA, E. M., LUQUE-GONZÁLEZ, R., GARCÍA-FERNÁNDEZ, C. M. y ORTEGA-RUIZ, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30461>
- SALGADO, F. S., OLIVEIRA, W. A., SILVA, J. L., PEREIRA, B. O., SILVA, M. A. I. y LOURENÇO, L. M. (2020). Bullying in school environment: The educators'

- understanding. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 58-64. <http://doi.org/10.7322/jhgd.v30.9969>
- SANZ PONCE, R., SERRANO SARMIENTO, Á. y GONZÁLEZ BERTOLÍN, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- SCHUERGER, J. M. (2013). *16PF-APQ: cuestionario de personalidad para adolescentes*. TEA.
- SEISDEDOS, N. (1988). *Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (A-D)*. TEA.
- TÁNORI, J., VERA, J., BAUTISTA, G. y DURAZO, F. (2023). Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar. *Diálogos sobre educación*, 13(24), 1-16. <https://bit.ly/3n4dEGR>
- TRAN, Y. (2014). Addressing reciprocity between families and schools: Why these bridges are instrumental for students' academic success. *Improving Schools*, 17(1), 18-29. http://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/99
- URRESTI-PADRÓN, I., FELICIANO-GARCÍA, L. y SANTANA-VEGA, L. E. (2021). Acoso escolar y apego familiar: la perspectiva del alumnado agresor. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 325-344. <https://doi.org/10.6018/educatio.409251>
- USLU, F. y GIZIR, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 63-82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- VALBUENA-NÚÑEZ, C. H. (2022). La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 141-151. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061009>
- VALLEJO-RUIZ, M. y TORRES-SOTO, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 274-293. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.13>
- VAN NIEJENHUIS, C., HUIJSING, G. y VEENSTRA, R. (2020). Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve parent-school cooperation. *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 117-131. <https://doi.org/10.1111/sjop.12522>
- VILLALBA-CANO, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>