

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletran

Trabajo Fin de Máster

Master Amaierako Lana

**Análisis descriptivo y estadístico del
sentimiento de pertenencia del alumnado de
secundaria de origen extranjero**

***Atzerritar jatorriko bigarren hezkuntzako
ikasleen kidesun-sentimenduaren azterketa
deskriptiboa eta estatistikoa***

Estudiante: Leire Huarte Barber

Tutora: Ana Gurpegui Suescun

Especialidad/ Espezialitatea: Orientación Educativa/Hezkuntza Orientazioa

Junio/Ekaina/2023

Resumen

El sentimiento de pertenencia escolar es un aspecto clave en el desarrollo de todas las personas, especialmente durante la adolescencia y también en el alumnado de origen extranjero. Sin embargo, en la literatura se observa que este grupo de alumnado presenta dificultades en su desarrollo. Este trabajo final de máster tiene como objetivo analizar el sentimiento de pertenencia en el alumnado de origen extranjero de un centro de secundaria. Para ello se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y estadístico a partir de los resultados obtenidos del cuestionario Psychological Sense of School Membership (PSSM) y con el programa SPSS. Se ha obtenido una diferencia estadísticamente significativa entre el sentimiento de pertenencia del alumnado de origen nacional y de origen extranjero ($p=.025$), así como entre el del alumnado con familia de origen nacional y con familia de origen extranjero ($p<.001$). Para garantizar una educación inclusiva y fomentar el desarrollo integral del alumnado se ve fundamental una educación intercultural que facilite la convivencia de diferentes culturas desde el respeto en las aulas.

Palabras clave: Sentimiento de pertenencia; alumnado de origen extranjero; PSSM; Educación intercultural; ESO.

Abstract

The sense of belonging at school is a key aspect in the development of all people, especially during adolescence and also in pupils of foreign origin. However, the literature shows that this group of students has difficulties in its development. The aim of this master's thesis is to analyse the sense of belonging among students of foreign origin at a secondary school. For this purpose, a descriptive and statistical analysis has been carried out using the results obtained from the Psychological Sense of School Membership (PSSM) questionnaire and the SPSS programme. A statistically significant difference was obtained between the sense of belonging among pupils of national and foreign origin ($p=.025$), as well as between pupils with a family of national origin and those with a family of foreign origin ($p<.001$). In order to guarantee inclusive education and to promote the integral development of pupils, an intercultural education that facilitates the coexistence of different cultures based on respect in the classroom is fundamental.

Keywords: Sense of belonging; Student of foreign origin; PSSM; intercultural education; Secondary School.

Laburpena

Eskolako kidesun-sentimentua funtsezko alderdia da pertsona guztien garapenean, batez ere nerabezaroan eta baita atzerritar jatorriko ikasleengan ere. Hala ere, literaturan ikusten da ikasle-talde horrek zailtasunak dituela bere garapenean. Master Amaierako Lan honen helburua bigarren hezkuntzako ikastetxe bateko atzerritar jatorriko ikasleen kidesun-sentimendua aztertzea da. Horretarako, azterketa deskribatzaile eta estatistiko bat egin da, Psychological Sense of School Membership (PSSM) galdetegitik lortutako emaitzak aztertzen SPSS programa bitartez. estatistikoki desberdintasun esanguratsua lortu da jatorri nazionalako eta atzerritar jatorriko ikasleen kidesun-sentimenduaren artean ($p = .025$), bai eta jatorri nazionalako familia eta atzerritar jatorriko familia duten ikasleen artean ere ($p < .001$). Hezkuntza inklusiboa bermatzeko eta ikasleen garapen integrala sustatzeko, funtsezkoa da hezkuntza interkulturala, ikasgeletan errespetuz kultura desberdinen bizikidetzaz errazten duena.

Hitz gakoak: Kidesun sentimentua, Atzerritar-jatorrizko ikasleria, PSSM, Hezkuntza interkulturala, DBH

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO TEÓRICO	10
1.1. Concepto de sentimiento de pertenencia en el contexto escolar.....	10
1.1.1. Definición sentimiento de pertenencia escolar y bienestar estudiantil	10
1.1.2. Sentimiento de pertenencia en el alumnado de origen extranjero.....	15
1.2. Dimensiones e instrumento de medida del sentimiento de pertenencia escolar.....	21
1.2.1. Dimensiones del sentimiento de pertenencia escolar	21
1.2.2. Instrumento de medida del sentimiento de pertenencia escolar	22
2. OBJETIVOS	26
3. MARCO EMPÍRICO	28
3.1. Objetivos e hipótesis.....	28
3.2. Variables de estudio.....	28
3.3. Participantes	30
3.4. Diseño	32
3.5. Instrumento	32
3.6. Procedimiento.....	33
3.7. Análisis y discusión de los resultados	34
3.7.1. Análisis descriptivo.....	34
3.7.2. Análisis estadístico	45
3.7.3. Discusión de los resultados	47
4. CONCLUSIONES	51
5. BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS.....	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios de validación del PSSM	23
Tabla 2. Objetivos generales y específicos del marco teórico y empírico	26
Tabla 3. Características de la muestra	30
Tabla 4. Tiempo de estancia en el país del alumnado de origen extranjero	31
Tabla 5. País de origen del alumnado y sus familias	31
Tabla 6. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la muestra en el cuestionario PSSM	35
Tabla 7. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los subgrupos según países de origen en el cuestionario PSSM.....	36
Tabla 8. Puntuaciones medias y desviaciones típicas por cursos y origen del alumnado y su familia .	36
Tabla 9. Puntuaciones medias y desviaciones típicas según tiempo de estancia en el país y países de origen del alumnado	37
Tabla 10. Distribución del alumnado en cuartiles según su origen	38
Tabla 11. Distribución del alumnado en cuartiles según el origen de sus familias.....	38
Tabla 12. Distribución del alumnado en cuartiles según su país de origen	39
Tabla 13. Distribución del alumnado en cuartiles según el país de origen de su familia	40
Tabla 14. Distribución del alumnado en cuartiles según su género	41
Tabla 15. Distribución de hombres en cuartiles según su origen	41
Tabla 16. Distribución de mujeres en cuartiles según su origen	41
Tabla 17. Distribución de hombres en cuartiles según el origen de sus familias	43
Tabla 18. Distribución de mujeres en cuartiles según el origen de sus familias.....	43
Tabla 19. Distribución del alumnado en cuartiles según el curso.....	44
Tabla 10. Distribución del alumnado extranjero en cuartiles según el tiempo de estancia en el país.	45
Tabla 21. Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en el PSSM entre el alumnado de origen nacional y de origen extranjero.....	45
Tabla 22. Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en el PSSM entre el alumnado con familia de origen nacional y de origen extranjero	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de sentimiento de pertenencia según el origen del alumnado.....	18
Figura 2. Gráfico con la distribución del alumnado en los cuartiles según su origen	39
Figura 3. Gráfico con la distribución del alumnado en los cuartiles según el origen de su familia	39
Figura 4. Distribución del alumnado en los cuartiles según su país de origen	40
Figura 5. Distribución del alumnado en los cuartiles según su país de su familia	40
Figura 6. Distribución alumnos hombres en los cuartiles según su origen.....	42
Figura 7. Distribución alumnas mujeres en los cuartiles según su origen	42
Figura 8. Distribución alumnos hombres en los cuartiles según el origen de sus familias.....	44
Figura 9. Distribución alumnas mujeres en los cuartiles según el origen de sus familias	44

INTRODUCCIÓN

Actualmente desde las instituciones se están haciendo esfuerzos por la inclusión de todo el alumnado en los centros educativos, modificando la legislación en favor de ésta (Navarra, Parlamento, 2023). Sin embargo, parece que todavía no se ha llegado a la igualdad en todas las personas. El alumnado de origen extranjero es uno de los grupos de alumnado que todavía enfrenta dificultades para su inclusión (Mahía y Medina, 2022), y uno de los aspectos clave es el desarrollo de sentimiento de pertenencia al centro. Esta necesidad humana permite a las personas su desarrollo íntegro, fortaleciendo su autoestima y personalidad; siendo un aspecto especialmente relevante en la adolescencia (Allen et al., 2021). Es por esto que en este trabajo se pretende analizar y describir el sentimiento de pertenencia escolar desarrollado por el alumnado de origen extranjero de un centro de secundaria en Navarra a través de un análisis descriptivo y estadístico. Para ello se pretende, en primer lugar, definir el sentimiento de pertenencia escolar y su relevancia para el alumnado, y, a continuación, estudiar cuál es la situación actual en España en cuanto al sentimiento de pertenencia del alumnado de origen extranjero. Así mismo, se persigue definir las dimensiones de este constructo, así como los instrumentos de medida que permiten su evaluación.

El sentimiento de pertenencia se entiende como la experiencia de vinculación que se genera con el entorno o comunidad, y se relaciona con emociones positivas, bienestar, salud y el desarrollo de procesos cognitivos (Allen et al., 2021; Corona, 2020; Crawford et al., 2024). Concretamente durante la adolescencia juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad, puesto que en esta etapa se viven cambios y crisis en los que una buena relación con el entorno, los iguales y la comunidad permiten sobrepasarlos de manera óptima. Por el contrario, adolescentes que no generan un buen sentimiento de pertenencia hacia el entorno, presentan mayores riesgos en salud mental y conducta (Calero et al., 2022; Hurtes, 2022).

Dentro del contexto escolar no sólo se relaciona con el bienestar emocional del alumnado, sino que se observa un mejor rendimiento académico, más participación en el centro y menor riesgo de abandono (Corona, 2020; Finn, 1989; Pino et al., 2018). Para potenciar su desarrollo se ve fundamental un buen clima escolar, en el que se le ofrezca apoyo y se recojan las necesidades del alumnado (Hurtado et al., 1997). Sin embargo, se observa que no todo el alumnado desarrolla el sentimiento de pertenencia al centro de la misma manera. El alumnado de origen extranjero presenta mayores dificultades para hacerlo frente al alumnado de origen nacional (Mahía y Medina, 2022; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022, p. 144-148). Así mismo, en los estudios también se observa que alumnado nativo, pero que tiene familia de origen extranjero también presenta dificultades en este aspecto. Esto se debe a que el contexto familiar tiene una gran influencia en el desarrollo de pertenencia durante la adolescencia (Terrén, 2011). Por tanto, desde los centros

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

educativos es fundamental una perspectiva intercultural que acepte la diversidad cultural de las aulas y promueva espacios de convivencia desde el respeto (Berabé, 2012; Castro, 2019; De la Cruz, 2023). Esta manera de trabajar permite que todo el alumnado se sienta incluido y que, a su vez, aprenda de las interacciones culturales que se dan en las aulas.

El sentimiento de pertenencia a pesar de ser una experiencia individual está formado por una dimensión individual y otra contextual, en las que ambas tienen el mismo peso (Brea, 2017). Estas dimensiones incluyen factores afectivos, académicos, sociales y del entorno físico; y es necesario tener en cuenta y conocer como influyen todos estos a la hora de preparar una evaluación o intervención que trabaje el sentimiento de pertenencia en el aula. En este caso se ha utilizado el cuestionario el Psychological Sense of School Membership (PSSM) elaborado por Goodenow (1993). Se trata de un cuestionario que mide el sentimiento de pertenencia escolar y que cuenta con validez en diferentes poblaciones a nivel internacional, y en alumnado español (Ros, 2014). El cuestionario utilizado tiene una estructura tridimensional formada por las relaciones de cariño, percepción de aceptación y de rechazo. De este cuestionario se obtiene una puntuación media del alumnado acerca de su sentimiento de pertenencia al centro.

Así pues, en el primer apartado de este trabajo se define el concepto de sentimiento de pertenencia escolar según diferentes autores y perspectivas, así como su impacto en el rendimiento académico y bienestar estudiantil. En esta primera parte también se exponen datos sobre los niveles de sentimiento de pertenencia en el alumnado de origen extranjero, así como en alumnado nativo en España, pero con familia de origen extranjero. Se profundiza en la relevancia que tiene para su inclusión y desarrollo integral, remarcando la importancia de una educación intercultural para que esto sea posible.

En el segundo apartado se estudian las dimensiones del sentimiento de pertenencia según diferentes autores. También se recogen diferentes estudios que validan el instrumento de medida PSSM en diferentes poblaciones desde 1993 hasta la actualidad.

Por último, se lleva a cabo una evaluación diagnóstica del sentimiento de pertenencia del alumnado de un centro de educación secundaria. Por un lado, se describen las puntuaciones que obtiene el alumnado dividiendo en diferentes grupos según características individuales; y por otro lado, se realiza un análisis estadístico para comparar las medias obtenidas por el alumnado de origen nacional y extranjero, y por el alumnado con familia de origen nacional y extranjero.

Este trabajo pretende dar respuesta a los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) al facilitar que todo el alumnado desarrolle un sentimiento de pertenencia sano que posibilite su desarrollo integral dentro y fuera del centro escolar (Organización de las Naciones Unidas):

- “ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”
- “ODS 10: Reducir la desigualdad en y entre los países”

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Concepto de sentimiento de pertenencia en el contexto escolar

1.1.1. *Definición sentimiento de pertenencia escolar y bienestar estudiantil*

Sentimiento de Pertenencia

El concepto de sentimiento de pertenencia o sentido de pertenencia ha sido abordado por diferentes autores y desde varias perspectivas. A rasgos generales, el sentimiento de pertenencia se entiende como la experiencia humana de vinculación con el entorno, un grupo o la comunidad. Además, numerosos autores (Aker y Sahin, 2022; Allen et al., 2021; Calero et al. 2022; Corona, 2020; Crawford et al., 2024; Hurtado et al., 1997; Osterman, 2000; Mut et al., 2014; Pino et al., 2018; Brea, 2014;) lo relacionan con emociones positivas, el desarrollo de procesos cognitivos, salud y bienestar, de la misma manera que no desarrollar el sentimiento de pertenencia implicaría emociones negativas como soledad y tristeza.

Para algunos autores como Maslow (1987) y Baumeister y Leary (1995), el sentimiento de pertenencia forma parte de las necesidades básicas y universales del ser humano, por lo que es un aspecto que motiva y dirige gran parte de la conducta humana. Para Maslow (1987), el sentimiento de pertenencia se encuentra en el tercer puesto en la jerarquía de las necesidades humanas, después de las necesidades fisiológicas y de la necesidad de seguridad. Según el autor, se refiere a la búsqueda de relaciones sociales y de ser aceptado y valorado por el resto. Por tanto, tal y como explica Maslow en su Teoría de la Motivación, tener cubierta la necesidad de pertenencia permitiría al ser humano seguir en su desarrollo íntegro. Por su parte, Baumeister y Leary (1995) definen la necesidad de pertenencia como una motivación universal, la cual implica desarrollar y mantener interacciones positivas en un entorno estable. Desde la perspectiva de los autores vistos, que entienden la pertenencia como necesidad inherente al ser humano, su satisfacción influye en el desarrollo de otros procesos psicológicos, de bienestar y de salud, y, por tanto, en el desarrollo integral de las personas. Además, cubrir esta necesidad permitiría enfocar la conducta humana en satisfacer necesidades relacionadas con proyectos personales o nuevas relaciones sociales.

El sentimiento de pertenencia se desarrolla no solo hacia las personas con las que se convive, sino que también se relaciona con los lugares, las rutinas, símbolos o ideas (Ibarra, 2023). En este sentido, se entiende la pertenencia desde una perspectiva cultural, y se entrelaza con la identidad cultural de una persona o grupo. Cohen (1982), introduce el término conciencia cultural, refiriéndose a la distintividad que se le otorga a la cultura a la que se pertenece frente a otras, atribuyéndole un valor positivo. Para Cohen, el sentido de pertenencia se refiere a *ser miembro de* cualquier medio, ya sea un grupo, una comunidad, un oficio, la escuela, aficiones o incluso una lengua. Este enfoque se

relaciona con el concepto de integración. Pertenecer y compartir cualquiera de estos medios implica compartir experiencias, valores, normas y tradiciones que favorecen la distintividad frente al resto de grupos. Esta diferenciación brinda un sentido de pertenencia y seguridad emocional que permite a las personas diferenciar entre ellas mismas y las ajenas o extrañas a su comunidad. Es por esto que la mayor parte de las personas tienen una alta necesidad de pertenencia tanto hacia las personas como hacia el entorno, lugares y experiencias (Allen, 2020).

Desde esta misma corriente de la psicología social, en la que el entorno físico, social y simbólico cobra un sentido muy importante para el desarrollo de las personas, se encuentran la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner (1978) y la Teoría de la Auto-Categorización del Yo de Turner et al. (1987). Ambas teorías ponen de manifiesto la importancia del entorno y de las relaciones sociales en el desarrollo individual de las personas, es decir, no se puede considerar a la persona sin tener en cuenta su entorno.

El concepto de Identidad Social, propuesto por Tajfel y Turner (1978), hace referencia al conocimiento que tienen las personas de pertenecer a grupos sociales concretos a los que otorga un significado emocional. Además, los autores proponen que la imagen que las personas tienen sobre sí mismas es, en parte, gracias a la pertenencia a estos grupos y categorías sociales. Las personas adquieren como parte de su personalidad y autoconcepto roles y conductas que desempeñan en grupos sociales concretos al darse compartir interacciones sociales. Los autores explican cómo las personas valoran más positivamente su autoconcepto, y, por tanto, aumentan su autoestima, al identificarse con los grupos sociales a los que pertenecen, valorándolos, además, de manera positiva frente al resto de grupos.

Por otro lado, la Teoría de la Auto-Categorización del Yo (Turner et al. 1987) se refiere a cómo diferentes conductas o categorías de la persona emergen al relacionarse en diferentes grupos en función de lo que se espera en de un miembro prototípico de ese entorno social concreto. Esta teoría explica cómo las personas adquieren diferentes roles o categorías en sus múltiples contextos, pudiendo llegar a ser muy diferentes o, incluso, opuestas. Ambas teorías ponen en manifiesto la importancia que tienen las relaciones sociales en la persona, llegando a ser determinantes en su conducta, autoconcepto y personalidad. Por tanto, estos conceptos estarían conformados por la relación que la persona tiene con su entorno. Si una persona se siente miembro de un entorno social concreto, su autoconcepto e identidad individual estarían altamente influidos por este entorno, así como su manera de comportarse en este contexto, que se adaptaría a los que se espera de ella.

Como se ha visto hasta ahora, el sentimiento de pertenencia debe entenderse como la confluencia de una necesidad biológica que se ve facilitada o dificultada por las experiencias con el

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

entorno (Allen et al., 2021). La pertenencia se produce como un sentimiento individual subjetivo, pero que, existe dentro de un entorno social dinámico y en conexión a los sistemas en los que las personas residen. A nivel individual, se considera una de las necesidades básicas de toda persona, cuya satisfacción se relaciona con bienestar y salud física y mental; y, por otro lado, pertenecer a un entorno concreto influye en la generación del autoconcepto y dirige la conducta. Ambas perspectivas son fundamentales para entender el concepto, ya que el sentimiento de pertenencia se construye sobre la identificación de la persona con el grupo, sus valores y objetivos (Brea, 2014). Esta autora entiende que, al generar sentimiento de pertenencia hacia los diferentes aspectos del contexto, se genera seguridad, un sentimiento de inclusión, aceptación y respeto, lo cual permite desarrollarse integralmente como persona.

Relevancia del sentimiento de pertenencia en la adolescencia

Dado que, tal y como se ha visto, la necesidad de pertenencia juega un papel fundamental en el desarrollo de la identidad y autoconcepto, cabe considerar la adolescencia como un momento altamente sensible al constructo de pertenencia. La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la adultez en el que se dan múltiples cambios a diferentes niveles como el físico, el psicológico y el social que hacen al individuo adulto. La identidad se desarrolla durante toda la historia personal, pero la adolescencia se considera una etapa decisiva en su construcción dados los diferentes cambios y crisis que se producen, según Erikson (1950) y Coleman y Hendry (2003). Los autores entienden la identidad como un organizador fundamental de la persona que se forma principalmente durante la adolescencia y que, permite dar un sentido al Yo frente al resto. Estos episodios de cambios y crisis y el contacto con el exterior y con iguales van a favorecer y reafirmar la identidad del Yo. El logro de la identidad se convierte en un objetivo claro en la adolescencia, y durante este proceso el entorno tiene un gran impacto. En este sentido, se entiende que la personalidad durante la adolescencia se forma en gran parte desde fuera hacia adentro, cobrando el entorno del adolescente un papel fundamental para su futuro (Coleman y Hendry). Las estructuras sociales y culturales proporcionan una base fundamental en el desarrollo del Yo, y por tanto, de la identidad, reforzando y dando sentido a la experiencia de pertenencia (Allen et al., 2021).

Durante la infancia, la identidad se construye a partir de la percepción de ser aceptado y querido por las figuras de referencia, que, en este caso, suelen ser la familia. La manera en la que la familia se ha relacionado con su hija o hijo va a generar un tipo de apego diferente que va a acompañar al niño o niña en su posterior desarrollo. El apego se entiende como el vínculo afectivo que se genera entre el infante y el adulto y que va a influir en el desarrollo y expresión emocional (Bowlby, 1977). Un apego seguro que genera confianza y seguridad en la figura adulta, va a facilitar el desarrollo de una

confianza de base que evoca sentimiento de pertenencia y seguridad en uno mismo (Gago, 2014). Durante la infancia la pertenencia se genera hacia el contexto familiar, sin embargo, en la adolescencia las figuras de referencia aumentan, y la aceptación de los iguales y otros adultos como el profesorado cobra mucha importancia para el o la adolescente. Esto hace que se genere pertenencia hacia nuevos contextos y personas, y el hecho de haber desarrollado un sentimiento de pertenencia sólido en la infancia va a facilitar su posterior desarrollo en nuevos contextos (Goicoechea, 2014).

Normalmente, el grupo al que pertenecen tiene una gran influencia sobre las y los adolescentes, cuando este grupo les proporciona seguridad y afecto, se desarrolla un sentimiento de pertenencia hacia el grupo, y seguridad en sí mismos (Hurtes, 2002). Por el contrario, adolescentes que no desarrollan sentimiento de pertenencia hacia el grupo de iguales son más propensos a desarrollar conflictos en cuanto al desarrollo de su identidad. De hecho, en la adolescencia se busca experimentar el sentimiento de pertenencia y ser aceptado por parte del grupo de iguales, al igual que un gran miedo por ser rechazado (Coleman y Hendry, 2003). Las relaciones sociales sólidas y el sentimiento de pertenencia que éstas proporcionan son fundamentales en la adolescencia y en su desarrollo. Incluso el ser aceptado o rechazado por el grupo puede ser predictor de una buena o mala salud mental (Coleman y Hendry, 2003), así mismo, la búsqueda de pertenencia a un grupo y el miedo al rechazo pueden llevar a asumir conductas de riesgo (Calero et al. 2022). Por último, cabe destacar que las nuevas relaciones con iguales que se dan en la adolescencia al abrir círculos favorecen el desarrollo de habilidades interpersonales imprescindibles para desenvolverse en sociedades complejas (Coleman y Hendry, 2003).

Relevancia del sentimiento de pertenencia en el contexto escolar

Desarrollar un sentimiento de pertenencia sólido hacia el grupo de iguales y el contexto durante la adolescencia se ha visto que es fundamental para el desarrollo íntegro de las personas. Los centros de educación secundaria son un espacio donde las y los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo junto a más personas de su edad, por lo que cabe considerar sus experiencias en el centro educativo como fundamentales en su desarrollo.

El sentido de pertenencia en el contexto escolar se entiende como la experiencia subjetiva, afectiva, y cognitiva del alumnado al formar parte e identificarse con el centro (Hurtado et al., 1997), siendo un aspecto fundamental el hecho de sentirse seguro y apoyado. Algunas de las primeras personas en definir el sentimiento de pertenencia escolar fueron Goodenow (1993) y Finn (1989). Goodenow (1993) lo define como el grado en el estudiantado se siente personalmente aceptado, respetado, valorado, incluido y apoyado por las demás personas en el ambiente escolar. Finn (1989) entiende que, además de sentirse identificado, el alumnado tiene que participar en el contexto escolar.

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Cuanto mayor es la participación, en mayor grado aparecerían la pertenencia y la identificación con el centro y, por tanto, el alumnado presentaría mayores probabilidades de éxito académico. Por el contrario, aquel alumnado menos participativo presentaría un peor rendimiento académico e incluso provocaría el abandono escolar. Además, se observa que la interacción entre iguales fuera del centro, en las actividades que conllevan trabajo en grupo, unas buenas orientaciones al alumnado y la calidad de la enseñanza también favorecen el desarrollo de pertenencia al centro (Crawford et al., 2024).

Además, en la literatura se exploran dos dimensiones clave de la pertenencia en el ámbito educativo que influyen en la experiencia del alumnado. En primer lugar, se aborda la dimensión individual, que comprende la motivación intrínseca del alumnado o el enganche escolar que presenta. Esto se entiende como la identificación, vinculación y la emoción que el alumnado desarrolla con el centro. En segundo lugar, se examina la dimensión contextual, que se centra en los factores externos que influyen en la vivencia de pertenencia. En esta dimensión se encuentran la integración social, el apoyo social recibido por parte de la comunidad educativa y el clima escolar (Pino et al., 2018; Hernández, 2020). La comprensión de ambas dimensiones es fundamental para promover un ambiente integrador y favorecer el desarrollo de la identidad del alumnado.

Osterman (2000) pone el peso de la pertenencia en el contexto al afirmar que los centros educativos pueden entenderse como una comunidad, esto provocaría que sus miembros (tanto alumnado como profesorado) se sientan como una parte importante de la comunidad, y, por tanto, aceptados, seguros y apoyados. St-Amand et al. (2017) consideran que para desarrollar sentimiento de pertenencia al centro no es suficiente con que sus miembros se relacionen, para este autor, el clima de comunidad en el centro también es un aspecto fundamental. Desde el centro se debe fomentar un clima de comunidad que permita el desarrollo del sentimiento de pertenencia entre sus miembros. En este sentido, es imprescindible la involucración del profesorado en el apoyo al alumnado y en actividades que fomenten el sentimiento de comunidad. Además, para que el clima del centro cree comunidad y se considere positivo, este debe acoger las necesidades y diferencias del alumnado, fomentado las redes de apoyo entre sus miembros (Hurtado et al., 1997). Esta perspectiva deja un gran margen de intervención por parte del centro en el desarrollo de pertenencia en su alumnado.

Aquel alumnado que desarrolla sentimiento de pertenencia al centro, muestra mayor motivación intrínseca, participa más en el proceso de aprendizaje, está más comprometido con el centro, sus resultados académicos son mejores, presenta menor riesgo de abandono escolar, mayor disfrute por la experiencia académica y es más probable que continúe con recorrido académico (Brea, 2017; Corona, 2020; Crawford et al., 2023; Osterman, 2000; Pino et al., 2018). Asimismo, se observa mayor bienestar y salud en el alumnado que desarrolla pertenencia hacia el centro y cuando el centro

proporciona clima de comunidad. Por el contrario, el alumnado que no desarrolla un buen sentido de pertenencia presentar mayor riesgo de abandono escolar, menor rendimiento académico, agotamiento mental en la escuela y un menor interés por continuar formándose para su vida profesional (Aker y Sahin, 2022; Corona, 2020; Gottfried, 2017; Hernández y Alcaraz, 2018; Mut et al., 2014; Pino et al., 2018).

La literatura otorga un gran peso al desarrollo de sentido de pertenencia al centro escolar en relación con el desempeño académico del alumnado. Es por esto que, la relación entre la pertenencia y el rendimiento es un aspecto que, en las pruebas de carácter internacional, como lo son las del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, conocidas como las pruebas PISA, se tiene en cuenta (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022). Para ello se evalúa este factor y relacionándolo con los resultados académicos. Entender y medir la dimensión de pertenencia en el contexto educativo se ha convertido en un aspecto relevante para comprender y profundizar en los resultados obtenidos en las pruebas PISA, así como para diseñar y llevar a cabo estrategias que mejoren la calidad educativa. Según el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022) los centros educativos deben ser una comunidad donde se promueve el bienestar del alumnado, su desarrollo íntegro, y dimensiones física, psicológica y social, así como favorecer niveles altos de motivación para obtener mejores resultados académicos. Por esta razón, estas pruebas miden diferentes aspectos socioeconómicos que se relacionan con el rendimiento escolar, entre los que se encuentra el sentimiento de pertenencia al centro.

1.1.2. Sentimiento de pertenencia en el alumnado de origen extranjero.

En los últimos años, el impacto de la globalización y los movimientos migratorios han hecho que el alumnado de origen extranjero haya aumentado considerablemente en el Sistema Educativo Español y Navarro. Durante el curso académico 2022-2023 en el Sistema Educativo Español se registra un 11,4% de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general no universitarias y en enseñanzas de régimen especial (Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional [EMEFD], 2023). Por su parte, en el Sistema Educativo Navarro este dato asciende ligeramente a un 11,9%. Cabe destacar que se considera alumnado extranjero aquel que no posee la nacionalidad española y está matriculado en el sistema (EMEFD, 2023). Teniendo en cuenta esta definición de alumnado extranjero, estos datos no tienen en cuenta aquel alumnado de nacionalidad española cuyas familias son migrantes y que, por tanto, han crecido en entornos culturalmente diversos. El hecho de que el porcentaje de alumnado extranjero haya aumentado ha hecho que los centros educativos tengan que adaptarse a que diferentes culturas convivan en las aulas y en el centro, así como, dar

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

respuesta a las necesidades y dificultades que el alumnado extranjero presenta (Parlamento, Navarra, 2023).

El alumnado de origen extranjero tiende a presentar algunas dificultades académicas por sus condiciones intrínsecas, ya que algunos factores que cualquier persona puede encontrarse al llegar a un nuevo país y que dificultan su integración son (Mahía y Medina, 2022):

- Estrés por aculturación, el alumnado migrante ha sido criado en un entorno e idioma diferente al del país de acogida, en el que la adaptación a las dinámicas del centro puede convertirse en fuentes de estrés.
- Factores socioeconómicos relacionados con el reasentamiento, en cuanto al acceso a una vivienda y un trabajo digno, y dificultades económicas.
- Factores emocionales relacionados con la falta de redes de apoyo social y emocional, así como con el sentimiento de aislamiento o rechazo por parte de la sociedad en que la intentan integrarse.

Sin embargo, el alumnado extranjero de secundaria se enfrenta al hecho de ser adolescentes que es otro factor de riesgo en sí mismo, y uno de los aspectos que permite un desarrollo saludable a nivel psicológico y social en la adolescencia es el desarrollo de sentimiento de pertenencia (Calero et al. 2022; Parker y Asher, 1987, como se citó en Coleman y Hendry, 2003). Tener que integrarse en una nueva sociedad y los cambios culturales a los que se enfrenta el alumnado migrante, sumado a las crisis y cambios que se dan durante la adolescencia, pueden conllevar alteraciones en el desarrollo de la identidad, traumas e incluso trastornos de personalidad (Zetl et al., 2022).

Desde el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) (2022) se presenta un informe sobre la integración del alumnado extranjero en el sistema educativo en el que se han observado diferentes dificultades (Mahía y Medina, 2022). Para que se dé una integración completa del alumnado extranjero en el sistema deben garantizarse la igualdad de condiciones y oportunidades. La igualdad en este sentido implica: dar acceso a niñas, niños y jóvenes extranjeros a una educación de calidad, facilitar cualquier tipo de apoyo que garantice el aprendizaje y su progreso en este proceso, y garantizar un espacio seguro en el que todo el alumnado se sienta valorado y protegido. Teniendo esto en cuenta, las dimensiones que se han medido en este informe para evaluar integración del alumnado extranjero son las siguientes: acceso a la educación y formación (1); segregación escolar público-privada (2); rendimiento escolar y abandono temprano en la educación (3); clima escolar, sentimiento de pertenencia y sufrimiento de acoso escolar (4); y nivel educativo de la población adulta (5).

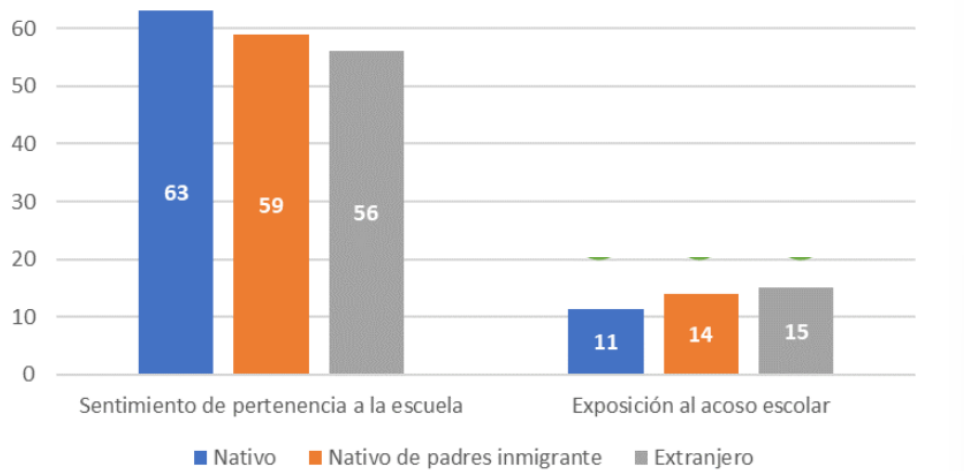
Como se puede observar el sentimiento de pertenencia es considerado un factor fundamental en la inclusión. Es importante descartar que no se desarrolla por sí mismo, sino que están intrínsecamente ligado al clima escolar (Pino et al., 2018). De hecho, la vivencia subjetiva y el contexto están altamente relacionados. Un buen clima escolar se considera aquel que permite a todo el alumnado sentirse aceptado y valorado por el resto de estudiantado y profesorado. Este debe ser un entorno en el que se fomenta la colaboración, se respetan las diferencias individuales (incluyendo la cultura) y se promueve el sentido de comunidad donde todos sus miembros son parte esencial de la misma.

Algunas de las conclusiones en la evaluación de estas dimensiones en el informe son, un menor rendimiento escolar por parte del alumnado extranjero, menores oportunidades de acceso especialmente conforme avanzan los cursos y en la enseñanza no obligatoria (excepto en centros de formación profesional), y una alta segregación del alumnado entre centros públicos y concertados.

En cuanto al desarrollo de pertenencia del alumnado extranjero los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas que indican que el alumnado de origen extranjero presenta un menor sentimiento de pertenencia a la escuela y un mayor riesgo de sufrir acoso escolar. En este mismo estudio se analiza la experiencia de pertenencia del alumnado nativo, pero con familias migrantes. El sentimiento de pertenencia generado por este grupo es significativamente mayor al del alumnado extranjero, pero sigue siendo significativamente menor al del alumnado nativo (ver Figura 1). Así mismo, se observan diferencias estadísticamente significativas que muestran que los chicos de origen extranjero o de familias migrantes experimentan mayores niveles de pertenencia que las chicas de estos mismos grupos.

Figura1.

Niveles de sentimiento de pertenencia según el origen del alumnado



Nota. Extraído de *Valores medios de los índices de sentimiento de pertenencia a la escuela y de exposición al acoso escolar según origen de los estudiantes. (PISA 2018)*(p. 70), por R. Mahía y E. Medina, 2022, Informe sobre la Integración de los estudiantes Extranjeros en el Sistema Español.

El informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjero en el Sistema Español (2022) no es el único que refleja esta realidad. Tal y como se ha mencionado anteriormente, en las pruebas PISA también se recoge en nivel de pertenencia que genera el alumnado en función de diferentes características. En las pruebas de 2022 se encontraron diferencias significativas en el índice de sentido de pertenencia al centro desagregado por diferentes condiciones en la mayoría de los países. En España se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las desagregaciones hechas: por género que el índice es $-0,25$ puntos, lo cual indica que los chicos tienden a experimentar un mayor sentido de pertenencia al centro que las chicas; el índice desagregado por grupos favorecidos es de $0,31$ puntos, indicando que los grupos favorecidos según el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) desarrollan mayor nivel de pertenencia que los grupos desfavorecidos. El último índice desagregado se refiere al origen del alumnado, éste muestra una diferencia de $0,32$ puntos, mostrando que el alumnado nativo tiende a desarrollar más pertenencia que el alumnado de origen extranjero (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022, p. 144-148).

En los resultados obtenidos por comunidades autónomas muestran que en la Comunidad Foral de Navarra ocurre lo mismo, aunque los índices son ligeramente inferiores que la media española. En este sentido se encuentra que la diferencia por género es de $-0,15$ puntos en favor de los chicos; la diferencia entre grupos favorecidos y desfavorecidos según el ISEC es de $0,29$ puntos en favor de los

grupos favorecidos; y de 0,22 puntos en favor del alumnado de origen nacional frente aquel que es de origen extranjero.

Estos datos muestran una realidad significativamente desigual en las condiciones y experiencias del alumnado que compone los centros educativos en función de sus condiciones. Según estos resultados se observa que aquel alumnado que tiende a experimentar menor sentimiento de pertenencia pertenece al género femenino, se sitúa en el primer cuarto del ISEC y tiene origen extranjero (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022, p. 144-148). Esta realidad plantea una serie de preocupaciones adicionales que pueden repercutir en la trayectoria educativa de este alumnado. Puede considerarse población susceptible de tener un menor rendimiento académico, abandonar su recorrido educativo o de tener dificultades en el desarrollo de su identidad, por haber desarrollado menores niveles de pertenencia a los centros (Aker y Sahir, 2022; Corona, 2020; Gottfried, 2017; Pino et al., 2018). Por tanto, comprender y abordar el sentimiento de pertenencia en relación con las características individuales, así como al clima educativo del centro es fundamental para garantizar la inclusión e igualdad en el sistema educativo.

Sin embargo, tal y como se muestra en la Figura 1 el alumnado que ha vivido procesos migratorios no es el único que experimenta dificultades a la hora de generar vinculación con su nuevo contexto. El alumnado de segunda generación se encuentra en una posición intermedia en la que convive con la cultura del país de origen de su familia y con la del país de residencia. Las y los jóvenes con familia de origen extranjero presenta mayores dificultades para desarrollar una identidad relacionada con el país de residencia, pudiendo llegar a desarrollar, en algunos casos, rechazo hacia la identidad cultural de uno de los países (Terrén, 2011). Esto se debe a que el contexto familiar tiene una gran influencia en el desarrollo de la identidad global del o la adolescente, concretamente en la identidad étnica y cultural (Terrén, 2011). Tal y como se ha visto esta identidad cultural se desarrolla al convivir en diferentes contextos y espacios; y promueve el desarrollo del autoconcepto, sentimiento de pertenencia, y, por tanto, el de desarrollo integral de la persona (Cohen, 1982; Ibarra, 2023).

A la hora de definir los factores que facilitan la integración de las hijas e hijos de personas migrantes se encuentran dos posturas. Por un lado, las teorías culturalistas hablan de la importancia de asimilar la cultura del contexto en el que residen (Aparicio y Portes, 2014). La asimilación cultural, lingüística y política por parte de la segunda generación facilitarían su integración en la sociedad de residencia. Estas teorías subrayan la influencia de la familia en este proceso ya que la resistencia por acercarse a la nueva cultura se transmitiría a la segunda generación. De la misma manera que una actitud favorable facilitarían su participación en la sociedad y a su vez transformarían la sociedad receptora (Drouhot y Nee 2019). Por otro lado, se encuentra la perspectiva estructuralista que se

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

enfoca en el contexto social a la que las personas migrantes y sus familias llegan. Se centra en las oportunidades con las que se encuentran para su desarrollo personal, económico y social. Esta perspectiva habla de que las segundas generaciones dependen de las oportunidades y barreras con las que se encuentran sus progenitores. Por otra parte, también destaca que éstas segundas generaciones poseen una gran riqueza al haber convivido con dos culturas, lo cual les abriría nuevas oportunidades (Kasinitz et al., 2002)

Son muchas las condiciones y factores que intervienen en el proceso de integración e inclusión de las personas migrantes, así como de sus descendientes. Sin embargo, cabe destacar que la actitud de aceptación de la cultura receptora es fundamental para fomentar el desarrollo integral de estas personas (González, 2014). La educación intercultural es una manera de trabajar aboga la convivencia de las culturas desde el respeto (Bernabé, 2012). La educación intercultural permite la inclusión cultural dentro de los centros educativos puesto que aboga por crear espacios donde convivan diferentes culturas y que estas interacciones promuevan el aprendizaje de todo el alumnado. Así mismo, esta perspectiva se opone a las teorías asimilacionistas que ponen la responsabilidad en la persona migrante (Castro, 2019). Desde los centros educativos se deben brindar las oportunidades para que el alumnado perteneciente a minorías étnicas pueda adquirir habilidades que favorezcan su inclusión, sobre todo cuando no cuentan la posibilidad de adquirirlas en sus contextos familiares (Bernabé, 2012; Castro, 2019). Para ello la educación intercultural crea ambientes y climas escolares de convivencia y respetuosos con la diversidad, apuestan por el diálogo reflexivo y la confianza y utilizan la mediación como herramienta para la resolución de conflicto (De la Cruz, 2023). Sin embargo, según la autora se observa una falta de formación del profesorado en materia de diversidad cultural y en competencia intercultural. La competencia intercultural va más allá del conocimiento de diferentes culturas, implica la capacidad de comprender las dinámicas interculturales y la gestión de éstas en el aula. Algunas de estas competencias imprescindibles en el profesorado son: el desarrollo de habilidades afectivas, cognitivas y prácticas que permitan una mentalidad abierta y una actitud positiva hacia la diversidad. Intervenir generando un clima de centro intercultural por el que generar redes de apoyo es una herramienta que los institutos y escuelas tienen para favorecer la inclusión de todo el alumnado y así mejorar sus niveles de sentimiento de pertenencia (Hernández, 2020; Hurtado et al., 1997; Pino et al., 2018).

1.2. Dimensiones e instrumento de medida del sentimiento de pertenencia escolar

1.2.1. Dimensiones del sentimiento de pertenencia escolar

El sentimiento de pertenencia es una experiencia subjetiva que se ha tratado de medir a partir de las dimensiones y factores que la componen. En el ámbito educativo se relaciona con conceptos de conexión, compromiso e implicación, aunque también se relaciona altamente con las características del ambiente como el clima, el currículo o las interacciones sociales (Brea, 2017). En un primer momento se pueden distinguir dos principales dimensiones del sentimiento de pertenencia: la dimensión individual y la dimensión contextual. Sin embargo, éstas se pueden desglosar en cuatro factores más específicos (Brea, 2017):

- Factor afectivo: hace referencia a la experiencia de identificación por parte del individuo, teniendo en cuenta los sentimientos y emociones hacia el grupo y el lugar en el que se desarrolla la vida académica del alumnado. En este factor se encuentran tres aspectos fundamentales como, las relaciones de cuidado y apoyo con el profesorado; los lazos afectivos con el grupo, el profesorado y el centro; y la identificación tanto con el grupo como con el centro educativo.
- Factor social: alude a las características de la interacción social con compañeras/os y profesorado, así como al sentimiento de formar parte del grupo. Este factor reúne aspectos como, las características personales de los miembros del grupo, la cantidad y calidad de interacciones sociales, la inclusión y el respeto percibido.
- Factor académico: consiste en todo aquello que implica la experiencia formativa en cuanto a los contenidos, su transmisión y las características organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos elementos a tener en cuenta son el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la gestión académica, las competencias del profesorado, la cultura institucional y el clima del centro.
- Factor físico: hace referencia a todo lo relativo con las interacciones entre las personas y el lugar, la infraestructura física debe facilitar el proceso educativo respondiendo a las necesidades de aprendizaje y de interacción social. Además, se debe favorecer la habitabilidad aportando seguridad, higiene y condiciones ambientales de confort.

Otros autores como Pino et al. (2018b) defienden que el sentimiento de pertenencia en el ámbito escolar se compone por los siguientes factores:

- Integración social: como uno de los factores principales de la experiencia de pertenencia. Se refiere al grado en el que el alumnado comparte comportamientos y creencias con el

resto de la comunidad educativa, tanto en actividades curriculares como en extracurriculares.

- **Clima institucional:** se refiere a un contexto en el que se acogen y respetan las diferencias, fomentando las redes de apoyo. Esto debe ser percibido por el alumnado (dimensión psicológica) y a su vez efectivamente se tienen que crear relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa (dimensión comportamental).
- **Motivación:** variables motivacionales se relacionan positivamente con la experiencia de pertenencia al centro escolar. Estas son las expectativas del alumnado en cuanto a los logros académicos, la autoeficacia, la motivación intrínseca o la valoración por las tareas académicas.

Los factores descritos se refieren a variables individuales del alumnado y contextuales del centro; sin embargo, en la literatura el sentimiento de pertenencia también se relaciona con otros factores como la familia (Hausmann et al., 2007; Gillden-O'Neel, 2021). El contexto familiar y el apoyo de las familias puede influir en la pertenencia que el alumnado desarrolla hacia el centro, tanto de manera positiva como negativa. Cuando la vinculación con la familia es fuerte y los valores no concuerdan con los de la escuela, puede darse que el alumnado no sienta la necesidad de generar vinculación con el centro (Pino et al., 2018; Gillden-O'Neel, 2021).

Por tanto, se observa que el sentimiento de pertenencia es un constructo complejo que está conformado, tanto por aspectos que incumben a toda la comunidad educativa y el contexto escolar, como características individuales e intrínsecas a la persona, y aspectos de la historia individual como el contexto familiar.

1.2.2. Instrumento de medida del sentimiento de pertenencia escolar

Son muchos los estudios que se han realizado acerca de las dimensiones del sentido de pertenencia y su medida. Uno de los instrumentos que más se ha investigado es el Psychological Sense of School Membership (PSSM) elaborado por Goodenow (1993) con el objetivo de medir el grado de pertenencia sentido por el alumnado. Para la autora el sentimiento de pertenencia al contexto escolar es un constructo que se encuentra en la intersección entre la psicología individual y el contexto escolar. Así mismo, entiende que la necesidad de pertenencia es especialmente relevante durante la adolescencia, ya que la aceptación y el apoyo social por parte de los iguales es fundamental en esta etapa en la se da un distanciamiento natural con la familia. Además, al igual que otros autores, Goodenow (1993) relaciona el sentimiento de pertenencia escolar con un mejor rendimiento académico y con menores tasas de abandono escolar. Por tanto, esta escala puede ser interesante a la hora de plantear una intervención tanto a nivel individual como a nivel organizacional.

Originalmente se creó con el objetivo de comparar el sentimiento de pertenencia generado por el alumnado de secundaria procedente de suburbios y de barrios con diferentes niveles socioeconómicos, sin embargo, actualmente está validado en múltiples poblaciones. La escala PSSM ha sido traducida a diferentes lenguas y aplicada y validada en diferentes poblaciones a nivel internacional. También se han creado adaptaciones a diferentes poblaciones en cuanto a nivel educativo, por lo que existen datos psicométricos de sus propiedades en diferentes muestras. Originalmente la escala estaba compuesta por 18 ítems, 13 de ellos formulados en positivo y 5 en negativo; sin embargo, para algunos estudios se han realizado abreviaciones u otras modificaciones que permiten aplicarla a otras poblaciones como puede ser el alumnado de primaria.

En 2011, You et al., identificaron 41 estudios en los que se utilizó el PSSM, 26 de ellos lo hicieron con los 18 ítems originales y 15 versiones abreviadas. Estas versiones abreviadas se han hecho, en algunos casos para eliminar el efecto de los ítems formulado en negativo (Gaete, 2016); en otros casos para eliminar el efecto de los ítems formulados en negativo o para adaptar el instrumento de medida al objetivo del trabajo. Sin embargo, estudios recientes no encuentran un factor de efecto de medición derivado de estos ítems (Weiner, 2022).

A pesar de que en su versión original Goodenow únicamente contempla una dimensión en el constructo de sentimiento de pertenencia, en posteriores estudios diferentes autores se definen múltiples factores en sus estudios a través de análisis factoriales (ver Tabla 1), como, por ejemplo: pertenencia, aceptación y rechazo según Hagborg, (1994); o relaciones de cuidado, aceptación y rechazo según You et al. (2011). Aunque en la literatura internacional no existe consenso acerca de las dimensiones del PSSM, en muestra española se ha validado el modelo tridimensional (Ros, 2012), con las siguientes dimensiones: relaciones de cariño, aceptación y rechazo.

En la Tabla 1 se recogen algunos los estudios que validan el PSSM y sus diferentes versiones en diferentes poblaciones revisados en este trabajo, en la tabla también se recoge el número de ítems utilizados, los principales resultados o el análisis realizado, y las dimensiones encontradas en el cuestionario.

Tabla 1.

Estudios de validación del PSSM

Autor/a	Año de publicación y país	Muestra	Nº Ítems	Principales resultados	Dimensiones
Goodenow	1993, Estados Unidos	1357 estudiantes de diferentes barrios	18 ítems	Buena consistencia interna ($\alpha = .77-.88$).	Unidimensional

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Hagborg	1994, Estados Unidos	30 estudiantes de primaria hispanohablantes	18 ítems	Buena consistencia interna ($\alpha = .71-.94$). Mayores niveles de pertenencia en mujeres y en los cursos más altos.	Tridimensional: 1. Pertenencia 2. Percepción de rechazo 3. Percepción de aceptación
Cheung	2003, China	547 estudiantes de primaria	18 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA).	Bidimensional: 1. Percepción de rechazo 2. Percepción de aceptación
You et al.	2011, Australia	504 estudiantes de secundaria	18 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA) y Análisis Factorial Confirmatorio (CFA).	Tridimensional: 1. Relación con el profesorado 2. Aceptación 3. Rechazo
Ros	2012, España	1229 estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato.	18 ítems	Buena consistencia interna para la versión en español ($\alpha = .87$). Los chicos de integran más fácilmente por participar en más actividades que las chicas.	Tridimensional: 1. Relaciones de cariño 2. Aceptación 3. Rechazo
Gaete	2016, Chile	1250 estudiantes de primaria y secundaria	18 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA) y Análisis Factorial Confirmatorio (CFA).	Unidimensional
Gaete	2018, Chile	2508 estudiantes de secundaria	8 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA) y Análisis Factorial Confirmatorio (CFA).	

					Correlación de bajos niveles de pertenencia con el consumo de tabaco.
Hussain et al.	2018, Estados Unidos	Población de origen indio-americano (129 estudiante de secundaria) y nativo de Alaska (220 estudiantes de educación superior)	18 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA), sin diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Buena consistencia interna ($\alpha = .81$)	Tridimensional: 1. Apoyo entre iguales 2. Percepciones negativas 3. Relación con el profesorado
Wagle et al.	2018, Estados Unidos	2482 estudiantes de primaria (Estado Unidos, Reino Unido y China)	9 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA) y Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) para los diferentes grupos	Unidimensional
Castro	2019, Reino Unido	522 estudiantes de primaria	9 ítems	Buena consistencia interna ($\alpha = .83$) El sentimiento de pertenencia es un buen predictor del perfil socioemocional del alumnado, más incluso que el estatus socio-económico.	Unidimensional
St Amand et al.	2020, Canadá	831 estudiantes de secundaria	18 ítems	Estudio factorial sobre el cuestionario en el que se definen 4 factores o dimensiones. Diferencias en la carga factorial en las muestras de chicas y chicos.	4 dimensiones: 1. Relación con iguales 2. relación con profesorado 3. percepción de aceptación 4. sentido de pertenencia

					Correlación positiva entre riesgo de abandono escolar y la percepción de aceptación y el sentido de pertenencia.
Weiner	2022	1162 universitarias/os	estudiantes	18 ítems	Validación del cuestionario mediante Análisis Factorial Exploratorio (EFA). Tridimensional: 1.Aspecto identitario 3. Aspecto relacional 2.Aspecto institucional

Además, los niveles de pertenencia medidos por este instrumento se han correlacionado con diferentes aspectos del alumnado. En primer lugar, el sentimiento de pertenencia medido en el PSSM se correlaciona positivamente con el éxito escolar (Goodenow, 1993; McMahon et al., 2008), así como con las expectativas de resultados positivos para otros (Kia-Keating y Ellis, 2007; Ibañez et al., 2004) y una mayor asistencia al centro (Sánchez et al., 2005). No obstante, no se relaciona únicamente con aspectos académicos del alumnado, sino que se ha encontrado una correlación negativa con una mala salud mental. Diferentes autores han correlacionado bajos niveles de sentimiento de pertenencia se correlacionan con mayores niveles de depresión (Shochet et al., 2006) y de ansiedad (McMahon et al., 2008).

2. OBJETIVOS

El presente marco teórico responde a los siguiente objetivos generales y específicos que se recogen en la Tabla 2. A partir de estos se plantean los objetivos del marco empírico que están formados por u.n objetivo general y dos específicos.

Tabla 2.

Objetivos generales y específicos del marco teórico y empírico

	Objetivos generales	Objetivos específicos
Marco teórico	Objetivo 1 teórico	Objetivo 1.1
Estudio del sentimiento de pertenencia en el alumnado de secundaria.	Definir el concepto sentimiento de pertenencia escolar según diferentes autores y la evolución del concepto	Definir del concepto según diferentes autores y perspectivas, incluyendo su impacto en el rendimiento académico y bienestar estudiantil

		Objetivo 1.2
		Analizar la relevancia del sentimiento de pertenencia en la adaptación escolar y el éxito académico del alumnado migrante.
	Objetivo 2 teórico	Objetivo 2.1
	Identificar las dimensiones que forman el sentimiento de pertenencia, así como que instrumentos de medida existen para el ámbito escolar.	Identificar de las dimensiones del sentimiento de pertenencia escolar según diferentes autores
		Objetivo 2.2
		Conocer instrumentos de medida para el sentimiento de pertenencia escolar, validados en la actualidad
	Objetivo 3 práctico	Objetivo 3.1
Marco empírico	Realizar una evaluación diagnóstica del sentimiento de pertenencia del alumnado de un centro educativo de secundaria en función de diferentes variables a partir del cuestionario el Psychological Sense of School Membership (PSSM)	Describir el sentimiento de pertenencia desarrollado por el alumnado en función de diferentes características individuales.
Análisis descriptivo y estadístico del sentimiento de pertenencia del alumnado de un centro de secundaria		Objetivo 3.2
		Comprobar la significatividad de las diferencias entre las medias de la muestra a partir de un análisis estadístico.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Objetivos e hipótesis

1. Describir el sentimiento de pertenencia desarrollado por el alumnado en función de diferentes características individuales.

En cuanto a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Llevar a cabo un análisis descriptivo acerca de las puntuaciones medias obtenidas en el PSSM en función del origen del alumnado.
 - Llevar a cabo un análisis descriptivo acerca de las puntuaciones medias obtenidas en el PSSM en función del origen de la familia del alumnado.
 - Analizar las puntuaciones del alumnado según diferentes características individuales entendidas como variables extrañas controladas (género, curso, tiempo de estancia en el país).
 - Estudiar las características del alumnado en cada cuartil de las puntuaciones de la muestra en el PSSM.
2. Comparar las puntuaciones en sentimiento de pertenencia del alumnado obtenidas en el PSSM.

Conforme a este objetivo general se establecen las siguientes hipótesis nula (H0) e hipótesis alternativa (H1):

- H0: No hay relación estadísticamente significativa entre el sentimiento de pertenencia que el alumnado genera y su origen. $\bar{X}_1 = \bar{X}_2$
H1: El alumnado de origen nacional genera mayor sentimiento de pertenencia que el alumnado de origen extranjero. $\bar{X}_1 > \bar{X}_2$
- H0: No hay relación estadísticamente significativa entre el sentimiento de pertenencia que el alumnado genera y el origen de su familia. $\bar{X}_1 = \bar{X}_2$
H1: El alumnado con familia de origen nacional genera mayor sentimiento de pertenencia que el alumnado con familia de origen extranjero. $\bar{X}_1 > \bar{X}_2$

3.2. Variables de estudio

Variables independientes (VI):

- Origen alumnado: Nacional/Extranjero
- Origen familia del alumnado: Nacional/Extranjero

Estas variables independientes se han controlado preguntando en primer lugar por su origen y el de su familia: España/Otro. En el caso de seleccionar *Otro* se ha pedido que se concrete el país de origen.

Variable dependiente (VD):

- Sentimiento de pertenencia medido con el cuestionario PSSM.

Variables extrañas controladas:

- Género: Hombre / Mujer / Otro.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el sentimiento de pertenencia desarrollado por alumnos y alumnas, sin embargo, no existe un consenso sobre qué alumnado experimenta más pertenencia, si las mujeres o los hombres. En algunos de los datos recogidos en España se observa que los chicos presentan mayores niveles de sentimiento de pertenencia que las chicas (Mahía y Medina, 2022; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022, p.144-148). Sin embargo, Ros (2014) en su estudio encuentra resultados opuestos: las chicas experimentan mayor nivel de pertenencia que los chicos. A nivel internacional autores como Goodenow (1993) y Cheung y Fai (2003) encuentra que las chicas experimentan más sentimiento de pertenencia y St Amand (2020) no encuentra diferencias estadísticamente significativas a pesar de que las alumnas puntúan por encima de los alumnos varones.

- Curso: 2º ESO / 3º ESO / 4º ESO

Diferentes estudios muestran que pasar más tiempo en el centro educativo participando tanto en actividades curriculares como extracurriculares conlleva generar mayores niveles de pertenencia escolar (Crawford et al., 2024; Hagborg, 1994).

- Tiempo de estancia en el país: 1 año o menos / entre 1 y 3 años / entre 3 y 5 años / 6 años o más.

El alumnado de origen extranjero necesita también tiempo y participación para conocer la cultura del nuevo país y así poder crear vínculos con las personas, espacios, y en este caso con el centro (Mahía y Medina, 2022).

Se entienden como variables extrañas aquellas características o condiciones del alumnado que pueden intervenir en el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Con el objetivo de controlar su efecto en los resultados se ha preguntado por estas variables, lo que ha permitido discriminar grupos en función de estas condiciones y analizar las puntuaciones obtenidas en el PSSM.

3.3. Participantes

La población a la que está dirigida esta investigación es a personas adolescentes estudiantes de centros de secundaria, tanto de origen nacional como de origen extranjero. La muestra con la que se ha contado han sido 132 estudiantes de un centro de educación secundaria en la Comunidad Foral de Navarra. El alumnado que ha completado en cuestionario durante las clases de tutoría, por lo que lo han hecho en las tutorías en las que han tenido la disponibilidad de hacerlo por cuestión de programación de las propias sesiones. En la tabla 3 se encuentra recogida la información de la muestra:

Tabla 3.

Características de la muestra

Variables		n	%
País de nacimiento	Nacional	103	78
	Extranjero	29	22
País de origen de la familia	Nacional	51	39
	Extranjero	81	61
Curso	2º ESO	24	18
	3º ESO	57	43
	4º ESO	51	39
Género	Hombre	65	49
	Mujer	67	51
	Otro	0	0

Se trata de alumnado de diferentes cursos: 24 estudiantes de 2º de ESO (18%), 57 estudiantes de 3º de ESO (43%) y 51 estudiantes de 4º de ESO (39%). Respecto al género de la muestra se observan datos muy equilibrados, 65 de los participantes con hombres (49%) y 67 son mujeres (51%). También se han recogido datos respecto a su país de origen, así como del origen de sus familias (ver Tabla 5). 103 de los participantes han nacido en España (78%), mientras que únicamente 29 estudiantes (22%) proceden de países extranjeros. Sin embargo, al observar la procedencia de sus familias se encuentra que hay más familias de origen extranjero que de origen nacional: 51 alumnos y alumnas tienen familias de origen nacional (39%), mientras que las familias de 81 estudiantes proceden de otros países (61%). Al alumnado de origen extranjero se le preguntado cuánto tiempo llevan viviendo en España, y se encuentran los siguientes datos: 19 alumnos y alumnas viven en España desde hace 6 años o más (66% del alumnado de origen extranjero), 4 estudiantes (14%) entre 3 y 5 años, 5 estudiantes (17%) entre 1 y 3 años, y únicamente 1 estudiante (3%) hace menos de un año que vino a España (ver Tabla 4). Para realizar el análisis descriptivo se dividió la muestra según estas variables creando grupos de: hombres/mujeres; 2º ESO/3º ESO/ 4º ESO. Además, en el caso del alumnado con origen extranjero se ha dividido la muestra en función del tiempo de estancia en el país de residencia (ver Tabla 4), creando los siguientes grupos: 1 año o menos/entre 1 y 3 años/entre 3 y 5 años/ 6 años o más.

Tabla 4.

Tiempo de estancia en el país del alumnado de origen extranjero

Variables	n	%	
Tiempo de estancia en el país	1 año o menos	1	3
	Entre 1 y 3 años	5	17
	Entre 3 y 5 años	4	14
	6 años o más	19	66

La procedencia del alumnado de origen extranjero, así como el de sus familias es muy variada, de hecho, se recogen hasta 19 países de origen en la muestra (ver Tabla 5). Por esta razón se ha considerado hacer subgrupos dentro de los grupos “origen extranjero” para estudiar el sentimiento de pertenencia dentro de cada uno. Para ello se han agrupado los países de origen en función de criterios como la proximidad entre los países, entendiéndose que pueden compartir ciertas características en cuanto a la cultura, religión o idioma. Los subgrupos que se han definido son los siguientes:

1. Países de la Unión Europea (Bulgaria, Francia, Italia y Rumania): en este grupo se encuentran 7 alumnas y alumnos que proceden de alguno de estos países, y 15 alumnas y alumnos de origen naciones con familias que proceden de estos países.
2. Países de América del Sur (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, Perú, República Dominicana y Venezuela): en este grupo se encuentran 18 estudiantes con origen en estos países y 28 con familias con origen en estos países.
3. Países de África (Argelia, Marruecos y Senegal): únicamente 1 alumno procede de Marruecos y 8 tienen familia que proceden de alguno de estos países.
4. China: 1 alumna procede de China y 3 tienen familia que procede de China.

A pesar de que se ha hecho esta agrupación para facilitar el análisis de los datos, no deben considerarse grupo homogéneos puesto que, dentro de un mismo país pueden coexistir diferentes grupos étnicos, lenguas regionales y darse una gran diversidad cultural (Granja et al., 2024).

Tabla 5.

País de origen del alumnado y sus familias

Variables	Frecuencia	
País de origen del alumnado	Bolivia	2
	Brasil	1
	Bulgaria	5
	Chile	1
	China	2
	Colombia	6
	Ecuador	2
	España	103
	Honduras	1

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

	Marruecos	1
	Perú	2
	Rumanía	2
	Venezuela	4
	Argelia	3
	Argentina	2
	Bolivia	5
	Brasil	5
	Bulgaria	10
	Chile	1
	China	4
	Colombia	9
	Ecuador	11
País de origen de la familia	España	51
	Francia	2
	Honduras	1
	Italia	1
	Marruecos	4
	Perú	5
	República Dominicana	2
	Rumanía	9
	Senegal	2
	Venezuela	5

3.4. Diseño

Se trata de una investigación cuasiexperimental con diseño ex – post facto puesto que se parte de condiciones ya definidas y no se manipulan las variables independientes “el origen del alumnado” y “origen de la familia del alumnado”. Se pretende investigar la relación entre el sentimiento de pertenencia desarrollado por el alumnado al centro y las variables independientes. Para ello se aplica el cuestionario Psychological Sense of School Membership (PSSM) de escala Likert en 5 aulas de 3 cursos (2º ESO, 3º ESO y 4º ESO).

3.5. Instrumento

El instrumento de medida que se ha utilizado ha sido la versión española del cuestionario Psychological Sense of School Membership (PSSM en adelante) diseñado por Goodenow en 1993 (Anexo 1). Se ha seleccionado este instrumento por la validez con la que cuenta y por sus características, que facilitan su administración. Se trata de un cuestionario cuyo tiempo de administración se estima que es de 12 minutos y está validado en población adolescente (Ros, 2014).

Este cuestionario se compone de 18 ítems en forma de afirmaciones; de los cuales, cinco están contruidos en negativo para evitar las respuestas automáticas. Estas afirmaciones se refieren a diferentes aspectos de la pertenencia como: sentirse parte del centro, la aceptación e inclusión percibida, el respeto, la disposición a participar y la respuesta percibida por el resto de alumnado y profesorado. Aun así, entiende el sentimiento de pertenencia como un constructo unidimensional. El

formato de respuesta es de escala Likert de 5 grados que permiten recoger el nivel de acuerdo o de desacuerdo, la puntuación de 1 corresponde a “totalmente falsa” mientras que 5 sería “totalmente verdadera”. De esta manera se obtiene una puntuación mínima de 18 y una puntuación máxima de 90 puntos. La puntuación total se divide entre 18 y se obtiene la puntuación media del cuestionario que da siguiente información respecto al sentimiento de pertenencia al centro desarrollado por el alumnado. Originalmente, la autora Goodenow (1993) define que una puntuación de 3 o inferior se considera un sentimiento de pertenencia escolar bajo. Aun así, la autora defiende la importancia de analizar la distribución de las puntuaciones dentro de la muestra para identificar las características del alumnado con menores puntuaciones. Así mismo, toma el sentimiento de pertenencia escolar como variable dependiente a diferentes condiciones personales como el barrio en el que viven, condiciones socioeconómicas o aspectos familiares. En su versión original cuenta con una buena consistencia interna, su fiabilidad es de $\alpha = .77-.88$ en los diferentes estudios y los resultados apoyan una buena validez de constructo (Goodenow, 1993). La versión en lengua castellana que se ha utilizado fue creada por Harborg (1994) para el estudiantado hispano de escuelas americanas y cuenta con una buena consistencia interna con $\alpha=.77$, estos resultados se han confirmado en España en posteriores estudios con alumnado del País Vasco con un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna de $\alpha=.87$ (Ros, 2014).

A pesar de las adaptaciones existentes en este estudio se va a utilizar traducción al español de la versión completa puesto que no existe consenso para rechazar los ítems redactados en negativo (Weiner, 2022).

3.6. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo en el propio centro en las sesiones de tutoría. Todos los grupos tienen programadas las tutorías los lunes por lo que todos los datos se recogen el lunes 6 de mayo. La semana anterior a la administración del cuestionario se presenta el proyecto con sus objetivos a las tutoras y tutores, mostrándoles el cuestionario para que puedan resolver cualquier duda del alumnado cuando lo completan. La administración es online a través del programa Windows Office Forms, lo cual facilita la interpretación de los resultados ya que quedan recogidos en una página Excel. Conforme al Considerado 26 del Reglamento Europeo de Protección de Datos (2016) los datos que se han recogido del alumnado son anónimos puesto que no se recogen datos personales ni identificativos. Se consideran datos personales cualquier información concerniente a personas físicas identificadas o identificables, y al no ser el caso de los datos recogidos, no ha sido necesario recoger el consentimiento de las y los participantes para esta investigación.

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Para obtener la puntuación correcta de los ítems redactados en negativo (ítems 3, 6, 9, 12 y 6), una vez recogidos los resultados se les ha dado el valor opuesto antes de calcular la puntuación total y la media.

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados con el programa SPSS. Se han obtenido las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos según las variables independientes (origen alumnado y origen familia) y según las variables extrañas controladas (género, curso y tiempo de estancia en el país en el caso del alumnado extranjero). Para ello se han segmentado los datos según las variables a analizar, esto permite discriminar los grupos y obtener las puntuaciones medias de los mismos. Además, para completar el análisis descriptivo se han dividido los resultados en cuartiles y se ha descrito qué alumnado pertenece a cada uno de estos cuartiles (Ros, 2014; Gaete et al., 2018).

En segundo lugar, se ha realizado un análisis estadístico, igualmente con el programa SPSS. En este caso se utiliza el estadístico de contraste de acuerdo con las características de la muestra y siguiendo los criterios de tamaño de la muestra, independencia de los grupos, normalidad, homogeneidad de las varianzas. Con este análisis se pretende comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos definidos por las variables independientes (origen alumnado y origen familia), y rechazar o aceptar la Hipótesis nula H_0 .

3.7. Análisis y discusión de los resultados

3.7.1. Análisis descriptivo

Para dar respuesta al primer objetivo planteado en este trabajo *Describir el sentimiento de pertenencia desarrollado por el alumnado en función de su origen (nacional o extranjero) y controlando diferentes variables individuales*, se lleva a cabo un análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos en el PSSM a través del programa SPSS. Se han extraído las puntuaciones medias y las desviaciones típicas del grupo en función de diferentes variables: origen alumnado y familias, género, países de procedencia del alumnado y de la familia, cursos, y el tiempo de estancia en el caso del alumnado de origen extranjero.

La puntuación media de la muestra en sentimiento de pertenencia al centro es de 3,4 puntos sobre 5; con una desviación típica de 0,604 lo cual indica un sentimiento de pertenencia medio-alto. Sin embargo, al dividir la muestra en diferentes grupos se observa que las medias de estos son diferentes (ver Tabla 6). En primer lugar, se ha dividido la muestra en función del origen del alumnado (nacional/extranjero), así como según el origen de su familia (nacional/extranjero); obteniendo las puntuaciones medias de cada grupo y en función del género. Al analizar las medias obtenidas según el origen del alumnado se observa que el grupo de estudiantado con origen nacional obtienen una

media superior (3,47) a la del alumnado con origen extranjero (3,18). En cuanto al origen de la familia, la media del alumnado con familia de origen nacional (3,75) también es superior a la media del alumnado con familia de origen extranjero (3,19).

Respecto al género, en la muestra total las mujeres puntúan con una media más alta que los hombres (3,43 puntos las mujeres frente a 3,37 puntos los hombres). Esto mismo ocurre en el resto de los grupos, excepto en el grupo de alumnado de origen nacional que las mujeres puntúan ,01 puntos por debajo (3,46 frente a 3,47 puntos) y en el grupo de alumnado con familias de origen extranjero que ocurre lo mismo (3,18 puntos las mujeres frente a 3,19 puntos lo hombres).

Tabla 6.

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la muestra en el cuestionario PSSM

Grupo de la muestra		Total	Hombres	Mujeres
		M \pm DT <i>n</i>	M \pm DT <i>n</i>	M \pm DT <i>n</i>
Total		3,40 \pm ,60 <i>n</i> = 132	3,37 \pm ,65 <i>n</i> = 65	3,43 \pm ,55 <i>n</i> = 67
Origen alumnado	Nacional	3,47 \pm ,58 <i>n</i> = 103	3,47 \pm ,59 <i>n</i> = 48	3,46 \pm ,57 <i>n</i> = 55
	Extranjero	3,18 \pm ,65 <i>n</i> = 29	3,09 \pm ,76 <i>n</i> = 17	3,31 \pm ,78 <i>n</i> = 12
Origen familia	Nacional	3,75 \pm ,54 <i>n</i> = 51	3,68 \pm ,62 <i>n</i> = 24	3,8 \pm ,46 <i>n</i> = 27
	Extranjero	3,19 \pm ,54 <i>n</i> = 81	3,19 \pm ,61 <i>n</i> = 41	3,18 \pm ,47 <i>n</i> = 40

A continuación, se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por el alumnado de origen extranjero, así como por el alumnado con familia de origen extranjero en función de los países de origen agrupados, tal y como se han definido anteriormente (ver Tabla 7). Al dividir la muestra en subgrupos según los países de procedencia se observa que en todos los casos el alumnado con origen nacional o con familia de origen nacional obtiene mayores puntuaciones que el resto de los subgrupos. Así mismo, cabe destacar que en ambos conjuntos de datos (origen alumnado y origen familias) las medias de cada subgrupo siguen el mismo orden: el alumnado que mayores puntuaciones obtiene es aquel que tiene origen en España, seguido por China, países de América del Sur, Países de la Unión Europea y, por último, el alumnado que menores puntuaciones obtiene es aquel que tiene origen en países africanos.

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Tabla 7.

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los subgrupos según países de origen en el cuestionario PSSM.

	País de origen del alumnado	País de origen de familias
	M ± DT <i>n</i>	M ± DT <i>n</i>
España	3,47 ± ,58 <i>n</i> =103	3,75 ± ,54 <i>n</i> =51
Países de la Unión Europea	2,93 ± ,55 <i>n</i> =7	3,17 ± ,51 <i>n</i> =22
Países de América del Sur	3,32 ± ,62 <i>n</i> =19	3,26 ± ,52 <i>n</i> =46
Países de África	1,72 <i>n</i> =1	2,74 ± ,56 <i>n</i> =9
China	3,47 ± ,43 <i>n</i> =2	3,5 ± ,59 <i>n</i> =4

En cuanto a las puntuaciones medias dentro de cada curso, se observa que 4º de ESO es el curso en el que el alumnado ha puntuado más alto en el cuestionario PSSM (3,6 puntos), seguido de 2º de ESO (3,56 puntos) y 3º de ESO es el curso con menor puntuación (3,16 puntos) (ver Tabla 8). Además, se han extraído las puntuaciones medias y desviaciones típicas en función del origen del alumnado, así como el origen de su familia. Se observa que en todos los casos el alumnado de origen nacional obtiene mayores puntuaciones que el alumnado de origen extranjero, excepto en 2º de ESO, donde el alumnado de origen extranjero presenta una media superior a la del alumnado de origen nacional (3,54 frente a 3,50 puntos). El alumnado con familia de origen nacional también muestra mayores niveles de sentimiento de pertenencia que el alumnado con familia de origen extranjero.

Tabla 8.

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por cursos y origen del alumnado y su familia

	Total	Origen del alumnado nacional	Origen alumnado extranjero	Origen de familias nacional	Origen de familias extranjero
	M ± DT <i>n</i>	M ± DT <i>n</i>	M ± DT <i>n</i>	M ± DT <i>n</i>	M ± DT <i>n</i>
Total	3,40 ± ,60 <i>n</i> = 132	3,47 ± ,58 <i>n</i> = 103	3,18 ± ,65 <i>n</i> = 29	3,75 ± ,54 <i>n</i> = 51	3,19 ± ,54 <i>n</i> = 81
2º ESO	3,56 ± ,58 <i>n</i> = 24	3,50 ± ,60 <i>n</i> = 18	3,54 ± ,53 <i>n</i> = 6	3,81 ± ,47 <i>n</i> = 12	3,3 ± ,57 <i>n</i> = 12
3º ESO	3,16 ± ,60 <i>n</i> =57	3,22 ± ,52 <i>n</i> = 42	2,97 ± ,79 <i>n</i> = 15	3,4 ± ,58 <i>n</i> = 14	3,08 ± ,59 <i>n</i> = 43

4º ESO	3,60 ± ,52 n=51	3,66 ± ,54 n= 43	3,2 ± ,23 n= 8	3,90 ± ,47 n= 25	3,31 ± ,39 n= 26
--------	--------------------	---------------------	-------------------	---------------------	---------------------

Por último, se han extraído las puntuaciones medias en función del tiempo de estancia que llevan en España y en relación con el país de procedencia (ver Tabla 9). En este análisis se observa que el alumnado que menores puntuaciones obtiene es aquel que reside en España desde hace un año o menos (2,11 puntos) y aquel que procede de países africanos (1,72 puntos). Por el contrario, los grupos de alumnado que mayores puntuaciones obtienen es el alumnado que procede de América del Sur que ha residido en España entre 3 y 1 años (3,52), seguido el alumnado de origen chino (3,47) y de América del Sur que ha residido en el país durante 6 años o más (3,43).

Tabla 9.

Puntuaciones medias y desviaciones típicas según tiempo de estancia en el país y países de origen del alumnado

	Total	Origen en Unión Europea	Origen en América del Sur	Origen África	Origen en China
	M ± DT n	M ± DT n	M ± DT n	M ± DT n	M ± DT n
1 año o menos	2,11 n= 1		2,11 n= 1		
Entre 1 y 3 años	3,52 ± ,56 n=5		3,52 ± ,56 n=5		
Entre 3 y 5 años	2,61 ± ,70 n=4	3,06 n= 1	2,83 ± ,63 n= 2	1,72 n= 1	
6 año o mas	3,27 ± ,58 n=19	2,90 ± ,59 n= 6	3,43 ± ,55 n= 11		3,47 ± ,43 n= 2

Para definir las características del alumnado en función de los resultados obtenidos, se ha dividido el conjunto de los resultados en cuatro cuartiles: Q1=3,00; Q2=3,388 y Q3=3,875. De esta manera se han definido cuatro zonas en las que se distribuye el alumnado en cuanto al sentimiento de pertenencia que desarrollan según el cuestionario PSSM: alumnado con puntuaciones muy bajas (entre 1 y 3 puntos), puntuaciones bajas (entre 3,001 y 3,388 puntos), puntuaciones altas (entre 3,3881 y 3,875 puntos) y puntuaciones muy altas (entre 3,8751 y 5 puntos). Una vez se han extraído los cuatro grupos se han analizado las características del alumnado en cada cuartil. Para ello se ha llevado a cabo un recuento del alumnado en cuanto a su origen y el de sus familias entendido como nacional/extranjero (ver Tablas 10 y 11); en cuanto a los 4 subgrupos definidos anteriormente al agrupar los 19 países de origen (ver Tablas 12 y 13); en función de su género (ver Tabla 14); el curso (ver Tabla 19), y los años de estancia en el país en el caso del alumnado con origen extranjero (ver

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Tabla 20). Además, se presentan los gráficos donde se puede observar la cantidad de alumnos y alumnas en cada cuartil.

En primer lugar, se presenta la Tabla 10 y la Figura 2 con la distribución del alumnado según sus puntuaciones en el PSSM y se determina su origen (nacional/extranjero). Se determina la cantidad de estudiantado nacional y extranjero en cada cuartil y se presenta el porcentaje que representa dentro de su grupo. Se puede observar como el menor porcentaje de alumnado con origen extranjero (un 10,4%) se ubica en el cuartil “muy alto” (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Distribución del alumnado en cuartiles según su origen

		Origen nacional		Origen extranjero		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	26	25,2%	9	31%	35
	Bajo	21	20,4%	8	27,6%	29
	Alto	26	25,2%	9	31%	35
	Muy alto	30	29,2%	3	10,4%	33
Total		103	100%	29	100%	132

Por otro lado, al analizar los datos según el origen de las familias del alumnado, se observa que la cantidad de alumnado con familias de origen nacional aumenta a medida que crecen las puntuaciones. Mientras que con el alumnado con familias de origen extranjero ocurre lo contrario, conforme aumentan las puntuaciones se encuentra una menor cantidad de este alumnado (ver Figura 3).

Tabla 11.

Distribución del alumnado en cuartiles según el origen de sus familias

		Familia de origen nacional		Familia de origen extranjero		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	6	11,8%	29	35,8%	35
	Bajo	7	13,7%	22	27,2%	29
	Alto	14	27,5%	21	25,9%	35
	Muy alto	24	47%	9	11,1%	33
Total		51	100%	81	100%	132

Figura 2.

Gráfico con la distribución del alumnado en los cuartiles según su origen

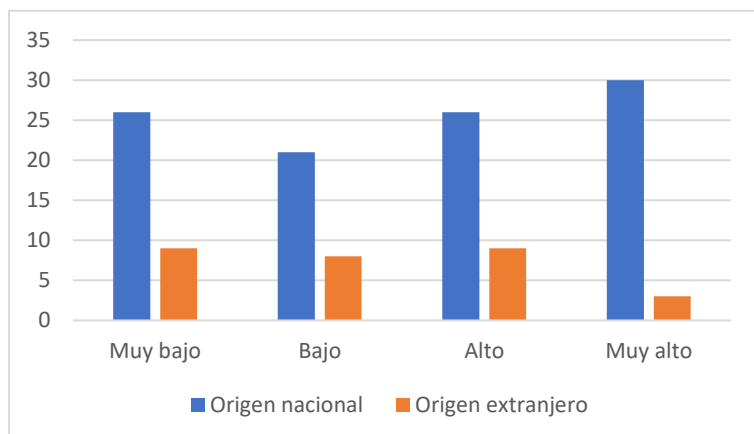
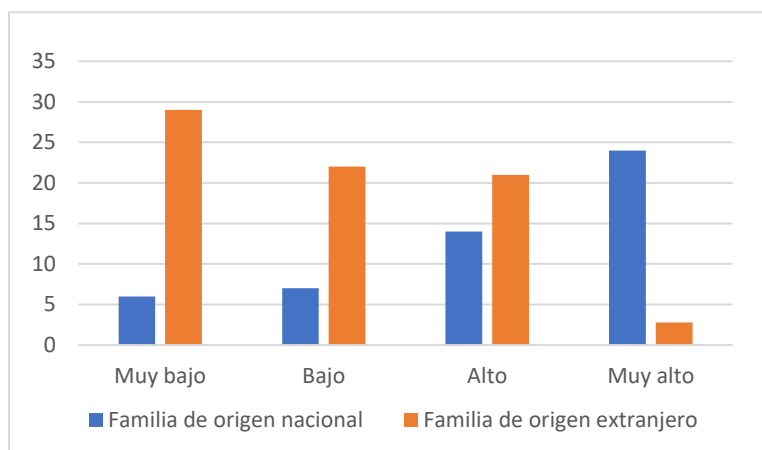
**Figura 3.**

Gráfico con la distribución del alumnado en los cuartiles según el origen de su familia



A continuación, se obtiene de la muestra el alumnado con origen extranjero y se divide en subgrupos según los países de origen se observa lo siguiente (ver Tabla 12) (ver Figura 4). Se lleva a cabo el mismo procedimiento con el alumnado con familia de origen extranjero y se dividen en los 4 subgrupos (ver Tabla 13) (ver Figura 5).

Tabla 12.

Distribución del alumnado en cuartiles según su país de origen

		España		Unión Europea		América del Sur		África		China	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cuartiles	Muy bajo	26	25,2%	4	57%	4	21%	1	100%		
	Bajo	21	20,4%	2	29%	5	26%			1	50%
	Alto	26	25,2%	1	14%	7	37%			1	50%

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

	Muy alto	30	29,2%		3	16%					
Total		103	100%	7	100%	19	100%	1	100%	2	100%

Tabla 13.

Distribución del alumnado en cuartiles según el país de origen de su familia

		España		Unión Europea		América del Sur		África		China	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cuartiles	Muy bajo	6	12%	9	41%	12	27%	7	78%	1	25%
	Bajo	7	14%	7	32%	14	30%			1	25%
	Alto	14	27%	4	18%	14	30%	2	22%	1	25%
	Muy alto	24	47%	2	9%	6	13%			1	25%
Total		51	100%	22	100%	46	100%	9	100%	4	100%

Figura 4.

Distribución del alumnado en los cuartiles según su país de origen

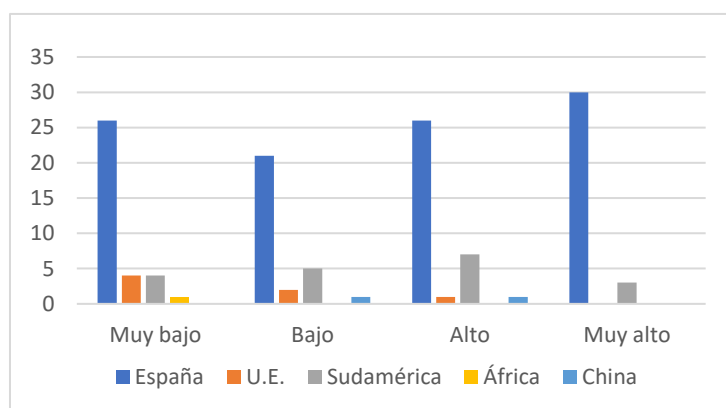
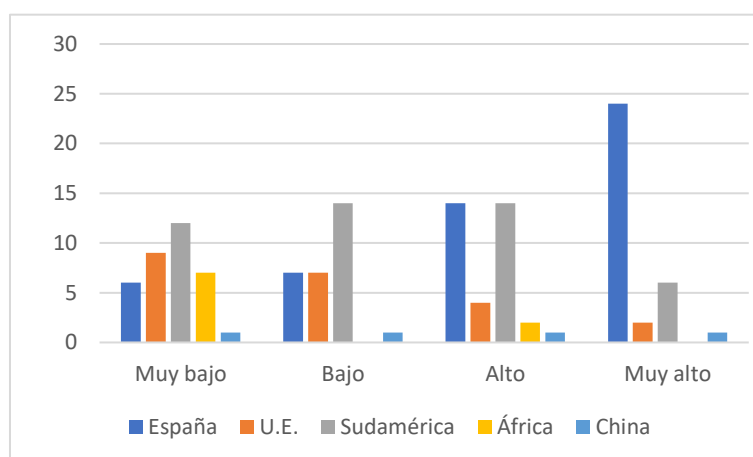


Figura 5.

Distribución del alumnado en los cuartiles según su país de su familia



En cuanto al género del alumnado, en primer lugar, se hecho un recuento de la cantidad de alumnos hombres y alumnas mujeres en cada uno de los cuartiles se han obtenido los siguientes datos (ver Tabla 14).

Tabla 14.

Distribución del alumnado en cuartiles según su género

		Hombres		Mujeres		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	18	29%	17	25%	35
	Bajo	15	23%	14	21%	29
	Alto	16	24%	19	29%	35
	Muy alto	16	24%	17	25%	33
Total		65	100%	67	100%	132

Así mismo, se ha analizado la distribución del alumnado dentro de cada género y se ha determinado tanto su origen como el de su familia. Por un lado, se ha definido el origen de los alumnos y las alumnas dentro de cada cuartil (ver Tablas 15 y 16); y, por otro lado, se ha hecho lo mismo definiendo el origen de las familias (ver Tablas 17 y 18).

Tabla 15.

Distribución de hombres en cuartiles según su origen

		origen alumnado nacional		origen alumnado extranjero		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	12	25%	6	35%	18
	Bajo	11	23%	4	24%	15
	Alto	11	23%	5	29%	16
	Muy alto	14	29%	2	12%	16
Total		48	100%	17	100%	65

Tabla 16.

Distribución de mujeres en cuartiles según su origen

		origen alumnado nacional		origen alumnado extranjero		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	14	26%	3	25%	17
	Bajo	10	18%	4	33%	14
	Alto	15	27%	4	33%	19
	Muy alto	16	29%	1	9%	17

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Total	55	100%	12	100%	67
-------	----	------	----	------	----

En los siguientes gráficos se puede observar la cantidad de alumnos y alumnas en cada cuartil, definiendo su origen (ver Figuras 6 y 7).

Figura 6.

Distribución alumnos hombres en los cuartiles según su origen

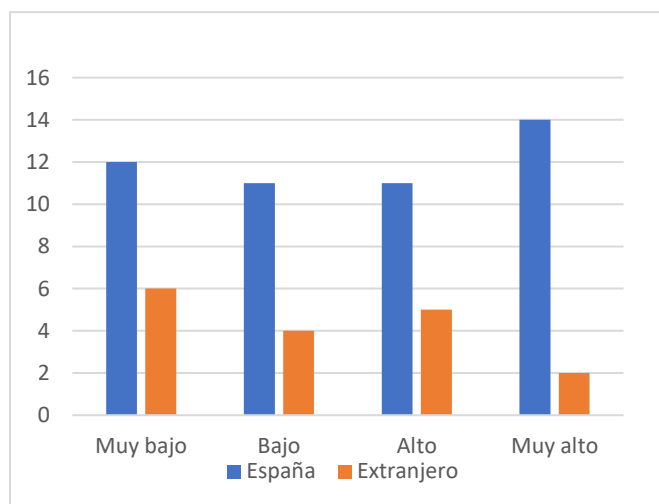
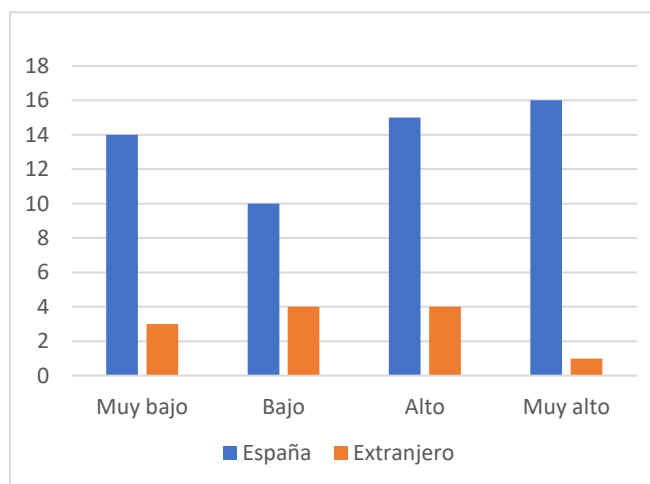


Figura 7.

Distribución alumnas mujeres en los cuartiles según su origen



Al observar el origen de las familias del alumnado dentro de cada cuartil, tanto en la muestra de mujeres como en la de hombres, se observa lo mismo que en la muestra general. Es decir, la cantidad tanto de hombres como de mujeres con familias de origen extranjero disminuye conforme aumentan las puntuaciones, mientras que con el alumnado con familias de origen español ocurre lo

contrario (ver Figuras 8 y 9). Una de las principales diferencias que se observa entre las muestras de hombres y mujeres es que, el porcentaje de alumnas con familias de origen extranjero que se sitúa en el cuartil más alto es menor que el de hombres de esta misma categoría (un 7,5% de ellas frente al 14,6% de hombres con familias de origen extranjero). Sin embargo, entre el alumnado con familias de origen nacional, se observa un mayor porcentaje de hombres que se sitúan en el cuartil más bajo (16,7% de hombres con familias de origen nacional frente a un 7,4% de mujeres de esta misma categoría).

Tabla 17.

Distribución de hombres en cuartiles según el origen de sus familias

		Familia de origen nacional		Familia de origen extranjero		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	4	17%	14	34%	18
	Bajo	4	17%	11	27%	15
	Alto	6	25%	10	24%	16
	Muy alto	10	41%	6	15%	16
Total		24	100%	41	100%	65

Tabla 18.

Distribución de mujeres en cuartiles según el origen de sus familias

		Familia de origen nacional		Familia de origen extranjero		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	2	7%	15	37%	17
	Bajo	3	11 %	11	28%	14
	Alto	8	30%	11	27%	19
	Muy alto	14	52%	3	8%	17
Total		27	100%	40	100%	67

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Figura 8.

Distribución alumnos hombres en los cuartiles según el origen de sus familias

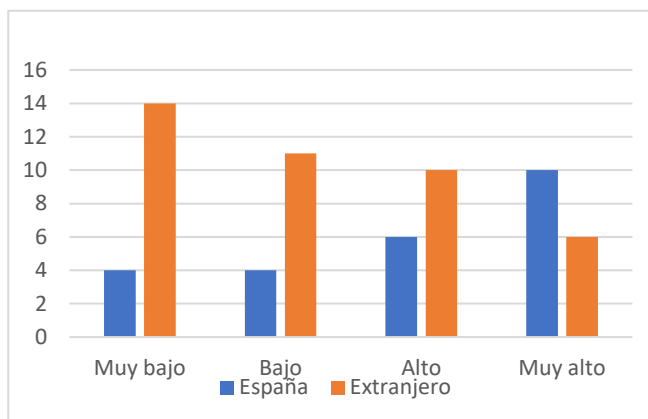
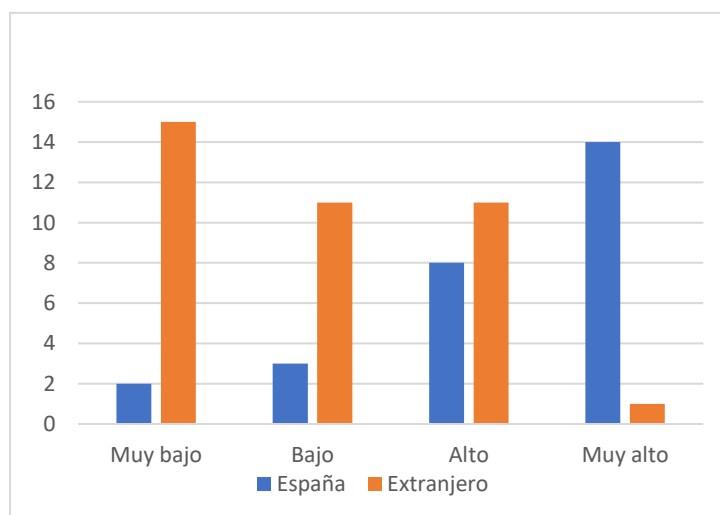


Figura 9.

Distribución alumnas mujeres en los cuartiles según el origen de sus familias



Otro aspecto que se ha analizado ha sido la distribución dentro de los cursos de 2º de ESO, 3º de ESO y 4º de ESO. En la Tabla 19 se presenta la cantidad de alumnado de cada curso dentro de cada uno de los cuartiles, así como el porcentaje que representan dentro de ese curso.

Tabla 19.

Distribución del alumnado en cuartiles según el curso

		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Cuartiles	Muy bajo	5	21%	21	37%	9	18%	35
	Bajo	4	17%	16	28%	9	18%	29
	Alto	8	33%	13	23%	14	27%	35

	Muy alto	7	29%	7	12%	19	37%	33
Total		24	100%	57	100%	51	100%	132

Por último, respecto a la distribución del alumnado extranjero en los cuartiles en función del tiempo de estancia en el país, en la Tabla 20 se recoge la cantidad de alumnado en cada uno de ellos, así como el porcentaje que representa dentro del subgrupo.

Tabla 20.

Distribución del alumnado extranjero en cuartiles según el tiempo de estancia en el país

	1 año o menos		Entre 1 y 3 años		Entre 3 y 5 años		6 años o más		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Cuartiles	Muy bajo	1	100%			2	50%	6	32%	9
	Bajo			3	60%	2	50%	3	16%	8
	Alto			1	20%			8	42%	9
	Muy alto			1	20%			2	10%	3
Total	1	100%	5	100%	4	100%	19	100%	29	

3.7.2. Análisis estadístico

Para dar respuesta al segundo objetivo planteado en este trabajo *Comparar las puntuaciones en sentimiento de pertenencia del alumnado en función de su origen (nacional o extranjero), así como en función del origen de su familia (nacional o extranjero)* se ha llevado a realizado una prueba t de muestras independientes entre las puntuaciones medias de los diferentes grupos en el programa SPSS, para comprobar ambas hipótesis.

En primer lugar, se ha definido las variables origen (nacional/extranjero) del alumnado y de la familia como la variable independiente y las variables puntuación en el cuestionario PSSM como la variable dependiente. Una vez definidos ambos grupos (alumnado de origen nacional y alumnado de origen extranjero) se realizado una prueba t para muestras independientes. Se ha optado por esta prueba paramétrica porque se cumplen los siguientes criterios: la muestra es superior a 30 ($n=132$), se cumple el criterio de normalidad (prueba K-S nivel de significación es $,2 > ,05$) y hay homogeneidad en las varianzas (prueba de Levene nivel de significación $,836 > ,05$).

Tabla 21.

Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en el PSSM entre el alumnado de origen nacional y de origen extranjero

Total	Origen alumnado nacional	Origen alumnado extranjero
-------	--------------------------	----------------------------

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

	M ± DT	M ± DT	M ± DT			
<i>n</i> ,	132	103	29	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Puntuación media PSSM	3,40 ± ,60	3,47 ± ,58	3,18 ± ,65	2,27	,025*	,59

Nota. En **negrita** las diferencias estadísticamente significativas: * $p < ,05$.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 21) entre las medias de los grupos ($p = 0,025 < 0,05$). Por lo que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del alumnado de origen nacional y el alumnado de origen extranjero, siendo más altas las puntuaciones del estudiantado nacional que las del estudiantado de origen extranjero. El tamaño del efecto (d de Cohen = ,59) sugiere que esta diferencia es de magnitud moderada.

En segundo lugar, se definen los dos grupos en función de la variable independiente origen de la familia (nacional/extranjero) para comparar las medias de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario PSSM. Se vuelve a realizar una prueba t para muestras independientes siguiendo los mismos criterios: la muestra es superior a 30 ($n=132$), se cumple el criterio de normalidad (prueba K-S nivel de significación es ,2 > ,05), y hay homogeneidad en las varianzas (prueba de Levene el nivel de significación es de ,21 > ,05).

Las diferencias en las puntuaciones medias del alumnado con familia de origen nacional y el alumnado con familia de origen extranjero son igualmente significativas el 99% de nivel de significación ($p < ,001$) (ver Tabla 22). Esto indica que el alumnado con familia de origen nacional desarrolla un sentimiento de pertenencia significativamente mayor que el alumnado con familia de origen extranjero. El tamaño de efecto también es moderado (d de Cohen = .54) por lo que la diferencia entre los grupos es notable.

Tabla 22.

Diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en el PSSM entre el alumnado con familia de origen nacional y de origen extranjero

	Total	Origen familia nacional	Origen familia extranjero			
	M ± DT	M ± DT	M ± DT			
<i>n</i> ,	132	51	81	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Puntuación media PSSM	3,40 ± ,60	3,75 ± ,54	3,19 ± ,54	5,8	<,001*	,54

Nota. En **negrita** las diferencias estadísticamente significativas: * $p < ,001$.

3.7.3. *Discusión de los resultados*

La puntuación media de la muestra es de 3,4 puntos en el PSSM, con una desviación típica de .60. Esto indica que la mayoría de las puntuaciones están considerablemente agrupadas, lo cual también se puede ver al observar las puntuaciones medias obtenidas por los diferentes grupos. Todas las puntuaciones de este primer análisis descriptivo superan los 3 puntos y se encuentran por debajo de los 4, lo cual indicaría un sentimiento de pertenencia medio-alto para todos los grupos (Goodenow, 1993). Es por esto que finalmente se ha considerado dividir la muestra en cuartiles y extraer qué alumnado es el que se encuentra en cada uno de ellos.

En este primer análisis descriptivo se encuentra que tanto el alumnado de origen nacional como con familia de origen nacional presenta mayores niveles de sentimiento de pertenencia que el alumnado de origen extranjero o con familia de origen extranjero; siendo mayor la diferencia al analizar según el origen de las familias que según el origen del alumnado. Lo mismo ocurre al dividir la muestra por género. Esto se confirma en el análisis estadístico en el que se ha encontrado un mayor nivel de significatividad en las diferencias de los grupos según el origen de la familia que según el origen del alumnado (nivel de significación $<.001$ y $.025$ respectivamente). Esta diferencia estadísticamente significativa concuerda con lo descrito en la literatura y confirma los estudios realizados en España que describen que el alumnado de origen extranjero, así como aquel que tiene familia de origen extranjero experimenta una menor pertenencia al centro (Mahía y Medina, 2022; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte 2022, p. 144-148)

En cuanto a las diferencias según el género se observa que las mujeres presentan puntuaciones en el PSSM ligeramente más altas que los hombres, a excepción de las mujeres de origen nacional que puntúan .01 por debajo de los hombres de origen nacional, y con familias de origen extranjero que ocurre lo mismo. En este estudio no se ha comprobado si esta diferencia es estadísticamente significativa, pero podría cuadrar con diferentes estudios que han trabajado las diferencias en el sentimiento de pertenencia en cuanto al género. En estos se describe que las mujeres puntúan más alto y se relaciona con una mayor participación en las actividades escolares (Cheung y Fai, 2003; Goodenow, 2003; St Amand, 2020).

Al tener en cuenta los países de origen del alumnado y de sus familias es destacable que en ambos grupos el orden de los países según las puntuaciones de mayor a menor es el mismo. Se encuentra que el alumnado que mayores puntuaciones es el de origen nación o con familia de origen nacional, seguido por, China, Países de América del Sur, Países de la Unión Europea, y por último, países de África.

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Por otro lado, dentro de cada curso se observa lo siguiente: prácticamente en todos los cursos el alumnado de origen nacional o con familia de origen nacional obtiene una puntuación en sentimiento de pertenencia superior a la del alumnado con origen en otros países, a excepción de 2º de ESO donde el alumnado de origen extranjero puntúa .05 puntos por encima del alumnado de origen nacional. Al contrario de lo que podría esperarse las puntuaciones no aumentan conforme aumenta el curso (Crawford et al., 2024; Hagborg, 1994). El alumnado de 3º de ESO presenta puntuaciones inferiores a las de 2º de ESO, sin embargo, cabe destacar que en este curso el alumnado con familia de origen extranjero representa un porcentaje mucho mayor que en el curso anterior.

Por último, se han estudiado las puntuaciones del alumnado extranjero en función el tiempo de estancia en el país y relacionándolo con sus países de origen. Al igual que en el análisis por curso, podría esperarse que conforme más años pasan desde su llegada más sentimiento de pertenencia se genere por haber participado en el centro durante más tiempo (Crawford et al., 2024; Hagborg, 1994). Sin embargo, se observa que el alumnado que ha residido en España entre 1 y 3 ha generado más sentimiento de pertenencia escolar que aquel que lo ha hecho durante más tiempo. Al analizar el origen de este alumnado se observa que es original de países de América del Sur, y tal como se ha descrito anteriormente, este alumnado ha generado mayores niveles de pertenencia al centro que el alumnado con origen en países de la Unión Europea y África. Es en los grupos de tiempo de estancia entre 3 y 5 años y de 6 años o más es en los que se encuentra el alumnado con origen en estos países. Concretamente entre el alumnado con residencia en España de entre 3 y 5 años, que es donde el alumnado presenta una puntuación considerablemente inferior (2,61), los países de origen que se encuentran en la Unión Europea (1 alumna/o), América del Sur (2 alumnas/os) y en África (1 alumna/o).

Al dividir la muestra en cuartiles se observa que más de la mitad del alumnado de origen nacional se encuentra en los cuartiles *muy alto* y *alto*, mientras que más de la mitad del alumnado de origen extranjero se encuentra en los cuartiles *muy bajo* y *bajo*. Es destacable que esto mismo ocurre al separar la muestra por género.

Entre el alumnado de origen extranjero aquel que procede de países de América del Sur se distribuye de manera considerablemente equitativa en los cuartiles, concentrándose ligeramente en los cuartiles medios (*bajo* y *alto*). El alumnado con procedencia en países de la Unión Europea, sin embargo, se concentra en los cuartiles más bajos, disminuyendo la cantidad de alumnado conforme aumentan las puntuaciones. El único alumno de origen africano se sitúa en el cuartil más bajo; y aquellos que proceden de china se concentran en los cuartiles medios. En cuanto al origen de las familias, se encuentran datos parecidos.

En la distribución de estudiantes en los cuartiles se observa que, un 52% de los hombres se ubica en los cuartiles *muy bajo* y *bajo* mientras un 46% de las mujeres lo hace, lo cual es un porcentaje ligeramente inferior e indica que la mayoría de las mujeres se encuentra en los cuartiles *alto* y *muy alto*.

Al obtener la distribución del alumnado en función del curso al que pertenecen en los diferentes cuartiles, se observa que el alumnado de 2º de ESO se distribuye de manera más o menos equitativa, aunque se encuentran más de la mitad del alumnado en los cuartiles *alto* y *“muy alto”*. El alumnado de 3º de ESO se concentra en el cuartil más bajo, disminuyendo la cantidad de estudiantes conforme aumenta la puntuación. Por último, en el alumnado de 4º ESO se observa lo contrario, más de la mitad del alumnado se concentra en los cuartiles *alto* y *muy alto* y se encuentra una menor cantidad de estudiantes en los cuartiles *muy bajo* y *bajo*.

Este estudio estadístico confirma que el alumnado de origen extranjero en los centros educativos españoles no experimenta un sentimiento de pertenencia igual al del alumnado de origen nacional (Mahía y Medina, 2022; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte 2022, p. 144-148). Se obtuvo un p valor menor que .05. Este dato indica que ha suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula “No hay relación estadísticamente significativa entre el sentimiento de pertenencia que el alumnado genera y su origen ($\bar{X}_1 = \bar{X}_2$)”. Por lo tanto, con una probabilidad de error tipo I de $\alpha = .05$, se concluye que el nivel de sentido de pertenencia es significativamente mayor en el alumnado nacional en comparación con el alumnado de origen extranjero. En el análisis estadístico de comparación de las puntuaciones según el origen de la familia, se obtuvo un p valor menor que .001. Esto permite rechazar la hipótesis nula “No hay relación estadísticamente significativa entre el sentimiento de pertenencia que el alumnado genera y el origen de su familia ($\bar{X}_1 = \bar{X}_2$)”. Con lo que se concluye que el sentimiento de pertenencia que experimenta el alumnado con familia de origen nacional es significativamente mayor al del alumnado con familia de origen extranjero. Al igual que en el análisis anterior se asume una probabilidad de error tipo I de $\alpha = .001$ en este caso.

En ambos casos el tamaño del efecto es moderado lo que significa que la diferencia en el sentido de pertenencia de los grupos es notable en la práctica, siendo una diferencia lo suficientemente significativa como para ser relevante en el contexto educativo, y señalando que el origen del alumnado y el de su familia tiene un impacto apreciable en su sentimiento de pertenencia (según el tamaño del efecto). Esto implica que el sentimiento de pertenencia es una cuestión clave a desarrollar no solo en el alumnado migrante que llega a los centros, sino en aquel alumnado que, a pesar de haber nacido en el país de residencia, su familia procede de familias y culturas diferentes. En este estudio se observa que la familia es un factor a tener en consideración en el sentimiento de

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

pertenencia del alumnado, lo cual corresponde con estudios anteriores (Gillden-O'Neel, 2021; Hausmann et al., 2007; Pino et al., 2018).

4. CONCLUSIONES

Al principio de este trabajo el objetivo de la investigación que se planteó fue *Realizar una evaluación diagnóstica del sentimiento de pertenencia del alumnado de un centro educativo de secundaria en función de diferentes variables a partir del cuestionario PSSM*. Se considera que se ha cumplido con este objetivo puesto que se ha estudiado y descrito el sentimiento de pertenencia desarrollado por los diferentes grupos de alumnado según las variables definidas. En primer lugar, en cuanto al primer objetivo específico *Llevar a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas* se han definido los diferentes grupos según origen del alumnado y de la familia (nacional/extranjero) como variables independientes y según género, curso y tiempo de estancia en el país como variables extrañas a controlar. De esta manera se han obtenido las puntuaciones medias en cada grupo y se han descrito las diferencias encontradas. Además, dividir la muestra en cuartiles ha ayudado a concretar cómo se distribuye la muestra.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo un análisis estadístico que ha permitido conocer que las diferencias entre los grupos definidos por las variables independientes presentan diferencias en el sentimiento de pertenencia escolar estadísticamente significativas.

En este trabajo se concluye que el sentimiento de pertenencia es, no sólo una necesidad humana (Baumeister y Leary, 1995; Maslow, 1987), sino un constructo determinante en el desarrollo integral durante la adolescencia (Calero, et al., 2022; Coleman y Hendry, 2003; Hurtes, 2002) y un factor que puede ser determinante en el bienestar estudiantil (Corona, 2020; Crawford et al., 2023; Pino et al., 2018). Por tanto, se considera una cuestión clave a desarrollar en todo el alumnado de secundaria. En este trabajo se ha observado que el alumnado de origen extranjero o con familia de origen extranjero presenta niveles de sentimiento de pertenencia significativamente inferiores. Teniendo en cuenta que cada vez se encuentra mayor porcentaje de alumnado extranjero en las aulas (Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), y que, cada vez va a ser mayor el alumnado de segunda generación, cabe considerar el sentimiento de pertenencia como un aspecto a desarrollar no solo en el alumnado en general, sino en esta población en concreto. Para ello es fundamental trabajar desde una educación intercultural. Donde la convivencia de la diversidad cultural se fomenta desde el respeto en las aulas para facilitar, no solo el aprendizaje académico, sino el desarrollo integral del alumnado (Bernabé, 2012; Catro, 2019; De la Cruz, 2023).

Una de las principales limitaciones de este trabajo es la dificultad para generalizar los resultados a la población general, fuera del centro educativo en el que se ha llevado a cabo. Otra de las limitaciones a la hora de generalizar los resultados es que no todo el alumnado del centro ha respondido al cuestionario, lo cual dificulta generalizar las conclusiones a todo el centro. Así mismo,

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

en cuanto a la muestra se encuentra que la cantidad de alumnado de origen extranjero es muy pequeña en comparación con la del alumnado de origen nacional (29 frente a 103). Esto dificulta la comparación entre los grupos, a pesar de que para la comparación estadística se han seguido criterios paramétricos en la elección del estadístico de contraste. Esta es otra de las razones para segmentar la muestra según el origen de la familia, donde los grupos están más equiparados.

En cuanto al instrumento, no se ha dispuesto de un cuestionario que evalúe concretamente el sentimiento de pertenencia en el alumnado de origen extranjero. A pesar de que el PSSM ha sido validado en poblaciones a nivel internacional y con diferentes características socioeconómicas, no mide concretamente esta situación.

Se ha detectado que en la legislación de la Comunidad Foral de Navarra de educación (Navarra, Parlamento, 2023) hay una falta de consideración de dimensiones como el sentimiento de pertenencia en la inclusión del alumnado de incorporación tardía. Únicamente se tiene en cuenta una evaluación inicial del nivel académico y del idioma y el deber de desarrollar un plan de acogida del que no se especifica los elementos a trabajar (Navarra, Parlamento, 2023). En este sentido, este trabajo aporta la importancia de tener en cuenta aspectos socioemocionales como el sentimiento de pertenencia a la hora de trabajar por la inclusión del alumnado de origen extranjero, y también, por la de aquel que crece en contextos culturalmente diversos por tener familia de origen extranjero.

A partir de la educación intercultural también se puede llegar a promover el desarrollo integral del alumnado, sobre todo desarrollando habilidades en el alumnado nacional y extranjero que permitan la inclusión del alumnado de diferentes culturas (Bernabé, 2012; Castro, 2019). Sin embargo, se ha observado que es necesario desarrollar competencias interculturales en el profesorado que faciliten este proceso (De la cruz, 2023). Para fomentar el sentimiento de pertenencia del alumnado el profesorado puede adoptar diferentes roles de apoyo pedagógico y de apoyo interpersonal (Osterman, 2010). El o la docente debería ser una guía académica sino una persona de confianza para el alumnado. En este aspecto la autora propone que el profesorado es capaz de generar emociones positivas y vinculación en el alumnado y por tanto, fomentar el desarrollo de sentimiento de pertenencia escolar.

Desde este trabajo se proponen las siguientes líneas para futuras investigaciones que profundicen en el estudio que se ha realizado. En primer lugar, llevar a cabo este estudio en una muestra más amplia que permita extraer resultados generalizables a la población. También, se podría relacionar el sentimiento de pertenencia con distintas variables como pueden ser el nivel socioeconómico del alumnado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2022), el rendimiento académico, niveles de autoestima o el clima del centro, ya que en la literatura se encuentra conexión entre estas variables y el sentimiento de pertenencia. También, en futuras

investigaciones podría relacionarse el sentimiento de pertenencia del alumnado con la lengua materna, cultura o religión, ya que tal y como se ha visto también se genera pertenencia hacia símbolos culturales, ideas, tradiciones o lenguas (Allen, 2020; Cohen, 1982; Ibarra, 2023). En el presente estudio, se han agrupado diferentes países según su proximidad, sin embargo, no deben considerarse un grupo culturalmente homogéneo, puesto que dentro de un mismo país pueden darse diversas culturas (Granja et al., 2024). En cuanto al instrumento de medida a pesar de que el PSSM ha sido validado en diferentes muestras internacionales, no se trata de un instrumento diseñado concretamente para alumnado que ha vivido procesos migratorios o que viene de contextos culturalmente distintos. Disponer de un instrumento exclusivamente para esta población permitiría extraer resultados más concretos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aker, S., y Şahin, M. K. (2022). The relationship between school burnout, sense of school belonging and academic achievement in preclinical medical students. *Advances In Health Sciences Education, 27*(4), 949-963. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10121-x>
- Allen, K.-A. (2020). *The Psychology of Belonging* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429327681>
- Allen, K., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., y Slavich, G. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal Of Psychology, 73*(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Aparición, R. y Portes A. (2014.). *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes. Colección Estudios Sociales, (38)*. Obra Social “la Caixa”.
- Baumeister, R., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bernabé, M. (2012) Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos 11*, 67-76.
- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Brea, L. (2017). Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 12*(24), 21-38.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v12i24.243>
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., y Injoque-Ricle, I. (2022). Necesidad de pertenencia al grupo de pares y consumo de alcohol en la adolescencia. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad/Psicodebate, 22*(2), 47-59. <https://doi.org/10.18682/pd.v22i2.5145>
- Castro Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta 17*(33), 87-104.
<http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata.

- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- Crawford, J., Allen, K., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P. D., Saunders, C., y Tice, D. M. (2023). Sense of belonging in higher education students: an Australian longitudinal study from 2013 to 2019. *Studies In Higher Education*, 49(3), 395-409. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2238006>
- De la Cruz, M. y Peña, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. MODULEMA. *Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- Drouhot, L. G., y Nee, V. (2019). Assimilation and the Second Generation in Europe and America: Blending and Segregating Social Dynamics Between Immigrants and Natives. *Annual Review Of Sociology*, 45(1), 177-199. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041335>
- Erikson E. H. *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI editores, s.a. 19 edición en español, 2004
- España, Cortes Generales. (2018). Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, 3-12-1999 ,298. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-23750-consolidado.pdf>
- Gaete, J., Rojas, G., Fritsch, R., y Araya, R. (2018). Association between School Membership and Substance Use among Adolescents. *Frontiers In Psychiatry*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00025>
- Gago, J. (2014). Teoría del apego. El vínculo. *Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar*, 11, 1-11.
- Gillen-O'Neel, C. (2019). Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First- and Continuing-Generation College Students. *Research In Higher Education*, 62(1), 45-71. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>
- González, A. G. (2014). Identidad étnica y aculturación en adolescentes inmigrantes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.31306>
- Gottfried, M. A. (2017). Linking Getting to School With Going to School. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 39(4), 571-592. <https://doi.org/10.3102/0162373717699472>
- Granja, L., Cano, M., Giron, D., Rodríguez, M., Ordóñez, E.(2024).Educación y acciones afirmativas para atender la diversidad étnica en Colombia. *Telos: Revista de Estudios*

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 26(2), 345-359.

<https://doi.org/10.36390/telos262.03>

Goicoechea, P. H. (2014). Apego y adolescencia: Narrándose en el espejo de los otros. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2(3), 19-28.

Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., y Woods, R. L. (2007). *Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. Research In Higher Education*, 48(7), 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>

Hernández, M. A. y Alzaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.

Hurtado, S., y Carter, D. F. (1997). Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324–345. <https://doi.org/10.2307/2673270>

Hurtes, K. P. (2002). Social Dependency: The Impact of Adolescent Female Culture. *Leisure Sciences*, 24(1), 109–121. <https://doi.org/10.1080/01490400252772863>

Ibañez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., y Perilla, J. (2004). Cultural Attributes and Adaptations Linked to Achievement Motivation Among Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559–568. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000048069.22681.2c>

Ibarra-López, J. (2023). Identidad y pertenencia. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(5), 157-170. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.1993>

Kasinitz, P., Mollenkopf, J., y Waters, M. C. (2002). Becoming American/Becoming New Yorkers: Immigrant Incorporation in a Majority Minority City. *The International Migration Review*, 36(4), 1020-1036. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2002.tb00116.x>

Kia-Keating, M. y Ellis, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 12, 28-43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>

Mahía, R., y Medina, E. (2022). Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE). https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. Harper y Row Publishers.

- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C. y Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 87-401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2022). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes: informe español*. Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Informe de estadística de las enseñanzas no universitarias. Secretaría General Técnica.
- Mut, F. S., Trobat, M. F. O., y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.aede>
- Navarra, Parlamento. (2023), Orden Foral 53/2023, de 12 de junio, del consejero de educación por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa las enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (LNA 2023\33). *Boletín Oficial de Navarra*, 29/06/2023, 136, 2539-2540. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=56130>
- Navarra, Parlamento. (2023), Orden Foral 69/2023, de 21 de agosto, del consejero de educación por la que se regula la inclusión educativa en ellos centros docentes no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra (LNA2023\26). *Boletín Oficial de Navarra*, 19/09/2023, 196, 2539-2540. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=56347>
- Organización de las Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review Of Educational Research*, 70(3), 323. <https://doi.org/10.2307/1170786>
- Osterman, K. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging en T. Lovat et al., *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. (239-260). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_15
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., y Muñoz-Reyes, J.-A. (2018b). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

superiores. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 9(25), 24–41.

<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.25.276>

Ros, I. (2012). *Desarrollo Organizacional de una cooperativa de trabajo asociado y la implicación de sus estudiantes y docentes* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.

Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218.

<https://www.rpye.es/pdf/108.pdf>

Sánchez, B., Colon, Y. y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619–628.

<https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>

Shochet, I., Dadds, M., Ham, D. y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35 (2), 170–179.

https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1

St-Amand, J., Girard, S., y Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal Of Education*, 5(2).

<https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>

St-Amand, J., Boily, R., Bowen, F., Smith, J., Janosz, M., y Verner-Filion, J. (2020b). The Development of the French Version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Questionnaire: An Analysis of its Structure, Properties and Potential for Research with at-risk Students. *Interdisciplinary Education And Psychology*, 2(3).

<https://doi.org/10.31532/interdiscipeducpsychol.2.3.003>

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1978). Intergroup behavior. *Introducing social psychology*, 401, 276-293.

Terrén, E. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers*, 96(1), 97.

<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.160>

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.

Unión Europea, Parlamento y Europa, Consejo. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas

en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (LCEur 2016\605). Diario Oficial de la Unión Europea, 4-5-2016, L 119, 1-88. <https://bit.ly/2FIPg7O>

Weiner, R., Armstrong-Astley, R., O'Connor, T., Battle, C., Chambers, K., y Flynn, D. (2022). Measuring psychological sense of school membership in a third-level context. *3Set WP3 working paper series, 1*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e6gys>

You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., y Boman, P. (2011). Examination of the Latent Structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal Of Psychoeducational Assessment, 29*(3), 225-237. <https://doi.org/10.1177/0734282910379968>

Zettl, M., Akin, Z., Back, S. N., Taubner, S., Goth, K., Zehetmair, C., Nikendei, C., y Bertsch, K. (2022). Identity Development and Maladaptive Personality Traits in Young Refugees and First- and Second-Generation Migrants. *Frontiers In Psychiatry, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.798152>

Análisis estadístico y descriptivo del sentimiento de pertenencia del alumnado de secundaria de origen extranjero

ANEXOS

Anexo1.

Cuestionario PSSM.

	No es verdad en absoluto (1)	No es completamente verdad (2)	A veces es verdad y a veces no (3)	En su mayoría es verdad (4)	Es totalmente verdadero (5)
1. Realmente siento formar parte de la escuela					
2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.					
3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.					
4. Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones.					
5. La mayoría de profesorado en la escuela toman mis opiniones en serio.					
6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.					
7. Hay al menos un maestro u otro adulto en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.					
8. Las personas en esta escuela son amables conmigo.					
9. Los maestros aquí no tienen interés en personas como yo.					
10. Participo en montones de actividades en la escuela.					
11. Soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes.					
12. Me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí.					
13. Puedo ser realmente yo mí mismo estar en esta escuela.					
14. Los maestros aquí me respetan.					
15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.					
16. Desearía estar en una escuela diferente.					
17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.					
18. A otros estudiantes aquí les gusta tal y como soy.					