



Universidad de
Oviedo

Aula
Abierta

Volumen 51, número 1, enero-marzo, 2022/págs. 93-104

Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores

Juan Carlos Torrego Seijo

Universidad de Alcalá

mail: juancarlos.torrego@uah.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2072-1959>

Presentación Ángeles Caballero García

Universidad Camilo José Cela

mail: pcaballero@ucjc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8436-7429>

María Ángeles Gomariz Vicente

Universidad de Murcia

mail: magovi@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8308-0848>

Carlos Monge López

Universidad Nacional de Educación a Distancia

mail: carlos.monge@edu.uned.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>

RESUMEN

La convivencia es un aspecto esencial en los centros educativos por su contribución a la creación de un clima de trabajo adecuado, tanto para el alumnado como para el profesorado. Desde una propuesta que integra la elaboración democrática de normas, los equipos de resolución de conflictos y un marco protector de la convivencia, se busca diseñar y validar un instrumento para medir su percepción en el profesorado. Se diseñó y aplicó un cuestionario a 432 profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, cuyos datos fueron sometidos a análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los principales resultados configuraron un instrumento de valoración en torno a cuatro factores: Marco protector de la convivencia, Programa de Mediación, Programa de Alumnos Ayudantes y Proceso democrático de elaboración de normas. Dichos factores fueron capaces de explicar el 62,78% de la varianza como indicador de la validez de constructo. La fiabilidad como medida de consistencia interna resultó adecuada para la totalidad del cuestionario ($\alpha = 0,810$). La validez de constructo quedó confirmada en análisis posteriores (CMIN/DF = 2,597; CFI = 0,926; RMSEA = 0,061). Aquí se ofrece un instrumento con valores adecuados de fiabilidad y validez que posibilita la valoración de la convivencia por parte del profesorado desde una perspectiva integrada y centrada en la gestión de la convivencia.

Palabras Clave: convivencia escolar, cuestionario, fiabilidad, modelo integrado, validez.

School coexistence questionnaire from an integrated model for teachers

ABSTRACT

Coexistence is an essential aspect at schools due to its contribution to the creation of an adequate work environment, both for students and for teachers. From a proposal that integrates the democratic elaboration of rules, the conflict resolution teams and a protecting framework of coexistence, the aim is to design and validate an instrument to measure the teachers' perception. For this, a questionnaire was designed and applied to 432 teachers of early childhood, primary and compulsory secondary education of the Community of Madrid, whose data was analysed by exploratory and confirmatory factor analysis. The main results formed an assessment tool based on four factors: Protecting framework for coexistence, School Mediation Program, Student Assistants Program and Democratic process for developing rules. These factors were able to explain 62.78% of the variance as an indicator of construct validity. Reliability as measure of internal consistency was adequate for the full questionnaire ($\alpha = .810$). The construct validity was confirmed in subsequent analyses (CMIN / DF = 2.597; CFI = .926; RMSEA = .061). Here is an instrument with adequate values of reliability and validity that enables the assessment of coexistence by teachers from an integrated perspective and focused on coexistence management.

Keywords: integrated model, questionnaire, reliability, school coexistence, validity.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Introducción

La convivencia escolar supone un elemento fundamental para la generación de un buen clima de trabajo, tanto para alumnos como para profesores. Y esto implica garantizar unas condiciones necesarias para el pleno desarrollo personal y social que deben generarse desde la participación de toda la comunidad educativa como agentes y actores vinculados con la construcción de la convivencia escolar (Torrego, 2019). En este sentido, no puede olvidarse que la finalidad del sistema educativo es “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, Art. 27.2, p. 8), siendo el aprendizaje de vivir juntos y con los demás uno de los cuatro pilares de la educación (Delors, 2013).

Aunque es difícil llegar a un acuerdo en el debate de las cifras sobre incidencia y prevalencia de los conflictos de convivencia (Luengo, 2019), sí pueden destacarse algunos datos. A nivel internacional la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) recoge dos datos relevantes al respecto. En primer lugar, el 40% del profesorado señala que la gestión de la disciplina en el aula es un elemento que les genera mucho o bastante estrés. Y, en segundo lugar, el 15% afirma que sentirse intimidado por los alumnos es otra fuente de mucho o bastante estrés. A nivel español, algunos de los resultados que pueden extraerse del último estudio elaborado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, 2010) referentes a la percepción del profesorado son los siguientes:

- El 16,2% valora como mala o regular la convivencia global en el centro.
- El 14,7% manifiesta que las relaciones con el alumnado son malas o regulares.
- El 21,4% percibe malas o regulares relaciones entre el alumnado.
- El 14,5% indica que las relaciones entre el equipo docente son malas o regulares.
- El 22,7% afirma mantener una mala o regular relación con las familias.
- El 28,8% señala que su relación con el entorno del centro educativo es mala o regular.

A nivel autonómico, algunos datos de la Comunidad de Madrid indican que las relaciones entre el profesorado se ven afectadas por la aparición de conflictos causados por solapamiento de roles, transgresiones de normas y problemas de comunicación (Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro, 2019). A pesar de estos datos, un informe reciente recoge que no se llega a un 10% de acciones de formación continua del profesorado en materia de mejora de la convivencia (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2019).

Gestión de la Convivencia Escolar desde un Modelo Integrado

Partiendo de una definición amplia y global propuesta por Torrego (2010), la convivencia escolar no puede entenderse simplemente como una respuesta de prevención a la violencia, ya que supone un proyecto ilusionante y un compromiso colectivo por querer vivir con y para los otros en torno a una meta o proyecto común. Precisamente, esto implica generar procesos sociales de participación orientados a la creación de un sentido positivo de pertenencia a la institución. Y, siguiendo con la propuesta de este autor, todo ello lleva a caracterizar este concepto como “convivencia pacífica” conectada con el conocimiento útil

sobre gestión de conflictos y recogiendo que el conflicto forma parte de la vida. En esta línea se enmarca el modelo integrado de gestión de la convivencia escolar, el cual se estructura en torno a tres pilares básicos (Torrego, 2010): (1) proceso democrático de elaboración de las normas de convivencia, (2) equipo de mediación y de tratamiento de los conflictos y (3) marco protector de la convivencia. Se define como integrado por que:

- Integra las fortalezas de las respuestas punitivas, más tradicionales y basadas en la justicia retributiva, con las fortalezas de las propuestas más relacionales basadas en la justicia restitutiva y en una forma más privada de resolver los conflictos entre las partes.
- Se encuentra integrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Se integra en la cultura organizativa de los centros educativos.
- Integra a los miembros de la comunidad educativa para la gestión de la convivencia.

Con la elaboración democrática de normas se pretende generar compromiso con la mejora de la convivencia a partir del análisis o toma de conciencia de la situación en la que se encuentra el centro, así como aportar propuestas y normas, velar por su regulación y realizar seguimientos y evaluaciones de las actividades y normas propuestas (Torrego, 2010; Uruñuela, 2018; Vicente, 2010).

En esta cuestión juega un papel fundamental el equipo de mediación y tratamiento de conflictos, que se organiza principalmente en torno al Programa de Alumnos Ayudantes (Torrego, 2018; Vicente, 2008) y al Programa de Mediación Escolar (Dymnicki *et al.*, 2011; Torrego, 2017; Turk, 2018).

Finalmente, el marco protector integra una serie de elementos organizativos y curriculares que obran al servicio de la convivencia, como un estilo democrático para el afrontamiento de la disrupción (Uruñuela, 2018; Vicente, 2010), la colaboración de la comunidad educativa (Torrego, 2019), el desarrollo del Plan de Convivencia (Torrego y Martínez, 2014; Uruñuela, 2020) o, entre otros elementos, la acción tutorial centrada en la convivencia (Verdeja, 2012).

Desde este modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010) es desde donde se parte para el diseño de un instrumento válido y fiable de cara a analizar la valoración de la convivencia escolar por parte del profesorado.

Evaluación de la Convivencia Escolar desde el Punto de Vista del Profesorado

Revisando la literatura sobre evaluación del profesorado de la convivencia escolar se encuentran instrumentos que no son específicos sobre esta temática, sino que la convivencia se enmarca como una dimensión configuradora de algunos elementos de la organización escolar, como la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro para Profesores (Peñalva *et al.*, 2015). También destacan instrumentos que consideran la convivencia como una dimensión enmarcada dentro del clima escolar, como el Instrumento de Medida del Clima en Centros de Educación Secundaria (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2015), e instrumentos centrados en la valoración del estado de la convivencia en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado, como el desarrollado por Alemany *et al.* (2012). Grau y García-Raga (2017) llegan incluso a seleccionar y adaptar ítems procedentes de varios cuestionarios para el diseño *ad hoc* de instrumentos para la valoración de programas concretos sobre con-

vivencia escolar desde el punto de vista del profesorado. Existen instrumentos para la valoración de conflictos específicos, como la violencia escolar (Gázquez *et al.*, 2009), la disrupción (Álvarez *et al.*, 2016), las agresiones físicas y psicológicas (Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2017), la indisciplina (Díaz y Conejo, 2012), el *ciberbullying* (Giménez-Gualdo *et al.*, 2018) o las conductas conflictivas (Buendía *et al.*, 2015). Otros instrumentos se centran en herramientas concretas para su resolución, presentando la acción tutorial como marco protector de la convivencia (Cuestionario para la Evaluación del Clima y las Acciones que Desarrolla el Profesor-Tutor para Promover la Convivencia, Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2017) o el equipo de mediación y tratamiento de conflictos (Cuestionario para el Profesorado Mediador, Ibarrola-García e Iriarte, 2013; Cuestionario sobre Percepción del Profesorado Mediador, Torrego, 2018).

Peñalva *et al.* (2014) revisan diversos cuestionarios sobre convivencia escolar dirigidos a profesorado y llegan a dos claras conclusiones. La primera de ellas es que, en muchos casos, no se detallan con exactitud las estructuras de los cuestionarios, el número y distribución de los ítems ni el tipo de codificación. Y en la segunda recogen ciertos contenidos que deben estar presentes en los cuestionarios:

- Aspectos negativos (ausencia de valores, estándares de regulación deficientes, escasa implicación familiar, prácticas docentes inadecuadas, autoritarismo e indisciplina).
- Factores que inciden sobre la convivencia en los centros educativos (sociales, escolares, familiares e individuales).
- Medidas del centro educativo para la prevención y resolución de conflictos (dirigidas al profesorado, al alumnado y al conjunto de la organización escolar).
- Tipos de violencia (vandalismo, violencia física, verbal, psicológica, acoso entre pares y problemas entre profesores).
- Efectos de la violencia (deterioro instructivo, de las relaciones interpersonales, pérdidas físicas y psicológicas).
- Estrategias docentes (preventivas y de intervención).

En cualquier caso, no se encuentra un instrumento que recoja la situación de la convivencia en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado en el marco de un modelo integrado de intervención con propiedades adecuadas de fiabilidad y validez.

Por estas razones, la principal pregunta de investigación es: ¿cómo puede ser evaluada de una manera válida y fiable la percepción del profesorado sobre la convivencia escolar en los centros educativos? Con el fin de dar respuestas a estos interrogantes, se diseña un cuestionario basado en el modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010) y se analiza su validez y fiabilidad para ofrecer una medida rigurosa de esta variable desde la perspectiva del profesorado, que contribuya a desarrollar investigación e intervención en esta línea.

Método

Participantes

Para seleccionar al profesorado participante de este estudio se partió de un muestreo del alumnado realizado en una investigación previa más amplia (Torrego, 2019). Dentro de ella, de una población de 897.355 estudiantes de la Comunidad de Madrid censados en los momentos de realización de este estudio, se seleccionó una muestra representativa (con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%) de 1.663 alumnos. Estos es-

tudiantes estaban distribuidos en 240 aulas, por lo que se decidió contar con todos los tutores de estas clases. Otros 192 docentes, que también impartían docencia en esos grupos, quisieron participar voluntariamente en el estudio, por lo que la muestra final fue de 432 profesores que, en el momento del estudio, impartían clases en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de centros educativos de titularidad pública, concertada y privada de la Comunidad de Madrid.

Instrumento

El cuestionario-borrador utilizado para la evaluación de la convivencia escolar por parte del profesorado constó de 21 ítems de escala Likert con cinco alternativas de respuesta, y fue sometido a una validación de contenido mediante juicio de expertos. Dicha validación fue llevada a cabo por nueve profesores de tres universidades, en colaboración con un equipo técnico de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, siendo todos ellos especialistas en materia educativa, convivencia escolar y métodos de investigación educativa. Como resultado de esta evaluación, en la versión definitiva que se sometió a validación estadística se mantuvieron los 21 ítems iniciales, con diversas escalas de respuesta (Anexo 1).

Procedimiento

En un primer momento, los miembros del equipo de investigación realizaron una búsqueda bibliográfica específica de instrumentos de medida de la convivencia escolar dirigidos a evaluar la percepción del profesorado sobre este aspecto de su centro educativo y, paralelamente, sobre la aportación de experiencias en el diseño de instrumentos de evaluación empleados en estudios previos sobre esta temática. A partir de aquí, se desarrolló un análisis documental y un intercambio de propuestas y sugerencias en equipo, cuyo resultado fue el instrumento diseñado y validado para este estudio. La validez de contenido se aseguró mediante un sistema de juicio de expertos de carácter mixto (presencial y por correo electrónico). A esto se unió un pequeño estudio piloto de aplicación del instrumento a una muestra pequeña de profesores, no contemplados en la muestra final participante.

La aplicación del instrumento para la recogida de datos se llevó a cabo en el marco de un diseño cuantitativo no experimental, de carácter descriptivo y transversal, tipo encuesta, que tuvo las siguientes fases:

1. Toma de contacto con los equipos directivos de los centros seleccionados para informarles de los objetivos de la investigación.
2. Petición de consentimiento informado a los profesores que decidieron participar en este estudio. En dicho consentimiento se informó sobre los objetivos de la investigación, la voluntariedad de participación, el anonimato y el tratamiento ético de la información con fines exclusivamente científico-técnicos por parte del equipo investigador. La ética en la evaluación de los sistemas educativos enfatiza los fines y usos de dicha evaluación (Moreno, 2016), considerando que, en este caso, las conclusiones fueron puestas a disposición del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para su discusión y aprovechamiento por parte de los representantes de los representantes de la comunidad educativa.
3. Aplicación *online* de los cuestionarios al profesorado.
4. Seguimiento directo de la participación del profesorado en los centros por parte del equipo de investigación

y aplicación en papel de una parte de los cuestionarios para aumentar la participación y completar el tamaño de la muestra requerido.

5. Recogida de los cuestionarios cumplimentados en los centros educativos por parte del equipo investigador.
6. Análisis de los datos con los programas SPSS v.24 y AMOS v.21.

Análisis de los Datos

Asegurada la validez de contenido del cuestionario por juicio de expertos, se utilizó el programa estadístico SPSS v.24 para calcular los estadísticos descriptivos de los ítems del instrumento (puntuaciones máximas y mínimas, medias y desviaciones típicas). También se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems del cuestionario para evitar problemas de multicolinealidad antes de comenzar a estudiar la validez de constructo del cuestionario. Posteriormente se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio y calcular el alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna y la fiabilidad del cuestionario.

Para el análisis confirmatorio se empleó el programa AMOS v.21, que permitió comprobar si el cuestionario se ajustaba al modelo teórico establecido sobre convivencia (Torrego, 2010) a través del método de ecuaciones estructurales.

Resultados

Estadísticos descriptivos

La percepción de la convivencia escolar por parte del profesorado (Tabla 1) es alta ($M_{global} = 4,13$), destacando la valoración del funcionamiento del Programa de Mediación Escolar ($M_{P14} = 4,81$), de la convivencia que se realiza en tutoría ($M_{P5} = 4,73$) y de programas sobre prevención de *bullying* y de maltrato escolar ($M_{P12} = 4,38$). Por el contrario, con valores medios alrededor del 3, destacó que solamente algunas veces los estudiantes acuden a sus compañeros mediadores cuando tienen un conflicto ($M_{P15} = 3,12$), así como que se puede dar más participación a estudiantes, docentes y familias en lo que respecta a la elaboración y revisión de las normas del centro ($M_{P2} = 3,67$).

Tabla 1
Descriptivos de los ítems del cuestionario

Ítems	n	Mín.	Máx.	M	DT
Global	432	2,11	5	4,13	0,33
P1	432	1	5	4,32	0,85
P2	432	1	5	3,67	1,17
P3	432	1	5	4,14	0,85
P4	432	1	5	4,25	0,94
P5	432	1	5	4,73	0,62
P7	432	1	5	4,07	0,45
P8	432	2	5	4,05	0,39
P9	432	2	5	4,09	0,38
P10	432	1	5	4,06	0,41
P12	432	2	5	4,38	0,67
P14	432	2	5	4,81	0,54
P15	432	1	5	3,12	0,54
P16	432	1	5	3,95	0,56
P17	432	1	5	4,00	0,51
P18	432	1	5	4,04	0,49
P19	432	1	5	4,22	0,87
P20	432	1	5	4,26	0,81
P21	432	1	5	4,32	0,688

Fuente. Elaboración propia

Análisis factorial exploratorio

Los coeficientes de correlación de Spearman calculados entre los ítems del cuestionario para analizar su validez de constructo y evitar problemas de multicolinealidad señalan (Tabla 2) que en ningún caso se obtienen correlaciones bivariadas superiores a 0,85, por lo que, de acuerdo con Kline (2005), no hay que retirar ningún ítem del cuestionario debido a este criterio.

Seguidamente, se realiza un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación *varimax*. Tras comprobar la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,810$) y la significación estadística de la prueba de esfericidad de Barlett ($\text{sig.} = 0,000$) para valores Eigen inferiores a la unidad, se obtuvo una varianza explicada del 62,78%. En este análisis factorial exploratorio se incluyeron todos

los ítems del cuestionario, excepto el 6, el 11 y el 13 por ser de naturaleza dicotómica. Todas las cargas factoriales fueron superiores a 0,50, lo que muestra una alta saturación de los ítems con sus correspondientes factores (Tabla 3).

El primer factor integra seis ítems. De acuerdo con el modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010), este factor queda conformado por los pilares: *Marco protector de la convivencia* (P19, P20 y P21) y *Proceso democrático de elaboración de las normas de convivencia* (P1, P2 y P3). Dentro del primero de los pilares que conforman este primer factor se echa en falta los ítems P4 y P5 relativos a la elección de delegados y la valoración de la convivencia en los grupos durante las sesiones de tutoría, considerándose mecanismos protectores de la convivencia; estos ítems saturan en el cuarto factor, aunque la siguiente carga factorial más elevada se sitúa en el primer factor (0,232 y 0,104, respec-

Tabla 2
Correlación entre las variables observadas

	P1	P2	P3	P4	P5	P7	P8	P9	P10	P12	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21
P1	1																	
P2	0,345	1																
P3	0,349	0,344	1															
P4	0,223	0,194	0,434	1														
P5	0,236	0,151	0,223	0,361	1													
P7	0,015	0,124	0,182	0,247	0,081	1												
P8	0,048	0,128	0,213	0,201	0,096	0,491	1											
P9	0,024	0,142	0,229	0,254	0,116	0,573	0,532	1										
P10	0,090	0,135	0,133	0,228	0,083	0,541	0,472	0,553	1									
P12	0,255	0,155	0,246	0,282	0,147	0,103	0,083	0,118	0,118	1								
P14	0,000	0,045	0,004	0,037	0,060	0,108	0,117	0,032	0,136	0,172	1							
P15	0,118	0,183	0,249	0,265	0,098	0,328	0,322	0,324	0,282	0,141	0,009	1						
P16	0,124	0,145	0,188	0,131	0,057	0,235	0,357	0,302	0,278	0,074	0,230	0,585	1					
P17	0,071	0,203	0,175	0,191	0,078	0,367	0,367	0,417	0,356	0,117	0,200	0,525	0,690	1				
P18	0,124	0,140	0,168	0,262	0,092	0,292	0,217	0,270	0,419	0,168	0,076	0,445	0,481	0,570	1			
P19	0,290	0,226	0,401	0,321	0,185	0,137	0,059	0,150	0,174	0,272	0,003	0,191	0,100	0,165	0,203	1		
P20	0,305	0,293	0,458	0,291	0,224	0,178	0,129	0,200	0,156	0,353	0,033	0,230	0,137	0,181	0,236	0,685	1	
P21	0,275	0,282	0,452	0,321	0,225	0,154	0,070	0,117	0,079	0,382	0,036	0,162	0,117	0,110	0,190	0,462	0,498	1

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3
Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes				
	1	2	3	4	5
P20	0,774	0,037	0,069	0,084	0,113
Q19	0,713	0,036	0,028	0,084	0,072
P21	0,656	0,037	0,024	0,214	0,257
P3	0,654	0,112	0,112	0,316	0,082
P2	0,619	0,103	0,138	-0,077	-0,102
P1	0,588	0,095	-0,059	0,037	-0,068
P16	0,015	0,889	0,161	-0,017	0,089
P17	0,070	0,882	0,196	0,005	0,057
P18	0,131	0,764	0,097	0,112	0,117
P15	0,187	0,744	0,265	0,058	0,003
P7	0,042	0,132	0,824	0,040	0,127
P8	0,023	0,180	0,792	0,053	0,062
P9	0,093	0,188	0,771	0,088	-0,027
P10	0,061	0,134	0,733	0,044	0,062
P5	0,104	0,009	0,035	0,818	-0,025
P4	0,232	0,106	0,151	0,764	0,107
P14	-0,104	0,230	0,135	-0,033	0,781
P12	0,371	-0,006	0,060	0,127	0,706

Fuente. Elaboración propia

tivamente). Además, en este primer factor se echa de menos el ítem P12 relativo a la valoración de los programas de prevención del *bullying* y maltrato escolar, el cual debería haberse ubicado dentro del primer factor en torno al pilar relativo al *marco protector de la convivencia*. De hecho, si bien este ítem satura en el quinto factor (según el análisis factorial exploratorio), la siguiente carga factorial más alta se sitúa en el primero (0,371).

El segundo factor incluye la mitad de los ítems del pilar relativo al *equipo de mediación y tratamiento de conflictos*, concretamente los referidos al *Programa de Mediación Escolar* (P15, P16, P17 y

P18). De acuerdo con el modelo teórico que se quiere contrastar, en este factor debería haber saturado el ítem P14 (valoración del funcionamiento del Programa de Mediación), el cual se ubica en el factor quinto, aunque la segunda carga factorial más elevada de este ítem se sitúa en el segundo factor (0,230).

El tercer factor queda constituido por los ítems que, de acuerdo con el modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010), conforman el pilar relativo al *equipo de mediación y tratamiento de conflictos*, concretamente al *Programa de Alumnos Ayudantes* (P7, P8, P9 y P10).

Al redistribuir los dos ítems del cuarto factor en el primero, dicho componente queda eliminado. Lo mismo sucede con el quinto factor, pues los ítems que saturan en el mismo (P14 y P12) se redistribuyen en el segundo y el primer factor, respectivamente. En su lugar, en aras de un mayor acercamiento al modelo teórico que se desea demostrar empíricamente, se puede considerar una subdivisión de los ítems del primer factor, incluyendo en el cuarto los que hacen referencia a los *procesos democráticos de elaboración de normas* (P1, P2 y P3).

Aunando las consideraciones teóricas y los resultados del análisis factorial exploratorio, se obtienen los siguientes factores en la configuración del modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010) desde la perspectiva del profesorado:

- Factor 1: Marco protector de la convivencia.
- Factor 2: Programa de Mediación Escolar.
- Factor 3: Programa de Alumnos Ayudantes.
- Factor 4: Proceso democrático de elaboración de las normas de convivencia.

Análisis Factorial Confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio se realizó utilizando el modelo de ecuaciones estructurales mencionado. Mediante el programa AMOS v.21 se aseguró la validez de constructo del cuestionario y su adecuada estructura interna. Este tipo de análisis permite corregir o corroborar los puntos débiles del análisis factorial exploratorio, conduciendo a una mayor contrastación de las hipótesis u objetivos planteados (Bollen, 1989).

Siguiendo las indicaciones de Aguinis, Gottfredson y Joo (2013) respecto a que los valores atípicos u *outliers* “son ‘problemas’ que deben ser ‘arreglados’, generalmente eliminando casos de los análisis” (p. 280), teniendo en cuenta que pueden aportar conocimiento potencialmente valioso (Mohrman y Lauler, 2012). Y con el fin de que no se redujera la muestra inicial, se sustituyeron los valores perdidos por la media de cada ítem.

La Figura 1 muestra la correlación entre las variables latentes y las observables, el error de medición de éstas y la covarianza entre las cuatro variables latentes y entre errores.

El método empleado para el cálculo del modelo fue el de máxima verosimilitud. Asimismo, se recurrió al cómputo de la normalidad univariada mediante el estudio de la asimetría y la curtosis de las variables observadas. El criterio establecido por Aguinis *et al.* (2013) para la interpretación de ambos estadísticos se cumple en todos los ítems (Tabla 4), excepto en el ítem P14 donde mínimamente se supera el índice de asimetría, pues el resto de reactivos no superan una asimetría de |3| y se sitúan en una curtosis entre |8| y |20|.

En la Tabla 5 se presentan los coeficientes de regresión (cargas factoriales) y los coeficientes de regresión estandarizados entre las variables observables y latentes, el error estándar (SE) y la proporción crítica (CR), así como su significación estadística. Como se puede observar, todos los pares son significativos ($\alpha = 0,01$). Igualmente, todos los coeficientes de regresión estandarizados alcanzan (por aproximación) o superan el valor de 0,30 establecido por Cohen (1988) como valor típico del tamaño del efecto.

La Tabla 6 indica los coeficientes de covarianza entre las variables latentes y los errores detectados, así como el correspondiente error estándar, la proporción crítica y la significación estadística. También se muestran los coeficientes de correlación entre las variables latentes y entre errores. Como se observa, todos los pares son significativos ($\alpha = 0,01$). Del mismo modo, los coefi-

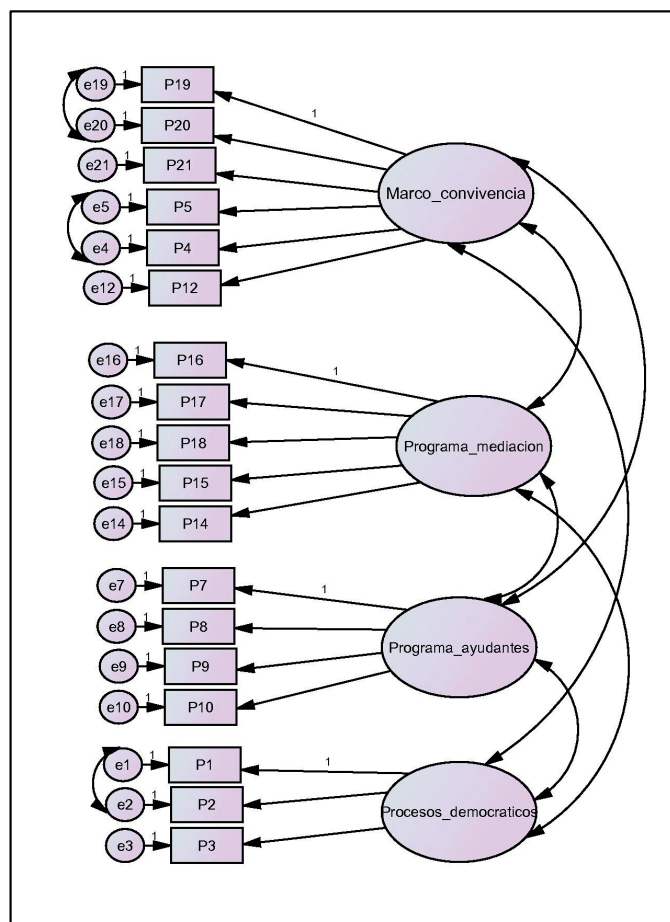


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales del cuestionario para valorar la convivencia escolar percibida por el profesorado

cientes de correlación, salvo los relativos a la relación Marco de convivencia-Programa mediación y a la relación entre los errores e1-e2, el resto alcanzan por aproximación o superan el valor de 0,30 determinado por Cohen (1988) como valor típico.

Para evaluar el ajuste del modelo, siguiendo la recomendación de autores como Hu y Bentler (1998), de emplear más de un estadístico para dicho fin, se utilizaron tres índices de distinta naturaleza: chi-cuadrado normalizada o razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), estadístico incluido en las medidas de bondad de ajuste de parsimonia; índice de ajuste comparativo (CFI), integrado en las medidas de ajuste incremental; y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), enmarcado en las medidas de bondad de ajuste absoluto. En cuanto al estadístico chi-cuadrado normalizada, los valores establecidos por la literatura sobre el tema se encuentran entre 1 y 5 (Hair *et al.*, 2008). El índice de ajuste comparativo CFI ha de estar entre los valores 0 y 1, siendo recomendable que se sitúe en una puntuación que, al menos, alcance el valor 0,90 (Cupani, 2012). El error de aproximación cuadrático medio, puede encontrarse en valores inferiores a 0,08 (Hair *et al.*, 2008).

Los datos aquí obtenidos para cada uno de estos índices son: CMIN/DF = 2,597; CFI = 0,926; RMSEA = 0,061. Considerando los resultados indicados, puede afirmarse que el modelo, incluyendo la covarianza entre los errores mostrados, presenta unos índices de ajuste razonables entre las estructuras teóricas y los datos empíricos obtenidos. La validez de constructo del cuestionario queda, por tanto, confirmada.

Tabla 4

Asimetría y curtosis de las variables observadas

Variable	Mín.	Máx.	Asimetría	Proporción crítica	Curtosis	Proporción crítica
P3	1	5	-1,052	-8,930	1,213	5,144
P2	1	5	-0,779	-6,614	-0,166	-0,705
P1	1	5	-1,441	-12,227	2,480	10,523
P10	1	5	-1,214	-10,302	13,419	56,931
P9	2	5	0,438	3,713	6,231	26,438
P8	2	5	-0,715	-6,064	10,203	43,287
P7	1	5	-1,359	-11,534	12,921	54,818
P14	2	5	-3,116	-26,436	9,666	41,011
P15	1	5	0,714	6,062	6,010	25,500
P18	1	5	-2,250	-19,089	15,184	64,422
P17	1	5	-2,452	-20,807	14,443	61,274
P16	1	5	-2,842	-24,115	13,310	56,471
P12	2	5	-0,804	-6,820	0,290	1,230
P4	1	5	-1,762	-14,949	3,507	14,879
P5	1	5	-2,865	-24,314	9,846	41,773
P21	1	5	-0,939	-7,965	1,474	6,255
P20	1	5	-1,399	-11,869	2,822	11,971
P19	1	5	-1,433	-12,159	2,646	11,224

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5

Coefficientes de regresión y coeficientes de regresión estandarizados entre las variables observables y latentes

Relación entre variables observables y latentes		Coeficientes de regresión				Coeficientes de regresión estandarizados
		Estimaciones	SE	CR	P	Estimaciones
P19	Marco_convivencia	1,000				0,580
P4	Marco_convivencia	0,871	0,115	7,568	***	0,469
P12	Marco_convivencia	0,638	0,083	7,703	***	0,480
P20	Marco_convivencia	1,070	0,088	12,134	***	0,665
P21	Marco_convivencia	0,964	0,098	9,845	***	0,706
P16	Programa_mediación	1,000				0,881
P7	Programa_ayudantes	1,000				0,785
P8	Programa_ayudantes	0,823	0,057	14,489	***	0,750
P9	Programa_ayudantes	0,785	0,055	14,172	***	0,731
P10	Programa_ayudantes	0,750	0,060	12,579	***	0,646
P1	Procesos_democráticos	1,000				0,431
P2	Procesos_democráticos	1,465	0,207	7,083	***	0,460
P3	Procesos_democráticos	1,801	0,241	7,475	***	0,774
P17	Programa_mediación	0,938	0,039	23,775	***	0,895
P18	Programa_mediación	0,693	0,042	16,373	***	0,691
P14	Programa_mediación	0,320	0,054	5,953	***	0,293
P15	Programa_mediación	0,796	0,045	17,563	***	0,725
P5	Marco_convivencia	0,360	0,070	5,114	***	0,295

Fuente. Elaboración propia

Nota. *** <0,001

Tabla 6

Covarianzas y correlación entre variables latentes y entre errores

Relación entre variables latentes		Covarianzas				Correlación
		Estim.	SE	CR	P	Estim.
Marco_convivencia	Procesos_democráticos	0,166	0,027	6,099	***	0,903
Programa_mediación	Programa_ayudantes	0,081	0,011	7,347	***	0,467
Programa_mediación	Procesos_democráticos	0,049	0,013	3,806	***	0,272
Programa_ayudantes	Procesos_democráticos	0,034	0,010	3,589	***	0,266
Marco_convivencia	Programa_mediación	0,056	0,016	3,605	***	0,227
Marco_convivencia	Programa_ayudantes	0,045	0,012	3,762	***	0,251
e1	e2	0,161	0,043	3,767	***	0,204
e5	e4	0,142	0,026	5,470	***	0,292
e19	e20	0,147	0,028	5,156	***	0,342

Fuente. Elaboración propia

Nota. *** < 0,001

Fiabilidad del Cuestionario

Para comprobar la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario de percepción de la convivencia escolar por parte del profesorado se calculó el coeficiente alfa de Cronbach (Tabla 7).

Todos los casos superaron el valor mínimo de 0,60 como requisito para que el instrumento pueda considerarse fiable (De-

Vellis, 2003). Por tanto, puede afirmarse, tanto globalmente como por bloques, que el instrumento tiene una elevada consistencia interna, a excepción del Bloque 4 que presenta una fiabilidad moderada. Todos los ítems cumplen el criterio de correlación corregido ítem-total, por lo que no cabe prescindir de ninguno de ellos del cuestionario original.

Tabla 7

Fiabilidad del cuestionario

Bloque	α
Global	0,810
Boque 1: Marco protector de la convivencia	0,723
Boque 2: Programa de Mediación Escolar	0,814
Boque 3: Programa de Alumnos Ayudantes	0,817
Bloque 4: Proceso democrático de elaboración de las normas de convivencia	0,606

Fuente. Elaboración propia

Discusión y Conclusiones

Diversos estudios recogen las necesidades que el profesorado manifiesta en torno a la gestión de la convivencia escolar (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2019; Díaz-Aguado, 2010; Luengo, 2019; OECD, 2020; Torrego, 2019), apuntando que es una cuestión fundamental que incide sustancialmente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, de cara a contribuir en su mejora, el modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010) brinda una serie de estructuras al servicio de la convivencia con resultados contrastados, como son la elaboración democrática de normas (Uruñuela, 2018; Vicente, 2010), el equipo de mediación y tratamiento de conflictos (Dymnicki *et al.*, 2011; Torrego, 2017, 2018; Turk, 2018; Vicente, 2008) y el marco protector de la convivencia (Torrego, 2019; Uruñuela, 2020; Verdeja, 2012). Sin embargo, todavía no existe un instrumento con valores adecuados de fiabilidad y validez que posibilite la valoración de la convivencia por parte del profesorado desde una perspectiva integrada y centrada en la gestión de la convivencia (Torrego, 2010).

Esta investigación presenta un cuestionario con una consistencia interna elevada para los Bloques 2 y 3 del instrumento. El primero de los factores aborda las cuestiones referidas al mar-

co protector, ampliando las cuestiones que se vienen trabajando desde la acción tutorial en otros cuestionarios (Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2017) y que resultan fundamentales a la hora de valorar la convivencia (Peñalva *et al.*, 2014). En este factor se pueden observar covarianzas entre los errores de los ítems 4 y 5 y de los ítems 19 y 20. En el primero de los casos, si bien es cierto que la elección de delegados (P4) se relaciona con la actividad del tutor, también se suele dedicar tiempo a otras tareas como es la valoración de la convivencia dentro del grupo-clase o con otros grupos (P5) (Verdeja, 2012). Y en el segundo de los casos, a pesar de que la difusión de las actuaciones del Plan de Convivencia (P19) y la promoción de la participación en el mismo (P20) se sitúan dentro del marco protector de la convivencia (Torrego y Martínez, 2014; Uruñuela, 2020), se viene demostrando que en diversas ocasiones se suelen percibir como una misma idea con distintos niveles de abordaje (Torrego, 2019).

El equipo de mediación y resolución de conflictos es otro de los pilares básicos del modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010). En este caso, el análisis factorial exploratorio sugiere la existencia de dos factores al respecto: *Programa de Mediación Escolar* (Factor 2) y *Programa de Alumnos Ayudantes* (Factor 3). Aunque en el modelo teórico se plantean como una única dimensión, los resultados confirman la diferenciación entre

ambos programas. En primer lugar, cabe señalar que existen diferencias en las funciones y formas de actuar entre los alumnos mediadores (Torrego, 2017) y los alumnos ayudantes (Torrego, 2018; Vicente, 2008). En segundo lugar, debe considerarse que otros cuestionarios previos vienen contemplando la mediación de conflictos escolares sin incorporar elementos relativos a los alumnos ayudantes (Ibarrola-García e Iriarte, 2013; Torrego, 2018), lo que hace que el cuestionario aquí analizado abarque dichas dimensiones como una forma de abordar la gestión de la convivencia de manera más integral. Y, finalmente, el número de programas de ayuda y el número de programas de mediación es distinto, al menos, en la Comunidad de Madrid (Torrego, 2019). Por ello, en el cuestionario cabe considerarlos como elementos independientes.

El cuarto factor se refiere a la *elaboración democrática de normas*, guardando coherencia con el modelo teórico seguido (Torrego, 2010). En este caso, se observa la covarianza entre los errores de los ítems 1 y 2, la cual se puede deber a que, aunque la elaboración y revisión participativa de las normas de convivencia en el aula (P1) y en el centro (P2) suponen niveles de actuación diferenciados (Uruñuela, 2018; Vicente, 2010), su complejidad puede llevar a que se confundan en cuanto que el diseño de normas de centro requiere previamente un sistema elección de representantes de grupos-clases. Aun obteniendo el nivel de fiabilidad más bajo de todo el cuestionario, puede considerarse adecuado (DeVellis, 2003) y se aproxima a valores hallados en otros instrumentos previos (Alemany *et al.*, 2012; Buendía *et al.*, 2015).

Son necesarias investigaciones que desarrollen instrumentos de medida que permitan evaluar modelos de la convivencia. El instrumento descrito en este artículo ha demostrado ser un instrumento fiable y válido de la medida de un modelo integrado de la gestión de la convivencia (Torrego, 2010) en los centros desde la perspectiva del profesorado, confirmando que se trata de uno de los posibles modelos (Cupani, 2012). Considerando un modelo de gestión de la convivencia que integre la participación de distintos colectivos (Torrego, 2019), se necesita investigación que haga lo propio desde la perspectiva de los alumnos, las familias y demás miembros de la comunidad educativa, por lo que futuras líneas de investigación pueden asumir este reto.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid bajo los contratos (LOU, Art. 83) “Estudio sobre la participación educativa de las familias y del alumnado” (UAH-120/2017) y “Estudio sobre la participación educativa de las familias y del alumnado y su impacto en la convivencia escolar en centros de la Comunidad de Madrid” (UAH-11/2019).

Referencias Bibliográficas

Aguinis, H., Gottfredson, R.K., y Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270-301. <https://doi.org/10.1177/1094428112470848>

Alemany, I., Ortiz, M.M., Rojas, G., y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6011334>

Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E., y Campo, M.Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>

Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.

Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E.M., y Sánchez, C.A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Academic Press.

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2019). *Informe 2019 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.

Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2, 186-199.

Delors, J. (2013). The treasure within: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 59(3), 319-330. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9350-8>

DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Sage.

Díaz, F., y Conejo, P.A. (2012). El procedimiento sancionador como respuesta a la indisciplina escolar: aspectos jurídico-administrativos. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 279-298.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Dymnicki, A.B., Weissberg, R.P., y Henry, D.B. (2011). Understanding how programs work to prevent overt aggressive behaviors: A meta-analysis of mediators of elementary school-based programs. *Journal of School Violence*, 10(4), 315-337. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.602599>

Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59. <https://doi.org/10.1007/BF03173474>

Giménez-Gualdo, A.M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención en Primaria y Secundaria. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>

Grau, R., y García-Raga, L. (2017). Learning to living together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (2008). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Prentice-Hall.

Hu, L.T., y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>

Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 368-384.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2ª ed.). Guilford.

Lázaro-Visa, S., y Fernández-Fuertes, A. (Coords.) (2017). *Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.

Luengo, J.A. (2019). *El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

- Mohrman, S.A., y Lawler, E.E. (2012). Generating knowledge that drives change. *Academy of Management Perspectives*, 26(1), 41-5. <https://doi.org/10.5465/amp.2011.0141>
- Moreno, T. (2016). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 131-144.
- OECD (2020). *TALIS 2018 results* (Vol. II). OECD.
- Peñalva, A., Hernández-Prados, M.Á., y Guerrero, C. (2014). The content validity in the design of a questionnaire on school co-existence. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 132, 295-301. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.313>
- Peñalva, A., López-Goñi, J.J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Rodríguez-Mantilla, J.M., y Fernández-Díaz, M.J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71-98. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12312>
- Rodríguez-Mantilla, J.M., y Ruiz-Lázaro, J. (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320541>
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 251-274.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8ª ed.). Narcea Ediciones.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes* (2ª ed.). Narcea Ediciones.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid: la participación de las familias y el alumnado*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J.C. y Martínez, C. (2014). Keys for development of a Plan for Living Together with harmony in schools from an integral intervention framework. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.37>
- Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25>
- Uruñuela, P.M. (2018). *Trabajar la convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia* (3ª ed.). Narcea Ediciones.
- Uruñuela, P.M. (2020). *El Plan de Convivencia del centro educativo. Pautas para su elaboración*. Narcea Ediciones.
- Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 167-190.
- Vicente, J. (2008). Cooperación en convivencia y aprendizaje: mediación y alumnos ayudantes. En J.C. Torrego (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 203-243). Alianza Editorial.
- Vicente, J. (2010). *Escuelas sostenibles en convivencia*. Graó.

Anexo 1. Ítems del cuestionario de valoración de la convivencia del profesorado y niveles de respuesta

Marca la frecuencia o grado con la que se da, según tu opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
1. Las normas de la clase se elaboran y revisan con la participación de los alumnos y profesores					
2. Las normas del centro se elaboran y revisan con la participación de los alumnos, profesores y padres					
3. Las sanciones que se aplican en el centro, facilitan la reparación del daño y la corrección de la conducta					
4. La elección de delegados de curso se realiza conociendo las funciones que han de desempeñar					
5. Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia de los grupos					

	Sí	No			
6. ¿Existe en el centro un Programa de Alumnos Ayudantes?					
Responde sólo en el caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior.	1	2	3	4	5
7. Valore de 1 a 5 el funcionamiento del Programa de Alumnos Ayudantes (siendo 5 la mejor puntuación).					
Contesta sólo si en el centro existe un Programa de Alumnos Ayudantes. Marca la frecuencia o grado con la que se da, según tu opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/ bastante	Siempre/mucho
8. Los alumnos ayudantes están pendientes del resto de compañeros					
9. Los alumnos ayudantes seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de ayuda.					
10. El programa de alumnos ayudantes se ha publicitado entre los alumnos y familias.					
	Sí	No			
11. ¿Existe un protocolo en el centro para atender a los alumnos que sufren <i>bullying</i> o maltrato escolar?					
Responde sólo en el caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior.	1	2	3	4	5
12. Valore de 1 a 5 el funcionamiento del programa de prevención del <i>bullying</i> y maltrato escolar.					
	Sí	No			
13. ¿Existe en el centro un Programa de Mediación Escolar?					
Responde sólo en el caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior.	1	2	3	4	5
14. Valore de 1 a 5 el funcionamiento del programa de Mediación Escolar (siendo 5 la mejor puntuación).					
Marca la frecuencia o grado con la que se da, según tu opinión, el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/ bastante	Siempre/mucho
15. Cuando los alumnos tienen un conflicto acuden a los compañeros mediadores.					
16. Los alumnos mediadores atienden problemas de convivencia					
17. Los alumnos mediadores seleccionados presentan un perfil adecuado para las labores de mediación.					
18. El programa de mediación se ha publicitado entre los alumnos y familias.					
19. Conozco las principales actuaciones que recoge el plan de convivencia del centro.					
20. En general, el centro promueve la participación en el Plan de Convivencia.					
21. En general, el clima de relaciones y convivencia entre las personas del centro es bueno.					

