



Universidad
de Alcalá



ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde las perspectivas de alumnado, profesorado,
estructuras de orientación, equipos directivos y
familias

Equipo IMECA-UAH, Universidad de Alcalá, Ministerio de Educación y
Formación Profesional y Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar

IP. Juan Carlos Torrego Seijo
Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar

Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria

Juan Carlos Torrego Seijo (IP)
Elena María Lorenzo Llamas
Isabel Silva Lorente
Ángeles Bueno Villaverde
Raquel Herrero Marcos
Borja Hontañón González
Carlos Monge López

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria

Juan Carlos Torrego Seijo (IP)

Elena María Lorenzo Llamas

Isabel Silva Lorente

Ángeles Bueno Villaverde

Raquel Herrero Marcos

Borja Hontañón González

Carlos Monge López

Dirección y Coordinación

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría de Estado de Educación; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa - SGCTIE -.

De conformidad con el artículo 14.11 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, todas las denominaciones que, en virtud del principio de economía del lenguaje, se hagan en género masculino inclusivo en el presente informe y se refieran a miembros de órganos o a colectivos de personas, se entenderán realizadas tanto en género femenino como en masculino.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

NIPO: 847-23-054-2

**En la realización de este estudio han participado
las siguientes personas:
Equipo de Investigación IMECA-UAH**

Dirección General e Investigador Principal:
Juan Carlos Torrego Seijo - Universidad de Alcalá

Metodología:
Elena María Lorenzo Llamas - Universidad de Alcalá

Ejecución Técnica:
Raquel Herrero Marcos - Universidad de Alcalá
Isabel Silva Lorente - Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la UAH)
Borja Hontañón González - Universidad de Alcalá
Ángeles Bueno Villaverde - Universidad Camilo José Cela
Carlos Monge López – Universidad Nacional de Educación a Distancia
Patricia Gómez Hernández – Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Coordinación desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección
General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa**

Carolina Cano Rosa
(Directora de Programas de Convivencia y Salud)

Álvaro Hernando Freile
(Jefe de Servicio de Programas de Convivencia y Salud)

Lena Pla Viana
(Asesora Técnico Docente)

Coordinación desde las Comunidades Autónomas

Sonia Andaluz Sánchez (Andalucía); Patricia Jara Serrano García (Aragón); María Paloma Alonso García (Asturias); Aina Amengual Rigo y Juan Carlos Piñero (Illes Balears); Sonia Vaquero González (Canarias); David Rubio del Río, Aránzazu Martín Bengoechea, Pilar Sabariego Arenas y Jorge Delgado Dueñas (Cantabria); Margarita Merino Vázquez, Carmen Duque Amaro, Rebeca Sanz Esteban, Jesús Nájera Rubio, Ana Belén Bouzas Goyanes, Ana Belén Bouzas Goyanes y Raquel Peña Cebrecos (Castilla y León); Juan Ignacio Arce Crespo (Castilla – La Mancha); Marta Clar Ballesteros, Marcel.lina Bosh Costa y Antoni López Ballesteros (Cataluña); Mónica Añón Roig y Alejandro Boix del Olmo (Comunitat Valenciana); José Ignacio Ruiz de la Concha (Extremadura); María Eugenia Pérez Fernández, Ana María Alzate Rodríguez e Inmaculada María Fernández Tejeiro (Galicia); Isabel Serrano Marugán y Sebastián Huerta González (Madrid); Gregorio Vicente Mármol y Catalina Carrillo Romero (Murcia); María José Cortés Itarte e Itziar Irazabal Zuazua (Navarra); Alberto Abad Benito y Ana Jiménez Arévalo (La Rioja); Antonio A. Coronil Rodríguez y Yolanda Rodríguez García (Ceuta); y Antonio A. Guevara Martínez y María Victoria Menchacatorre Ruiz (Melilla).

Agradecimientos

Informe

José Antonio Costa dos Santos, Pedro Luis Díez, Álvaro Moraleta y Carmen Arriero.

Estudio estatal

Coordinadores/as de las Comunidades Autónomas y centros participantes en la recogida de datos.

Pilotaje

Coordinadora de la Comunidad Autónoma de Madrid: Isabel Serrano Marugán

Centros: Raúl Susmozas, Mariví Montero, Jesús Sardiña Valero, Juan Antonio Sánchez Moreno, Santiago García Faure-Enebral.

Equipos Directivos: José Manuel Seijas Costa, Alejandro Fernández Carneros, Cecilia Paula Villavicencio, Eloísa López Martín, Carlos Fernando Herrero Galindo, Esther Rivas, Luis Baeza, Víctor Crisenti.

Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: Alfonso Javier Rodríguez Cuesta, Beatriz Pérez D'íom, Francisca Rebato Esteban, Alicia González Paniagua, Rafael Rello, Juan Antonio Ruiz Jiménez, María Jesús Paz Rodríguez y Soledad Carrascosa Cebrián.

Cristina Escribano Barreno, Cristina Laorden Gutiérrez y Cristina Serrano García

Índice de contenidos

Introducción al estudio estatal.....	17
Resumen.....	17
Abstract	17
Capítulo 1. Fundamentación del estudio	19
1.1. Contexto, objetivos y procedimiento del estudio.....	19
1.2. Definición de variables y dimensiones generales de la convivencia escolar en Educación Primaria.....	21
1.2.1. La calidad de la convivencia	22
1.2.2. Obstáculos a la convivencia	27
1.2.3. Condiciones para construir la convivencia.....	33
Capítulo 2. Diseño general de la investigación	43
2.1. Fase pilotaje	55
2.1.1. Diseño fase pilotaje.....	55
2.1.1.1. Creación de indicadores de la convivencia escolar.....	58
- Diseño indicadores obtenidos a través del alumnado	58
- Diseño indicadores obtenidos a través de las familias	58
- Diseño indicadores obtenidos a través del profesorado	58
- Diseño indicadores obtenidos a través de los equipos directivos	58
- Diseño indicadores obtenidos a través de las estructuras de orientación	58
2.1.2.1. Validación de indicadores de la convivencia escolar: fase de pilotaje.....	58
- Validación de indicadores obtenidos a través del alumnado	59
- Validación de indicadores obtenidos a través de las familias.....	72
- Validación indicadores obtenidos a través del profesorado.....	85
- Validación indicadores obtenidos a través de los equipos directivos.....	106
2.2. Fase nacional.....	139
2.2.1. Diseño fase aplicación nacional	139
- Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del alumnado ..	140
- Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del alumnado con perspectiva de género.....	146
- Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de las familias .	148
- Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del profesorado..	154
- Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de los equipos directivos	158

- Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de las estructuras de orientación	164
Capítulo 3. Conclusiones	169
3.1. Calidad de la convivencia	169
3.1.1. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva del alumnado	169
3.1.2. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva de las familias.....	174
3.1.3. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva del profesorado	179
3.1.4. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva de los equipos directivos	184
3.1.5. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva de las estructuras de orientación	189
3.2. Obstáculos a la convivencia	195
3.2.1. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva del alumnado	195
3.2.2. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva de las familias.....	206
3.2.3. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva del profesorado.....	211
3.2.4. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva de los equipos directivos..	216
3.2.5. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva de las estructuras de orientación	222
3.3. Condiciones para construir la convivencia.....	228
3.3.1. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva del alumnado	228
3.3.2. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva de las familias	234
3.3.3. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva del profesorado	237
3.3.4. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva de los equipos directivos	244
3.3.5. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva de las estructuras de orientación	250
3.4. Conclusiones generales del estudio	256
Capítulo 4. Propuestas educativas	264
4.1. Creación instrumento de medida de la calidad de la convivencia escolar: batería de cuestionarios validados.....	264
4.2. Orientaciones generales para la mejora de la convivencia escolar en los centros de Educación Primaria.....	308

Referencias.....	314
Anexos.....	325
Anexo I. Instrucciones muestreo.....	325

Índice de figuras

Figura 1. Programas de mediación y programas de alumnos ayudantes: definición, objetivos y fases. Elaboración propia.	38
Figura 2. Distribución de centros que imparten enseñanzas de Educación Primaria.....	44
Figura 3. Diseño muestreo aleatorio por conglomerados polietápico	46
Figura 4. Diseño programación del plan de investigación	52
Figura 5. Rúbrica para evaluación por juicio de expertos de la batería de cuestionarios	55
Figura 6. Valoración del coeficiente W-Kendall	57
Figura 7. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para alumnado	59
Figura 8. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para alumnado	60
Figura 9. Distribución de la muestra de alumnado	60
Figura 10. Estadísticas de cada reactivo (ítem) cuestionario alumnado.....	61
Figura 11. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado	63
Figura 12. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado	65
Figura 13. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado	66
Figura 14. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado	67
Figura 15. Criterios de interpretación del valor del Alpha de Cronbach.....	68
Figura 16. Análisis discriminante de los reactivos (ítems) del cuestionario para alumnado	68
Figura 17. Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para alumnado	71
Figura 18. Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para alumnado	71
Figura 19. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para familias	72
Figura 20. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para las familias.....	73

Figura 21. Distribución de la muestra de familias.....	73
Figura 22. Estadísticas de cada reactivo (ítem) cuestionario familias	75
Figura 23. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias	77
Figura 24. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias	78
Figura 25. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias	79
Figura 26. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias	80
Figura 27. Análisis discriminante de los reactivos (ítems) del cuestionario para familias	81
Figura 28. Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para familias.....	83
Figura 29. Análisis test-retest de los ítems de la dimensión D. “Tipología conflictos” en el cuestionario para familias	84
Figura 30. Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para familias	85
Figura 31. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para profesorado.....	86
Figura 32. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para profesorado.....	86
Figura 33. Distribución de la muestra de profesorado	87
Figura 34. Estadísticas de cada reactivo (ítem) del cuestionario para profesorado	88
Figura 35. Análisis correlaciones variable B. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado.....	92
Figura 36. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado.....	93
Figura 37. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado.....	95
Figura 38. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado.....	97
Figura 39. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado.....	98
Figura 40. Análisis correlaciones variable G. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado.....	99
Figura 41. Análisis discriminante de los reactivos (ítems) del cuestionario para profesorado	100

Figura 42. Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para profesorado	103
Figura 43. Análisis test-retest de los ítems de la dimensión B. “Aspectos relevantes” en el cuestionario para profesorado.....	104
Figura 44. Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para profesorado.....	105
Figura 45. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para equipos directivos	106
Figura 46. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para equipos directivos.....	107
Figura 47. Distribución de equipos directivos por titularidad de centros.....	107
Figura 48. Criterios de interpretación del valor del Alpha de Cronbach.....	108
Figura 49. Estadísticas de cada reactivo (ítem) en cuestionario para equipos directivos	109
Figura 50. Análisis correlaciones variable B. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos	112
Figura 51. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos	113
Figura 52. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos	114
Figura 53. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos	116
Figura 54. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos	118
Figura 55. Análisis correlaciones variable G. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos	119
Figura 56. Análisis discriminante de los reactivos del cuestionario para equipos directivos ...	120
Figura 57. Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para equipos directivos.....	123
Figura 58. Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para equipos directivos.....	123
Figura 59. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para estructuras de orientación	124
Figura 60. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para estructuras de orientación.....	125

Figura 61. Distribución de la muestra integrante de las estructuras de orientación	126
Figura 62. Estadísticas de cada reactivo en cuestionario para estructuras de orientación	127
Figura 63. Análisis correlaciones variable B. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación	129
Figura 64. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación	130
Figura 65. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación	132
Figura 66. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación	133
Figura 67. Análisis correlaciones variable G. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación	134
Figura 68. Análisis discriminante de los reactivos del cuestionario para estructuras de orientación	135
Figura 69. Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para estructuras de orientación	137
Figura 70. Distribución de reactivos en las dimensiones del cuestionario para estructuras de orientación	138
Figura 71. Distribución muestral nacional: aplicación de la batería de cuestionarios de convivencia escolar	139
Figura 72. Distribución de representación del género en muestral nacional	139
Figura 73. Distribución de muestra de alumnado de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional	141
Figura 74. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por el alumnado	143
Figura 75. Variables predictoras de la calidad de las relaciones desde la perspectiva del alumnado	144
Figura 76. Variables predictoras de las formas positivas de afrontar el acoso y resolución de conflictos del alumnado	145
Figura 77. Representación cuota de género de la muestra nacional de alumnado	146
Figura 78. Criterio de interpretación de la V de Cramer	146
Figura 79. Relación entre características académicas y género	147
Figura 80. Variables predictoras de la situación académica respecto al género del alumnado	148
Figura 81. Distribución de muestra de familias de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional	148

Figura 82. Representación cuota de género de la muestra nacional de familias	150
Figura 83. Variables predictoras de la calidad de las relaciones familia-escuela	151
Figura 84. Variables predictoras tipología de conflictos y formas de resolverlos para las familias	152
Figura 85. Variables predictoras competencias parentales para el funcionamiento de las normas de convivencia.....	153
Figura 86. Distribución de muestra de profesorado de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional	154
Figura 87. Representación cuota de género de la muestra nacional de profesorado.....	156
Figura 88. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por el profesorado	156
Figura 89. Variables predictoras de las competencias docentes para el funcionamiento de las normas de convivencia.....	158
Figura 90. Distribución de muestra de equipos directivos de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional	159
Figura 91. Representación cuota de género de la muestra nacional de equipos directivos	161
Figura 92. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por equipos directivos.....	161
Figura 93. Variables predictoras de competencia equipos directivos para el funcionamiento de las normas	163
Figura 94. Distribución de muestra de estructuras de orientación de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional.....	164
Figura 95. Representación cuota de género de la muestra nacional de estructuras de orientación	166
Figura 96. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por estructuras de orientación	167
Figura 97. Variables predictoras de competencia equipos directivos para el funcionamiento de las normas	168
Figura 98. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado.....	169
Figura 99. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para el alumnado.....	170
Figura 100. Interpretación del coeficiente de correlación intraclase	172
Figura 101. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva del alumnado	172

Figura 102. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado.....	173
Figura 103. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través de las familias	174
Figura 104. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para las familias.....	175
Figura 105. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva de las familias.....	177
Figura 106. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través de las familias	178
Figura 107. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del profesorado	179
Figura 108. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para el profesorado.....	180
Figura 109. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva del profesorado.....	182
Figura 110. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado	184
Figura 111. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través de los equipos directivos	184
Figura 112. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para el equipo directivo	185
Figura 113. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva del equipo directivo	188
Figura 114. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través de los equipos directivos.....	189
Figura 115. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través de las estructuras de orientación	189
Figura 116. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para estructuras de orientación.....	191
Figura 117. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación.....	193
Figura 118. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través de las estructuras de orientación.....	194
Figura 119. Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado.....	195

Figura 120. Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para el alumnado.....	196
Figura 121. Porcentaje de los tipos de conflictos en el contexto educativo evaluados por el alumnado en escala en base-10.....	199
Figura 122. Porcentaje de acoso / ciberacoso percibido por el alumnado.....	201
Figura 123. Formas de afrontar el acoso por parte del alumnado que ha presenciado una situación de acoso.....	203
Figura 124. Formas de afrontar situaciones de acoso y abuso por parte del alumnado si fuera testigo de estas o las viviera en primera persona.....	204
Figura 125. Resultado respuestas al indicador de si el hijo/a es acosado.....	206
Figura 126. Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para las familias.....	207
Figura 127. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de las familias.....	208
Figura 128. Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través del profesorado.....	211
Figura 129. Variables de estudio que constituyen la valoración de obstáculos a la convivencia para el profesorado.....	211
Figura 130. Estadísticos descriptivos valoración de la ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva del profesorado.....	213
Figura 131. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva del profesorado.....	213
Figura 132. Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través de los equipos directivos.....	217
Figura 133. Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para los equipos directivos.....	217
Figura 134. Estadísticos descriptivos valoración ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos.....	219
Figura 135. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos.....	219
Figura 136. Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través de las estructuras de orientación.....	223
Figura 137. Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para las estructuras de orientación.....	223

Figura 138. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación.....	224
Figura 139. Interpretación del coeficiente de correlación intraclase	229
Figura 140. Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través del alumnado	229
Figura 141. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de la convivencia para el alumnado	230
Figura 142. Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva del alumnado.....	232
Figura 143. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva del alumnado	233
Figura 144. Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través de las familias.....	234
Figura 145. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de a la convivencia para las familias.....	234
Figura 146. Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva de las familias	236
Figura 147. Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través del profesorado.....	237
Figura 148. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de a la convivencia para el profesorado.....	238
Figura 149. Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva del profesorado	242
Figura 150. Estadísticos descriptivos de estructuras de convivencia desde la perspectiva del profesorado.....	243
Figura 151. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva del profesorado	243
Figura 152. Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través de los equipos directivos.....	244
Figura 153. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de a la convivencia para los equipos directivos	245
Figura 154. Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos	248

Figura 155. Estadísticos descriptivos de estructuras de convivencia desde la perspectiva de los de los equipos directivos.....	249
Figura 156. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos	249
Figura 157. Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través de las estructuras de orientación.....	250
Figura 158. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de a la convivencia para las estructuras de orientación	251
Figura 159. Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación	254
Figura 160. Estadísticos descriptivos de estructuras de convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación	255
Figura 161. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación	255
Figura 162. Baremos generales del Cuestionario de valoración convivencia escolar para alumnado	271
Figura 163. Baremos generales del Cuestionario de valoración convivencia escolar para familias	281
Figura 164. Baremos generales del Cuestionario de valoración convivencia escolar para profesorado.....	290
Figura 165. Baremos generales del Cuestionario de valoración convivencia escolar para equipos directivos	298
Figura 166. Baremos generales del Cuestionario de valoración convivencia escolar para estructuras de orientación	306
Figura 167. Distribución de centros que imparten enseñanzas de Educación Primaria.....	325

Introducción al estudio estatal

Resumen

La convivencia escolar supone un constructo de gran relevancia e interés para la comunidad educativa por su incidencia en la calidad de los aprendizajes, en el bienestar, en el clima o, entre otras muchas cuestiones, en los procesos comunicativos. Por eso, el principal objetivo de este trabajo fue obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia en Educación Primaria a través de las perspectivas del alumnado, del profesorado, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, de los Equipos Directivos y de las familias. Para ello se desarrolló en una investigación en dos fases: fase de pilotaje y fase nacional. En la primera de estas fases se diseñaron los instrumentos de aplicación y se procedió a su validación mediante el juicio de expertos y el análisis de propiedades métricas en una muestra de la Comunidad de Madrid. Y en la segunda fase de la investigación se aplicaron los instrumentos válidos y fiables a una muestra de 37.333 participantes (70% alumnos, 19% familias, 8% profesores, 2% equipos directivos y 1% equipos de orientación). Los resultados principales indicaron una validez y fiabilidad adecuadas de los instrumentos, cuyos ítems hacían mención la calidad de la convivencia, obstáculos a la convivencia y condiciones para construir la convivencia. Se obtuvieron modelos estadísticos para predecir estos tres elementos para cada uno de los sectores que componían la muestra. Las conclusiones del estudio indican que, en líneas generales, todos los colectivos hacen una valoración muy positiva de la convivencia escolar actual, coinciden en señalar bajos niveles de conflictividad, aunque siguen prevaleciendo obstáculos por lo cual es fundamental la prevención y detección de estas situaciones por las importantes consecuencias que pueden acarrear. Por otra parte, estos mismos colectivos hacen una buena valoración de las condiciones para construir la convivencia.

Abstract

School coexistence is a construct of great relevance and interest for the educational community due to its impact on the quality of learning, well-being, school climate communication processes and so on. For this reason, the main objective of this work was to obtain a global diagnosis of the current situation of coexistence in Primary Education through the perspectives of students, teachers, Educational and Psychopedagogical Guidance Teams, Management Teams and the families. To this end, an investigation was carried out in two phases: the pilot phase and the national phase. In the first of these phases, the application instruments were designed and validated by expert judgment and the analysis of metric properties in a sample from the Community of Madrid. And in the second phase of the investigation, valid and reliable

instruments were applied to a sample of 37,333 participants (70% students, 19% families, 8% teachers, 2% management teams and 1% guidance teams). The main results indicated an adequate validity and reliability of the instruments. Items dealt with quality of coexistence, obstacles to coexistence and conditions to build coexistence. Statistical models were obtained to predict these three elements for each of the sectors that made up the sample. The conclusions of the study indicate that, in general terms, all the groups make a very positive assessment of the current school coexistence, coincide in pointing out low levels of conflict, although obstacles continue to prevail, which is why prevention and detection of these situations is essential due to the important consequences they may entail. On the other hand, the participants make a good assessment of the conditions for building coexistence.

Capítulo 1. Fundamentación del estudio

A lo largo de este primer capítulo se establecen las líneas generales de la fundamentación en la que se basa el presente estudio, así como el contexto y procedimiento del mismo y la definición de dimensiones generales de la convivencia escolar en Educación Primaria.

1.1. Contexto, objetivos y procedimiento del estudio

La convivencia en las instituciones educativas representa una de las temáticas que más interés está suscitando tanto en la vida de los centros educativos como en la sociedad en su conjunto. Su relevancia se evidencia en la preocupación, cada vez mayor, por parte de las comunidades educativas, sobre los conflictos de convivencia y sus manifestaciones a través de hechos violentos.

Sin embargo, también es cierto que estos últimos años se ha ido produciendo un aumento de conocimiento sobre el abordaje educativo de la convivencia y un acuerdo social cada vez mayor de que mejorar la convivencia incide directamente en la calidad educativa (Cerda et al., 2019; Djigic y Stojiljkovic, 2011; Kraft et al., 2016).

El conocimiento que aporta la presente investigación es de sumo interés para realizar una propuesta de avance y continuidad en el conocimiento de lo que está sucediendo en el tramo de la Educación Primaria, de cara a contar con evidencias que permitan favorecer la intervención en este campo y una mejor ordenación del Sistema Educativo basadas en datos.

Con esta perspectiva surgen las iniciativas que han dado lugar a la presente investigación. Se trata de un encargo que realiza la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en nombre del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, al grupo de investigación de alto rendimiento "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo" de la Universidad de Alcalá (IMECA-UAH), siendo Juan Carlos Torrego Seijo el investigador principal.

La finalidad que se pretende con dicha investigación es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar en la etapa de Educación Primaria a nivel de Estado Español a través de las perspectivas del alumnado, el profesorado, los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o equivalente, los Equipos Directivos y las familias, en relación con los siguientes ámbitos de estudio:

- **Calidad de la convivencia.**
- **Obstáculos a la convivencia.**
- **Condiciones para construir la convivencia.**

Un segundo objetivo de esta investigación es proporcionar un instrumento de evaluación de la convivencia a los centros educativos de fácil aplicación, corrección e interpretación, que pueda ser utilizado para conocer su propia situación, detectar necesidades y evaluar el progreso y la eficacia de medidas destinadas a mejorar la convivencia.

La investigación consiste en un plan de investigación por encuesta aplicable en todo el territorio del estado español. Los cuestionarios han sido adecuados a las características de la etapa de Educación Primaria siguiendo los indicadores de calidad de la convivencia propuestos por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para la realización del *Estudio estatal de la convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, 2010), junto con la propia experiencia del equipo de investigación IMECA-UAH sobre la convivencia en los centros escolares (Torrego et al., 2022, 2021). Téngase en cuenta que el último Estudio Estatal mencionado sólo se realizó en Educación Secundaria, en el nivel de Primaria no llegó a realizarse, por tanto, el presente Estudio es novedoso en el ámbito del Estado. De hecho, unos 15 años después de la publicación del famoso *Informe Delors*, el propio autor volvía a escribir subrayando la necesidad de seguir trabajando en el aprendizaje de la convivencia y en el desarrollo de investigaciones sobre la temática (Delors, 2013).

Para el desarrollo de los objetivos mencionados se ha desarrollado el estudio en dos fases diferenciadas:

- Primera fase: el objetivo fue elaborar un instrumento técnico testado y válido para su aplicación en centros de Educación Primaria de todo el territorio del Estado Español y elaborar el correspondiente informe, durante el año 2021.
- Segunda fase: el objetivo fue aplicar el instrumento técnico testado y válido para su aplicación en centros de Educación Primaria de todo el territorio del Estado Español, analizar los datos y elaborar el correspondiente informe, durante el año 2022.

Por último, se aportan los objetivos específicos:

- Analizar la calidad de convivencia en los centros de Educación Primaria en el territorio nacional desde un enfoque poliédrico (equipos directivos, alumnado, profesorado, familias y estructuras de orientación).
- Detectar, desde varias perspectivas, los obstáculos a la convivencia que predominan en los colegios en España.
- Examinar las condiciones necesarias para construir la convivencia escolar en los centros educativos.

1.2. Definición de variables y dimensiones generales de la convivencia escolar en Educación Primaria

Ya se apuntaba en el apartado anterior que el presente estudio está estructurado en tres bloques, siguiendo la organización de otros estudios previos (Díaz-Aguado et al., 2010; Escoda et al., 2016).

El primer bloque, denominado *Calidad de la convivencia*, se centra en examinar de manera general cómo es valorada la convivencia en los centros por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa, incluye también aspectos relacionados con la existencia o no de planes de convivencia y se examinan distintos recursos que pueden contribuir a la mejora de la convivencia. Este primer bloque estudia la valoración que realizan los distintos participantes sobre las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa: profesorado, familias, alumnado, entre otros.

En el segundo bloque, *Obstáculos de la convivencia*, se examinan distintos tipos de obstáculos que pueden estar dificultando la convivencia. Se aborda también la percepción de la comunidad educativa acerca de la existencia de distintos tipos de conflictos en el centro, poniendo especial énfasis en la realidad del acoso escolar.

Por último, el tercer bloque, *Condiciones para construir la convivencia*, aborda todos aquellos aspectos necesarios para construir una convivencia de calidad, apoyándose principalmente en el modelo integrado de la convivencia (Torrego, 2006, 2010). Se examina en qué medida se llevan a cabo acciones para construir una convivencia de calidad, el sentido de las normas y su cumplimiento, así como el tipo de sanciones y medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen, el funcionamiento de las estructuras de convivencia en el centro o el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula. En este bloque se examina también el conocimiento que tienen los distintos participantes acerca de los protocolos de intervención en situaciones de acoso, ciberacoso o abuso sexual.

A continuación, se recoge la estructura de estos bloques y las dimensiones que configuran cada uno de ellos:

A. Datos sociodemográficos

BLOQUE 1. LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

B. Aspectos relevantes para la convivencia:

- B1. Valoración global de la convivencia
- B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia
- B3. Recursos para la gestión de la convivencia

C. Calidad de las relaciones

- C1. Relaciones entre docentes

- C2. Relaciones docente-familia
- C3. Escasez de *burnout*
- C4. Relación docente-discente
- C5. Relaciones entre discentes
- C6. Otras relaciones del centro educativa
- C7. Medidas para mejorar la participación de las familias

BLOQUE 2. OBSTÁCULOS PARA LA CONVIVENCIA

D. Tipología conflictos de convivencia

- D1. Tipología conflictos de convivencia
- D2. Formas de afrontar el acoso

BLOQUE 3. CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA

E. Competencias docentes para la convivencia

- E1. Herramientas de detección
- E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad
- E3. Aspectos curriculares metodológicos
- E4. Aspectos curriculares de evaluación

F. Funcionamiento de las normas

- F1. Normas de convivencia
- F2. Formas de resolver conflictos

G. Estructuras de convivencia

1.2.1. La calidad de la convivencia

En este bloque se estudiarán dos ámbitos: aquellos aspectos relevantes para favorecer la convivencia y la calidad de las relaciones establecidas entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Pasamos a describir cada una de estas variables.

Variable 1. Aspectos relevantes para la convivencia

Esta primera variable está evaluada a través de tres dimensiones: (B1) Valoración global de la convivencia, (B2) Documentación institucional para la mejora de la convivencia y (B3) Recursos para la gestión de la convivencia.

Se aborda en este punto la percepción que tiene la comunidad educativa sobre la convivencia y qué aspectos del centro educativo contribuyen a sostenerla. Se han analizado aspectos como la documentación institucional y otros recursos como la implicación de los distintos equipos del centro o la formación del profesorado. El objetivo es tratar de obtener una visión general sobre

las estructuras, planes y programas de convivencia desde el punto de vista de los distintos participantes.

Por convivencia entendemos, siguiendo a Monjas (2010), *“el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales”* (p. 261). También, y siguiendo a Monjas (2021), nos interesa el énfasis en las relaciones *“la acción de vivir y relacionarse con otras personas, y hace alusión a esta completa red de interrelaciones y también al clima social e interpersonal que resulta de ese entramado que supone la acción de convivir”* (p. 81). Como señala Martín (2006), la mejor manera de prevenir conflictos es enseñar a todos los que forman parte de la comunidad escolar a convivir. Así, dice Monjas (2021) *“la buena convivencia no es solo la ausencia de conflictos [...], sino el logro de estrategias pacíficas para su afrontamiento y solución”* (p. 87).

Zabalza (2002) señala tres aspectos fundamentales cuando hablamos de convivencia: la convivencia como condición o clima para *“vivir juntos”*, refiriéndose con esto a las relaciones que se establecen con los demás, el respeto a las diferencias, la no violencia o la resolución pacífica de conflictos; la convivencia como *“conducta adaptada al marco escolar”*, que hace referencia a la necesidad de que la persona se adapte a las situaciones escolares; y en tercer lugar, la convivencia como objetivo educativo, aspecto fundamental desde nuestro punto de vista, que implica que las escuelas no pueden dejar de considerar la convivencia como una dimensión de la formación que ellas mismas han de propiciar.

Aceptando las concepciones anteriores y en la dirección de generar un sentimiento de comunidad dentro del centro, aportamos la siguiente definición (Torrego y Martínez, 2015):

La convivencia supone un proyecto ilusionante y un compromiso colectivo con querer vivir *“con y para”* los otros en torno a una meta o proyecto común, lo cual implica generar procesos sociales de participación orientados a la creación de un sentido positivo de pertenencia a la institución. Por esto, pensamos que un modo más preciso de caracterizar este concepto es denominarlo *“convivencia pacífica”*, ya que nos conecta con el conocimiento útil sobre gestión de conflictos y asume, en consecuencia, que el conflicto forma parte de la vida. La paz que interesa construir en una institución educativa es la que llega y se construye activamente a partir de una transformación positiva de los conflictos, y, por tanto, se cuidan elementos tan importantes asociados a esa paz positiva, como son la reparación, la reconciliación y la resolución en profundidad del conflicto (pp. 153-154).

De esta forma, ponemos el énfasis en la idea que la convivencia escolar implica algo más que estar juntos o coexistir, o que dar una respuesta a la violencia, supone compartir en un plano de igualdad, respeto y reconocimiento entre las personas diferentes que forman parte de una

institución educativa (familias, profesorado, personal no docente y alumnado), espacios, tiempos, experiencias, vivencias, objetivos y, a menudo, tener que gestionar conflictos desde una óptica de paz.

En estudios previos llevados a cabo en España, se observa que el nivel general de satisfacción con la convivencia escolar es positivo (Díaz-Aguado et al., 2010; Zabalza, 1999), pero sí existe cierto grado de conflictividad (Brown et al., 2008; Córdoba-Alcaide et al., 2016; Del Rey et al., 2009). Si se examinan las diferencias en función del sexo, existen evidencias de que las niñas valoran más positivamente y otorgan más importancia que los niños a la necesidad de que la convivencia sea positiva de manera global (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), tanto en Educación Secundaria como en Primaria (SDGCV, 2007).

Un aspecto fundamental es que convivencia y aprendizaje están fuertemente unidos. Investigaciones previas muestran cómo un clima de convivencia positivo, así como bajos niveles de victimización, se asocian con altos niveles de rendimiento académico (Berkowitz et al., 2015; Lacey y Cornell, 2016). Investigaciones como la de Benbenishty et al. (2016) sugieren que esta relación funciona también en sentido inverso, mejoras en la calidad de la educación redundarán en la mejora del clima y la convivencia.

Asimismo, la convivencia puede facilitar el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la satisfacción personal, previniendo diferentes expresiones de violencia como, por ejemplo, el acoso escolar (Ortega et al., 2004). Teniendo en cuenta que abordamos la etapa de Primaria, esto es especialmente relevante, ya que un clima escolar positivo en la infancia ha demostrado ser un factor protector contra el acoso en la adolescencia (Zych et al., 2021).

Para examinar esta variable, se abordan los siguientes aspectos:

- *B1. Valoración global de la convivencia.* Estas preguntas indagan por la percepción de los distintos participantes sobre la convivencia en su centro.
- *B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia.* Dimensión en la que se indaga en qué medida la actualización de algunos documentos de centro ayuda a la convivencia.
- *B3. Recursos para la gestión de la convivencia.* En este bloque se pregunta si existen estructuras en el centro que ayuden a la convivencia y en qué medida son útiles los planes y programas de convivencia.

Variable 2. Calidad de las relaciones

Esta segunda variable está evaluada a través de siete dimensiones: (C1) Relaciones entre docentes, (C2) Relaciones docente-familia, (C3) *Burnout*, (C4) Relación docente-discente, (C5)

Relaciones entre discentes, (C6) Otras relaciones del centro educativo, (C7) Medidas para mejorar la participación de las familias.

Se aborda en estas dimensiones la percepción que existe entre los distintos miembros de la comunidad educativa sobre cómo son las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado, entre profesorado y alumnado, cómo es la relación con otros profesionales que participan en la vida del centro, en qué medida se han sentido quemados con su trabajo (*burnout*) y qué medidas consideran que pueden ser útiles para mejorar la relación con las familias y su participación en el centro.

Examinar las relaciones que se establecen en el centro educativo es uno de los aspectos más relevantes para evaluar la convivencia. Como señalan Godás et al. (2008), la convivencia está directamente relacionada con la calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en una organización y que, a su vez, crean un determinado clima escolar que influye en esas mismas relaciones. Estudios como el de Bear et al. (2011) sobre el constructo clima escolar, incluyen también esta evaluación de las relaciones profesorado-alumnado y las relaciones entre el alumnado como elementos configuradores del clima escolar. De esta misma forma, un clima escolar positivo ayuda a mejorar el rendimiento académico, la autoestima y el bienestar de los estudiantes (Macneil et al., 2009; Way et al., 2007).

Las relaciones con los iguales son un aspecto central en el que indagar, puesto que algunas investigaciones muestran que existe una correlación positiva entre la calidad de la red de iguales y la valoración de buenos niveles de convivencia escolar, en concreto, este tipo de relaciones son las que más impacto tiene en la valoración subjetiva de la convivencia escolar (Brown et al., 2008; Córdoba-Alcaide, et al. 2016). Cuando se examina esta cuestión desde la perspectiva del alumnado, podemos destacar que, según Córdoba Alcaide et al. (2016), la convivencia escolar se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales. Concretamente en España, los estudiantes tienen más sentido de pertenencia al centro que en la media de países OCDE y que el del total UE (TIMSS, 2019).

El análisis de relaciones no se focaliza únicamente en el alumnado, sino también en las relaciones del profesorado, las familias y las relaciones entre todos los agentes educativos e incluso comunitarios que también son fundamentales (Bear et al., 2011; Mitchell et al., 2010; Torrego, 2019).

Particularmente, nos interesa aproximarnos a las relaciones que se producen entre profesorado y alumnado, ya que numerosas investigaciones muestran que este vínculo va a ser central por su efecto en la seguridad, motivación, desarrollo y ajuste psico-social del alumnado (Baker, 2006; Buyse et al., 2009; Córdoba-Alcaide, 2016). En este sentido, Del Rey et al. (2017) muestran

que un factor fundamental para la convivencia es la gestión que realiza el profesorado de las relaciones interpersonales en el centro educativo.

En el fomento de las fortalezas y la prevención de dificultades cobra especial relevancia la gestión de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los docentes. Dicha gestión afecta a su vez a la percepción del alumnado sobre la existencia o no de un clima positivo y saludable (Carrasco y Trianes, 2010; Rivas et al., 2011).

Esta variable, además de la calidad de las relaciones, examina la relación entre familia y escuela. Cuando hablamos de participación de las familias en el contexto escolar, esta se refiere al compromiso de la familia con la educación de sus hijos (González, 2011). Sabemos que, para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental contar con la ayuda de las familias, tanto en la implicación del desarrollo académico de sus hijos/as como en el funcionamiento de la escuela (Martín y Muñoz, 2010). Además, la participación de los padres en la educación de sus hijos tiene un efecto positivo añadido que va más allá de los resultados académicos. Las consecuencias beneficiosas van encaminadas a la mejora de las habilidades sociales (Sheridan et al., 2012), la asistencia escolar (Avvisati et al., 2014), la buena conducta (Sheridan et al., 2017), las relaciones positivas con sus compañeros (Garbacz et al., 2018) y la salud mental (Wang y Sheikh-Khalil, 2014).

Además, son muchos los beneficios de la participación de las familias en la educación de sus hijos: mayor autoestima del alumnado, mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres/madres e hijos/hijas y actitudes más positivas de los padres y madres hacia la escuela (Aguirre, 2008), repercutiendo positivamente en los hijos, en la familia y en el sentimiento de comunidad (Hernández-Prados y Alcántara, 2016).

Por último, también se ha querido recoger dentro de esta variable, en qué medida el profesorado se siente estresado con su trabajo; cuando el estrés es continuado, se denomina el “síndrome del profesor quemado” (*burnout*). Se entiende que, por su posición tan central, resulta relevante evaluar en qué medida se dan indicios de *burnout*. El estrés ocupacional se produce cuando hay demandas del trabajo que exceden los recursos de que dispone el trabajador. En estos casos suele producirse un estado psicológico negativo que puede provocar *burnout* (Salanova et al. 2003). Como señala Vaello (2009), “*existe una estrecha relación entre la falta de estima, el desequilibrio emocional y el estrés. La profesión docente es una de las de más alto índice de riesgo de engendrar problemas de salud, burnout, crisis de ansiedad*” (p. 25).

Para examinar esta variable, se abordan los siguientes aspectos:

- *C1. Relaciones entre docentes.* Se examina la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se dan entre docentes de su centro.

- *C2. Relaciones docente-familia.* Las preguntas van encaminadas a conocer en qué medida la familia participa de la vida escolar, cómo es la comunicación entre la familia y el centro y en qué medida hay un apoyo mutuo.
- *C3. Burnout.* Se abordan en esta dimensión algunas preguntas relacionadas con el posible *burnout* vivido por el profesorado, equipos directivos y profesionales de las estructuras de orientación.
- *C4. Relación docente-discente.* Se examinan las relaciones entre profesorado y alumnado del centro educativo.
- *C5. Relaciones entre discentes.* Esta dimensión examina la relación entre el alumnado.
- *C6. Otras relaciones del centro educativo.* Se examinan las relaciones con otras figuras y personal del centro.
- *C7. Medidas para mejorar la participación de las familias.* Esta dimensión es específica del cuestionario de familias y pretende recoger la percepción de las familias sobre distintas medidas para favorecer la participación.

1.2.2. Obstáculos a la convivencia

En este segundo bloque se estudia la variable “Tipología de conflictos” y dentro de ella, además de examinarse la percepción sobre la existencia de conflictos, se indaga sobre las formas de afrontar el acoso escolar.

Variable 1. Tipología de conflictos de convivencia

Para examinar esta variable, se analizan las siguientes dimensiones: (D1) Tipos de conflicto de convivencia y (D2) Formas de afrontar el acoso.

Esta variable examina la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre el tipo de obstáculos que impiden o dificultan la convivencia. Entendemos los obstáculos a la convivencia como el conjunto de elementos que dificultan la construcción de un proyecto y un compromiso colectivo por querer vivir con y para los otros en torno a una meta o proyecto común (Torrego, 2010b). Según Díaz-Aguado (2010), este conjunto de elementos incluye factores relativos a valoraciones globales de los obstáculos de convivencia, es decir, a cómo la convivencia escolar se ve perjudicada globalmente (p. e.: faltas de respeto, malas relaciones, incumplimiento de las normas, etc.).

Muchas de estas dificultades se ven condicionadas por una deficiente formación inicial del profesorado en materia de convivencia escolar. De hecho, Monge y Gómez (2021) vienen a recalcar esta idea desde antes del acceso a la profesión, es decir, en la formación inicial del

profesorado. Sin embargo, este hecho no es específico de la formación del profesorado español de Educación Primaria, sino que también se produce en otras etapas y así se señala también en otros países europeos (Gázquez et al., 2009). El informe TALIS 2018 señala que:

Cerca del 60 % de los docentes de primaria incorporados en los últimos cinco años (58 % en el total) en España dice haber recibido formación en su educación formal en comportamiento del alumnado y gestión del aula, el porcentaje más bajo de los países participantes (TALIS, p. 139)

Otra gran dificultad percibida en países como España, Estados Unidos, Australia o Italia hace referencia a la falta de tiempos y espacios formalmente establecidos para dialogar sobre convivencia y abordar los conflictos (Singh y Erbe, 2017). También, esta misma cuestión es señalada como una dificultad a la hora de implantar un modelo integrado de gestión de la convivencia escolar (Torrego, 2010a; Torrego y Martínez, 2014).

Desde una perspectiva internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 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 nacional, en España, 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 (se hace referencia a datos de profesorado de Secundaria):

- 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, 2022).

Atendiendo a este panorama de la realidad educativa, parece necesario indagar sobre los distintos obstáculos y conflictos que aparecen en los centros educativos poniendo el foco en Educación Primaria porque puede ser desde esta etapa de donde parten conflictos, prácticas de enseñanza, pedagogías, entre otras, que no se están teniendo en cuenta y repercuten en la formación integral del alumnado (Alemany et al., 2012).

Para la redacción de ítems de esta variable, se ha partido de la tipología incluida en el último informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, 2010). A esta clasificación de conflictos que suponen un obstáculo para la convivencia se pueden añadir algunos vinculados al uso de internet y las redes sociales, como son el cibercotilleo, la ciberagresión, el ciberacoso o los problemas de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa en estos espacios (Romera et al., 2021).

En este apartado nos aproximamos a los distintos tipos de violencia que se pueden ejercer en el centro educativo: violencia psicológica (maltrato puntual o permanente entre iguales, faltas de respeto, poner motes, intimidación y exclusión social), física (violencia física contra uno mismo y violencia física contra los demás) y estructural (gestión deficiente en la organización escolar y en el currículo que puede desencadenar en violencia de diferente índole sobre las personas que conviven en los centros educativos). Cuando la resolución de conflictos no va a la raíz de los mismos, estos van escalándose hasta que aparece la violencia, que puede ser directa (violencia manifiesta, ya sea física, verbal o psicológica), estructural (violencia intrínseca de los sistemas sociales, políticos y económicos) o cultural (aspectos culturales que sirven para justificar la violencia directa), tal y como señala Galtung (2003).

La escasa presencia de propuestas preventivas también supone una dificultad para gestionar la convivencia escolar (Gázquez et al, 2009; Torrego y Martínez, 2014). La poca existencia de proyectos centrados en la prevención de los conflictos de convivencia puede ocasionar su mayor proliferación. Y, de hecho, la presencia de distintos tipos de conflictos de convivencia suele ser el mayor obstáculo percibido, entendiendo que *“los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales”* (Torrego, 2007, p. 53.). Dichas tipologías que suponen un obstáculo pueden responder a las siguientes categorías (Torrego, 2006):

- *Conductas disruptivas*, siendo entendidas como el conjunto de comportamientos no apropiados dentro del aula que impiden el desarrollo y funcionamiento normal de la clase. Para hablar de disruptividad en las aulas, podemos seguir a Fernández (2006), quien

nos indica: que supone un conjunto de conductas inapropiadas; y que su percepción varía en función de cada docente; es considerada como un obstáculo que ralentiza o impide el proceso de enseñanza-aprendizaje; supone un problema académico, ya que no refuerza ni amplía contenidos; representa un problema de disciplina en el aula o una falta de ésta; produce daños colaterales, porque no solamente influye en el alumno disruptivo y el docente, sino que afecta al resto de grupo-clase; genera un clima de aula tenso que deteriora las relaciones entre alumnos, entre alumno y docente e, incluso, entre los propios docentes. Algunos de los ejemplos más frecuentes de interrupción en las aulas pueden ser las interrupciones constantes, el ruido de fondo permanente, el boicot de las clases, el levantarse a destiempo, el hablar cuando explica el profesor, etc. Como consecuencia de este tipo de conflicto de convivencia cada vez más extendido, Silva y Torrego (2013) sostienen que uno de los aspectos señalados por los docentes como dificultad a la que se enfrentan en este aspecto es la falta de formación pedagógica para enfrentarse a estos retos educativos.

- *Vandalismo*, siendo considerado como aquella violencia física que desemboca en daños al centro educativo y sus instalaciones.
- *Problemas de disciplina*, que conllevan el incumplimiento de las normas del centro y/o del aula (p. e.: consumo de sustancias nocivas para la salud, vestimenta poco adecuada para el desarrollo de la jornada educativa, incumplimiento de los horarios marcados o incumplimiento de lo marcado en el reglamento de convivencia del centro).
- *Acoso entre iguales* que es aquel maltrato intencionado y continuado que realiza uno o varios alumnos contra un compañero que no tiene la capacidad de defenderse o que, cuando lo hace, no lo hace eficazmente. Vicente (2008) sostiene que el maltrato entre iguales puede manifestarse de diferentes formas: agresión verbal (incluye insultar, poner mote o hablar mal de alguien), exclusión (como ignorar y no dejar participar), agresión física indirecta (comprende esconder, robar o romper cosas de la víctima), amenaza (coaccionar para intimidar), agresión física directa (significa pegar físicamente) y obligar a hacer cosas (forzar a hacer algo, amenazar sexualmente y amenazar con objetos). Siguiendo los postulados de este autor, los protagonistas del maltrato entre iguales principalmente son: (a) las víctimas, que son aquellos que reciben la agresión, pudiendo ser pasivas (se muestran inseguras, no se defienden y no comunican las agresiones recibidas) o provocadoras (mantienen un comportamiento angustiado y agresivo); (b) los agresores, que son aquellos que producen la agresión, pudiendo ser activos (tienen relaciones directas con la víctima y ejercen su violencia de forma personal) o socio-indirectos (manipulan a sus compañeros para que sean ellos quienes

ejerzan las conductas violentas); (c) los espectadores, que son aquellos que presencian la agresión, pudiendo ser agresores pasivos (jalean y animan la agresión), ambivalentes (no comparten la agresión ni la denuncian) o comprometidos (denuncian la agresión). Dentro del acoso podemos situar el Ciberacoso, que es una modalidad que se practica tanto individual como en grupo: intimidación directa o indirecta a través de las TIC (e-mail, teléfonos móviles, redes sociales, blogs, foros, etc.). Siendo sus características más específicas: la ausencia del contacto directo y a la cara, la presencia y el mantenimiento del mensaje o acción agresiva durante mucho más tiempo y la existencia de una audiencia no deseada y de difícil control y acceso.

- *Acoso y abuso sexual*, el cual se considera un atentado sobre la libertad sexual y dignidad de las personas y una manifestación de comportamiento antisocial oculto. La definición propuesta por el National Center of Child Abuse and Neglect (1978) recoge que el abuso sexual infantil sucede “cuando el adulto (agresor) usa al menor para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede ser cometido por una persona menor de 18 años cuando esta es significativamente mayor que el niño (la víctima) o cuando está (el agresor) en una posición de poder o control sobre otro menor”. La Organización Mundial de la Salud define el abuso sexual infantil como:

La participación de un niño o adolescente en una actividad sexual que no comprenda plenamente y no pueda dar su consentimiento informado, o para la cual el niño o adolescente no esté preparado para el desarrollo y no pueda dar su consentimiento, o que viola las leyes o tabúes sociales de la sociedad (WHO, 2017, p. 7).

Se considera, por tanto, como el conjunto de conductas no consentidas por ambas partes, o que implican desigualdad de poder, y que hacen referencia a tocamientos, relaciones sexuales forzadas, caricias inadecuadas, contacto sexual perverso, exposición indecente, masturbación exhibicionista, exposición directa a la pornografía, explotación sexual, vejaciones sexuales, etc. (Lacasse et al., 2003).

- *Absentismo y deserción escolar* (no cumplir con las tareas educativas asignadas). La desafección escolar es el comportamiento de ausencia emocional que conlleva la pérdida de sentido y ruptura con la oferta educativa donde el alumno asiste a clase, pero presenta un bajo interés por la actividad educativa, se siente desvinculado y rechazado en el centro educativo. El absentismo escolar se refiere a cuando el alumno falta al 20% mensual del periodo lectivo de manera injustificada, desescolarización implica la situación en la que un menor que cursa la enseñanza obligatoria no está escolarizado en

el sistema educativo, y abandono escolar se refiere a la ausencia definitiva e injustificada del centro escolar sin haber terminado la etapa educativa que se está cursando.

- *Fraude y corrupción académica*, que hace referencia a un conjunto de conductas inapropiadas socialmente dentro de la gestión y el desarrollo del desempeño educativo. Las múltiples formas de fraude en educación pueden ser clasificadas en cuatro grandes categorías (Moreno, 1999): formas épicas, formas trágicas, formas líricas y formas industriales. Las formas épicas son las más clásicas, extendidas, aceptadas e, incluso, generan cierta solidaridad (p. e.: copiar en los exámenes, suplantar la identidad en un examen o distribuir las preguntas del examen). Estas formas implican riesgo para quien las produce y para los que ayudan, aunque dichos riesgos son bajos. Las formas trágicas son aquellas en las que se daña de forma directa a una tercera persona e implican el abuso de poder. En muchos casos, este tipo de formas no se llevan a cabo de forma individual, sino que se precisa de más de una persona para poder hacerlo (p. e.: el plagio de trabajos y demás tareas académicas, el tráfico de influencias para modificar las calificaciones del alumnado o la falsificación de títulos académicos). Las consecuencias en este aspecto pueden ser variadas en cuanto a su gravedad, pudiendo llegar a penas de cárcel. Las formas líricas son aquellas prácticas sutiles de corrupción y fraude en el sistema educativo. Están muy extendidas, no se consideran un fraude como tal y son legales. Se considera fraude de baja intensidad y se refiere a que un alumno pase una asignatura bajo el mínimo esfuerzo, sin tener siquiera que cursarla. Y, finalmente, las formas industriales son variantes de fraude a gran escala que se pueden considerar fraude organizado, en el que participan muchas personas y es un negocio en el que se puede obtener muchos beneficios económicos.
- *Problemas de seguridad*, que se desencadenan por daños producidos debidos a conductas internas o externas a los miembros del centro educativo que ocasionan un clima de inseguridad debido al miedo a sufrir daños.

Para examinar esta variable, se abordan las siguientes dimensiones:

- *D1. Tipos de conflicto de convivencia*. En esta dimensión se aborda la percepción que existe entre los miembros de la comunidad educativa de la existencia de conflictos como violencia física, psicológica y estructural, interrupción, faltas de disciplina, acoso, etc.
- *D2. Formas de afrontar el acoso*. Los ítems de esta dimensión son específicos del cuestionario dirigido al alumnado. Se indaga en la forma en la que el alumnado se enfrenta a una situación de acoso, como agresor, agredido o espectador.

1.2.3. Condiciones para construir la convivencia

Este tercer y último bloque aborda todos aquellos aspectos necesarios para construir una convivencia de calidad, apoyándose principalmente en el modelo integrado de gestión de la convivencia (Torrego, 2006, 2010a). Se examina en qué medida se llevan a cabo acciones para construir una convivencia de calidad como son enseñar al alumnado a defender sus derechos o a resolver conflictos de forma pacífica, asimismo se aborda cómo se está trabajando desde los centros la construcción de valores de igualdad y tolerancia.

También, en este bloque, aparecen recogidas preguntas sobre el sentido de las normas y su cumplimiento, así como el tipo de sanciones y medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen. Se examina también qué medidas consideran los distintos miembros de la comunidad educativa que podrían ser las más eficaces para mejorar la convivencia, la formación recibida por el profesorado en este ámbito y se explora el funcionamiento de las estructuras de convivencia en el centro. Por último, se examina el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula, las metodologías más utilizadas por el profesorado y la forma de evaluar los aprendizajes y el conocimiento que tienen los distintos participantes acerca de los protocolos de intervención en situaciones de acoso, ciberacoso o abuso sexual.

En los centros educativos observamos que progresivamente se van implementando medidas para gestionar la convivencia. Los centros se ubican en un continuo en el que, de forma graduada, unos centros tienden hacia un modelo de convivencia en el que se sanciona a quien incumple la norma y donde la justicia se administra de forma retributiva; mientras que otros centros dan muestras de un modelo relacional, basado en el diálogo, la buena disposición de las partes para resolver voluntariamente el conflicto y donde los implicados buscan la transformación de la situación a través del diálogo, de esta otra forma, sería restaurativa.

Dado que no siempre existe esa intención natural por acercar posturas, es necesario que la institución educativa acerque a los implicados desde un Modelo Integrado de Gestión de la Convivencia (Torrego, 2006, 2010a). Este modelo tiene un enfoque holístico que promueve un marco de valores centrados en la resolución pacífica de conflictos, la participación, cooperación, solidaridad, reparación del daño, reconciliación y resolución en profundidad... y asume un enfoque abierto y global de gestión de la convivencia a través de la actuación en tres planos: a) la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, b) la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada equipo de tratamiento de conflictos en la que se integra tanto el “Programa de mediación escolar” como el de “alumnos ayudantes de convivencia” y c) la reflexión sobre un conjunto de propuestas de índole curricular y organizativa que están en la base de las prácticas exitosas de gestión de la convivencia y que hemos venido

a denominar marco protector (resolución de conflictos desde la acción tutorial, protocolos de intervención frente al maltrato escolar y disrupción en las aulas, abordaje de todo tipo de violencias, contar con un currículo específico de enseñanza de la convivencia e implementación de metodologías activas e inclusivas como es el aprendizaje cooperativo). Todo ello debe quedar recogido en el Plan de Convivencia (Torrego et al., 2021).

Por tanto, las pautas que se aportan desde este modelo holístico, global, híbrido, como también nombran otros autores (Funes, 2007; Lozano, 2011) a este tipo de aproximación a resolver la convivencia, nos ayudan a construir la convivencia en los centros.

Esta variable engloba los bloques que integra el citado Modelo Integrado con las siguientes dimensiones:

E. Competencias docentes para la convivencia

E1. Herramientas de detección

E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad

E3. Aspectos curriculares metodológicos

E4. Aspectos curriculares de evaluación

F. Funcionamiento de las normas

F1. Normas de convivencia

F2. Formas de resolver conflictos

G. Estructuras de convivencia

G1. Estructuras de convivencia (equipos de mediación y tratamiento de conflictos, programa de mediación escolar y de alumnos ayudantes, coordinador/a de convivencia, aula de convivencia).

Pasamos a describir las dimensiones que nos ayudan a evaluar la gestión de la convivencia, insertas en los bloques del modelo integrado de gestión de la convivencia (Torrego, 2006; Torrego y Martínez, 2015):

Variable 1. Competencias docentes para la convivencia

Esta variable se compone de cuatro dimensiones: (E1) Herramientas de detección; (E2) Habilidades para construir una convivencia de calidad; (E3) Aspectos curriculares metodológicos; (E4) Aspectos curriculares de evaluación.

A convivir se aprende, por eso es importante que desde la escuela se implementen programas de desarrollo de habilidades sociales y asertivas que enseñen a la persona a manejarse en el contexto donde ha de vivir. La asertividad, habilidad que forma parte de la inteligencia emocional, nos ayuda a defender nuestros derechos cuando alguien nos violenta. Es importante aprender a negociar las normas de convivencia que nos han de regir. El hecho de dialogar,

negociar y consensuar unas normas contribuye a desarrollar una moral autónoma que nos permite discernir lo correcto en cada situación. Todos aprendemos más y mejor en entornos positivos. Cuando creamos espacios escolares socialmente agradables en los que las personas se hacen responsables y autorregulan su comportamiento en un marco de negociación, consenso y respeto por las normas establecidas, estamos generando personas con valores de solidaridad, tolerancia y respeto (Grau y García-Raga, 2017). El diálogo es uno de los componentes esenciales de la pedagogía de la convivencia. Por tanto, dedicar tiempo en el currículo para la discusión ordenada y respetuosa y basada en la escucha activa beneficia tanto a los alumnos como a los profesores (Jares, 2006 citado en Monge et al., 2017). Debatir sobre temas y conceptos como racismo, educación de género, interculturalidad, etc. Ayuda a desarrollar habilidades de comunicación y al final a inculcar y desarrollar valores de tolerancia y respeto. Conocimientos, habilidades y actitudes son tres capas, cada una más profunda en la instauración de nuestras pautas de comportamiento. Desarrollar valores en la población es lo más arduo y delicado. Se consigue por la constancia de trabajar unos contenidos (conocimiento) y unas habilidades (conocimiento adquirido por hábito y repetición de rutinas). Gracias a entender los conocimientos y el porqué de desenvolverse de una determinada manera (habilidades) se llega al desarrollo de los valores, es decir, cuando una persona tiene ya tan instaurados unos patrones de conducta y un entendimiento del comportamiento social que los asume como propios y con mucha probabilidad los va a seguir reproduciendo en siguientes ocasiones.

Este apartado incluye también ítems que indagan en cómo los aspectos curriculares y las formas de evaluación pueden ser también herramientas que faciliten un adecuado clima en el aula. Además de aspectos curriculares, es habitual que en los centros educativos se intervenga a través de programas específicos. Las intenciones y orientación de un programa de convivencia están asociadas a unos valores vinculados a la educación para la convivencia democrática que los distintos autores identifican (Funes, 2007; Grau y García-Raga, 2017; Lozano, 2011; Peiró, 2014). Con los programas de convivencia se consigue reducir los conflictos y la agresión y aumentar el sentimiento de pertenencia a los centros. Son programas preventivos, más que de intervención y promueven la convivencia y la cultura de paz mediante estrategias de motivación y de cultura democrática (Grau y García-Raga, 2017). Los valores que promueven son los de Identidad, participación, paz, colaboración, diálogo, libertad, igualdad, respeto, solidaridad, justicia, reparación, reconciliación y resolución.

En esta línea de habilidades docentes para la gestión de la convivencia, pueden señalarse ciertos aspectos competenciales y metodológicos. Algunos ejemplos destacables con resultados positivos son el estilo democrático para el afrontamiento de la disrupción (Tirado y Conde,

2016), el aprendizaje cooperativo (Bilgin et al., 2012; Gómez et al., 2022; León et al., 2016; Ryzin y Roseth, 2018), el aprendizaje-servicio (Ochoa y Pérez, 2019; Pérez y Ochoa, 2017; Torrego, 2019), la acción tutorial centrada en la convivencia (Verdeja, 2012), las estrategias específicas centradas en la convivencia (Vega, 2017) y, entre otros ejemplos, el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Convivencia (Merma-Molina et al., 2019; Tirado y Conde, 2016).

Esta variable se evalúa a través de las siguientes dimensiones:

- *E1. Herramientas de detección.* En esta dimensión se aborda el conocimiento que existe en la comunidad educativa sobre el acoso y el abuso sexual y los distintos protocolos a poner en marcha si se detecta alguna sospecha.
- *E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad.* En esta sección se abordan preguntas relacionadas con el tipo de acciones que se llevan a cabo en el centro para que los alumnos y alumnas aprendan a defender sus derechos, respetar derechos humanos o resolver conflictos sin utilizar la violencia.
- *E3. Aspectos curriculares metodológicos.* Se examina el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula y las metodologías más utilizadas por el profesorado.
- *E4. Aspectos curriculares de evaluación.* Se examina la forma de evaluar los aprendizajes.

Variable 2. Funcionamiento de las normas

Para examinar esta variable, se analizan las siguientes dimensiones: (F1) Normas de convivencia y (F2) Formas de resolver conflictos.

El modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas (Torrego, 2006) recoge entre sus elementos principales de gestión la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro. La idea principal de la gestión democrática de las normas de convivencia es que la comunidad educativa las sienta como propias y justas, ya que esto facilita su asunción y cumplimiento (Torrego, 2019). La elaboración democrática de normas correlaciona negativamente con la violencia escolar, la disrupción en el aula y la exclusión (Álvarez-García et al., 2013). Y cuando se trata de diseños cuasi-experimentales ofrece un adecuado tamaño del efecto para cuestiones relacionadas con la puntualidad, la atención y el ruido en clase (Carmona et al., 2016).

Este punto es fundamental si lo que se pretende es conseguir que desde las escuelas se formen ciudadanos críticos, democráticos y participativos (Jares, 2001; Torrego y Moreno, 2003). En este sentido, Kohlberg et al. (1987) hacían referencia a la *atmósfera moral*, y destacaban que esta se va construyendo a través de las normas y los valores que están presentes en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Si hablamos de la elaboración de normas, Martín et al. (2006) señalan que tan importante es el contenido como el procedimiento por el que se establecen y las actuaciones que se ponen en marcha cuando se trasgreden. Es más, la implicación en la definición de las normas del grupo hace que la persona se responsabilice de cumplirlas (Trianes et al., 1997).

Si analizamos estudios previos, el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (Díaz-Aguado, 2010) señalaba que el profesorado percibe casi todos los indicadores sobre normas y resolución de conflictos de forma mayoritariamente positiva, en mayor medida incluso que el alumnado. Solo en dos elementos el indicador no llega al 50% y uno de ellos es el cumplimiento de las normas. En el informe extraordinario de la oficina del Sindic de Greuges de Catalunya (2006) *Convivencia i conflictes als centres educatius* se destaca que el establecimiento de las normas es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva. Para el profesorado es el eje de la buena convivencia, mientras que el alumnado las valora menos y piden que se preste más atención a las relaciones interpersonales. Se constata, por otra parte, en este estudio, la escasa participación de los jóvenes en la elaboración de las normas de convivencia y, en general, en los aspectos relacionados con la organización escolar, factor que el alumnado valora como falta de confianza en la escuela y percepción de escasa imparcialidad en la resolución de conflictos según se avanza en la escolaridad.

Esta variable se evalúa a través de las siguientes dimensiones:

- *F1. Normas de convivencia.* En esta sección se examina la percepción sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación en la elaboración de las mismas.
- *F2. Formas de resolver conflictos.* Se pregunta en esta dimensión sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas, se indaga sobre la frecuencia y eficacia de distintos tipos de medidas.

Variable 3. Estructuras que sirven a la convivencia

Esta variable es unidimensional y se centra en analizar las estructuras de convivencia existentes en los centros y su funcionamiento.

Las estructuras específicas son las formadas por los alumnos ayudantes y los alumnos mediadores. Otras estructuras comunes a todos los centros son el coordinador de convivencia, equipo de tutores, equipo de mediación y tratamiento de conflictos, departamento de orientación educativa, equipo de directores, aula de convivencia, profesor de Servicios a la Comunidad y acciones de formación.

- Programa de alumnos ayudantes de convivencia: A la hora de trabajar los conflictos es fundamental hacerlo en sus primeras fases para que, en un clima menos

crispado, se pueda aprender a analizarlos y desarrollar ideas creativas de resolución (García-Raga et al., 2019), como lo hacen los programas de alumnos ayudantes, convivencia y métodos de aprendizaje como el cooperativo. En consecuencia, la tarea pedagógica no consiste en operar directamente sobre los actos violentos, sino en localizar la urdimbre de los valores y relaciones afectivas entre la escuela y los alumnos.

- Programa de alumnos mediadores: Los programas de mediación sirven para intervenir una vez se ha generado el conflicto. Las prácticas de mediación que consiguen mejores resultados son las que hacen que los alumnos se conviertan en los mediadores de conflictos de sus compañeros. García Raga et al. (2017) confirman que los alumnos valoran de forma muy positiva la mediación y ven necesario difundir la información sobre estos servicios, formar en mediación a todo el alumnado y ampliar las funciones de la mediación a aquellos conflictos más relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje y con las relaciones entre el alumnado y el profesorado.

Ambos programas presentan una serie de diferencias y similitudes. Monge et al. (2022) recogen esas cuestiones en cuanto a definiciones, objetivos principales y fases generales de los programas de mediación y de los programas de alumnos ayudantes, considerando que el diseño, desarrollo y evaluación son únicos en cada escuela. En cualquier caso, existen evidencias más que suficientes para avalar el impacto positivo de estos programas (Dymnick et al., 2011; Moeyaert et al., 2021; Turk, 2018).

Figura 1. *Programas de mediación y programas de alumnos ayudantes: definición, objetivos y fases. Elaboración propia.*

	Programas de mediación	Programas de alumnos ayudantes
Definición	La mediación es una forma de gestionar los conflictos entre dos o más personas con la ayuda de una tercera persona neutral (el mediador), que no es juez ni árbitro, que no impone soluciones ni opina sobre quién tiene la verdad, y que puede ser una figura desempeñada por alumnos, profesores o familiares,	El Programa de alumnos ayudantes es una iniciativa que consiste en la creación de redes de apoyo entre el alumnado, contando con alumnos seleccionados y formados para la detección y atención de problemas, aportando confianza y solidaridad a través de ciertas iniciativas (p. ej.: acompañar a aquellos compañeros

	<p>considerando que lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos.</p>	<p>que se encuentran aislados, estar a disposición de todo aquel que requiera su ayuda, detectar posibles conflictos, informar a sus compañeros sobre la disponibilidad de recursos por parte del centro para abordar los conflictos, mediar informalmente o derivar al equipo de mediación los casos de mayor gravedad), estando todo ello bajo la supervisión de la coordinación del programa, que suele ser un docente que cuenta con una formación específica en este ámbito.</p>
Objetivos	<p>Intentar que toda la comunidad educativa se implique en la mejora de la convivencia escolar.</p> <p>Dar protagonismo a las partes implicadas en los conflictos de convivencia para que, así, encuentren sus propias soluciones y se trate de manera personalizada y creativa cada caso.</p> <p>Buscar la verdad compartida entre las partes implicadas en un conflicto para así evitar que haya ganadores y perdedores.</p> <p>Buscar formas saludables para la resolución de los conflictos, de tal manera que las confrontaciones entre los participantes del conflicto se solucionen en todas sus dimensiones y así no se vuelvan a repetir.</p>	<p>Escuchar a las partes implicadas en un conflicto.</p> <p>Animar a los compañeros para afrontar sus problemas.</p> <p>Acompañar a aquellos compañeros que se encuentran aislados.</p> <p>Estar a disposición de todo aquel que requiera su ayuda.</p> <p>Detectar posibles conflictos, así como informar a los compañeros sobre la disponibilidad de recursos por parte del centro para abordar los conflictos.</p> <p>Difundir el servicio de actividades que realizan.</p> <p>Mediar, bajo la supervisión de profesores del equipo de mediación, aquellos casos que correspondan.</p> <p>Derivar al equipo de mediación los casos de mayor gravedad.</p> <p>Participar en actividades generales del equipo de mediación.</p>

	<p>Favorecer la reparación de los daños ocasionados a la víctima y la liberación de la culpa al agresor.</p> <p>Divulgar el mensaje de ver a la institución educativa como autoridad y democracia.</p> <p>Potenciar el desarrollo moral autónomo de cada una de las personas implicadas.</p>	
Fases	<p>1. Iniciación del proceso de mediación. Al coordinador del Programa de Mediación le llega una solicitud de mediación desde alguno de los siguientes canales: las personas implicadas en el conflicto, el equipo directivo del centro educativo, los tutores, los miembros del equipo de mediación, los alumnos ayudantes, el buzón de sugerencias anónimo situado en el exterior del despacho de mediación, etc.</p> <p>2. Estudio de caso y derivación. El coordinador del equipo de mediación recibe toda la información, valora el caso y selecciona a los miembros del equipo de mediación que se van a encargar de dicho caso.</p> <p>3. Premediación. Los mediadores se reúnen de manera individual con cada una de las partes implicadas en el conflicto, escuchando lo que tienen que decir al respecto e informándoles de las normas del procedimiento que se va a seguir.</p>	<p>1. Acercamiento. Se trata de detectar la situación problemática, establecer un contacto personal, crear confianza, obtener información y asegurar confidencialidad.</p> <p>2. Acompañamiento. Consiste en evitar la soledad del alumno ayudado, seguir escuchando al alumno ayudado y aumentar la seguridad personal.</p> <p>3. Profundización. Se busca fortalecer el vínculo de ayuda, buscar otras actuaciones/ soluciones e integrar al alumno ayudado en un grupo más amplio.</p> <p>4. Seguimiento. Se trata de comprobar la efectividad de la ayuda, hacer los ajustes oportunos y verificar la progresiva autonomía del alumno ayudado.</p> <p>5. Distanciamiento. Se debe evitar crear una dependencia simbiótica hacia el alumno ayudante.</p>

	<p>4. Mediación. Los mediadores facilitan que ambas partes muestren su punto de vista, comprendan y asuman las necesidades que presenta la otra parte y promueven la propuesta de solución compartida para resolver el conflicto. La mediación presenta seis fases diferenciadas:</p> <p>4.1. Presentación y reglas del juego. Se presenta cada una de las personas participantes, se explica el papel imparcial de los mediadores y se recuerda la importancia de ciertos principios fundamentales (p. ej.: honestidad, voluntariedad, sinceridad o confidencialidad) y de determinadas normas básicas (p. e.: no interrumpir, no utilizar un lenguaje ofensivo o no descalificar al otro).</p> <p>4.2. Cuéntame. Se trata de crear un espacio para que cada una de las partes exponga su versión del conflicto, exprese sus sentimientos y escuche a la otra parte.</p> <p>4.3. Aclaración del problema. Se busca identificar los principales elementos del conflicto (protagonistas, relaciones, sentimientos, procesos, momentos, valores, intereses, necesidades, posiciones y soluciones) y consensuar los temas más importantes para ambas partes.</p> <p>4.4. Búsqueda de soluciones.</p>	
--	---	--

	<p>4.5. Construcción de un acuerdo, el cual ha de ser equilibrado, realista, concreto, claro, simple, aceptable, evaluable y escrito.</p> <p>4.6. Seguimiento del caso.</p> <p>5. Evaluación de la mediación. Las personas implicadas en la evaluación de la mediación son los miembros de cada caso de mediación y el equipo de mediación. Se ha de evaluar una serie de cuestiones o puntos de interés:</p> <p>5.1. La planificación de la mediación.</p> <p>5.2. La coordinación del equipo mediador.</p> <p>5.3. La evaluación de la mediación: (a) las mediaciones por parte de los mediadores que intervienen en cada caso; (b) el seguimiento y control de las actividades mensualmente por parte de los miembros del equipo de mediación; (c) los resultados anualmente por parte del coordinador del programa.</p>	
--	---	--

Para examinar este bloque se abordan las siguientes dimensiones:

- *G1. Estructuras de convivencia.* Se pide a los distintos miembros de la comunidad educativa que evalúen el funcionamiento y utilidad de las tutorías para la mejora de la convivencia, así como la valoración de otros programas que han mostrado su eficacia en la mejora de la convivencia, como los programas de alumnos ayudantes, mediadores o programas de prevención del acoso.

Capítulo 2. Diseño general de la investigación

El estudio que se presenta en estas líneas corresponde a un plan de investigación por encuesta aplicable en todo el territorio del Estado Español. El principal objetivo de este estudio es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar en la etapa de Primaria a nivel estatal, que pueda ser periódicamente utilizado para su seguimiento tanto por la propia Administración como por los centros, con el que detectar posibles cambios, avances y necesidades. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Primera fase: El objetivo fue elaborar un instrumento técnico testado y válido y elaborar el correspondiente informe.
- Segunda fase: El objetivo fue aplicar el instrumento técnico testado y válido para su aplicación en centros de Educación Primaria de todo el territorio del estado español, analizar los datos y elaborar el presente informe.

Negociación de la investigación y acceso al campo de estudio

Debido a la importancia y relevancia en la investigación educativa de la organización del acceso al campo y negociar la investigación, solicitamos que se cumplieran una serie de requisitos (Marshall y Rossman, 1999, p. 69): aceptación de la entrada, sin interferencias, y que las dificultades se puedan resolver; segundo, que se diera acceso a un conjunto heterogéneo y rico de todos los procesos, personas, programas, transacciones y estructuras relevantes al objeto de la investigación; tercero, se establecieron relaciones de confianza con los sujetos participantes; y cuarto, que la calidad y la credibilidad de los datos del estudio pudiera darse razonablemente por descontada.

Una de las primeras tareas para llevar a cabo la investigación es negociar la participación entre las diferentes partes involucradas. Se propuso como punto de partida informar a los representantes de las Comunidades Autónomas y solicitar su aceptación, al igual que informar a los centros seleccionados comprometiéndonos a realizar las aclaraciones oportunas y aportar la retroalimentación de los resultados a nivel de comunidad autónoma.

Participantes

La investigación es de ámbito nacional, incluidas las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. El universo se compone de la población española de ambos sexos que forme parte de las comunidades educativas asociadas a centros educativos (alumnado, familias, docentes, equipos directivos y equipos de orientación). Para el pilotaje se tomó una muestra de la Comunidad de Madrid.

El error muestral se ha diseñado para un nivel de confianza del 95% (dos sigma) con un error del 5% para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

La muestra diseñada para el estudio puede verse en la Figura 2 a continuación:

Figura 2. Distribución de centros que imparten enseñanzas de Educación Primaria

Distribución Territorial	Muestra diseñada	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	75	54	13	8
Almería	7	5	1	1
Cádiz	10	7	2	1
Córdoba	8	6	1	1
Granada	10	7	2	1
Huelva	6	4	1	1
Jaén	7	5	1	1
Málaga	12	9	2	1
Sevilla	15	11	3	1
02 ARAGÓN	13	8	4	1
Huesca	3	2	1	-
Teruel	2	1	1	-
Zaragoza	8	5	2	1
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	8	6	1	1
04 BALEARS, ILLES	9	6	2	1
05 CANARIAS	20	16	2	2
Las Palmas	10	8	1	1
Santa Cruz de Tenerife	10	8	1	1
06 CANTABRIA	6	4	1	1
07 CASTILLA Y LEÓN	32	17	9	6
Ávila	3	1	1	1
Burgos	4	2	1	1
León	5	3	1	1
Palencia	3	1	1	1
Salamanca	5	3	1	1
Segovia	2	1	1	-
Soria	2	1	1	-
Valladolid	5	3	1	1
Zamora	3	2	1	-
08 CASTILLA-LA MANCHA	27	18	5	4
Albacete	5	3	1	1
Ciudad Real	6	5	1	-
Cuenca	4	2	1	1

Guadalajara	4	2	1	1
Toledo	8	6	1	1
09 CATALUÑA	64	46	15	3
Barcelona	40	27	12	1
Girona	8	6	1	1
Lleida	7	6	1	-
Tarragona	9	7	1	1
10 COMUNITAT VALENCIANA	39	27	9	3
Alicante/Alacant	13	10	2	1
Castellón/Castelló	6	4	1	1
Valencia/València	20	13	6	1
11 EXTREMADURA	14	11	2	1
Badajoz	8	6	1	1
Cáceres	6	5	1	-
12 GALICIA	27	18	6	3
A Coruña	10	7	2	1
Lugo	5	3	1	1
Ourense	3	2	1	-
Pontevedra	9	6	2	1
13 MADRID, COMUNIDAD DE	38	22	12	4
14 MURCIA, REGIÓN DE	14	10	3	1
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	7	5	1	1
16 PAÍS VASCO	18	10	5	3
Araba/Álava	4	2	1	1
Gipuzkoa	6	3	2	1
Bizkaia	8	5	2	1
17 RIOJA, LA	4	2	1	1
18 CEUTA	2	1	1	-
19 MELILLA	3	1	1	1
TOTAL CENTROS	420	282	93	45

Nota. Tamaño muestral calculado a partir del universo indicado en la Base de Datos del Ministerio de Educación (INE, curso 2019-2020), con un 50% de heterogeneidad, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza. Cuando $N < 21$, la muestra = universo / población de referencia.

Procedimiento

Antes de comenzar este estudio, el investigador principal del proyecto (IP) realizó una declaración responsable en la que puso de manifiesto los aspectos éticos de la investigación a realizar y se solicitó el informe favorable del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal (CEI) de la Universidad de Alcalá. A través de los procedimientos informáticos utilizados en este estudio, tanto el alumnado como el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, respondieron a los cuestionarios online, con el respeto a la más estricta

confidencialidad. Los cuestionarios se aplicaron mediante entrevista *online* en modo autoinforme, a excepción de los cuestionarios del alumnado cuya aplicación ha sido supervisada por el profesorado del centro.

Una vez definidos los indicadores de calidad y el sistema de autoevaluación, el procesamiento informático de los resultados ha permitido que el equipo directivo del centro pueda conocer los resultados de su centro e interpretarlos desde el momento en que los cuestionarios están respondidos (“en tiempo real”), utilizando una clave específica para garantizar la confidencialidad.

Muestreo

Se realizó un procedimiento de muestreo aleatorio por conglomerados polietápico siguiendo la ruta de conglomerados, etapas y estratos indicados en la Figura 3. En este diseño, se trató de atender a la casuística y especificaciones de las estructuras de orientación de todo el territorio nacional.

Figura 3. *Diseño muestreo aleatorio por conglomerados polietápico*

Conglomerados	1ª Etapa	Selección de Comunidades Autónomas y/o Ciudades Autónomas		
	2ª Etapa	Selección de provincias (2 niveles)	Uniprovinciales	Pluriprovinciales
	3ª Etapa	Selección de centros (3 niveles de titularidad)	público	concertado privado
	4ª Etapa	Nivel educativo (4 niveles)	3º de Primaria	4º de Primaria 5º de Primaria 6º de Primaria
Estratos	5ª Etapa	Rol participante (4 niveles)	Alumnado (8 niveles, según género y nivel educativo)	Niñas 3º E.P. Niños 3º E.P. Niñas 4º E.P. Niños 4º E.P. Niñas 5º E.P. Niños 5º E.P. Niñas 6º E.P. Niños 6º E.P.
			Familias (correspondientes al alumnado participante)	

	Profesorado (8 niveles ídem alumnado)	(...)
	Equipos Directivos (3 niveles)	Dirección Jefatura de estudios Secretaría
	Estructuras de orientación (5 niveles)	Orientación PTSC ^a PT ^b AL ^c Otros ^d ...

Nota. Cada Comunidad Autónoma regula de forma diferente la orientación educativa establecida en las Leyes Orgánicas que articulan el Sistema Educativo Estatal, por lo que cambia la nomenclatura de los profesionales y de las estructuras de orientación dependiendo de la ubicación de la muestra en el territorio nacional.

^a PTSC = profesor técnico de servicios a la comunidad o similar;

^b PT = profesorado especialista en pedagogía terapéutica o similar;

^c AL = profesorado especialista en audición y lenguaje o similar;

^d En el apartado Otros se incluye al resto de profesionales que conforman dicha atención especializada en estas estructuras, varían en función de las características del centro educativo y las estructuras de orientación que existen en cada Comunidad Autónoma.

El procedimiento de recogida de datos ha seguido las siguientes fases:

1. El equipo de investigación realizó una selección de los centros participantes en el estudio según el procedimiento de muestreo descrito con anterioridad. Se realizó una muestra piloto, una muestra definitiva y dos muestras suplentes para cubrir las bajas o “missing values” de la muestra a tomar como definitiva. (Ver Anexo II. Instrucciones para el muestreo).

Se dieron instrucciones para el muestreo en tres sencillos pasos:

Paso 1.

El coordinador/a de cada comunidad autónoma selecciona aleatoriamente (por muestreo simple) el número de colegios indicado en la Figura 1, hasta completar el tamaño de la muestra diseñada por el equipo investigador.

Paso 2.

Siguiendo la ruta indicada en las etapas del muestreo aleatorio por conglomerados polietápico (Figura 2) selecciona como mínimo 4 grupos-clase (uno de cada nivel educativo indicado) hasta el máximo de los grupos-clase de cada nivel ubicados en el centro educativo seleccionado. Ej.: elije al azar las siguientes clases 3^ºA y 3^ºB, 4^ºB y 4^ºC, 5^ºA y 5^ºC, 6^º A y 6^ºB (si es un colegio de línea tres) o puede elegir las 12 clases que conforman los cuatro niveles educativos en dicho centro, si deciden participar voluntariamente todas; o 3^ºA, 4^ºA, 5^ºA y 6^ºA (si es un colegio de línea uno).

Paso 3.

Siguiendo la ruta indicada en la Figura 2, seleccionará para el procedimiento de Encuesta a todos los roles de participantes correspondientes a las clases seleccionadas en el paso anterior (alumnado y sus correspondientes familias, profesorado, equipos directivos y estructuras de orientación).

2. El listado de centros educativos seleccionados y aulas de dicho centro correspondientes a cada uno de los niveles de Primaria, así como los listados de las muestras piloto y suplente se realizó por parte del representante de cada Comunidad Autónoma del grupo de trabajo con los datos muestrales aportados por el equipo de investigación IMECA-UAH. El representante de cada Comunidad Autónoma nombrado por las administraciones correspondientes a través de la coordinación del MEC, se puso en contacto con los centros educativos seleccionados, estableciendo reuniones para explicar objetivos y procedimiento de evaluación a los miembros de cada uno de los estratos de la comunidad educativa participantes en este estudio.
3. Se distribuyó un consentimiento informado, documento marco establecido por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Universidad de Alcalá, donde se informó a los participantes: del carácter voluntario de la participación y la posibilidad de abandono en cualquier momento sin perjuicio alguno para la unidad muestral; del tratamiento de sus datos; los procesos de codificación disociativa en la fase de pilotaje y anonimización de los mismos en la fase de aplicación nacional; y la protección de datos personales y garantías digitales. Todo ello, conforme al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Así mismo, se les facilitó la posibilidad de ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, oposición, limitación del tratamiento y portabilidad, mediante escrito dirigido al correo electrónico del investigador principal, adjuntando documentación identificativa (DNI o equivalente).
4. Una vez aceptada la participación en el estudio, el centro designó un/a coordinador/a de la evaluación que ejerza de interlocutor con el representante de cada Comunidad Autónoma del grupo de trabajo.
5. El/La coordinador/a de la evaluación, a través del representante de cada Comunidad Autónoma facilitó las claves al coordinador de la evaluación en el centro educativo.
6. Los datos recogidos fueron codificados, de tal forma que las unidades muestrales se asociaron a un código alfanumérico, cuyas pautas de elaboración estableció el equipo de investigación. Este proceso contempla la debida guarda y custodia que

garantice la protección de datos de todos los participantes en el estudio según lo estipulado por la ley vigente.

Estructura del cuestionario

El cuestionario que se presenta examina tres bloques de contenido, como se viene apuntando desde el capítulo 1. El primer bloque, denominado *Calidad de la convivencia*, se centra en examinar de manera general cómo es valorada la convivencia en los centros por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa, incluye también aspectos relacionados con la existencia o no de planes de convivencia y se examinan distintos recursos que pueden contribuir a la mejora de la convivencia. Este primer bloque estudia la valoración que realizan los distintos participantes sobre las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa: profesorado, familias, alumnado, entre otros.

En el segundo bloque, *Obstáculos de la convivencia*, se examinan distintos tipos de obstáculos que pueden estar dificultando la convivencia. Se aborda también la percepción de la comunidad educativa acerca de la existencia de distintos tipos de conflictos en el centro, poniendo especial énfasis en la realidad del acoso escolar.

Por último, el tercer bloque, *Condiciones para construir la convivencia*, aborda todos aquellos aspectos necesarios para construir una convivencia de calidad, apoyándose principalmente en el modelo integrado de la convivencia (Torrego, 2006, 2010). Se examina en qué medida se llevan a cabo acciones para construir una convivencia de calidad, el sentido de las normas y su cumplimiento, así como el tipo de sanciones y medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen, el funcionamiento de las estructuras de convivencia en el centro o el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula. En este bloque se examina también el conocimiento que tienen los distintos participantes acerca de los protocolos de intervención en situaciones de acoso, ciberacoso o abuso sexual.

En resumen, la estructura de estos bloques y las dimensiones que configuran cada uno de los mismos es la siguiente:

A. Datos sociodemográficos

BLOQUE 1. LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA

B. Aspectos relevantes para la convivencia:

- B1. Valoración global de la convivencia
- B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia
- B3. Recursos para la gestión de la convivencia

C. Calidad de las relaciones

- C1. Relaciones entre docentes

- C2. Relaciones docente-familia
- C3. *Burnout*
- C4. Relación docente-discente
- C5. Relaciones entre discentes
- C6. Otras relaciones del centro educativa
- C7. Medidas para mejorar la participación de las familias

BLOQUE 2. OBSTÁCULOS PARA LA CONVIVENCIA

D. Tipología conflictos de convivencia

- D1. Tipología conflictos de convivencia
- D2. Formas de afrontar el acoso

BLOQUE 3. CONDICIONES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA

E. Competencias docentes para la convivencia

- E1. Herramientas de detección
- E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad
- E3. Aspectos curriculares metodológicos
- E4. Aspectos curriculares de evaluación

F. Funcionamiento de las normas

- F1. Normas de convivencia
- F2. Formas de resolver conflictos

G. Estructuras de convivencia

Partiendo de estas dimensiones se han diseñado tres cuestionarios:

- **Cuestionario de alumnado sobre percepción de la convivencia escolar/Perception of School Coexistence-Students Questionnaire (PSC-SQ).** Este cuestionario tiene un total de 87 ítems incluyendo ramificaciones (en función de sus respuestas, el alumnado tendrá que responder entre 83 y 87 preguntas): 76 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar, 10 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos y hay una pregunta de control con una instrucción que pretende detectar si se está contestando el cuestionario de forma aleatoria. El tiempo medio de respuesta ha sido de 34,3 minutos.
- **Cuestionario de familias sobre percepción de la convivencia escolar/ Perception of School Coexistence-Family Questionnaire (PSC-FQ).** Este cuestionario tiene un total de 85 ítems. 65 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar, 19 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos y hay una pregunta de control con una instrucción que

pretende detectar si se está contestando el cuestionario de forma aleatoria. El tiempo medio de respuesta ha sido de 18,7 minutos.

- **Cuestionario de profesorado sobre percepción de la convivencia escolar/ Perception of School Coexistence-Teacher Questionnaire (PSC-TQ).** Este cuestionario tiene tres versiones, una para profesorado, otra para equipos directivos y otra para profesionales de las estructuras y equipos de orientación. Hay 82 preguntas comunes a los cuestionarios y algunas adicionales en función del perfil. Se desglosa a continuación el número de preguntas de cada uno de ellos:
 - o **Cuestionario profesorado:** consta de 139 ítems incluyendo ramificaciones (en función de sus respuestas, el profesorado tendrá que responder entre 129 y 139 preguntas): 130 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar, 8 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos y hay una pregunta de control. El tiempo medio de respuesta ha sido de 25 minutos.
 - o **Cuestionario orientación:** consta de 98 ítems incluyendo ramificaciones (en función de sus respuestas, las estructuras de orientación tendrán que responder entre 88 y 98 preguntas): 89 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar, 8 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos y hay una pregunta de control. El tiempo medio de respuesta ha sido de 18,5 minutos.
 - o **Cuestionario Equipos Directivos:** consta de 124 ítems incluyendo ramificaciones (en función de sus respuestas, los profesionales de los equipos directivos tendrán que responder entre 107 y 124 preguntas): 115 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar, 8 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos y hay una pregunta de control. El tiempo medio de respuesta ha sido de 23 minutos.

La mayoría de las preguntas del cuestionario están formuladas para contestar con una valoración entre 0 y 10 puntos, aunque en algunos casos por el tipo de pregunta, se permite la opción Sí/No o preguntas de opción múltiple. En cada cuestionario existen algunas preguntas abiertas para recabar más información de los participantes y que puedan dar una respuesta alternativa a la que se muestra en el cuestionario.

Algunos aspectos a tener en cuenta:

- Se ha utilizado un lenguaje inclusivo en los cuestionarios, exceptuando el cuestionario de alumnado ya que en la prueba realizada la utilización de la barra: alumnos y alumnas, profesores y profesoras generaba confusión en los más pequeños. Se ha optado por utilizar el masculino de forma genérica para facilitar la lectura y no alargar el tiempo de respuesta del cuestionario.
- El cuestionario de profesorado/orientación/equipos directivos se presentó unificado, pues para el juicio de expertos resulta lo más recomendable. Así, las valoraciones se realizarán de manera conjunta para los tres cuestionarios. En el proyecto piloto, se presentaron por separado en función de los destinatarios.
- Para el juicio de expertos, se presentó un Excel con los ítems de cada cuestionario y la dimensión a la que pertenecen:
 1. Valoración global de la convivencia y recursos para su gestión y mejora
 2. Calidad de las relaciones (relaciones entre profesorado, profesorado-alumnos, familia-centro)
 3. Valoración global de los obstáculos de la convivencia
 4. Tipos de conflictos de convivencia
 5. Habilidades para construir una convivencia de calidad
 6. Normas de convivencia y formas de resolver conflictos
 7. Formación en convivencia y protocolos de actuación
 8. Estructuras de convivencia
 9. Aspectos curriculares (estrategias metodológicas y de evaluación)
- Los expertos tuvieron que realizar una valoración de cada ítem atendiendo a cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se entregaron instrucciones específicas y una rúbrica para la realización de este proceso.
- En el cuestionario de familias y alumnado no se indaga sobre todas las dimensiones expuestas, se ha realizado una selección de contenidos tratando de no sobrecargar a estos dos colectivos y priorizando los aspectos en los que interesaba tener su valoración.

Desarrollo del Plan de Investigación: etapas, actividades y tareas

Figura 4. *Diseño programación del plan de investigación*

ETAPAS	ACTIVIDADES / TAREAS
ETAPA 1	Actividad 1.1.: Solicitud del visto bueno de la investigación al Comité de Ética.

<p>ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</p>	<p>Actividad 1.2.: Elaboración del consentimiento informado a distribuir en los centros educativos.</p> <p>Actividad 1.3.: Creación de cuestionarios para la muestra piloto y coordinación con la entidad en donde se administrarán (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).</p> <p>Actividad 1.4.: Valoración de los ítems del cuestionario por acuerdo interjueces del panel de expertos.</p>
	<p>Actividad 1.5.: Creación de cuestionarios para la muestra nacional y coordinación con las entidades en donde se administrarán (Consejería de Educación de las 18 Comunidades Autónomas y de las dos Ciudades Autónomas).</p>
<p>ETAPA 2 TOMA DE DATOS</p>	<p>Actividad 2.1.: Coordinación para la recogida y selección de la muestra. Se realizará una muestra piloto, una muestra definitiva y dos muestras suplentes para cubrir las bajas o “missing values” de la muestra a tomar como definitiva.</p> <p>Actividad 2.2.: Aplicación de las herramientas a los participantes.</p> <p>Actividad 2.3.: Seguimiento de la elaboración de la base de datos y volcado digital.</p>
<p>ETAPA 3 RESULTADOS</p>	<p>Actividad 3.1.: Validación de las herramientas: Cuestionario de alumnado sobre percepción de la convivencia escolar (PSC-SQ¹); Cuestionario de familias sobre percepción de la convivencia escolar (PSC-FQ²); Cuestionario de docentes sobre percepción de la convivencia escolar (PSC-TQ³); Cuestionario de equipos directivos sobre percepción de la convivencia escolar</p>

¹ PSC-SQ: Perception of School Coexistence-Students Questionnaire.

² PSC-FQ: Perception of School Coexistence-Families Questionnaire.

³ PSC-TQ: Perception of School Coexistence-Teachers Questionnaire.

	(PSC-MTQ ⁴); y, Cuestionario de equipos de orientación sobre percepción de la convivencia escolar (PSC-MTQ ⁵).
ETAPA 4 CONCLUSIONES	Actividad 4.1.: Obtención de conclusiones y posibles modificaciones de los instrumentos en función de los resultados obtenidos. Actividad 4.2: Análisis de los indicadores de la convivencia escolar.
ETAPA 5 DIFUSIÓN	Actividad 5.1.: Redacción del informe final.

Análisis de datos de la encuesta

Los análisis de datos se realizaron en función de las características propias de las variables multidimensionales medidas y del tipo de respuesta al ítem, de tal forma que las respuestas cualitativas siguieron un análisis de contenido categorizado y las valoradas con escala tipo Likert de grado 11 (desde 0 Nada de acuerdo a 10 Totalmente de acuerdo) y las dicotómicas (sí / no) se les aplica análisis estadístico paramétrico. El acuerdo interjueces es valorado con estadística no paramétrica. Los datos susceptibles de análisis estadístico son tratados a través de diferentes niveles:

- Estadística descriptiva: con medidas de resumen (medias, desviación típica, curtosis, simetría, porcentual, etc.) con análisis univariantes, cálculo de estadísticos de posición y de dispersión.
- Estadística inferencial: análisis bivariantes, tablas de contingencia, índices de correlación, contraste de medias, análisis de regresión logística múltiple y por etapas, análisis de correspondencia y análisis factorial.

El software utilizado para el análisis de datos será el SPSS v.27.

⁴ PSC-MTQ: Perception of School Coexistence- Management Teams Questionnaire.

⁵ PSC-PTQ: Perception of School Coexistence- Psychologist Teams Questionnaire.

2.1. Fase pilotaje

La fase de pilotaje siguió los siguientes pasos: (a) juicio de expertos, seleccionando como expertos a siete coordinadores de las Comunidades Autónomas del territorio español; (b) depuración de los ítems del cuestionario en función de los resultados del juicio de expertos; (c) selección de la muestra piloto eligiendo la Comunidad de Madrid con características de idoneidad, accesibilidad y representatividad en todos los estratos de la muestra diseñada.

2.1.1. Diseño fase pilotaje

Procedimiento Juicio de Expertos

Realizamos un “Juicio de Expertos” por el método de agregados individuales, con un criterio de independencia inter-jueces para asegurar la validez del juicio emitido. Fases: (a) se definió el objetivo del juicio de expertos, “validar el contenido de los cuestionarios de convivencia diseñados por el grupo de investigación”; (b) se seleccionaron los jueces, considerando como criterios de inclusión en la selección de jueces su formación académica como expertos, su experiencia y reconocimiento en el ámbito de la convivencia por la comunidad científica; (c) se explicitaron tanto las dimensiones como los indicadores que miden cada uno de los ítems de los cuestionarios, para que el juez pudiera valorar la relevancia, suficiencia y pertinencia de cada ítem así como su claridad expositiva; (d) se especificó el objetivo de cada cuestionario y se incrementó así el nivel de especificidad de la evaluación de los instrumentos; (e) el equipo de investigación no consideró pertinente establecer pesos diferentes de las dimensiones de cada cuestionario; (f) se diseñó una rúbrica para evaluar los cuestionarios (Figura 5) a partir del modelo de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008); (g) se calculó la concordancia entre jueces con el coeficiente de concordancia *W*-Kendall porque la escala de medida de la rúbrica es ordinal, por lo que se interpreta como escala tipo Likert de grado cuatro; (h) se elaboraron las conclusiones del juicio de expertos que fueron utilizadas para la validación de los cuestionarios. Dichas conclusiones se explicitan en apartados posteriores de este informe.

El juicio de expertos que evalúa cada ítem del cuestionario se realiza en función de la suficiencia, la claridad, la coherencia, la relevancia y la pertinencia de cada uno de los reactivos o ítems que lo componen.

Figura 5. Rúbrica para evaluación por juicio de expertos de la batería de cuestionarios

CATEGORIA	CALIFICACIÓN			
	1.	2.	3.	4.
	Deficiente	Bajo	Moderado	Excelente

SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.	El ítem es relativamente importante.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
¿Hay alguna dimensión que es parte del constructo y no fue evaluada?			Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
En caso afirmativo explicita cuál o cuáles indicando su definición si es posible.			

Nota. Adaptado de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p. 35)

Medidas y análisis del juicio de expertos

Utilizamos como estadístico para el análisis de datos el coeficiente de concordancia *W*-Kendall que se utiliza cuando se quiere conocer el grado de asociación entre *k* conjuntos de rangos

(Siegel y Castellan, 1995), por lo cual es útil cuando se les solicita a los expertos asignar rangos a los ítems, este es el ejemplo de la escala asignada en la rúbrica de 1 a 4. El mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1, y su interpretación es la misma que para el coeficiente de Kappa de Fleiss. Sin embargo, hay que hacer la salvedad que se ha de revisar la calificación dada a cada ítem, ya que puede haber una alta concordancia en las categorías valoradas, un ejemplo de ello es que el ítem no sea adecuado. Obviamente en este caso se debe eliminar o modificar el ítem completamente hasta que ajuste a los objetivos de la medición de forma acertada. Para la interpretación de los resultados de dicho acuerdo interjueces nos basamos en lo indicado en la Figura 5.

Según Siegel y Castellan (1995), un valor alto de la W puede interpretarse como un reflejo de que los k observadores o jueces expertos están aplicando los mismos estándares al asignar rangos a los ítems. Esto no garantiza que los ordenamientos observados sean correctos, ya que todos los jueces pueden concordar si todos están utilizando un criterio incorrecto para clasificar una categoría. Debido a esto, el criterio de selección de jueces expertos cobró gran relevancia al seleccionarlos para esta investigación, al igual que la independencia entre los mismos y la construcción adecuada de la rúbrica con las categorías de clasificación de los reactivos. Los jueces fueron escogidos entre los diferentes equipos de coordinación de las comunidades autónomas que componen la muestra nacional. A la independencia de dichos jueces ayudó dicha división territorial.

Figura 6. *Valoración del coeficiente W-Kendall*

Coeficiente W -Kendall	Fuerza de concordancia
.00	Pobre
.10 - .20	Leve
.21 - .40	Aceptable
.41- .60	Moderada
.61 - .80	Considerable
.81 – 1.00	Casi perfecta

Nota. Similitud de valoración del coeficiente W -Kendall con el Kappa de Fleiss, siendo este último para escalas de valoración nominales. Figura adaptada de Landis y Koch (1977) citado en Bernal-García et al. (2020, p. 351)

Si el coeficiente es 1 indica acuerdo perfecto entre los evaluadores, si es 0 indica que el acuerdo no es mayor que el esperado por el azar y, si el valor del coeficiente es negativo, el nivel de acuerdo es inferior al esperado por el azar (Sim y Wright, 2005).

2.1.1.1. Creación de indicadores de la convivencia escolar

- Diseño de indicadores obtenidos a través del alumnado

Se implementó un diseño inicial de 125 ítems o reactivos para el cuestionario de valoración de la convivencia escolar dirigido al estrato de alumnado.

- Diseño de indicadores obtenidos a través de las familias

Se implementó un diseño inicial de 151 ítems o reactivos para el cuestionario de valoración de la convivencia escolar dirigido al estrato de familias.

- Diseño de indicadores obtenidos a través del profesorado

Se implementó un diseño inicial de 270 ítems o reactivos para el cuestionario de valoración de la convivencia escolar dirigido al estrato de profesorado. Siendo un número grande de reactivos los que se repetían en este estrato junto con los estratos de Equipos Directivos y estructuras de orientación, se trató de controlar el sesgo de fatiga en el entrevistado. Para ello se realizó una plantilla de evaluación en la que el juez-experto tenía que evaluar 406 ítems o reactivos en total, incluyendo en dicha cifra los comunes para estos tres estratos de la muestra y los específicos de cada uno de ellos sin repetición de ningún ítem. Se dio un plazo de 20 días para devolver los resultados de dicha evaluación.

- Diseño de indicadores obtenidos a través de los equipos directivos

El diseño inicial del cuestionario de valoración de la convivencia escolar para equipos directivos contenía 332 ítems o reactivos. Se implementó de la misma forma su valoración por juicio de expertos que el destinado a los estratos de profesorado y estructuras de orientación, tal y como hemos explicado anteriormente.

- Diseño de indicadores obtenidos a través de las estructuras de orientación

El diseño inicial del cuestionario de valoración de la convivencia escolar para estructuras de orientación contenía 215 ítems o reactivos. Se implementó de la misma forma su valoración por juicio de expertos que el destinado a los estratos de profesorado y equipos directivos, tal y como hemos explicado anteriormente.

2.1.2.1. Validación de indicadores de la convivencia escolar: fase de pilotaje

La batería de cuestionarios diseñada preliminarmente se ha sometido a un juicio de expertos en el que han participado los equipos del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y sus representantes de 12 comunidades autónomas, de las cuales se han seleccionado 7 que

cumplían íntegramente los criterios de inclusión para la valoración: Asturias, Cantabria, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, La Rioja y Región de Murcia.

El análisis estadístico se ha realizado al 95% de nivel de confianza.

- **Validación de indicadores obtenidos a través del alumnado**

• **Validez de contenido juicio de expertos**

A continuación, se muestran los resultados del acuerdo interjueces en el Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar para alumnado / The perception of school coexistence: students questionnaire (PSC-SQ).

El coeficiente de concordancia *W*-Kendall de acuerdo interjueces total obtenido se ha calculado para cada categoría de análisis del ítem y sus resultados quedan reflejados en la Figura 7. Los resultados del acuerdo interjueces muestran las siguientes calificaciones con una probabilidad condicional estadísticamente significativa: 51.5% moderado ($W = .52, p = .000$) en suficiencia de los ítems; 6,6% pobre ($W = .07, p = .000$) en claridad del ítem con semántica y sintaxis adecuada; 14.2% leve ($W = .14, p = .000$) de coherencia del ítem con la dimensión que está midiendo; y, 10.0% leve ($W = .10, p = .000$) de relevancia para ser incluido en el cuestionario.

Figura 7. Resultados análisis acuerdo interjueces *W*-Kendall en el cuestionario para alumnado

Calificación	suficiencia **		claridad***		coherencia **		relevancia ***	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Asturias	3.98	.27	3.98	.16	4.00	.00	4.00	.00
Cantabria	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00
C. Valencia	3.89	.47	3.79	.60	3.93	.32	3.89	.44
Galicia	3.80	.64	3.81	.64	3.79	.65	3.78	.65
Islas Baleares	3.28	.45	3.79	.52	3.65	.68	3.74	.56
La Rioja	3.20	.59	3.87	.41	3.95	.28	3.86	.55
Murcia	3.88	.60	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00

Nota. N = 125 ítems. Escala de valoración mín. = 1 y máx. = 4. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Respecto a las dimensiones valoradas por este cuestionario, los resultados del acuerdo interjueces se muestran en la Figura 8. La fuerza de concordancia correspondiente a cada dimensión valorada señala que mayoritariamente tienen un nivel de concordancia entre aceptable y moderado. En la dimensión “Normas de convivencia y resolución de conflictos” el nivel de acuerdo interjueces es leve al igual que en la dimensión “Sociodemográfica”.

Figura 8. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para alumnado

Dimensiones	W	p	Fuerza de concordancia
Valoración global convivencia y recursos	.54	.000***	Moderada
Calidad relaciones	.39	.000***	Aceptable
Tipos de conflicto	.21	.000***	Aceptable
Habilidades convivencia de calidad	.36	.000***	Aceptable
Normas de convivencia y resolución de conflictos	.11	.000***	Leve
Formación en convivencia y protocolos	.41	.000***	Moderada
Aspectos curriculares. Estrategias metodológicas y de evaluación	.35	.000***	Aceptable
Sociodemográfica	.16	.000***	Leve

Nota. N = 125 ítems. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados apuntan hacia la necesidad de revisión de los ítems de la dimensión “Normas de convivencia y resolución de conflictos” por falta de claridad.

Participantes

El tamaño muestral del estrato de alumnado en la muestra piloto fue $n_1 = 100$. Las especificaciones de la muestra piloto en el estrato de alumnado quedan reflejadas en la Figura 9.

Figura 9. Distribución de la muestra de alumnado

Variables sociodemográficas	F _i	%	% Acumulado
CC. AA.			
Madrid	100	100.0	100.0
Colegios	6	100.0	100.0
Género			
Femenino	58	58.0	58.0
Masculino	42	42.0	100.0
Otros	0	.0	100.0
Edad			
8 años	16	16.0	16.0
9 años	30	30.0	46.0
10 años	26	26.0	72.0

11 años	25	25.0	97.0
12 años	3	3.0	100.0
Nivel Educativo de Escolarización			
Tercero de Primaria	21	21.0	21.0
Cuarto de Primaria	27	27.0	48.0
Quinto de Primaria	28	28.0	76.0
Sexto de Primaria	24	24.0	100.0
Titularidad			
Público	45	45.0	45.0
Concertado	27	27.0	72.0
Privado	28	28.0	100.0
Total	100	100.0	

Análisis de fiabilidad

Consistencia interna

Existen 75 ítems, de los 103 aplicados a la muestra piloto, que resultan ser fiables en este cuestionario, cuyo coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach es bueno ($\alpha = .853$).

Figura 10. Estadísticas de cada reactivo (ítem) cuestionario alumnado

ítem	M	DT
A1	9.57	.89
A2	8.43	1.91
A3	8.41	1.83
A4	8.67	1.76
A5	9.00	1.61
A6	9.49	.92
A7	9.07	1.27
A8	9.57	.83
A9	8.30	1.73
A10	9.62	1.19
A11	9.36	1.32
A12	9.79	.54
reco.A13	8.17	2.53
reco.A14	7.14	2.81
reco.A15	5.79	3.13
reco.A16	6.54	3.02
reco.A17	6.92	2.82
reco.A18	9.00	1.92
reco.A19	9.13	1.75
reco.A20	7.74	2.83
reco.A21	8.43	2.51

reco.A22	8.95	2.18
reco.A23	9.55	1.46
A24	8.83	2.26
A25	6.58	3.91
reco.A26	9.79	1.06
A45	.62	.49
reco.A46	.92	.28
reco.A47	.97	.17
A48	.26	.44
A49	.15	.36
A50	.04	.20
A51	.09	.29
A52	1.97	.17
A55	.39	.49
A57	.34	.48
A58	.60	.49
A59	.30	.46
A60	.17	.38
A62	1.94	.24
A64	1.96	.20
A65	.55	.50
A66	.20	.41
A67	.86	.35
A69	.09	.29
A72	1.07	.26
A73	8.76	2.05
A74	7.07	3.41
A75	9.16	2.05
A76	8.90	2.17
A77	8.31	2.41
A78	7.64	2.56
A79	9.33	1.56
A80	9.63	1.52
A81	9.37	1.76
A82	9.67	.78
A83	9.01	2.02
A84	9.69	.89
A85	9.71	.76
A86	7.94	2.03
A87	7.79	2.89
A88	8.55	2.41
A89	8.49	2.74
reco.A90	6.89	3.74

reco.A91	7.14	3.93
A92	5.49	4.28
A93	9.03	1.96
A94	8.66	2.38
A95	9.01	1.43
A96	9.10	1.65
A97	9.56	1.06
A98	9.17	1.77
A99	9.16	1.56
A100	2.77	.64
A102	2.76	.61

Nota. N alumnado = 100

Correlaciones entre reactivos del cuestionario de alumnado

Figura 11. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado

	A11	A6	A8	A9	A10	A2	A3	A4	A5	A7
A11	r_s .									
	p									
A6	r_s .45**	.								
	p .000									
A8	r_s .32**	.40**	.							
	p .001	.000								
A9	r_s .11	.21*	.34**	.						
	p .266	.033	.001							
A10	r_s .17	.27**	.47**	.23*	.					
	p .084	.006	.000	.024						
A2	r_s .31**	.37**	.21*	.13	.25*	.				
	p .002	.000	.034	.193	.014					
A3	r_s .26*	.18	.19	.15	.25*	.29**	.			
	p .010	.069	.056	.147	.013	.004				
A4	r_s .36**	.31**	.27**	.18	.22*	.43**	.56**	.		
	p .000	.002	.007	.079	.029	.000	.000			
A5	r_s .17	.25*	.29**	.20*	.30**	.48**	.40**	.58**	.	
	p .084	.014	.003	.046	.002	.000	.000	.000		
A7	r_s .36**	.37**	.38**	.26**	.23*	.54**	.40**	.71**	.60**	.
	p .000	.000	.000	.009	.022	.000	.000	.000	.000	

Nota. N = 100. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Esta variable está evaluada a través de tres dimensiones: (C1) Relaciones entre docentes, (C4) Relación docente-discente, (C5) Relaciones entre discentes. Se aborda en estas dimensiones la percepción que existe entre el alumnado sobre cómo son las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y entre profesorado y alumnado.

Tal y como vemos en la figura 11 la dimensión “C1. Relaciones docente-familia” está formada por los reactivos (ítems) A11 y A6 ($r_s = .45$, $p = .000$); la dimensión “C4. Relación docente-discente” está formada por los reactivos A6 y A8 ($r_s = .40$, $p = .000$) y la dimensión “C5. Relaciones

entre discentes” está formada por los ítems A2 y A3 ($r_s = .29$, $p = .004$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión. Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov indican que la distribución de la muestra en todos los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 12. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado

	reco.A13	reco.A14	reco.A15	reco.A16	reco.A17	reco.A18	reco.A19	reco.A20	reco.A21	reco.A22	reco.A23	A24	A25	reco.A26	A52	A62	A64	A45	reco.A46	A54	A55	reco.A56	A57	A59	A65	A67	
reco.A13	r _s																										
	p																										
reco.A14	r _s	.40**																									
	p	.000																									
reco.A15	r _s	.39**	.20*																								
	p	.000	.042																								
reco.A16	r _s	.42**	.24*	.59**																							
	p	.000	.019	.000																							
reco.A17	r _s	.39**	.355**	.53**	.48**																						
	p	.000	.000	.000	.000																						
reco.A18	r _s	.45**	.26**	.29**	.31**	.27**																					
	p	.000	.009	.004	.002	.007																					
reco.A19	r _s	.34**	.17	.20*	.19	.14	.37**																				
	p	.000	.098	.044	.055	.173	.000																				
reco.A20	r _s	.41**	.36**	.37**	.36**	.28**	.34**	.23*																			
	p	.000	.000	.000	.000	.005	.001	.020																			
reco.A21	r _s	.53**	.40**	.25*	.39**	.33**	.44**	.32**	.38**																		
	p	.000	.000	.013	.000	.001	.000	.001	.000																		
reco.A22	r _s	.44**	.38**	.28**	.28**	.36**	.32**	.21*	.46**	.54**																	
	p	.000	.000	.004	.004	.000	.001	.036	.000	.000																	
reco.A23	r _s	.22*	.13	.02	.08	-.05	.30**	.15	.40**	.26**	.26**																
	p	.027	.194	.868	.428	.648	.003	.149	.000	.008	.008																
A24	r _s	.16	.06	.14	.06	.09	.18	.18	.19	.05	.23*	-.02															
	p	.116	.584	.165	.542	.373	.066	.078	.062	.616	.022	.857															
A25	r _s	.04	-.08	.02	.03	-.12	.06	-.01	-.09	.10	-.09	-.08	.15														
	p	.714	.412	.839	.745	.225	.523	.935	.370	.308	.377	.403	.130														
reco.A26	r _s	.21*	.10	.06	.15	.10	.24*	.36**	.30**	.18	.27**	.18	.17	-.14													
	p	.034	.312	.525	.145	.326	.019	.000	.002	.061	.006	.081	.085	.156													
A52	r _s	.13	.22*	.10	.03	-.02	.02	-.01	.10	.11	.09	-.09	-.09	.00	-.05												
	p	.200	.025	.337	.765	.845	.871	.917	.307	.261	.374	.398	.383	.978	.644												
A62	r _s	.11	.18	.08	.08	.07	.11	.15	.18	.22*	.32**	-.11	.24*	-.11	.30**	.14											
	p	.276	.072	.425	.405	.507	.285	.147	.075	.030	.001	.255	.016	.285	.002	.153											
A64	r _s	.03	.11	.15	.17	.11	.21*	.16	.19	.15	.18	.06	.20*	-.10	.19	-.04	.34**										
	p	.803	.270	.137	.087	.269	.035	.101	.061	.131	.069	.574	.042	.339	.062	.681	.000										
A45	r _s	.19	.08	.05	-.03	.01	.07	.24*	.22*	.19	.34**	.14	.17	.06	.20	.11	.06	.16									
	p	.067	.452	.621	.750	.906	.509	.017	.032	.064	.001	.182	.102	.539	.051	.299	.528	.119									
reco.A46	r _s	.20	-.09	-.05	.00	.04	.02	.06	.08	.14	.18	.17	.13	.03	.10	.16	-.08	-.06	.36**								
	p	.050	.387	.645	.969	.728	.811	.549	.447	.174	.076	.093	.210	.742	.326	.108	.456	.547	.000								
A54	r _s																										
	p																										
A55	r _s	.05	.05	.08	.01	.08	.23*	.12	.08	.08	-.04	.10	.11	.07	.09	.06	.14	.06	.10	-.22*							
	p	.613	.641	.455	.907	.444	.019	.247	.406	.402	.696	.303	.261	.511	.377	.563	.168	.563	.321	.028							
reco.A56	r _s																										
	p																										
A57	r _s	.06	.14	-.11	-.09	.04	.16	.14	.11	.03	.08	.06	.07	-.14	.07	.04	.11	.15	.02	-.26**	.08						
	p	.558	.153	.292	.367	.721	.123	.167	.290	.737	.416	.530	.519	.171	.503	.702	.258	.146	.842	.010	.456						
A59	r _s	.04	.14	.05	.04	.11	.16	-.07	.02	.06	.06	-.10	.09	-.06	.05	.02	.09	.13	-.05	-.05	.21*						
	p	.701	.162	.589	.681	.276	.103	.470	.824	.548	.581	.333	.371	.535	.653	.859	.379	.196	.636	.613	.034	.693					
A65	r _s	.10	.10	.19	.02	.15	.12	.14	.09	.09	.10	.18	.02	.16	.07	.02	-.01	.12	.19	-.19	.27**						
	p	.300	.300	.058	.832	.140	.222	.153	.358	.359	.340	.070	.820	.105	.494	.839	.907	.222	.067	.055	.007	.069	.369				
A67	r _s	.05	-.05	.05	.03	.03	.17	.04	-.05	-.01	.07	.14	.06	-.03	.17	.06	.12	.06	-.02	-.02	.15						
	p	.594	.620	.626	.788	.794	.089	.729	.593	.883	.481	.156	.584	.766	.098	.522	.254	.522	.867	.882	.149	.648	.506	.330			

Nota. N = 100. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. *p ≤ .05. **p ≤ .01. ***p ≤ .001

Para examinar esta variable, se analizan las siguientes dimensiones: (D1) Tipos de conflicto de convivencia y (D2) Formas de afrontar el acoso. Estas dimensiones examinan la percepción del alumnado sobre el tipo de obstáculos que impiden o dificultan la convivencia y las formas en las que se pueden enfrentar los alumnos y alumnas ante una situación de acoso.

Tal y como vemos en la figura 12 la dimensión “D1. Tipología de conflictos” está formada por los reactivos (ítems) reco_A13 y reco_A14 ($r_s = .40, p = .000$) y la dimensión “D2. Formas de afrontar el acoso” está formada por los reactivos A45 y reco_A46 ($r_s = .38, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión. Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov indican que la distribución de la muestra en todos los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 13. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado

	A73	A74	A75	A76	A77	A78	A79	A80	A81	A82	A83	A95	A96	A97	A98	A99
A73	rs .															
	p															
A74	rs .11	.														
	p	.290														
A75	rs .23*	.35**	.													
	p	.023	.000													
A76	rs .21*	.48**	.46**	.												
	p	.033	.000	.000												
A77	rs -.11	.13	.22*	.16	.											
	p	.268	.212	.032	.118											
A78	rs .09	.25*	.14	.13	.15	.										
	p	.397	.011	.178	.201	.144										
A79	rs .10	.34**	.23*	.38**	.36**	.17	.									
	p	.340	.001	.024	.000	.000	.088									
A80	rs -.04	.29**	.16	.28**	.11	.11	.30**	.								
	p	.726	.004	.113	.005	.284	.292	.002								
A81	rs .09	.21*	.22*	.26*	.28**	.17	.46**	.22*	.							
	p	.356	.040	.031	.011	.004	.082	.000	.025							
A82	rs .18	.12	.21*	.21*	.27**	.09	.22*	.14	.35**	.						
	p	.073	.244	.035	.036	.006	.365	.031	.169	.000						
A83	rs .15	.20*	.40**	.30**	.46**	.18	.56**	.15	.48**	.20*	.					
	p	.131	.044	.000	.003	.000	.071	.000	.126	.000	.048					
A95	rs .06	.27**	.28**	.32**	.09	.11	.15	.28**	.23*	.24*	.17	.				
	p	.524	.006	.005	.001	.385	.292	.126	.004	.025	.015	.083				
A96	rs -.04	.23*	.35**	.38**	.35**	.18	.36**	.16	.32**	.29**	.22*	.32**	.			
	p	.667	.020	.000	.000	.074	.000	.111	.001	.003	.031	.001				
A97	rs -.11	.12	.26**	.32**	.28**	.07	.12	.03	.21*	.24*	.20*	.27**	.40**	.		
	p	.282	.230	.009	.001	.004	.482	.243	.742	.033	.018	.046	.007	.000		
A98	rs .01	.36**	.30**	.41**	.33**	.09	.47**	.26**	.36**	.16	.34**	.17	.27**	.28**	.	
	p	.909	.000	.002	.000	.001	.385	.000	.008	.000	.107	.000	.096	.007	.005	
A99	rs -.01	.18	.26**	.25*	.34**	.22*	.27**	.24*	.37**	.32**	.32**	.38**	.49**	.32**	.30**	.
	p	.949	.075	.008	.012	.001	.030	.006	.018	.000	.001	.001	.000	.000	.001	.002

Nota. N = 100. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Dentro de esta variable se han analizado las siguientes dimensiones: (E1) Herramientas de detección; (E3) Aspectos curriculares metodológicos. Se indaga en esta variable el conocimiento

que tiene el alumnado sobre el acoso y el abuso y se indaga sobre el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula y las metodologías más utilizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tal y como vemos en la figura 13 la dimensión “E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad” está formada por los reactivos (ítems) A74 y A75 ($r_s = .35, p = .000$) y la dimensión “E3. Aspectos curriculares metodológicos” está formada por los reactivos A95 y A96 ($r_s = .32, p = .001$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov indican que la distribución de la muestra en todos los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 14. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato alumnado

	A84	A85	A86	A87	A88	A89	reco.A90	reco.A91	A93	A94
A84	r_s .									
	p									
A85	r_s .34**	.								
	p .001									
A86	r_s .24*	.23*	.							
	p .018	.022								
A87	r_s .23*	.29**	.21*	.						
	p .020	.003	.033							
A88	r_s .14	.02	.03	.40**	.					
	p .162	.870	.794	.000						
A89	r_s .04	.21*	.13	.30**	.35**	.				
	p .697	.037	.198	.002	.000					
reco.A90	r_s .28**	.21*	-.04	.18	.09	.10	.			
	p .006	.037	.671	.072	.366	.302				
reco.A91	r_s .12	.14	.03	.17	.04	-.08	.40**	.		
	p .221	.152	.796	.082	.674	.416	.000			
A93	r_s .39**	.19	.35**	.32**	.13	.20*	-.03	-.01	.	
	p .000	.062	.000	.001	.187	.049	.761	.903		
A94	r_s .33**	.13	.14	.30**	.47**	.37**	.20*	.12	.20*	.
	p .001	.206	.155	.003	.000	.000	.047	.249	.046	

Nota. N = 100. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con dos dimensiones: “F1. Normas de convivencia”, en la que se examina la percepción sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación del alumnado en la elaboración de estas normas y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos”, en la que se indaga sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas.

Tal y como vemos en la figura 14, la dimensión “F1. Normas de convivencia” está formada por los reactivos (ítems) A84 y A85 ($r_s = .34, p = .001$) y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” está formada por los reactivos reco_A90 y reco_A91 ($r_s = .40, p = .000$). La mayoría

de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov indican que la distribución de la muestra en todos los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Análisis discriminante

Hicimos un análisis discriminante de 7 ítems (figura 15) observando qué ítems son susceptibles de ser suprimidos para que aumente la fiabilidad global del instrumento (ver columna Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido). Tomamos como valor inaceptable coeficientes inferiores a .30 en la correlación total de elementos corregidos, siguiendo lo indicado en la figura 15.

Figura 15. *Criterios de interpretación del valor del Alpha de Cronbach*

Coeficiente Alpha (α)	Interpretación
.91 a .95	Excelente
.81 a .90	Bueno
.71 a .80	Aceptable
.61 a .70	Cuestionable
.31 a .60	Pobre
.00 a .30	Inaceptable

Nota. Adaptado de Frías-Navarro, 2021, p. 10.

En el análisis de la muestra piloto de alumnado obtuvimos la valoración de 13 ítems con niveles de fiabilidad inaceptables. Todos ellos quedan registrados en la figura 16, no obstante, se ha de reseñar que los valores de fiabilidad del cuestionario para alumnado al suprimir dichos ítems no aumentan significativamente ($\alpha = .854$) respecto del valor del cuestionario con ellos. Por eso se decidió no suprimirlos todos en la aplicación nacional.

Figura 16. *Análisis discriminante de los reactivos (ítems) del cuestionario para alumnado*

Ítem ^a	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1	463.52	1641.283	.290	.852
A2	464.66	1588.741	.463	.849
A3	464.68	1607.579	.353	.850
A4	464.42	1589.689	.500	.848

A5	464.09	1598.641	.478	.849
A6	463.60	1633.995	.376	.851
A7	464.02	1614.948	.453	.850
A8	463.52	1639.592	.338	.852
A9	464.80	1626.308	.240	.852
A10	463.47	1611.839	.520	.850
A11	463.73	1619.578	.392	.850
A12*	463.31	1663.101	-.012*	.854
reco.A13	464.92	1580.756	.376	.849
reco.A14	465.95	1558.688	.433	.848
reco.A15	467.31	1551.472	.411	.849
reco.A16	466.55	1562.972	.380	.849
reco.A17	466.17	1566.928	.395	.849
reco.A18	464.09	1595.156	.418	.849
reco.A19	463.96	1635.029	.176	.853
reco.A20	465.35	1563.342	.408	.849
reco.A21	464.66	1582.989	.369	.850
reco.A22	464.14	1582.165	.438	.849
reco.A23	463.54	1628.705	.272	.852
A24	464.27	1629.393	.156	.854
A25	466.51	1635.675	.038	.860
reco.A26	463.31	1647.843	.162	.853
A45	472.47	1655.798	.172	.853
reco.A46	472.17	1660.598	.097	.854
reco.A47*	472.12	1663.036	-.016*	.854
A48*	472.84	1665.726	-.086*	.854
A49*	472.94	1667.027	-.146*	.854
A50*	473.05	1666.399	-.221*	.854
A51*	473.00	1666.227	-.146*	.854
A52	471.12	1657.634	.368	.853
A55	472.70	1652.602	.251	.853
A57	472.76	1658.847	.098	.853
A58*	472.49	1668.149	-.138*	.854
A59	472.80	1655.278	.197	.853
A60*	472.92	1667.457	-.153*	.854
A62	471.15	1659.059	.190	.853
A64	471.13	1659.498	.204	.853
A65	472.54	1655.612	.172	.853
A66*	472.89	1664.802	-.064*	.854
A67	472.23	1659.955	.097	.853
A69*	473.00	1667.155	-.185*	.854
A72*	472.02	1666.082	-.156*	.854
A73	464.34	1611.793	.285	.851

A74	466.02	1520.371	.493	.846
A75	463.93	1585.325	.449	.849
A76	464.19	1581.024	.447	.848
A77	464.79	1604.727	.271	.852
A78	465.45	1608.889	.231	.852
A79	463.77	1609.584	.407	.850
A80	463.46	1635.302	.205	.852
A81	463.72	1583.727	.542	.848
A82	463.42	1634.370	.440	.851
A83	464.08	1613.354	.280	.851
A84	463.40	1633.355	.399	.851
A85	463.38	1639.763	.366	.852
A86	465.15	1592.234	.412	.849
A87	465.31	1561.843	.406	.849
A88	464.54	1607.385	.257	.852
A89	464.60	1570.737	.389	.849
reco.A90	466.20	1583.525	.220	.855
reco.A91	465.95	1635.678	.037	.861
A92*	467.60	1677.232	-.093*	.866
A93	464.06	1592.883	.424	.849
A94	464.43	1573.897	.441	.848
A95	464.08	1617.127	.381	.850
A96	463.99	1600.051	.456	.849
A97	463.53	1629.612	.377	.851
A98	463.92	1611.251	.342	.851
A99	463.93	1619.036	.329	.851
A100*	470.33	1664.305	-.036*	.854
A102	470.34	1658.597	.078	.854

Nota. N_{alumnado} = 100

^a El número total de reactivos analizados (ítems) es 75, valorados con escala tipo Likert de grado 11 y/o dicotómicos.

* Si $\alpha < .30$ el reactivo es susceptible de ser suprimido.

Fiabilidad temporal

Se aplicó el mismo modelo de cuestionario para alumnado en dos tiempos, test-retest. Lo que dio paso a la correlación del test-retest para suplir el estudio de formas paralelas, a través de un cálculo del Alpha de Cronbach y el coeficiente de correlación intraclases. Los resultados aparecen reflejados en la figura 17 y se ajustan a las dimensiones indicadas por el marco teórico que sustenta el instrumento de medida -cuestionario para alumnado-.

Figura 17. Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para alumnado

Dimensión	α	ICC	p
B. Aspectos relevantes para la convivencia	.590	.588	.000***
C. Calidad de las relaciones	.809	.808	.000***
D. Tipología conflictos convivencia	.727	.729	.000***
E. Competencias docentes para la convivencia	.632	.622	.000***
F. Funcionamiento de las normas	.680	.673	.000***
G. Estructuras de convivencia	.607	.610	.000***

Nota. α = Alpha de Chronbach. ICC = Coeficiente de correlación intraclass, tipo A que utiliza una definición de acuerdo absoluto. Se han seleccionado los 62 ítems que presentan buen coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach, consistencia interna, y tienen resultados aceptables en el análisis discriminante en los análisis anteriores. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

La distribución de los ítems de este cuestionario en las dimensiones teóricas diseñadas queda reflejada en la figura 17. Dicha distribución se ha utilizado para el análisis de fiabilidad temporal.

Figura 18. Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para alumnado

Variables	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	A1
	C1. Relaciones familia-escuela	A11,
C. Calidad de las relaciones	C2. Relación docente-discente	A6, A8, A9, A10
	C3. Relaciones entre discentes	A2, A3, A4, A5, A7
	D1. Tipología conflictos convivencia ^a	reco.A13, reco.A14, reco.A15, reco.A16, reco.A17, reco.A18, reco.A19, reco.A20, reco.A21, reco.A22, reco.A23, A24, A25, reco.A26, A52, A62, A64
D. Tipología conflictos convivencia	D2. Formas de afrontar el acoso ^a	A45 ^b , reco.A46 ^b , A54, A55, reco.A56, A57, A59, A65, A67
	E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad	A73, A74, A75, A76, A77, A78, A79, A80, A81, A82, A83
E. Competencias docentes	E3. Aspectos curriculares metodológicos	A95, A96, A97, A98
	E4. Aspectos curriculares de evaluación	A99
	F1. Normas de convivencia	A84, A85, A86, A87, A88

F. Funcionamiento de las normas	F2. Formas de resolver conflictos ^a	A89, reco.A90, reco.A91, A93, A94
G. Estructuras de convivencia	G1. Estructuras de convivencia	A102

Nota. Se registran en esta figura solo los 64 ítems utilizados para el análisis de fiabilidad temporal, dado que tienen consistencia interna y validez discriminante suficiente.

^a Se señalan con la indicación "reco." los ítems recodificados.

^b Reactivos que se miden en escala dicotómica.

- Validación de indicadores obtenidos a través de las familias

- Validez de contenido juicio de expertos

Se presentan aquí los resultados del Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar para familias / The perception of school coexistence: families questionnaire (PSC-FQ).

El coeficiente de concordancia W-Kendall de acuerdo interjueces total obtenido se ha calculado para cada categoría de análisis del ítem y sus resultados quedan reflejados en la figura 19. Los resultados del acuerdo interjueces muestran mayoritariamente las siguientes calificaciones y la probabilidad condicional con significatividad estadística: 49.7% moderada ($W = .50, p = .000$) en suficiencia de los ítems valorados; 10.3% leve ($W = .10, p = .000$) acuerdan la claridad de los ítems con semántica y sintaxis adecuada; 32.7% aceptable ($W = .33, p = .000$) de coherencia de los ítems con la dimensión que están midiendo; y, 25.8% aceptable ($W = .26, p = .000$) relevancia para ser incluidos en el cuestionario.

Figura 19. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para familias

Calificación	suficiencia***		claridad***		coherencia***		relevancia***	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Asturias	4.00	.00	3.66	.94	4.00	.00	4.00	.00
Cantabria	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00
C. Valencia	3.97	.16	3.97	.16	3.97	.16	3.93	.38
Galicia	3.86	.58	3.86	.58	3.86	.58	3.86	.58
Islas Baleares	2.78	1.16	3.48	.94	3.24	1.01	3.26	1.07
La Rioja	4.00	.00	3.85	.38	4.00	.00	3.89	.47
Murcia	3.82	.72	3.82	.72	3.82	.72	3.82	.72

Nota. N = 151 ítems. Escala de valoración mín. = 1 y máx. = 4. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Respecto a las dimensiones valoradas por este cuestionario, los resultados del acuerdo interjueces se muestran en la figura 19. La fuerza de concordancia del estadístico W de Kendal oscila entre 0 (no acuerdo entre jueces) y 1 (total acuerdo entre jueces). Se ha analizado cada dimensión y los resultados indican que existe un nivel de concordancia significativa que oscila entre el nivel de leve y casi perfecto. Las dimensiones con un nivel de acuerdo leve hacen

referencia a “normas de convivencia y resolución de conflictos” y “aspectos curriculares. Estrategias metodológicas y de evaluación”, mientras que en la dimensión “Valoración global convivencia y recursos” el nivel de acuerdo entre jueces es casi perfecto. Las demás dimensiones tienen unos niveles de acuerdo entre aceptables y moderados.

Figura 20. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para las familias

Dimensiones	W	p	Fuerza de concordancia
Valoración global convivencia y recursos	.84	.003**	Casi perfecta
Calidad relaciones	.47	.000***	Moderada
Tipos de conflicto	.23	.000***	Aceptable
Habilidades convivencia de calidad	.46	.000***	Moderada
Normas de convivencia y resolución de conflictos	.20	.005**	Leve
Formación en convivencia y protocolos	.30	.000***	Aceptable
Aspectos curriculares. Estrategias metodológicas y de evaluación	.20	.000***	Leve
Sociodemográfica	.28	.000***	Aceptable

Nota. N = 151 ítems. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Participantes

Descripción de las características sociodemográficas de la muestra figura 21. En la muestra de pilotaje en la comunidad de Madrid contestaron los cuestionarios un 61.3% de las madres y un 32.3% de los padres. El 67.7% tenían estudios de Licenciatura / Grado o similar, el 16.1% de CFGS o Diplomatura y el 9.7% de Bachillerato o CFGM.

Figura 21. Distribución de la muestra de familias

Variabes sociodemográficas	Fi	%	% Acumulado
CC. AA.			
Madrid	31	100.0	100.0
Colegios	3	100.0	100.0
Género			
Femenino	19	61.3	61.3

Masculino	10	32.3	93.6
Otros	0	.0	93.6
Intervalo de edad (años)	33-49	-	-
Nivel de Estudios			
Sin estudios o Primaria incompleta	0	.0	.0
Educación Primaria	0	.0	.0
Educación Secundaria Obligatoria	0	.0	.0
Bachillerato o CFGM	3	9.7	9.7
CFGS o Diplomatura	5	16.1	25.8
Licenciatura / Grado o similar	21	67.7	93.5
Doctorado	0	.0	93.5
Titularidad			
Público	8	25.8	25.8
Concertado	23	74.2	100.0
Privado	0	.0	100.0
Total	31	100.0	

Nota. Aparecen casos perdidos en las variables sociodemográficas por falta de respuesta de las unidades muestrales encuestadas.

Se presentaron titulaciones no equiparables ni equivalentes en las opciones de respuesta del nivel de estudios que posteriormente fueron separadas en la aplicación nacional. Este es el caso de “Bachillerato o CFGM” y “CFGS o Diplomatura”.

Análisis de fiabilidad

Consistencia interna

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach haciendo una comparación de los ítems entre sí. Una vez recodificados los reactivos pertinentes (ítems invertidos), según acuerdo del grupo de investigación, y suprimidos los que tenían valores perdidos, se obtuvo un cociente Alpha de Cronbach excelente ($\alpha = .904$) analizando 73 ítems consecutivos de respuesta. Se ha de tener en cuenta que todos los ítems analizados miden la respuesta en una escala tipo Likert de grado 11 cuyo rango de respuesta es de 0 a 10 en donde 0 es nada de acuerdo y 10 es totalmente de acuerdo. Además, se incluyen dos ítems dicotómicos cuyo coeficiente de fiabilidad es el Kuder–Richardson pero su fórmula es la misma que el Alpha de Cronbach en el software de análisis estadístico utilizado -SPSS v.29- por lo que no se hizo ninguna modificación a este respecto. Para poder interpretar los resultados, nos basamos en la aportación realizada por especialistas en el tema (Frías-Navarro, 2021; Frías-Navarro y Pascual-Soler, 2021).

Al obtener una fiabilidad excelente $< .95$, revisamos el instrumento para evitar duplicidades en los reactivos obteniendo los siguientes resultados.

Figura 22. Estadísticas de cada reactivo (ítem) cuestionario familias

ítem	M	DT
F10	8.77	1.283
F11	9.42	.672
F12	9.32	.832
F13	7.55	1.947
F14	8.00	1.826
F17	8.77	1.961
F18	8.39	1.820
F19	9.74	.682
F20	7.61	1.995
F21	8.94	2.081
F22	9.13	1.945
F23	9.23	1.564
F24	8.48	1.610
F25	7.26	2.695
F26	8.42	1.858
F27	7.42	2.377
F28	7.52	2.264
F29	8.00	2.066
F30	9.55	.888
F31	8.61	1.606
F32	9.10	1.513
F33	8.90	1.300
F34	8.52	1.458
F35	7.61	2.679
F48	7.94	2.128
F49	8.06	1.788
F50	9.29	.902
F51	8.74	1.692
F52	8.84	1.416
reco.F53	1.00	.000
reco.F54	1.00	.000
reco.F55	9.52	.769
reco.F56	9.58	.720
reco.F57	9.58	.848
reco.F58	9.10	1.578
reco.F59	9.77	.617
reco.F60	9.87	.562
reco.F61	9.48	1.029
reco.F62	9.81	.402
reco.F63	9.65	.661
reco.F64	9.90	.301
reco.F65	9.84	.583
reco.F66	10.00	.000
reco.F67	10.00	.000
reco.F68	7.48	2.031
reco.F69	7.65	1.889
reco.F70	9.77	.920
reco.F71	9.71	.938
F72	8.71	1.510

F73	8.84	1.772
F74	8.26	1.483
F75	7.58	2.377
F76	7.35	2.402
F77	7.58	1.409
F78	8.16	1.485
reco.F79	5.52	2.694
reco.F80	6.61	2.431
F81	7.74	2.516
F82	7.90	2.329
F83	7.16	2.146
F84	7.74	2.250
F85	9.16	1.344
F86	8.48	2.336
reco.F87	4.19	3.049
F88	8.74	1.612
F89	8.77	1.726
F90	9.16	1.675
F91	8.03	2.575
F92	7.87	2.553
F93	8.32	2.056
F94	8.23	1.978
F95	8.94	1.652
F123	8.58	1.148

Nota. N = 31. 73 ítems. Los ítems nombrados con el término “reco” indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

La desviación típica o estándar refleja el grado de distancia entre las puntuaciones individuales y la media (Hurtado y Hurtado, 2015). El ítem D93 ($DT = 17.46$) “Indique cuántas actividades o sesiones se realizaron aproximadamente a nivel de centro para mejorar la convivencia el curso pasado” es el que mayor desviación típica tiene. Será posteriormente corregida la variabilidad de la respuesta con el cálculo del Alpha de Cronbach. Así, se observó que el ítem recodificado D85 ($DT = 3.26$) “Expresa la frecuencia en la que interviene la Comisión de Convivencia en el centro” es el siguiente en tener mayor desviación típica. Interpretando la actuación de dicha comisión como un valor negativo en la convivencia escolar dado que esta estructura forma parte del órgano colegiado de gobierno Consejo Escolar y tiene carácter prescriptivo, según establece la normativa del sistema educativo español. Se encarga de resolver expedientes disciplinarios y sanciones punitivas graves, de ahí su valor negativo en este estudio de la convivencia. El siguiente ítem con mayor desviación típica es D90 ($DT = 3.23$) “Valore la eficacia cuando se recurre al servicio de inspección”, tiene un sentido positivo a mayor puntuación otorgada por la unidad muestral. El resto de los reactivos tienen una desviación típica por debajo de 3 puntos, indicando que están más ajustados a las puntuaciones individuales dadas por la muestra piloto.

Correlaciones entre reactivos del cuestionario de familias

Las correlaciones de los distintos ítems del cuestionario, conviene valorarlas en función de las dimensiones de las variables diseñadas por el equipo de investigación.

Para poder realizar el análisis de correlaciones, valoramos la distribución normal de la muestra piloto a través de la prueba de Shapiro-Wilk, dado que tenemos una muestra < 50. En todos los ítems de la dimensión "B. Aspectos relevantes para la convivencia" la distribución no es normal dado que existen diferencias estadísticamente significativas en los datos ($p = .001$).

Figura 23. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias

	F17	F18	F19	F20	F21	F22	F23	F24	F25	F26	F27	F28	F29	F30	F31	F32	F33	F34	F35	F36	F37	F38	F39	F40	F41	F42		
F17	r _s																											
F18	r _s	.21																										
	p	.261																										
F19	r _s	.45 [*]	.35																									
	p	.013	.098																									
F20	r _s	.28	.51 ^{**}	.41 [*]																								
	p	.122	.004	.023																								
F21	r _s	.52 ^{**}	.38 [*]	.69 ^{**}	.38																							
	p	.003	.038	.000	.117																							
F22	r _s	.35 ^{**}	.45 [*]	.45 [*]	.47 ^{**}	.85 ^{**}																						
	p	.002	.012	.017	.008	.000																						
F23	r _s	.54 ^{**}	.38 [*]	.57 ^{**}	.35	.70 ^{**}	.48 ^{**}																					
	p	.002	.032	.001	.051	.000	.000																					
F24	r _s	.66 ^{**}	.55	.40 [*]	.28	.54 ^{**}	.42 [*]	.58 [*]																				
	p	.000	.052	.026	.131	.002	.016	.048																				
F25	r _s	.50 ^{**}	.35	.14	.38 [*]	.42 [*]	.80	.23	.84 ^{**}																			
	p	.004	.059	.449	.050	.017	.104	.118	.000																			
F26	r _s	.48 ^{**}	.17	.10	.15	.27	.86	.18	.87 ^{**}	.72 ^{**}																		
	p	.006	.370	.589	.418	.157	.880	.324	.000	.000																		
F27	r _s	.87 ^{**}	.37 [*]	.45 [*]	.55 ^{**}	.49 ^{**}	.47 ^{**}	.19	.54 ^{**}	.80	.80																	
	p	.043	.040	.012	.001	.015	.007	.108	.002	.099	.005																	
F28	r _s	.27 [*]	.82 ^{**}	.37 [*]	.42 [*]	.56 [*]	.28	.55	.37 [*]	.42 [*]	.50	.50																
	p	.143	.000	.040	.018	.047	.117	.078	.041	.018	.087	.100																
F29	r _s	.35	.05	.11	.12	.38 [*]	.20	.15	.28	.32	.22	.37 [*]	.05															
	p	.057	.790	.551	.504	.055	.289	.452	.112	.079	.242	.040	.772															
F30	r _s	.31	.51 ^{**}	.41 [*]	.43 [*]	.31	.25	.47 ^{**}	.27	.31	.11	.24	.38 [*]	.19														
	p	.087	.002	.013	.012	.086	.172	.008	.142	.088	.563	.191	.031	.303														
F31	r _s	.30	.44 [*]	.46 ^{**}	.52 ^{**}	.40 [*]	.45 [*]	.40 [*]	.31	.11	-.01	.48 ^{**}	.56 [*]	.07	.45 [*]													
	p	.103	.014	.009	.003	.016	.016	.025	.064	.553	.971	.008	.049	.726	.011													
F32	r _s	.33	.65 ^{**}	.40 [*]	.76 ^{**}	.41 [*]	.54 ^{**}	.45 [*]	.42 [*]	.45 [*]	.21	.50 ^{**}	.54 ^{**}	-.08	.50 ^{**}	.51 ^{**}												
	p	.072	.000	.014	.000	.028	.002	.013	.020	.013	.294	.004	.062	.751	.018	.008												
F33	r _s	.30	.72 ^{**}	.46 ^{**}	.81 ^{**}	.31	.45 [*]	.55	.54 ^{**}	.39 [*]	.21	.64 ^{**}	.85 ^{**}	.02	.54	.52 ^{**}	.50 ^{**}											
	p	.097	.000	.010	.000	.085	.012	.052	.047	.050	.246	.000	.000	.896	.061	.002	.000											
F34	r _s	.32	.81 ^{**}	.41 [*]	.81 ^{**}	.41 [*]	.48 ^{**}	.51 ^{**}	.32	.32	.15	.34	.81 ^{**}	-.02	.39 [*]	.80 ^{**}	.74 ^{**}	.78 ^{**}										
	p	.245	.000	.013	.000	.013	.011	.004	.079	.083	.435	.060	.000	.895	.010	.000	.000	.000										
F35	r _s	.34	.16	.16	.12	.34	.38 [*]	.63 ^{**}	.09	.12	.07	.05	.25	-.04	.25	.24	.54	.18	.30									
	p	.064	.383	.391	.243	.063	.044	.000	.815	.530	.711	.879	.208	.814	.213	.191	.065	.329	.101									
F36	r _s	.23	.29	.23	.31	.36 [*]	.44 [*]	.57 ^{**}	.13	.06	-.14	.10	.11	-.15	.28	.29	.23	.16	.26	.60 ^{**}								
	p	.221	.288	.206	.095	.047	.015	.001	.484	.787	.446	.609	.570	.411	.125	.110	.205	.401	.161	.000								
F37	r _s	.25	.28	.29	.18	.44 [*]	.20	.42 [*]	.25	.24	.15	.20	.36 [*]	.07	.25	.39 [*]	.21	.25	.34	.40 ^{**}	.53 ^{**}							
	p	.215	.132	.119	.323	.013	.282	.019	.170	.188	.431	.283	.048	.695	.216	.032	.267	.381	.065	.006	.002							
F38	r _s	.40 [*]	.21	.27	.23	.57 ^{**}	.42 [*]	.47 ^{**}	.28	.31	.26	.11	.22	-.17	.06	.13	.34	.31	.18	.56 ^{**}	.65 ^{**}	.60 ^{**}						
	p	.025	.246	.143	.297	.040	.020	.009	.125	.089	.152	.539	.227	.352	.770	.574	.060	.092	.521	.001	.000	.000						
F39	r _s	.37 [*]	.13	.22	.49 ^{**}	.29	.47 ^{**}	.45 [*]	.26	.29	.12	.14	.09	-.22	.14	.08	.46 ^{**}	.37 [*]	.20	.44 [*]	.76 ^{**}	.37 [*]	.78 ^{**}					
	p	.043	.418	.133	.006	.109	.008	.018	.156	.109	.310	.447	.611	.240	.447	.837	.009	.043	.283	.013	.000	.040	.006					
F40	r _s	.23	.25	.25	.36 [*]	.25	.39 ^{**}	.21	.30	.87	.28	.24	.28	.18	.04	.18	.25	.18	.436 ^{**}	.812 ^{**}	.695 ^{**}	.588 ^{**}	.511 ^{**}					
	p	.210	.209	.179	.176	.044	.024	.050	.285	.104	.702	.129	.180	.132	.129	.812	.520	.178	.402	.014	.000	.000	.001	.003				
F41	r _s	.17	.04	-.05	.36 [*]	.07	.24	.23	-.13	.15	.12	.07	.17	-.10	-.13	.04	.22	.28	.20	.40 [*]	.55 ^{**}	.37 [*]	.59 ^{**}	.82 ^{**}	.48 ^{**}			
	p	.355	.754	.060	.048	.891	.192	.207	.429	.418	.532	.712	.357	.380	.466	.852	.216	.123	.279	.027	.001	.043	.006	.000	.004			
F42	r _s	.34	.11	.04	.43 ^{**}	.26	.48 ^{**}	.48 ^{**}	.02	.15	-.09	.22	.12	.11	.06	.19	.41 [*]	.40 [*]	.52	.44 [*]	.81 ^{**}	.29	.48 ^{**}	.86 ^{**}	.45 [*]	.75 ^{**}		
	p	.059	.545	.811	.008	.155	.005	.008	.829	.414	.845	.242	.550	.347	.774	.511	.011	.027	.003	.013	.000	.114	.008	.000	.015	.000		
F43	r _s	.29	.25	.20 [*]	.37 [*]	.57 ^{**}	.37 ^{**}	.82 ^{**}	.25	.17	.01	.35	.26	-.05	.40 [*]	.37 [*]	.48 ^{**}	.36 [*]	.33	.48 ^{**}	.56 ^{**}	.39 [*]	.48 ^{**}	.50 ^{**}	.34	.23	.50 ^{**}	
	p	.110	.172	.004	.038	.001	.001	.000	.171	.374	.777	.052	.399	.779	.018	.041	.009	.048	.068	.006	.001	.019	.008	.004	.058	.119	.008	
F44	r _s	.31	.18	.22	.28	.54 ^{**}	.30 ^{**}	.89 ^{**}	.19	.22	.06	.34	.23	.22	.18	.24	.23	.22	.28	.56 ^{**}	.72 ^{**}	.49 ^{**}	.47 ^{**}	.50 ^{**}	.58 ^{**}	.61 ^{**}	.71 ^{**}	.

favorecer la participación de las familias. Por último, se indaga si las familias consideran que el profesorado se siente quemado con su trabajo.

Tal y como vemos en la figura 23, la dimensión “C2. Relaciones docente-familia” está formada por los reactivos (ítems) F21 y F22 ($r_s = .65, p = .000$); la dimensión “C4. Relación docente-discente” está formada por los reactivos F10 y F11 ($r_s = .64, p = .000$); la dimensión “C3. Sentimiento de pertenencia” está formada por los ítems F27 y F28 ($r_s = .88, p = .000$) y la dimensión “C7. Medidas para mejorar la participación de las familias” está formada por los ítems F30 y F31 ($r_s = .60, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 24. *Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias*

	F53	F58	F59	F61	F68	F69	F71
F53	r_s						
	p						
F58	r_s						
	p						
F59	r_s	.29					
	p	.11					
F61	r_s	.71**	.54**				
	p	.000	.002				
F68	r_s	.29	.17	.30			
	p	.110	.364	.097			
F69	r_s	.23	.13	.21	.87**		
	p	.217	.481	.268	.000		
F71	r_s	.35	-.19	.10	.30	.32	
	p	.057	.302	.578	.105	.077	

Nota. N = 31. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Para examinar esta variable, se analiza la dimensión: (D1) Tipos de conflicto de convivencia. Esta variable examina la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre el tipo de obstáculos que impiden o dificultan la convivencia.

Tal y como vemos en la figura 24, está compuesta por una única dimensión denominada “D1. Tipología de conflictos”, la cual está formada por los reactivos (ítems) F59 y F61 ($r_s = .54, p = .002$) y, F68 y F69 ($r_s = .87, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 25. *Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias*

		F81	F82	F83	F84
F81	r_s	.			
	p				
F82	r_s	.98**	.		
	p	.000			
F83	r_s	.58**	.53**	.	
	p	.001	.002		
F84	r_s	.55**	.63**	.56**	.
	p	.001	.000	.001	

Nota. N = 31. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Dentro de esta variable se ha analizado la siguiente dimensión: (E1) Herramientas de detección. Se indaga en esta variable el conocimiento que tiene la familia sobre el acoso y el abuso sexual y las herramientas para su gestión.

Tal y como vemos en la figura 25, está compuesta por una única dimensión denominada “E1. Herramientas de detección”, la cual está formada por los reactivos (ítems) F81 y F82 ($r_s = .98$, $p = .000$); F82 y F83 ($r_s = .53$, $p = .002$); y, F83 y F84 ($r_s = .56$, $p = .001$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en todos los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 26. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato familias

	F72	F73	F74	F75	F76	F77	F78	F79	F80	F85	F86	F87	F88	F89	F90	F91	F92	F93	F94	F95
F72 r_s																				
F72 p																				
F73 r_s	.68**																			
F73 p	.000																			
F74 r_s	.46**	.59**																		
F74 p	.009	.000																		
F75 r_s	.43*	.49**	.60**																	
F75 p	.015	.005	.000																	
F76 r_s	.17	.17	.40*	.69**																
F76 p	.367	.371	.024	.000																
F77 r_s	.01	.08	-.09	.06	.21															
F77 p	.959	.674	.628	.756	.261															
F78 r_s	.01	.19	.10	.31	.40*	.74**														
F78 p	.946	.301	.578	.088	.025	.000														
F79 r_s	.25	.13	.31	.11	-.11	-.36*	-.17													
F79 p	.184	.502	.093	.548	.569	.048	.351													
F80 r_s	.10	-.03	.15	-.14	-.30	-.26	-.39*	.78**												
F80 p	.600	.856	.415	.465	.102	.152	.032	.000												
F85 r_s	-.02	.20	.17	.14	-.04	.34	.393*	-.02	-.13											
F85 p	.918	.272	.358	.458	.820	.060	.029	.921	.501											
F86 r_s	.00	.20	.15	.29	.01	.02	.28	.13	-.11	.47**										
F86 p	.997	.285	.429	.109	.964	.900	.131	.487	.562	.008										
F87 r_s	-.07	.06	.18	.20	.31	-.02	.12	-.18	-.27	.01	.17									
F87 p	.701	.735	.337	.291	.092	.901	.529	.329	.137	.956	.347									
F88 r_s	.09	.32	.10	.32	.11	.14	.41*	.01	-.26	.63**	.51**	.08								
F88 p	.627	.081	.586	.081	.560	.442	.024	.963	.166	.000	.004	.667								
F89 r_s	.03	.19	.25	.29	.08	.09	.30	.01	-.16	.76**	.23	.09	.57**							
F89 p	.876	.318	.184	.109	.658	.649	.106	.947	.397	.000	.207	.623	.001							
F90 r_s	.04	.14	.02	.19	-.06	.28	.47**	.00	-.18	.76**	.54**	-.11	.64**	.58**						
F90 p	.822	.462	.900	.295	.734	.132	.008	.985	.320	.000	.002	.549	.000	.001						
F91 r_s	.09	.24	.22	.27	.18	.05	.15	-.14	-.31	.40*	.46**	.46**	.41*	.27	.21					
F91 p	.627	.202	.243	.137	.324	.774	.407	.450	.094	.027	.009	.009	.022	.138	.260					
F92 r_s	-.05	.13	.22	.27	.21	.05	.21	.00	-.19	.44*	.47**	-.04	.33	.24	.18	.56**				
F92 p	.797	.475	.238	.136	.267	.775	.265	.984	.302	.014	.008	.837	.072	.190	.320	.001				
F93 r_s	.01	.26	-.01	.09	-.13	.16	.35	.05	-.12	.75**	.58**	.14	.71**	.47**	.76**	.34	.30			
F93 p	.954	.152	.972	.625	.472	.389	.056	.793	.506	.000	.001	.443	.000	.007	.000	.063	.103			
F94 r_s	-.08	.19	.20	.21	.21	.03	.23	-.11	-.34	.49**	.54**	.39*	.63**	.32	.37*	.47**	.50**	.63**		
F94 p	.670	.309	.286	.250	.253	.871	.223	.540	.057	.005	.002	.029	.000	.084	.041	.007	.004	.000		
F95 r_s	-.07	.09	-.01	.21	.07	.10	.45*	.08	-.14	.46**	.32	.19	.64**	.56**	.49**	.26	.10	.43*	.24	
F95 p	.702	.631	.974	.254	.712	.582	.012	.672	.457	.009	.078	.302	.000	.001	.005	.158	.390	.017	.199	

Nota. N = 31. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con dos dimensiones: “F1. Normas de convivencia” en la que se examina la percepción de las familias sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación del alumnado en la elaboración de estas normas y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” en la que se indaga sobre la eficacia de las medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas.

Tal y como vemos en la figura 26 la dimensión “F1. Normas de convivencia” está formada por los reactivos (ítems) F72 y F73 ($r_s = .68$, $p = .000$); y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” está formada por los reactivos F85 y F86 ($r_s = .47$, $p = .008$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión. Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Análisis discriminante

Hicimos un análisis discriminante de los 73 ítems (figura 27) observando qué ítems son susceptibles de ser suprimidos para que aumente la fiabilidad global del instrumento (ver columna Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido).

Figura 27. Análisis discriminante de los reactivos (ítems) del cuestionario para familias

ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
F10	598.71	1951.013	.251	.903
F11	598.06	1952.796	.469	.903
F12	598.16	1956.340	.327	.903
F13	599.94	1931.462	.268	.903
F14	599.48	1919.191	.366	.902
F17	598.71	1880.546	.569	.900
F18	599.10	1891.890	.543	.901
F19	597.74	1950.398	.503	.902
F20	599.87	1865.516	.648	.899
F21	598.55	1926.523	.275	.903
F22	598.35	1876.903	.596	.900
F23	598.26	1878.265	.741	.899
F24	599.00	1911.133	.479	.901
F25	600.23	1868.981	.450	.901
F26	599.06	1883.796	.582	.900
F27	600.06	1870.129	.512	.901
F28	599.97	1863.299	.577	.900
F29	599.48	1868.058	.609	.900
F30	597.94	1947.596	.418	.902
F31	598.87	1922.249	.400	.902
F32	598.39	1952.112	.200	.904
F33	598.58	1938.585	.357	.902
F34	598.97	1924.499	.426	.902
F35	599.87	1898.183	.325	.903
F48	599.55	1906.123	.379	.902
F49	599.42	1898.785	.508	.901
F50	598.19	1943.495	.463	.902
F51	598.74	1900.665	.526	.901
F52	598.65	1948.903	.242	.903
reco.F53	606.48	1981.125	.000	.904
reco.F54	606.48	1981.125	.000	.904
reco.F55	597.97	1970.832	.142	.904
reco.F56	597.90	1983.624	-.047	.904
reco.F57	597.90	1976.890	.047	.904
reco.F58	598.39	1927.112	.372	.902
reco.F59	597.71	1961.613	.350	.903
reco.F60	597.61	1966.912	.279	.903
reco.F61	598.00	1938.667	.457	.902
reco.F62	597.68	1964.626	.459	.903

reco.F63	597.84	1966.340	.245	.903
reco.F64	597.58	1968.718	.462	.903
reco.F65	597.65	1976.970	.074	.904
reco.F66	597.48	1981.125	.000	.904
reco.F67	597.48	1981.125	.000	.904
reco.F68	600.00	1896.000	.458	.901
reco.F69	599.84	1891.140	.526	.901
reco.F70	597.71	1966.080	.174	.904
reco.F71	597.77	1964.781	.186	.904
F72	598.77	1941.047	.284	.903
F73	598.65	1925.770	.336	.902
F74	599.23	1935.781	.331	.903
F75	599.90	1914.224	.294	.903
F76	600.13	1948.649	.126	.905
F77	599.90	1943.890	.284	.903
F78	599.32	1927.559	.394	.902
reco.F79	601.97	1945.699	.119	.906
reco.F80	600.87	1904.383	.334	.903
F81	599.74	1932.998	.189	.905
F82	599.58	1943.185	.158	.905
F83	600.32	1988.026	-.060	.907
F84	599.74	1987.465	-.057	.907
F85	598.32	1898.959	.686	.900
F86	599.00	1913.600	.304	.903
reco.F87	603.29	2081.280	-.393	.914
F88	598.74	1897.131	.580	.900
F89	598.71	1869.613	.727	.899
F90	598.32	1900.759	.531	.901
F91	599.45	1856.589	.531	.900
F92	599.61	1896.245	.352	.903
F93	599.16	1890.806	.482	.901
F94	599.26	1909.465	.392	.902
F95	598.55	1909.323	.478	.901
F123	598.90	1940.290	.391	.902

Nota. $N_{\text{familias}} = 31$. 73 ítems. Los ítems nombrados con el término “reco” indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

Los resultados validan considerar la totalidad de los 73 ítems sin efectuar eliminaciones. Aun así, se eliminaron de estos análisis 49 reactivos dado que se obtuvieron más del 90% de casos perdidos en las respuestas, por lo que dichos ítems carecen de fiabilidad. El equipo de investigación decide quitarlos del cuestionario en la aplicación nacional debido también al escaso número de familias que respondieron a dichos ítems, de las 100 familias que componían la muestra del pilotaje, entendiendo que la longitud inicial del cuestionario produce el sesgo de fatiga en el entrevistado.

Fiabilidad temporal

Con un uso adecuado de tres semanas entre ambas aplicaciones, en nuestro estudio intentamos calcular la estabilidad del instrumento “cuestionario sobre la convivencia escolar para familias”. Se aplicó el mismo modelo A en los dos tiempos, test-retest, lo que dio paso a la correlación del test-retest para suplir el estudio de formas paralelas, a través de un cálculo del Alpha de Cronbach y el coeficiente de correlación intraclases. Los resultados aparecen reflejados en la figura 28 y se ajustan a las dimensiones indicadas por el marco teórico que sustenta el instrumento de medida -cuestionario para familias-.

Figura 28. *Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para familias*

Dimensión	α	ICC	P
B. Aspectos relevantes para la convivencia	.526	.534	.023*
C. Calidad de las relaciones	.843	.837	.000***
D. Tipología conflictos convivencia	.593	.585	.008**
E. Competencias parentales para la convivencia	.739	.736	.000***
F. Funcionamiento de las normas	.760	.736	.000***
G. Estructuras de convivencia	-	-	-

Nota. α = Alpha de Cronbach. ICC = Coeficiente de correlación intraclase, tipo A que utiliza una definición de acuerdo absoluto. Se han seleccionado los 73 ítems que presentan buen coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach, consistencia interna, en los análisis anteriores. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Tras la eliminación de ítems sin respuesta, la variable "B1. Aspectos relevantes para la convivencia" está medida por un único ítem F123. Asimismo, la dimensión G "Estructuras de convivencia" desaparece, al no encontrar fiabilidad en los ítems diseñados que pretendían medirla.

Todos los resultados mostraron una correlación intraclase entre buena (C. Calidad relaciones) y aceptable (E. Competencias parentales y F. Funcionamiento normas). Estos resultados indican que los 73 ítems del cuestionario tienen adecuada fiabilidad temporal en tres de las dimensiones teóricas diseñadas y son significativas a excepción de los ítems de dos dimensiones (B. Aspectos relevantes y D. Tipología conflictos), por lo que se realizó un análisis del coeficiente de correlación intraclase ítem por ítem de esta última dimensión (ver Figura 29). Los resultados del análisis de la dimensión B, al estar compuesta por un único ítem, son los mostrados en la *figura 29 Análisis test-retest, según dimensiones teóricas del cuestionario para familias*.

Figura 29. Análisis test-retest de los ítems de la dimensión D. "Tipología conflictos" en el cuestionario para familias

Tipología conflictos	α	ICC	p
reco.F53 ^a	-	-	-
reco.F54	- ^b	.000	.500
reco.F55	.169	.168	.308
reco.F56	.332	.318	.137
reco.F57	-.260 ^b	-.271	.735
reco.F58	.820	.820	.000***
reco.F59	.623	.610	.005**
reco.F60	-.081 ^b	-.082	.583
reco.F61	.536	.544	.020*
reco.F62	.097	.096	.391
reco.F63	.186	.189	.288
reco.F64	.139	.138	.342
reco.F65	-.011 ^b	-.012	.512
reco.F66	- ^b	.000	.500
reco.F67	- ^b	.000	.500
reco.F68	.702	.709	.001***
reco.F69	.704	.708	.001***
reco.F70	- ^b	-.041	1.000
reco.F71	.681	.677	.001***

Nota. Los 19 ítems que componen en total esta dimensión de la variable de estudio tienen un sentido negativo y han sido recodificados. ^a Ítems cuya varianza es cero y su fiabilidad temporal es total, por lo que se omiten los valores de coeficientes. ^b El valor es negativo debido a una covarianza promedio negativa entre elementos, lo que viola los supuestos del modelo de fiabilidad. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Con estos resultados, los ítems reco.F54, reco.F57, reco.F60, reco.F65, reco.F66, reco.F67 y reco.F70, violan los supuestos del modelo de fiabilidad. Una vez comprobadas las codificaciones de estos reactivos, se suprimieron del cuestionario por no tener fiabilidad temporal. Asimismo, se suprimieron los ítems reco.F55, reco.F56, reco.F62, reco.F63 y reco.F64 dado que tenían muy pobre fiabilidad temporal.

Concluimos que en la dimensión D. "Tipología de conflictos" solo tienen fiabilidad temporal 7 reactivos. El análisis de esta dimensión con dichos ítems hace que aumente su fiabilidad temporal hasta alcanzar un coeficiente Alpha de Cronbach bueno ($\alpha = .855$) y un índice de correlación intraclase fuerte y positivo (ICC = .849 $p = .000$ ***), con significatividad estadística. La distribución de los ítems de este cuestionario en las dimensiones teóricas diseñadas queda reflejada en la figura 30. Dicha distribución se ha utilizado para el análisis de fiabilidad temporal.

Figura 30. *Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para familias*

Variables	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia Máx 10	B1. Valoración global de la convivencia	F123
	C1. Relaciones docente-familia	F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23
	C3. Relación docente-discente	F10, F11, F12, F14, F26
C. Calidad de las relaciones Máx 290	C5. Relaciones familia-amigos hijos	F13
	C6. Sentimiento de pertenencia	F24, F25, F27, F28, F29
	C7. Medidas para mejorar la participación de las familias	F30, F31, F32, F33, F34, F35, F48, F49, F50, F51, F52
	D1. Tipología conflictos convivencia	F53, F58, F59, F61, F68, F69, F71
D. Tipología conflictos convivencia Máx 70		
E. Competencias parentales Máx 40	E1. Herramientas de detección	F81, F82, F83, F84
F. Funcionamiento de las normas Máx 200	F1. Normas de convivencia	F72, F73, F74, F75, F76, F77, F78, F79, F80
	F2. Formas de resolver conflictos	F85, F86, F87, F88, F89, F90, F91, F92, F93, F94, F95

Nota. Sólo se reflejan los 61 ítems que obtuvieron buena fiabilidad en los análisis.

- **Validación indicadores obtenidos a través del profesorado**

• **Validez de contenido juicio de expertos**

Se presentan aquí los resultados del Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar para el profesorado / The perception of school coexistence: teachers questionnaire (PSC-TQ).

El coeficiente de concordancia *W*-Kendall de acuerdo interjueces total obtenido se ha calculado para cada categoría de análisis del ítem y sus resultados quedan reflejados en la figura 31. Los resultados del acuerdo interjueces muestran las siguientes calificaciones y la probabilidad condicional con significatividad estadística: 19.6% leve ($W = .20, p = .000$) en suficiencia de los ítems valorados; 5.4% pobre ($W = .05, p = .000$) acuerdan la claridad de los ítems con semántica y sintaxis adecuada; 20.0% leve ($W = .20, p = .000$) de coherencia de los ítems con la dimensión que están midiendo; y, 24.4% aceptable ($W = .24, p = .000$) relevancia para ser incluidos en el cuestionario.

Figura 31. Resultados análisis acuerdo interjueces W-Kendall en el cuestionario para profesorado

Calificación	suficiencia **		claridad***		coherencia **		relevancia ***	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Asturias	3.81	.574	3.86	.489	3.90	.431	3.96	.237
Cantabria	4.00	.000	4.00	.000	4.00	.000	4.00	.000
C. Valencia	3.99	.088	3.99	.089	3.99	.088	3.99	.091
Galicia	3.89	.549	3.79	.602	3.82	.668	3.79	.768
Islas Baleares	3.65	.502	3.84	.470	3.62	.596	3.57	.602
La Rioja	3.98	.138	3.94	.309	3.98	.187	3.90	.463
Murcia	3.96	.344	3.96	.325	3.96	.323	3.96	.333

Nota. N = 270 ítems. Escala de valoración mín. = 1 y máx. = 4. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Respecto a las dimensiones valoradas por este cuestionario, los resultados del acuerdo interjueces se muestran en la figura 31. La fuerza de concordancia correspondiente a cada dimensión valorada señala que cinco dimensiones tienen un nivel de concordancia aceptable y otras cinco, leve.

Figura 32. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para profesorado

Dimensiones	W	p	Fuerza de concordancia
Valoración global convivencia y recursos	.31	.000***	Aceptable
Calidad relaciones	.12	.000***	Leve
Valoración global obstáculos convivencia	.25	.000***	Aceptable
Tipos de conflicto	.22	.000***	Aceptable
Habilidades convivencia de calidad	.14	.000***	Leve
Normas de convivencia y resolución de conflictos	.29	.000***	Aceptable
Formación en convivencia y protocolos	.14	.000***	Leve
Estructuras de convivencia	.17	.000***	Leve
Aspectos curriculares. Estrategias metodológicas y de evaluación	.16	.000***	Leve
Sociodemográfica	.38	.000***	Aceptable

Nota. N = 270 ítems. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Participantes

La descripción de las características sociodemográficas de la muestra se puede ver en la figura 33. El 52.9% de los profesores que contestaron pertenecían a centros concertados de la Comunidad de Madrid y el 47.1% a centros públicos. El 70.6% eran mujeres y 29.4% varones. El 41.2% eran profesores de Educación Primaria, el 23.5 tenían la especialidad de Lengua Extranjera y el 14.7% de Educación Física. El resto de las especialidades tenían una representación menor.

Figura 33. *Distribución de la muestra de profesorado*

Variables sociodemográficas	F _i	%	% Acumulado
CC. AA.			
Madrid	34	100.0	100.0
Colegios	5	100.0	100.0
Género			
Femenino	24	70.6	70.6
Masculino	10	29.4	100.0
Otros	0	.0	100.0
Intervalo de edad (años)	24-63	-	-
Antigüedad en el centro (años)	1-38	-	-
Especialidad			
Educación Primaria	14	41.2	41.2
Lengua extranjera (inglés)	8	23.5	64.7
Educación Física	5	14.7	79.4
Educación Musical	2	5.9	85.3
Pedagogía Terapéutica	2	5.9	91.2
Audición y Lenguaje	1	2.9	94.1
Enseñanza de la Religión	1	2.9	97.1
Educación Infantil	1	2.9	100.0
Titularidad			
Público	16	47.1	47.1
Concertado	18	52.9	100.0
Privado	0	.0	100.0
Total	34	100.0	

Análisis de fiabilidad

Consistencia interna

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach haciendo una comparación de los ítems entre sí. Una vez recodificados los reactivos pertinentes (ítems invertidos), según acuerdo del grupo de investigación, y suprimidos los que tenían valores perdidos, se obtuvo un cociente Alpha de Cronbach excelente ($\alpha = .936$) analizando 119 ítems consecutivos de respuesta. Se ha de tener en cuenta que todos los ítems analizados miden la respuesta en una escala tipo Likert de grado 11 cuyo rango de respuesta es de 0 a 10, en donde 0 es nada de acuerdo y 10 es totalmente de acuerdo. Además, se incluyen cuatro ítems dicotómicos cuyo coeficiente de fiabilidad es el Kuder–Richardson pero su fórmula es la misma que el Alpha de Cronbach en el software de análisis estadístico utilizado -SPSS v.27- por lo que no se hizo ninguna modificación a este respecto. Para poder interpretar los resultados, nos basamos en la aportación realizada por Frías-Navarro (Frías-Navarro, 2021; Frías-Navarro y Pascual-Soler, 2021).

Al obtener una fiabilidad excelente $< .95$, revisamos el instrumento para evitar duplicidades en los reactivos obteniendo los siguientes resultados.

Figura 34. Estadísticas de cada reactivo (ítem) del cuestionario para profesorado

ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>
P1	8.24	1.017
P2	8.56	1.160
P3	8.29	1.426
P4	8.06	1.413
P5	8.24	1.394
P6	7.79	1.409
P7	8.47	1.285
P8	8.09	1.505
P9	8.74	1.214
P10	8.68	1.319
P11	8.44	1.260
P12	8.03	2.110
P13	9.00	1.044
P14	8.50	1.212
P15	7.74	2.093
P16	9.09	.996
P17	8.38	1.303
P19	9.09	.793
P20	8.35	.884
P21	8.79	1.321
P22	8.44	1.078
P23	8.53	1.354
P24	7.94	1.369
P25	7.26	2.260
P27	9.03	.937

P28	9.41	.743
P29	9.53	.748
P30	9.00	.921
P31	9.50	.663
P32	9.03	1.141
reco_P33	9.12	1.838
reco_P34	9.82	.459
P35	9.26	.864
P36	9.12	1.250
P37	7.68	2.156
reco_P38	6.38	3.534
reco_P39	5.62	2.361
reco_P40	6.38	2.323
reco_P41	6.47	2.585
reco_P42	7.18	2.167
reco_P43	8.50	2.121
reco_P44	8.24	2.119
reco_P45	8.26	2.300
reco_P46	7.68	2.332
reco_P47	8.68	1.838
reco_P48	7.97	2.195
reco_P49	8.32	1.870
reco_P50	7.74	2.233
reco_P51	7.94	2.282
reco_P52	7.06	2.386
reco_P53	8.62	1.985
reco_P54	8.03	1.566
reco_P55	8.38	2.000
reco_P56	8.91	1.215
reco_P57	9.32	1.036
reco_P58	9.97	.171
P59	7.59	2.350
P60	7.62	2.425
P61	6.62	2.075
P62	6.85	1.877
P63	5.76	3.056
P64	5.35	2.784
P65	9.50	.749
P66	9.26	.828
P67	8.91	1.190
P68	8.91	1.288
P69	9.41	.743
P70	9.35	.812
P71	8.32	1.854
P72	7.41	2.451
P73	8.79	1.493
P74	8.18	1.898
P75	8.59	1.158
P76	8.79	1.149
P77	7.74	2.064
P78	8.91	1.505
P79	9.15	1.520

P80	9.29	.760
P81	8.62	2.188
P82	9.18	.936
P83	9.59	.609
P84	9.09	.965
P85	6.29	2.565
P86	8.65	1.535
P87	7.26	2.810
P88	8.29	1.978
P89	7.91	2.789
P90	8.94	1.632
P91	8.32	1.804
P92	7.59	1.828
P93	8.74	1.797
P94	8.24	1.742
P95	6.21	2.071
P96	7.29	1.624
reco_P97	3.47	2.351
reco_P98	5.53	2.831
P99	5.03	3.326
reco_P100	.44	.504
reco_P101	.85	.359
reco_P102	.41	.500
reco_P103	.15	.359
P114	7.29	2.368
P115	8.74	1.109
P116	4.62	3.367
P117	5.47	2.733
P118	9.21	1.149
P119	7.18	2.918
P120	8.06	2.088
P121	4.44	3.611
P122	7.24	2.216
P123	6.74	2.609
P124	5.71	2.646
P125	7.88	1.950
P126	5.85	2.560
P127	5.59	2.966
P128	8.06	1.476
P129	8.35	1.756
reco_P130	5.65	3.532
P131	7.56	2.688
P132	5.74	2.998
P133	5.24	3.095
P134	5.59	2.618

Nota. N = 34. 122 ítems. Los ítems nombrados con el término “reco” indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

La desviación típica o estándar refleja el grado de distancia entre las puntuaciones individuales y la media (Hurtado y Hurtado, 2015). El ítem P116 ($DT = 3.367$) y media 4.62 “El alumnado

participa en la propuesta de los objetivos didácticos y temas a trabajar” es el que mayor desviación típica tiene. Será posteriormente corregida la variabilidad de la respuesta con el cálculo del Alpha de Cronbach. Así, se observó que el ítem P121 ($DT = 3.611$) y media 4.44 “En el centro se organizan grupos que colaboran con el profesorado en la organización de las clases (alumnado de cursos superiores, familiares u otros voluntarios)” es el siguiente en tener mayor desviación típica. El siguiente ítem con mayor desviación típica es el ítem recodificado P130 ($DT = 3.532$) y media 5.65 “El alumnado con problemas de conducta se concentra en determinados grupos-clase”, lo que indica que hay una gran variabilidad según los centros y que la muestra se divide entre los dos extremos, dado que la media de esta muestra de profesores casi coincide con la puntuación media que se puede conseguir, es decir, que los centros se dividen entre los que clasifican y separan a los alumnos y los que no; seguido de los ítems P38 recodificado ($DT = 3.534$) y media 6.38 “En más de una ocasión he recibido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia”; P99 ($DT = 3.326$) y media 5.03 “El alumnado y profesorado participa en comités de acogida y bienvenida para nuevos docentes y alumnado”; P133 ($DT = 3.095$) y media 5.24 “Comunidades de aprendizaje ¿Con qué frecuencia se emplean las siguientes metodologías en tu centro educativo?”, y P63 ($DT = 3.056$) y media 5.76 “Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual”. En estos cuatro últimos ítems, la variación entre los centros es grande dividiéndose entre los dos extremos de los que lo hacen y los que no. El resto de los reactivos tienen una desviación típica por debajo de 3 puntos, indicando que están más ajustados a las puntuaciones individuales dadas por la muestra piloto.

Correlaciones entre reactivos del cuestionario para profesorado

Las correlaciones de los distintos ítems del cuestionario, conviene valorarlas en función de las dimensiones de las variables diseñadas por el equipo de investigación. La figura 35 expresa estos resultados.

Para poder realizar el análisis de correlaciones, valoramos la distribución normal de la muestra piloto a través de la prueba de Shapiro-Wilk, dado que teníamos una muestra < 50 . En todos los ítems de la dimensión B. Aspectos relevantes para la convivencia la distribución no es normal dado que existen diferencias estadísticamente significativas en los datos ($p = .001$).

Figura 35. Análisis correlaciones variable B. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P8	P11	P13	P14	P15	P16	P17
P1	r_s	.												
	p													
P2	r_s	.44**	.											
	p	.009												
P3	r_s	.26	.33	.										
	p	.140	.059											
P4	r_s	.31	.43*	.80**	.									
	p	.076	.011	.000										
P5	r_s	.04	.24	.64**	.60**	.								
	p	.836	.168	.000	.000									
P6	r_s	.16	.33	.74**	.63**	.66**	.							
	p	.358	.056	.000	.000	.000								
P8	r_s	.37*	.32	.49**	.59**	.41*	.52**	.						
	p	.032	.069	.003	.000	.016	.002							
P11	r_s	.01	.08	.30	.26	.24	.40*	.34	.					
	p	.961	.647	.084	.133	.172	.019	.052						
P13	r_s	.17	.19	.51**	.53**	.41*	.35*	.44**	.55**	.				
	p	.329	.270	.002	.001	.016	.045	.009	.001					
P14	r_s	.12	.24	.49**	.38*	.39*	.56**	.38*	.28	.44**	.			
	p	.485	.178	.003	.024	.021	.001	.027	.103	.009				
P15	r_s	-.06	-.06	.18	.17	.26	.39*	.25	.87**	.56**	.44**	.		
	p	.726	.756	.311	.326	.140	.024	.159	.000	.001	.010			
P16	r_s	.06	.06	.17	.26	.06	.24	.27	.69**	.57**	.32	.69**	.	
	p	.719	.749	.323	.132	.754	.170	.121	.000	.000	.067	.000		
P17	r_s	.01	.11	.47**	.48**	.26	.31	.44**	.50**	.84**	.42*	.46**	.51**	.
	p	.953	.527	.006	.005	.137	.071	.009	.002	.000	.013	.006	.002	

Nota. N = 34. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con las siguientes dimensiones: (B1) Valoración global de la convivencia, (B2) Documentación institucional para la mejora de la convivencia y (B3) Recursos para la gestión de la convivencia. A través de estas dimensiones, se examina la percepción general del profesorado sobre la convivencia en el centro y se indaga en aquellos recursos personales, materiales, documentales, etc., que contribuyen a su mejora.

Tal y como vemos en la figura 35, la dimensión “B1. Valoración global de la convivencia” está formada por los reactivos (ítems) P1 y P2 ($r_s = .44$, $p = .009$), la dimensión “B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia” está formada por los reactivos P3 y P4 ($r_s = .80$, $p = .000$) y la dimensión “B3. Recursos para la gestión de la convivencia” está formada por los ítems P5, P6, P8, P11, P13, P14, P15, P16, P17. La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 36. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado

	P21	P36	P22	P25	P37	reco_P38	P27	P28	reco_P33	reco_P34	P19	P29	P30	P31	P32	P20	P23	P24	P35
P21	ρ																		
	p																		
P36	ρ	.66**																	
	p	.000																	
P22	ρ	.63**	.67**																
	p	.000	.000																
P25	ρ	.56**	.51**	.50**															
	p	.001	.002	.003															
P37	ρ	.26	.40*	.33	.33														
	p	.143	.019	.059	.060														
reco_P38	ρ	.23	.25	.33	-.12	.50**													
	p	.200	.149	.058	.503	.002													
P27	ρ	.32	.43*	.46**	.38*	.26	.06												
	p	.067	.010	.007	.026	.130	.748												
P28	ρ	.57**	.58**	.47**	.41*	.24	.09	.65**											
	p	.000	.000	.005	.015	.179	.614	.000											
reco_P33	ρ	.53**	.60**	.40*	.43*	.17	.22	.01	.28										
	p	.001	.000	.019	.012	.351	.213	.941	.115										
reco_P34	ρ	.33	.43*	.33	.29	.10	.27	.06	.21	.50**									
	p	.058	.012	.057	.099	.562	.121	.746	.227	.002									
P19	ρ	.67**	.61**	.70**	.41*	.12	.21	.49**	.65**	.43*	.16								
	p	.000	.000	.000	.017	.500	.230	.003	.000	.012	.356								
P29	ρ	.39*	.47**	.25	.15	.24	.26	.50**	.71**	.26	.33	.36*							
	p	.021	.005	.158	.393	.167	.144	.003	.000	.141	.061	.037							
P30	ρ	.42*	.39*	.41*	.22	.08	.19	.67**	.61**	.17	.31	.45**	.66**						
	p	.014	.023	.016	.213	.661	.288	.000	.000	.341	.079	.008	.000						
P31	ρ	.42*	.39*	.33	.25	.24	.14	.59**	.80**	.19	.33	.46**	.87**	.70**					
	p	.013	.022	.059	.152	.167	.436	.000	.000	.281	.056	.006	.000	.000					
P32	ρ	.41*	.31	.39*	.42*	.21	.01	.76**	.73**	.20	.21	.41*	.55**	.65**	.72**				
	p	.015	.073	.024	.013	.224	.969	.000	.000	.254	.236	.016	.001	.000	.000				
P20	ρ	.30	.23	.55**	.21	.10	.26	.41*	.42*	.21	-.06	.56**	.32	.35*	.36*	.47**			
	p	.084	.198	.001	.236	.569	.141	.017	.014	.236	.718	.001	.069	.040	.039	.005			
P23	ρ	.64**	.66**	.59**	.47**	.18	.14	.26	.50**	.51**	.21	.61**	.27	.33	.26	.26	.36*		
	p	.000	.000	.000	.005	.321	.425	.145	.002	.002	.244	.000	.127	.060	.142	.133	.036		
P24	ρ	.36*	.42*	.62**	.56**	.26	.12	.46**	.34*	.25	.01	.38*	.11	.26	.14	.32	.56**	.39*	
	p	.037	.014	.000	.001	.144	.483	.006	.050	.156	.970	.025	.552	.138	.445	.066	.001	.021	
P35	ρ	.70**	.77**	.59**	.54**	.30	.04	.46**	.64**	.37*	.25	.62**	.47**	.44**	.49**	.50**	.29	.646**	.38*
	p	.000	.000	.000	.001	.088	.832	.007	.000	.032	.148	.000	.005	.010	.003	.003	.102	.000	.027

Nota. N = 34. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Esta variable está evaluada a través de cinco dimensiones: (C1) Relaciones entre docentes, (C2) Relaciones docente-familia, (C3) *Burnout*, (C4) Relación docente-discente, (C6) Otras relaciones del centro educativo. Se aborda en estas dimensiones la percepción que existe entre los docentes sobre cómo son las relaciones entre el profesorado, la relación con las familias, entre el alumnado o entre profesorado y alumnado, entre otras. De manera específica, en este cuestionario que va a dirigido a los profesionales del ámbito educativo, se indaga si el profesorado se siente quemado con su trabajo.

Tal y como vemos en la figura 36, la dimensión "C1. Relaciones entre docentes" está formada por los reactivos (ítems) P21 y P36 ($r_s = .66, p = .000$); la dimensión "C2. Relaciones docente-familia" está formada por los reactivos P22, P25, P37, reco_P38 y tienen correlaciones significativas entre sí ($r_s = .50, p = .003$; $r_s = .50, p = .002$) y, en menor medida con otros reactivos de la misma u otras dimensiones; la dimensión "C3. *Burnout*" está formada por los reactivos P27, P28, reco_P33, reco_P34 con correlaciones significativas entre los ítems de la misma dimensión ($r_s = .65, p = .000$; $r_s = .50, p = .002$); la dimensión "C4. Relación docente-discente" está formada por los reactivos P19, P29, P30, P31, P32 con correlaciones significativas con reactivos de la misma dimensión y con menor número de correlaciones significativas con otros reactivos ($r_s = .36, p = .037$; $r_s = .66, p = .000$; $r_s = .70, p = .000$; $r_s = .72, p = .000$) y la dimensión "C6. Otras relaciones del centro educativo" está formada por los reactivos P23, P24, P35 y tienen correlaciones significativas entre sí ($r_s = .39, p = .021$; $r_s = .38, p = .027$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y, en menor medida las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 37. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado

	reco_P3	reco_P4	reco_P5																		
	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
reco_P39	ρ																				
reco_P40	ρ	61**																			
reco_P41	ρ	48**	47**																		
reco_P42	ρ	40*	44**	73**																	
reco_P43	ρ	37*	38*	47**	42*																
reco_P44	ρ	36*	39*	53**	55**	90**															
reco_P45	ρ	44**	45**	26	20	69**	61**														
reco_P46	ρ	45**	51**	49**	37*	57**	53**	62**													
reco_P47	ρ	35*	47**	29	49**	46**	47**	45**	54**												
reco_P48	ρ	42*	54**	35*	32	38*	41*	49**	56**	71**											
reco_P49	ρ	27	20	12	22	27	23	36*	45**	68**	51**										
reco_P50	ρ	39*	42*	28	26	48**	43*	61**	58**	68**	79**	51**									
reco_P51	ρ	022	013	110	142	004	011	000	000	000	000	002									
reco_P52	ρ	38*	53**	42*	46**	67**	64**	61**	60**	69**	75**	43*	68**								
reco_P53	ρ	004	046	001	004	000	000	003	000	015	001	150	003	000							
reco_P54	ρ	32	19	12	08	48**	40*	31	23	26	21	26	29	40*	22						
reco_P55	ρ	066	271	501	644	004	019	070	196	134	241	142	091	018	217						
reco_P56	ρ	25	37*	31	29	41*	47**	58**	69**	45**	58**	29	69**	57**	56**	23					
reco_P57	ρ	160	034	075	098	015	005	000	000	004	000	098	000	000	001	195					
reco_P58	ρ	36*	43*	40*	30	39*	40*	38*	63**	63**	70**	48**	58**	50**	60**	13	62**				
reco_P59	ρ	038	011	025	081	022	024	026	000	000	004	000	004	000	001	477	000				
reco_P60	ρ	20	36*	34*	31	43*	38*	32	61**	61**	60**	39*	52**	53**	57**	23	59**	80**			
reco_P61	ρ	250	035	043	070	012	028	065	000	000	022	002	001	001	195	000	000				
reco_P62	ρ	30	44**	29	21	38*	34	61**	47**	57**	60**	41*	65**	54**	31	20	63**	72**	59**		
reco_P63	ρ	086	009	100	241	028	051	000	005	000	000	016	000	001	077	251	000	000	000		
reco_P64	ρ	15	19	22	-05	28	27	21	25	05	25	00	26	29	17	28	30	28	31	33	
reco_P65	ρ	390	286	203	799	105	127	226	155	792	147	1000	132	099	333	105	080	112	075	055	

Nota. N = 34. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. *p≤.05. ** p≤ .01. *** p≤ .001

Para examinar esta variable, se analiza la dimensión "D1. Tipos de conflicto de convivencia". Esta variable examina la percepción del profesorado sobre el tipo de obstáculos que impiden o dificultan la convivencia.

Tal y como vemos en la figura 37, está compuesta por una única dimensión denominada "D1. Tipología de conflictos", la cual está formada por los reactivos (ítems) reco_P39 y reco_P40 ($r_s = .61, p = .000$); reco_P40 y reco_P41 ($r_s = .47, p = .005$); reco_P41 y reco_P42 ($r_s = .73, p = .000$); reco_P43 y reco_P44 ($r_s = .90, p = .000$); reco_P44 y reco_P45 ($r_s = .61, p = .000$); reco_P45 y reco_P46 ($r_s = .62, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Dentro de esta variable se han analizado las siguientes dimensiones: “E1. Herramientas de detección”; “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad”, “E3. Aspectos curriculares metodológicos” y “E4. Aspectos curriculares de evaluación”. Se indaga en esta variable el conocimiento que tiene el profesorado sobre el acoso y el abuso sexual, se evalúa el tipo de contenidos que se trabajan en el aula y pueden contribuir a mejorar la convivencia y se indaga sobre el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula y las metodologías más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

Tal y como vemos en la figura 38, la dimensión “E1. Herramientas de detección” está formada por los reactivos (ítems) P59 y P60 ($r_s = .91, p = .000$); la dimensión “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad” P65 y P66 ($r_s = .70, p = .000$); tienen correlaciones significativas y, en menor medida con otras dimensiones, por ejemplo, la dimensión “E3. Aspectos curriculares metodológicos” y la dimensión “E4. Aspectos curriculares de evaluación”. Por ende, la mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y, en menor medida las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 39. *Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado*

		P86	P87	P88	P89	P90	P91	P92	P93	P94	P95	P96	reco_P97	reco_P98
P86	<i>rs</i>	.												
	<i>p</i>													
P87	<i>rs</i>	.61**	.											
	<i>p</i>	.000												
P88	<i>rs</i>	.58**	.76**	.										
	<i>p</i>	.000	.000											
P89	<i>rs</i>	.60**	.86**	.69**	.									
	<i>p</i>	.000	.000	.000										
P90	<i>rs</i>	.71**	.62**	.65**	.69**	.								
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000									
P91	<i>rs</i>	.65**	.54**	.43*	.57**	.59**	.							
	<i>p</i>	.000	.001	.011	.000	.000								
P92	<i>rs</i>	.52**	.52**	.37*	.49**	.35*	.55**	.						
	<i>p</i>	.002	.001	.029	.004	.042	.001							
P93	<i>rs</i>	.58**	.55**	.57**	.58**	.77**	.75**	.25	.					
	<i>p</i>	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.148						
P94	<i>rs</i>	.56**	.56**	.42*	.58**	.67**	.61**	.43*	.70**	.				
	<i>p</i>	.001	.001	.013	.000	.000	.000	.011	.000					
P95	<i>rs</i>	-.12	.09	-.11	-.01	-.17	-.02	.19	-.09	-.16	.			
	<i>p</i>	.503	.601	.532	.955	.343	.908	.283	.607	.363				
P96	<i>rs</i>	-.24	-.23	-.27	-.01	-.18	-.01	-.03	-.01	-.18	.54**	.		
	<i>p</i>	.177	.200	.128	.958	.301	.937	.860	.958	.297	.001			
reco_P97	<i>rs</i>	-.17	-.13	-.18	-.15	-.29	-.16	.19	-.27	-.11	.20	.23	.	
	<i>p</i>	.342	.472	.313	.409	.093	.364	.294	.129	.552	.267	.192		
reco_P98	<i>rs</i>	-.32	-.40*	-.24	-.30	-.36*	-.24	-.11	-.22	-.33	-.03	.24	.56**	.
	<i>p</i>	.070	.019	.179	.080	.036	.169	.545	.213	.059	.865	.180	.001	

Nota. N = 34. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con dos dimensiones: “F1. Normas de convivencia”, en la que se examina la percepción del profesorado sobre el sentido de las normas y su cumplimiento en el centro y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos”, en la que se indaga sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas.

Tal y como vemos en la figura 39, la dimensión “F1. Normas de convivencia” está formada por los reactivos (ítems) P86 y P87 ($r_s = .61$, $p = .000$) y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” está formada por los reactivos P93 y P94 ($r_s = .70$, $p = .000$).

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 40. *Análisis correlaciones variable G. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato profesorado*

		P7	P9	P10	P12	P99	reco_P100	reco_P101	reco_P102	reco_P103
P7	<i>rs</i>	.								
	<i>p</i>									
P9	<i>rs</i>	.39*	.							
	<i>p</i>	.021								
P10	<i>rs</i>	.47**	.56**	.						
	<i>p</i>	.005	.001							
P12	<i>rs</i>	.60**	.58**	.54**	.					
	<i>p</i>	.000	.000	.001						
P99	<i>rs</i>	.28	.19	.01	.17	.				
	<i>p</i>	.112	.283	.975	.345					
reco_P100	<i>rs</i>	.12	-.17	-.10	.13	.29	.			
	<i>p</i>	.491	.338	.572	.454	.094				
reco_P101	<i>rs</i>	.07	.22	.37*	.28	.34	.20	.		
	<i>p</i>	.711	.212	.034	.107	.052	.253			
reco_P102	<i>rs</i>	-.10	-.35*	-.27	-.17	.23	.70**	.01	.	
	<i>p</i>	.581	.040	.119	.342	.197	.000	.956		
reco_P103	<i>rs</i>	-.04	-.07	.03	.15	.36*	.47**	.17	.33	.
	<i>p</i>	.824	.693	.863	.392	.035	.005	.330	.059	

Nota. N = 34. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examina en esta variable unidimensional lo relativo a las “G1. Estructuras de convivencia”. Los ítems examinan si los centros disponen de distintas estructuras para la mejora de la convivencia (alumnado ayudante, equipos de mediación, etc.) y se realiza una valoración de su funcionamiento.

Tal y como vemos en la figura 40, está compuesta por una única dimensión denominada “G1. Estructuras de convivencia”, la cual está formada por los reactivos (ítems) P9 y P10 ($r_s = .56$, $p = .001$) y P10 y P12 ($r_s = .54$, $p = .001$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones

significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Análisis discriminante

Hicimos un análisis discriminante de los 122 ítems (figura 41) observando qué ítems son susceptibles de ser suprimidos para que aumente la fiabilidad global del instrumento (ver columna Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido).

Figura 41. *Análisis discriminante de los reactivos (ítems) del cuestionario para profesorado*

ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	925.24	6195.398	.552	.935
P2	924.91	6213.234	.384	.935
P3	925.18	6199.544	.371	.935
P4	925.41	6163.886	.536	.935
P5	925.24	6241.094	.190	.936
P6	925.68	6208.286	.336	.936
P7	925.00	6215.030	.336	.936
P8	925.38	6183.516	.418	.935
P9	924.74	6186.079	.509	.935
P10	924.79	6255.199	.134	.936
P11	925.03	6244.029	.197	.936
P12	925.44	6192.496	.265	.936
P13	924.47	6222.075	.374	.936
P14	924.97	6224.575	.307	.936
P15	925.74	6211.716	.208	.936
P16	924.38	6267.758	.102	.936
P17	925.09	6238.750	.215	.936
P19	924.38	6226.910	.458	.936
P20	925.12	6241.501	.305	.936
P21	924.68	6165.498	.567	.935
P22	925.03	6186.332	.574	.935
P23	924.94	6191.815	.428	.935
P24	925.53	6207.105	.351	.936
P25	926.21	6097.684	.516	.935
P27	924.44	6235.406	.328	.936
P28	924.06	6229.209	.469	.936
P29	923.94	6253.087	.263	.936
P30	924.47	6244.560	.271	.936
P31	923.97	6240.090	.423	.936

P32	924.44	6194.557	.495	.935
reco_P33	924.35	6126.114	.540	.935
reco_P34	923.65	6267.326	.238	.936
P35	924.21	6235.987	.352	.936
P36	924.35	6186.114	.494	.935
P37	925.79	6288.896	-.026	.937
reco_P38	927.09	6189.780	.148	.937
reco_P39	927.85	6132.614	.396	.935
reco_P40	927.09	6164.265	.316	.936
reco_P41	927.00	6166.909	.274	.936
reco_P42	926.29	6198.517	.239	.936
reco_P43	924.97	6131.423	.448	.935
reco_P44	925.24	6122.367	.476	.935
reco_P45	925.21	6150.108	.359	.935
reco_P46	925.79	6104.714	.479	.935
reco_P47	924.79	6142.290	.483	.935
reco_P48	925.50	6107.652	.502	.935
reco_P49	925.15	6158.069	.420	.935
reco_P50	925.74	6129.716	.429	.935
reco_P51	925.53	6087.287	.540	.935
reco_P52	926.41	6103.462	.471	.935
reco_P53	924.85	6101.887	.577	.935
reco_P54	925.44	6185.284	.394	.935
reco_P55	925.09	6181.113	.317	.936
reco_P56	924.56	6190.678	.484	.935
reco_P57	924.15	6233.644	.306	.936
reco_P58	923.50	6279.591	.191	.936
P59	925.88	6301.077	-.058	.937
P60	925.85	6296.735	-.046	.937
P61	926.85	6280.432	.000	.937
P62	926.62	6283.940	-.009	.937
P63	927.71	6255.365	.042	.937
P64	928.12	6261.077	.036	.937
P65	923.97	6234.332	.422	.936
P66	924.21	6238.775	.347	.936
P67	924.56	6218.678	.345	.936
P68	924.56	6217.163	.325	.936
P69	924.06	6220.118	.547	.935
P70	924.12	6233.683	.393	.936
P71	925.15	6170.493	.381	.935
P72	926.06	6143.693	.352	.935
P73	924.68	6165.074	.501	.935
P74	925.29	6135.668	.489	.935

P75	924.88	6200.774	.453	.935
P76	924.68	6188.104	.528	.935
P77	925.74	6180.261	.309	.936
P78	924.56	6233.951	.204	.936
P79	924.32	6221.619	.254	.936
P80	924.18	6249.544	.289	.936
P81	924.85	6234.190	.133	.936
P82	924.29	6207.547	.518	.935
P83	923.88	6243.198	.429	.936
P84	924.38	6261.031	.150	.936
P85	927.18	6174.089	.258	.936
P86	924.82	6161.544	.502	.935
P87	926.21	6063.259	.488	.935
P88	925.18	6111.847	.547	.935
P89	925.56	6053.284	.515	.935
P90	924.53	6140.984	.552	.935
P91	925.15	6137.705	.509	.935
P92	925.88	6138.774	.498	.935
P93	924.74	6148.019	.474	.935
P94	925.24	6130.852	.553	.935
P95	927.26	6287.655	-.022	.937
P96	926.18	6262.938	.075	.936
reco_P97	930.00	6213.273	.178	.936
reco_P98	927.94	6275.209	.004	.937
P99	928.44	5982.012	.567	.934
reco_P100	933.03	6252.696	.400	.936
reco_P101	932.62	6265.213	.342	.936
reco_P102	933.06	6266.906	.223	.936
reco_P103	933.32	6274.286	.182	.936
P114	926.18	6098.332	.489	.935
P115	924.74	6218.079	.374	.936
P116	928.85	5968.432	.586	.934
P117	928.00	6027.333	.589	.934
P118	924.26	6212.019	.395	.935
P119	926.29	6000.275	.611	.934
P120	925.41	6133.886	.448	.935
P121	929.03	6021.423	.447	.935
P122	926.24	6087.701	.556	.935
P123	926.74	6113.837	.402	.935
P124	927.76	6162.731	.277	.936
P125	925.59	6192.795	.287	.936
P126	927.62	6139.334	.346	.935
P127	927.88	6082.713	.418	.935

P128	925.41	6222.916	.256	.936
P129	925.12	6204.652	.279	.936
reco_P130	927.82	6397.301	-.221	.939
P131	925.91	6066.386	.504	.935
P132	927.74	6123.170	.325	.936
P133	928.24	6054.185	.459	.935
P134	927.88	6139.622	.337	.936

Nota. $N_{\text{profesorado}} = 34$. 122 ítems. Los ítems nombrados con el término "reco" indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

Los resultados validan considerar la totalidad de los 122 ítems sin efectuar eliminaciones. Desde el ítem p104 hasta el ítem P113, más los ítems P18 y P26 diseñados en este cuestionario para profesorado, se obtiene más del 50% de casos perdidos en las respuestas, por lo que dichos ítems carecen de fiabilidad. No obstante, el equipo de investigación decide dejarlos en el cuestionario de aplicación nacional debido al contenido descriptivo de los datos que pueden aportar al estudio de la convivencia escolar.

Fiabilidad temporal

Con un uso adecuado de tres semanas entre ambas aplicaciones, en nuestro estudio intentamos calcular la estabilidad del instrumento, cuestionario sobre la convivencia escolar para profesorado.

Se aplicó el mismo modelo A en los dos tiempos, test-retest. Lo que dio paso a la correlación del test-retest para suplir el estudio de formas paralelas, a través de un cálculo del Alpha de Cronbach y el coeficiente de correlación intraclases. Los resultados aparecen reflejados en la figura 42 y se ajustan a las dimensiones indicadas por el marco teórico que sustenta el instrumento de medida -cuestionario para profesorado-.

Figura 42. *Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para profesorado*

Dimensión	α	ICC	p
B. Aspectos relevantes para la convivencia	.363	.366	.100
C. Calidad de las relaciones	.887	.852	.000***
D. Tipología conflictos convivencia	.872	.872	.000***
E. Competencias docentes para la convivencia	.818	.818	.000***
F. Funcionamiento de las normas	.731	.737	.000***
G. Estructuras de convivencia	.813	.814	.000***

Nota. α = Alpha de Chronbach. ICC = Coeficiente de correlación intraclase, tipo A que utiliza una definición de acuerdo absoluto. Se han seleccionado los 97 ítems que presentan buen coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach, consistencia interna, en los análisis anteriores. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Todos los resultados muestran una correlación intraclase fuerte y significativa. A excepción de los ítems de la dimensión B. “Aspectos relevantes para la convivencia”, por lo que se realizó un análisis del coeficiente de correlación intraclase ítem por ítem de esta dimensión (ver figura 43). Los resultados mostrados en la figura 43 indican que los 109 ítems del cuestionario tienen adecuada fiabilidad temporal en las dimensiones teóricas diseñadas.

Figura 43. *Análisis test-retest de los ítems de la dimensión B. “Aspectos relevantes” en el cuestionario para profesorado*

Aspectos relevantes para la convivencia	α	ICC	p
P1	.684	.685	.001**
P2	.833	.837	.000***
P3	-.366	-.367	.813
P4	.245	.248	.212
P5	-.259	-.264	.744
P6	.258	.263	.198
P8	.213	.217	.248
P11	.441	.448	.050*
P13	.672	.669	.001**
P14	-.487	-.504	.870
P15	.783	.785	.000***
P16	.222	.226	.238
P17	.017	.016	.481

Nota. 13 ítems componen en total esta dimensión de la variable de estudio. $p \leq .05$; $p \leq .01$; $p \leq .001$

En estos resultados, el ítem P3 “En qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia: Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia”, P5 “En qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia: Formación del profesorado en temas de convivencia” y P14 “En qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia: Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia” obtienen un valor negativo, debido a una covarianza promedio negativa entre las puntuaciones otorgadas por los encuestados en el

mismo ítem en el test-retest. Esto viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Una vez comprobadas las codificaciones de estos reactivos, se propone su supresión del cuestionario por no tener fiabilidad temporal. Asimismo, se propone la supresión de los ítems P4, P6, P8, P16 y P17 debido a su pobre fiabilidad temporal. No obstante, se realiza una salvedad con el ítem P3, debido a que es uno de los aspectos que primero se implementa cuando se intenta mejorar la convivencia. De esta forma, su supresión de la versión definitiva del cuestionario está condicionada a los resultados del análisis de datos en la aplicación nacional, donde se incrementará el tamaño muestral.

La distribución de los ítems de este cuestionario en las dimensiones teóricas diseñadas queda reflejada en la figura 44. Dicha distribución se ha utilizado para el análisis de fiabilidad temporal.

Figura 44. *Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para profesorado*

Variables	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia Máx 130	B1. Valoración global de la convivencia	P1, P2
	B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	P3, P4
	B3. Recursos para la gestión de la convivencia	P5, P6, P8, P11, P13, P14, P15, P16, P17
	C1. Relaciones entre docentes	P21, P36
	C2. Relaciones docente-familia	P22, P25, P37, P38
	C3. <i>Burnout</i>	P27, P28, P33, P34
C. Calidad de las relaciones Máx 190	C4. Relación docente-discente	P19, P29, P30, P31, P32
	C5. Relaciones entre discentes	P20
	C6. Otras relaciones del centro educativo	P23, P24, P35
	D. Tipología conflictos convivencia Máx 200	D1. Tipología conflictos convivencia
E. Competencias docentes para la convivencia Máx 480	E1. Herramientas de detección	P59, P60, P61, P62, P63, P64
	E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	P65, P66, P67, P68, P69, P70, P71, P72, P73, P74, P75, P76, P77, P78, P79, P80, P81, P82, P83, P84, P85
	E3. Aspectos curriculares metodológicos	P114, P115, P116, P117, P118, P119, P120, P121, P122, P123, P124, P128, P129, P130, P131, P132, P133, P134
	E4. Aspectos curriculares de evaluación	P125, P126, P127
F. Funcionamiento de las normas Máx 130	F1. Normas de convivencia	P86, P87, P88, P89, P90, P91, P92
	F2. Formas de resolver conflictos	P93, P94, P95, P96, P97, P98

Nota. Sólo se reflejan los 119 ítems que obtuvieron buena fiabilidad en los análisis.

- **Validación indicadores obtenidos a través de los equipos directivos**

• **Validez de contenido juicio de expertos**

Se presentan aquí los resultados del Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar para el profesorado / The perception of school coexistence: Management Teams questionnaire (PSC-MTQ).

El coeficiente de concordancia *W*-Kendall de acuerdo interjueces total obtenido se ha calculado para cada categoría de análisis del ítem y sus resultados quedan reflejados en la figura 45. Los resultados del acuerdo interjueces muestran las siguientes calificaciones y la probabilidad condicional con significatividad estadística: 27.1% aceptable ($W = .27, p = .000$) en suficiencia de los ítems valorados; 5.5% pobre ($W = .06, p = .000$) acuerdan la claridad de los ítems con semántica y sintaxis adecuada; 13.9% leve ($W = .14, p = .000$) de coherencia de los ítems con la dimensión que están midiendo; y, 17.7% leve ($W = .18, p = .000$) relevancia para ser incluidos en el cuestionario.

Figura 45. Resultados análisis acuerdo interjueces *W*-Kendall en el cuestionario para equipos directivos

Calificación	suficiencia ^{***}		claridad ^{***}		coherencia ^{***}		relevancia ^{***}	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Asturias	3.86	.497	3.89	.429	3.92	.390	3.97	.214
Cantabria	4.00	.000	4.00	.000	4.00	.000	4.00	.000
C. Valencia	4.00	.056	4.00	.056	4.00	.056	4.00	.058
Galicia	3.87	.595	3.75	.650	3.79	.715	3.81	.733
Islas Baleares	3.60	.492	3.87	.439	3.72	.553	3.66	.598
La Rioja	4.00	.000	3.92	.325	4.00	.056	3.94	.375
Murcia	3.97	.310	3.97	.292	3.97	.292	3.97	.299

Nota. N = 332 ítems. Escala de valoración mín. = 1 y máx. = 4. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Respecto a las dimensiones valoradas por este cuestionario, los resultados del acuerdo interjueces se muestran en la figura 46. La fuerza de concordancia correspondiente a cada dimensión valorada señala que todas las correlaciones son significativas y tienen una fuerza de concordancia aceptable las dimensiones “Valoración global convivencia y recursos”, “Valoración global obstáculos convivencia”, “Tipos de conflicto” y “Sociodemográfica”. Las demás dimensiones muestran una fuerza de concordancia leve.

Figura 46. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para equipos directivos

Dimensiones	W	p	Fuerza de concordancia
Valoración global convivencia y recursos	.31	.000***	Aceptable
Calidad relaciones	.11	.000***	Leve
Valoración global obstáculos convivencia	.25	.000***	Aceptable
Tipos de conflicto	.21	.000***	Aceptable
Habilidades convivencia de calidad	.13	.000***	Leve
Normas de convivencia y resolución de conflictos	.11	.000***	Leve
Formación en convivencia y protocolos	.15	.000***	Leve
Estructuras de convivencia	.16	.000***	Leve
Aspectos curriculares. Estrategias metodológicas y de evaluación	.18	.000***	Leve
Sociodemográfica	.38	.000***	Aceptable

Nota. N = 332 ítems. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Participantes

“Descripción de las características sociodemográficas” de la muestra piloto de equipos directivos se muestra en la figura 47. El 39,4% de los miembros de equipos directivos eran de centros públicos, el 33,3% de concertados y el 27,3% pertenecían a centros privados.

Figura 47. Distribución de equipos directivos por titularidad de centros

Titularidad	F _i	%	% Acumulado
Público	13	39,4	39,4
Concertado	11	33,3	72,7
Privado	9	27,3	100,0
Total	33	100,0	

Nota. CC. AA. = Madrid. Muestra pilotaje N_{directivos} = 33. Colegios = 11. Género: 26 mujeres y 7 hombres. Edad comprendida entre 30 a 62 años. Antigüedad en el cuerpo, desde 2 a 30 años. Antigüedad en el cargo, desde 1 a 18 años.

Análisis de fiabilidad

Existen diferentes métodos para estimar la fiabilidad de un instrumento, y cada uno de ellos tiene en cuenta aquellas cuestiones que afectan a la fiabilidad del mismo (Aiken, 2003; Barrios y Cosculluela, 2013; Hernández-Sampieri et al., 2014). Los métodos más comunes para calcular la fiabilidad son: coeficiente test-retest, las formas paralelas, o la consistencia interna (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

Consistencia interna

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach haciendo una comparación de los ítems entre sí. Una vez recodificados los reactivos pertinentes (ítems invertidos), según acuerdo del grupo de investigación, y suprimidos los que tenían valores perdidos, se obtuvo un cociente Alpha de Cronbach excelente ($\alpha = .907$) analizando 97 ítems consecutivos de respuesta. Se ha de tener en cuenta que todos los ítems analizados miden la respuesta en una escala tipo Likert de grado 11 cuyo rango de respuesta es de 0 a 10 en donde 0 es nada de acuerdo y 10 es totalmente de acuerdo. Además, se incluyen seis ítems dicotómicos cuyo coeficiente de fiabilidad es el Kuder-Richardson pero su fórmula es la misma que el Alpha de Cronbach en el software de análisis estadístico utilizado -SPSS v.27- por lo que no se hizo ninguna modificación a este respecto. Para poder interpretar los resultados, nos basamos en la aportación realizada por Frías-Navarro (Frías-Navarro, 2021; Frías-Navarro y Pascual-Soler, 2021) reflejada en la figura 48.

Figura 48. *Criterios de interpretación del valor del Alpha de Cronbach*

Coeficiente Alpha (α)	Interpretación
.91 a .95	Excelente
.81 a .90	Bueno
.71 a .80	Aceptable
.61 a .70	Cuestionable
.31 a .60	Pobre
.00 a .30	Inaceptable

Nota. Adaptado de Frías-Navarro, 2021, p. 10.

Según indica esta autora, “valores de consistencia interna menores a .70 señalan una baja correlación entre los ítems y valores por encima de .95 se considera que son indicadores de redundancia o duplicación de ítems, pues por lo menos un par de ítems miden exactamente el mismo aspecto de constructo y uno de ellos debería eliminarse” (Frías-Navarro, 2021, p.11).

Al obtener una fiabilidad excelente $< .95$, revisamos el instrumento para evitar duplicidades en los reactivos obteniendo los siguientes resultados:

Figura 49. Estadísticas de cada reactivo (ítem) en cuestionario para equipos directivos

ítem	M	DT
D1	8.39	.827
D2	8.73	1.153
D3	8.85	1.149
D4	8.79	1.053
D5	9.06	1.171
D6	8.76	1.091
D7	9.24	.830
D8	8.39	1.171
D9	9.21	.927
D10	9.27	.801
D11	9.21	.893
D12	8.55	1.954
D13	9.36	.742
D14	8.91	1.100
D15	8.03	1.704
D16	9.58	.663
D17	8.64	1.295
D19	9.03	.770
D20	8.42	.867
D21	8.79	1.111
D22	8.52	.972
D23	8.58	1.324
D24	8.03	1.447
D25	8.48	1.906
D27	8.82	1.044
D28	9.15	.870
D29	9.21	.960
D30	8.58	1.001
D31	9.27	.801
D32	8.85	.972
reco.D33	5.24	2.840
reco.D34	9.30	1.159
reco.D35	6.21	2.088
reco.D36	6.58	2.092
reco.D37	6.91	2.241
reco.D38	7.79	2.147
reco.D39	8.00	2.077
reco.D40	8.18	1.895
reco.D41	7.30	2.430
reco.D42	6.48	2.181
reco.D43	8.70	1.380
reco.D44	7.91	1.843
reco.D45	8.24	1.480
reco.D46	7.45	2.137
reco.D47	7.88	1.635
reco.D48	7.27	1.957
reco.D49	8.55	1.697
reco.D50	7.42	1.855
reco.D51	7.55	1.804

reco.D52	8.67	1.109
reco.D53	8.39	1.600
reco.D54	9.97	.174
D55	8.94	1.519
D56	8.79	1.536
D57	9.00	1.323
D58	8.12	1.763
D59	7.21	2.945
D60	6.33	2.923
D61	9.36	.859
D62	8.94	.899
D63	8.48	1.603
D64	9.21	.740
D65	9.21	.740
D66	9.27	.801
D67	8.52	1.326
D68	7.82	1.793
D69	7.79	2.058
D70	9.24	.792
D71	8.58	1.173
D72	8.88	.992
D73	8.79	1.053
D74	7.03	2.543
D75	7.67	1.979
D76	7.79	1.996
D77	9.52	.667
D78	8.30	1.944
D79	9.42	.708
D80	8.76	1.621
D81	7.00	2.773
D82	7.58	2.488
D83	8.36	1.410
D84	8.09	1.942
reco.D85	3.91	3.263
D86	7.24	2.658
D87	8.67	1.242
D88	7.79	1.867
reco.D89	6.27	2.516
D90	5.36	3.229
D91	8.52	1.856
D92	8.48	1.503
D93	10.12	17.457
reco.D94	.61	.496
reco.D95	.61	.496
reco.D96	.55	.506
reco.D97	.45	.506
reco.D98	.24	.435
reco.D99	.39	.496

Nota. N Directivos = 33. Total 97 ítems. Los ítems nombrados con el término “reco.” indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

La desviación típica o estándar refleja el grado de distancia entre las puntuaciones individuales y la media (Hurtado y Hurtado, 2015). El ítem D93 ($DT = 17.46$) “Indique cuántas actividades o sesiones se realizaron aproximadamente a nivel de centro para mejorar la convivencia el curso pasado” es el que mayor desviación típica tiene. Será posteriormente corregida la variabilidad de la respuesta con el cálculo del Alpha de Cronbach. Así, se observó que el ítem recodificado D85 ($DT = 3.26$) “Exprese la frecuencia en la que interviene la Comisión de Convivencia en el centro” es el siguiente en tener mayor desviación típica, interpretando la actuación de dicha comisión como un valor negativo en la convivencia escolar, dado que esta estructura forma parte del órgano colegiado de gobierno Consejo Escolar y tiene carácter prescriptivo según establece la normativa del sistema educativo español. Se encarga de resolver expedientes disciplinarios y sanciones punitivas graves, de ahí su valor negativo en este estudio de la convivencia. El siguiente ítem con mayor desviación típica es D90 ($DT = 3.23$) “Valore la eficacia cuando se recurre al servicio de inspección”, tiene un sentido positivo a mayor puntuación otorgada por la unidad muestral. El resto de los reactivos tienen una desviación típica por debajo de 3 puntos, indicando que están más ajustados a las puntuaciones individuales dadas por la muestra piloto.

Correlaciones entre reactivos del cuestionario para equipos directivos

Las correlaciones de los distintos ítems del cuestionario conviene valorarlas en función de las dimensiones de las variables diseñadas por el equipo de investigación. La figura 50 expresa estos resultados.

Para poder realizar el análisis de correlaciones, valoramos la distribución normal de la muestra piloto a través de la prueba de Shapiro-Wilk, dado que teníamos una muestra < 50 . En todos los ítems de la dimensión “B. Aspectos relevantes para la convivencia” la distribución no es normal dado que existen diferencias estadísticamente significativas en los datos ($p = .001$).

Figura 50. Análisis correlaciones variable B. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos

		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D8	D11	D13	D14	D15	D16	D17
D1	r_s	.												
	p													
D2	r_s	.51**	.											
	p	.003												
D3	r_s	.28	.00	.										
	p	.110	.982											
D4	r_s	.36*	.12	.67**	.									
	p	.042	.521	.000										
D5	r_s	.19	.14	.45**	.40*	.								
	p	.284	.447	.010	.023									
D6	r_s	.12	.31	.46**	.44*	.60**	.							
	p	.510	.080	.008	.011	.000								
D8	r_s	.28	.31	.23	.20	.25	.37*	.						
	p	.120	.080	.195	.264	.168	.033							
D11	r_s	.25	.30	.46**	.43*	.64**	.48**	.35*	.					
	p	.153	.095	.007	.012	.000	.004	.046						
D13	r_s	.27	.05	.62**	.50**	.49**	.37*	.55**	.67**	.				
	p	.133	.774	.000	.003	.004	.034	.001	.000					
D14	r_s	.18	.43*	.25	.36*	.49**	.61**	.56**	.73**	.60**	.			
	p	.328	.012	.153	.043	.004	.000	.001	.000	.000				
D15	r_s	.33	.17	.62**	.55**	.42*	.43*	.49**	.70**	.75**	.56**	.		
	p	.063	.343	.000	.001	.016	.012	.004	.000	.000	.001			
D16	r_s	.20	.30	.38*	.43*	.26	.36*	.10	.37*	.49**	.47**	.41*	.	
	p	.271	.094	.029	.013	.141	.039	.580	.036	.004	.006	.019		
D17	r_s	.17	.01	.30*	.52**	.27	.37*	.18	.31	.39*	.38*	.39*	.29	.
	p	.352	.978	.021	.002	.123	.037	.311	.078	.025	.029	.026	.096	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con las siguientes dimensiones: (B1) Valoración global de la convivencia, (B2) Documentación institucional para la mejora de la convivencia y (B3) Recursos para la gestión de la convivencia. A través de estas dimensiones, se examina la percepción general de los equipos directivos sobre la convivencia en el centro y se indaga en aquellos recursos personales, materiales, documentales, etc. que contribuyen a su mejora.

Tal y como vemos en la figura 50, la dimensión “B1. Valoración global de la convivencia” está formada por los reactivos (ítems) D1 y D2 ($r_s = .51$, $p = .003$), la dimensión “B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia” está formada por los reactivos D3 y D4 ($r_s = .67$, $p = .000$) y la dimensión “B3. Recursos para la gestión de la convivencia” está formada por los ítems D5 y D6 ($r_s = .60$, $p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 51. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos

	D21	D22	D25	D33	D34	D27	D28	D19	D29	D30	D31	D32	D20	D23	D24
D21 r_s	.														
D21 p	.														
D22 r_s	.59**	.													
D22 p	.000	.													
D25 r_s	.25	.30	.												
D25 p	.156	.092	.												
D33 r_s	-.26	-.51**	-.08	.											
D33 p	.149	.003	.657	.											
D34 r_s	-.12	-.24	-.37*	.40*	.										
D34 p	.504	.179	.032	.021	.										
D27 r_s	.61**	.75**	.37*	-.25	-.20	.									
D27 p	.000	.000	.034	.155	.276	.									
D28 r_s	.45**	.62**	.42*	-.26	-.22	.86**	.								
D28 p	.009	.000	.014	.138	.219	.000	.								
D19 r_s	.73**	.55**	.50**	-.15	-.31	.52**	.44*	.							
D19 p	.000	.001	.003	.419	.084	.002	.011	.							
D29 r_s	.50**	.43*	.31	-.24	-.13	.47**	.63**	.53**	.						
D29 p	.003	.013	.078	.170	.481	.005	.000	.002	.						
D30 r_s	.39*	.51**	.28	-.33	-.19	.42*	.54**	.48**	.63**	.					
D30 p	.026	.003	.113	.064	.297	.015	.001	.005	.000	.					
D31 r_s	.48**	.27	.57**	-.11	-.47**	.48**	.50**	.58**	.59**	.40*	.				
D31 p	.005	.126	.001	.548	.006	.005	.003	.000	.000	.022	.				
D32 r_s	.65**	.53**	.36*	-.30	-.25	.69**	.73**	.54**	.77**	.58**	.67**	.			
D32 p	.000	.001	.039	.093	.165	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.			
D20 r_s	.66**	.73**	.37*	-.37*	-.24	.63**	.47**	.53**	.46**	.39*	.35*	.55**	.		
D20 p	.000	.000	.037	.033	.178	.000	.006	.001	.008	.027	.045	.001	.		
D23 r_s	.50**	.36*	.15	-.11	-.28	.30	.34	.52**	.38*	.53**	.35*	.39*	.24	.	
D23 p	.003	.037	.399	.554	.121	.086	.051	.002	.030	.002	.048	.027	.178	.	
D24 r_s	.60**	.69**	.53**	-.36*	-.27	.68**	.78**	.48**	.54**	.53**	.46**	.66**	.52**	.41*	.
D24 p	.000	.000	.001	.039	.128	.000	.000	.004	.001	.001	.008	.000	.002	.018	.

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Esta variable está evaluada a través de dos dimensiones: (C3) *Burnout* y (C4) Relación docente-discente. Se aborda en estas dimensiones la percepción que existe entre los equipos directivos sobre cómo son las relaciones entre el profesorado y alumnado. De manera específica, en este cuestionario, junto con el de estructuras de orientación y profesorado, se indaga si los profesionales de la educación se sienten quemados con su trabajo.

Tal y como vemos en la figura 51, la dimensión “C3. *Burnout*” está formada por los reactivos (ítems) D27 y D28 ($r_s = .86, p = .000$) y la dimensión “C4. Relación docente-discente” está formada por los reactivos D19 y D29 ($r_s = .53, p = .002$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 52. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos

	D35	D36	D37	D38	D39	D40	D41	D42	D43	D44	D45	D46	D47	D48	D49	D50	D51	D52	D53	D54	
D35	ρ																				
D36	ρ	.67**																			
D37	ρ	.69**	.59**																		
D38	ρ	.65**	.67**	.85**																	
D39	ρ	.22	.39*	.37*	.47**																
D40	ρ	.38*	.47**	.60**	.55**	.80**															
D41	ρ	.59**	.67**	.60**	.61**	.46**	.60**														
D42	ρ	.46**	.69**	.49**	.51**	.40*	.51**	.82**													
D43	ρ	.41*	.51**	.28	.46**	.39*	.24	.48**	.28												
D44	ρ	.68**	.44*	.60**	.60**	.29	.32	.56**	.49**	.55**											
D45	ρ	.41*	.46**	.17	.32	.30	.16	.39*	.27	.71**	.42*										
D46	ρ	.59**	.61**	.63**	.71**	.28	.35*	.66**	.53**	.66**	.65**	.67**									
D47	ρ	.50**	.42*	.58**	.50**	.47**	.54**	.50**	.38*	.57**	.64**	.56**	.59**								
D48	ρ	.45**	.37*	.46*	.38*	.47**	.60**	.59**	.60**	.21	.54**	.17	.30	.57**							
D49	ρ	.30*	.50**	.49**	.50**	.46**	.65**	.69**	.54**	.35*	.60**	.31	.48**	.58**	.63**						
D50	ρ	.35*	.45**	.42*	.60**	.43*	.53**	.49**	.30	.54**	.27	.45**	.52**	.55**	.43*	.43*					
D51	ρ	.43*	.67**	.43*	.50**	.58**	.57**	.68**	.57**	.59**	.50**	.63**	.62**	.48**	.43*	.52**	.52**				
D52	ρ	.34*	.48**	.30	.38*	.28	.12	.40*	.25	.68**	.44*	.55**	.47**	.35*	.29	.25	.44*	.61**			
D53	ρ	.41*	.41*	.19	.33	.37*	.16	.43*	.31	.59**	.37*	.68**	.49**	.32	.30	.20	.52**	.66**	.79**		
D54	ρ	.26	.28	.26	.29	.23	.25	.30	.27	.29	.29	.24	.24	.31	.27	.30	.31	.31	.25	.31	
	p	.147	.111	.139	.096	.195	.162	.088	.125	.101	.100	.176	.180	.081	.122	.090	.084	.083	.157	.084	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Para examinar esta variable, se analiza la dimensión “D1. Tipos de conflicto de convivencia”. Esta variable examina la percepción de los equipos directivos sobre el tipo de obstáculos que impiden o dificultan la convivencia.

Tal y como vemos en la figura 52, está compuesta por una única dimensión denominada “D1. Tipología de conflictos”, la cual está formada por los reactivos (ítems) D35 y D36 ($r_s = .67$, $p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$)

Figura 53. Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos

	D55	D56	D57	D58	D59	D60	D61	D62	D63	D64	D65	D66	D67	D68	D69	D70	D71	D72	D73	D74
D55																				
r																				
p																				
D56	.93**																			
r																				
p	.000																			
D57	.74**	.68**																		
r																				
p	.000	.000																		
D58	.66**	.72**	.67**																	
r																				
p	.000	.000	.000																	
D59	.49**	.57**	.52**	.60**																
r																				
p	.004	.001	.002	.000																
D60	.50**	.62**	.44**	.73**	.81**															
r																				
p	.003	.000	.010	.000	.000															
D61	.63**	.62**	.56**	.33	.36*	.21														
r																				
p	.000	.000	.001	.064	.037	.246														
D62	.46**	.51**	.29	.28	.40*	.36*	.58**													
r																				
p	.007	.002	.099	.115	.021	.038	.000													
D63	.23	.43*	.30	.49**	.46**	.42*	.51**	.57**												
r																				
p	.190	.013	.090	.004	.007	.014	.003	.001												
D64	.46**	.55**	.36*	.41*	.32	.23	.68**	.62**	.59**											
r																				
p	.007	.001	.037	.020	.068	.121	.000	.000	.000											
D65	.52**	.57**	.41*	.43*	.40*	.38*	.62**	.59**	.59**	.73**										
r																				
p	.002	.001	.018	.012	.021	.028	.000	.000	.000	.000										
D66	.49**	.62**	.50**	.44*	.41*	.35*	.70**	.70**	.68**	.75**	.70**									
r																				
p	.004	.000	.003	.011	.019	.048	.000	.000	.000	.000	.000									
D67	.32	.39*	.38*	.37*	.44**	.35*	.56**	.70**	.66**	.66**	.62**	.70**								
r																				
p	.067	.027	.030	.036	.010	.047	.001	.000	.000	.000	.000	.000								
D68	.16	.18	.24	.31	.10	.13	.09	.23	.18	.37*	.20	.23	.39*							
r																				
p	.361	.321	.189	.077	.584	.489	.607	.194	.309	.034	.273	.198	.024							
D69	.48**	.54**	.33	.46**	.49**	.46**	.14	.41*	.25	.32	.35*	.25	.23	.39*						
r																				
p	.005	.001	.062	.010	.004	.008	.430	.019	.166	.073	.048	.164	.194	.025						
D70	.627**	.75**	.63**	.63**	.39*	.44*	.58**	.54**	.60**	.62**	.57**	.75**	.46**	.35*	.47**					
r																				
p	.000	.000	.000	.000	.026	.011	.000	.001	.000	.000	.001	.000	.001	.000	.007	.045	.006			
D71	.317	.36*	.25	.43*	.23	.32	.09	.33	.29	.42*	.27	.26	.26	.66**	.70**	.50**				
r																				
p	.073	.043	.157	.013	.209	.069	.632	.064	.103	.016	.126	.148	.148	.000	.000	.003				
D72	.52**	.57**	.50**	.69**	.38*	.52**	.30	.42*	.67**	.55**	.47**	.43*	.54**	.52**	.69**	.72**				
r																				
p	.002	.001	.003	.000	.032	.002	.090	.015	.015	.000	.001	.006	.012	.001	.002	.000	.000			
D73	.57**	.61**	.44*	.62**	.37*	.52**	.42*	.59**	.52**	.59**	.54**	.54**	.53**	.48**	.57**	.73**	.73**	.82**		
r																				
p	.001	.000	.011	.000	.032	.002	.016	.000	.002	.000	.001	.001	.002	.004	.001	.000	.000	.000		
D74	.28	.35*	.10	.31	.45**	.53**	.20	.21	.17	.14	.28	.08	.14	-.25	.24	.09	-.014	.09	.17	
r																				
p	.112	.044	.600	.077	.008	.001	.264	.237	.354	.447	.116	.676	.443	.161	.174	.616	.940	.621	.331	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Dentro de esta variable se han analizado las siguientes dimensiones: “E1. Herramientas de detección” y “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad”. Se indaga en esta variable el conocimiento que tienen los equipos directivos sobre el acoso y el abuso sexual y se evalúa el tipo de contenidos que se trabajan en el aula y pueden contribuir a mejorar la convivencia.

Tal y como vemos en la figura 53, la dimensión “E1. Herramientas de detección” está formada por los reactivos (ítems) D27 y D28 ($r_s = .93$, $p = .000$) y la dimensión “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad” está formada por los reactivos D61 y D62 ($r_s = .58$, $p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 54. Análisis correlaciones variable F. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos

	D76	D78	D80	D82	D84	D86	D88	D90	D75	D77	D79	D81	D83	D85	D87	D89	D91	D92
D76 r_s	.																	
D76 p																		
D78 r_s	.69**	.																
D78 p	.000																	
D80 r_s	.60**	.76**	.															
D80 p	.000	.000																
D82 r_s	.29	.53**	.42*	.														
D82 p	.098	.001	.016															
D84 r_s	.670**	.832**	.78**	.52**	.													
D84 p	.000	.000	.000	.002														
D86 r_s	.31	.37*	.46**	.50**	.51**	.												
D86 p	.084	.034	.007	.003	.002													
D88 r_s	.63**	.74**	.73**	.29	.68**	.33	.											
D88 p	.000	.000	.000	.104	.000	.065												
D90 r_s	.28	.22	.27	.22	.28	.34	.24	.										
D90 p	.111	.213	.133	.217	.113	.052	.184											
D75 r_s	.42*	.24	.10	.15	.17	.03	.05	.06	.									
D75 p	.014	.171	.579	.419	.335	.869	.764	.750										
D77 r_s	.33	.46**	.42*	.34	.27	.10	.21	.20	.27	.								
D77 p	.062	.007	.016	.057	.127	.570	.245	.260	.125									
D79 r_s	.40*	.41*	.57**	.09	.43*	.19	.25	.15	.38*	.63**	.							
D79 p	.021	.017	.000	.621	.012	.279	.152	.409	.030	.000								
D81 r_s	-.12	-.03	-.19	.50**	-.12	.02	-.22	-.04	.22	.12	-.09	.						
D81 p	.499	.861	.291	.003	.513	.891	.222	.805	.223	.521	.621							
D83 r_s	.35*	.37*	.30	.15	.49**	.14	.27	.38*	.47**	.36*	.58**	.10	.					
D83 p	.043	.033	.091	.409	.004	.454	.132	.028	.006	.038	.000	.569						
D85 r_s	-.29	-.15	-.17	.11	-.14	.35*	-.33	-.23	.13	-.13	.01	.42*	-.01	.				
D85 p	.106	.406	.339	.549	.432	.048	.063	.206	.465	.461	.949	.016	.977					
D87 r_s	.27	.41*	.35*	.05	.27	.11	.36*	.39*	.33	.48**	.45**	-.04	.54**	.07	.			
D87 p	.122	.017	.049	.788	.129	.536	.041	.024	.058	.005	.009	.835	.001	.685				
D89 r_s	-.38*	-.23	-.43*	-.14	-.36*	-.41*	-.38*	.10	.06	-.22	-.16	.45**	.05	.22	-.04	.		
D89 p	.029	.199	.012	.425	.042	.018	.028	.598	.759	.219	.360	.008	.767	.220	.821			
D91 r_s	.42*	.43*	.46**	.33	.46**	.23	.15	.16	.47**	.59**	.72**	.01	.42*	.12	.41*	-.21	.	
D91 p	.014	.013	.007	.062	.007	.203	.408	.378	.005	.000	.000	.975	.016	.519	.017	.245		
D92 r_s	.41*	.44**	.53**	.19	.46**	.23	.37*	.48**	.33	.51**	.59**	-.14	.46**	-.05	.64**	-.24	.71**	.
D92 p	.017	.010	.001	.279	.007	.195	.032	.005	.064	.003	.000	.422	.007	.802	.000	.173	.000	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con dos dimensiones: “F1. Normas de convivencia”, en la que se examina la percepción sobre el sentido de las normas y su cumplimiento en el centro y la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos”, en la que se indaga sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas.

Tal y como vemos en la figura 54, la dimensión “F1. Eficacia formas de resolver conflictos” está formada por los reactivos (ítems) D76 y D78 ($r_s = .69, p = .000$) y la dimensión “F2. Frecuencia formas de resolver conflictos” está formada por los reactivos D77 y D79 ($r_s = .63, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 55. *Análisis correlaciones variable G. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato equipos directivos*

	D7	D9	D10	D12	D93	D94	D95	D96	D97	D98	D99
D7	r_s .										
	p										
D9	r_s .55**	.									
	p .001										
D10	r_s .43*	.83**	.								
	p .014	.000									
D12	r_s .46**	.47**	.31	.							
	p .008	.006	.076								
D93	r_s -.08	.05	.04	-.16	.						
	p .675	.800	.845	.367							
D94	r_s -.17	-.24	-.13	-.05	-.19	.					
	p .337	.173	.456	.791	.297						
D95	r_s -.12	-.27	-.13	-.18	-.02	.24	.				
	p .520	.132	.456	.320	.913	.181					
D96	r_s .03	.21	.23	-.26	-.13	.26	.26	.			
	p .849	.231	.207	.151	.486	.143	.143				
D97	r_s -.26	-.20	-.14	-.10	.05	.36*	.24	.22	.		
	p .151	.263	.453	.576	.790	.038	.183	.214			
D98	r_s -.01	.06	.18	.04	.12	.31	.17	.09	.34	.	
	p .965	.722	.313	.829	.494	.078	.354	.617	.056		
D99	r_s -.13	-.10	-.05	-.25	.13	.27	.40*	.24	.39*	.41*	.
	p .458	.585	.785	.154	.456	.130	.022	.183	.027	.017	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examina en esta variable unidimensional lo relativo a las “G1. Estructuras de convivencia”. Los ítems examinan si los centros disponen de distintas estructuras para la mejora de la convivencia (alumnado ayudante, equipos de mediación, etc.) y se realiza una valoración de su funcionamiento.

Tal y como vemos en la figura 55, está compuesta por una única dimensión denominada “G1. Tipología de conflictos”, la cual está formada por los reactivos (ítems) D7 y D9 ($r_s = .55, p = .001$).

La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Análisis discriminante

Hicimos un análisis discriminante de los 97 ítems (figura 56) observando qué ítems son susceptibles de ser suprimidos para que aumente la fiabilidad global del instrumento (ver columna Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido).

Figura 56. Análisis discriminante de los reactivos del cuestionario para equipos directivos

ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
D1	747.52	5335.945	.762	.905
D2	747.18	5340.341	.516	.906
D3	747.06	5344.246	.495	.906
D4	747.12	5331.360	.625	.905
D5	746.85	5399.508	.161	.907
D6	747.15	5391.070	.227	.907
D7	746.67	5416.042	.098	.907
D8	747.52	5380.945	.270	.907
D9	746.70	5365.405	.459	.906
D10	746.64	5373.301	.466	.906
D11	746.70	5379.530	.369	.906
D12	747.36	5457.489	-.113	.908
D13	746.55	5383.443	.410	.906
D14	747.00	5356.375	.441	.906
D15	747.88	5346.672	.317	.906
D16	746.33	5379.167	.504	.906
D17	747.27	5380.330	.246	.907
D19	746.88	5354.735	.651	.906
D20	747.48	5331.133	.764	.905
D21	747.12	5317.922	.676	.905
D22	747.39	5325.621	.719	.905
D23	747.33	5358.604	.352	.906
D24	747.88	5281.110	.692	.905
D25	747.42	5321.689	.372	.906
D27	747.09	5307.585	.788	.905
D28	746.76	5344.939	.652	.906
D29	746.70	5338.905	.633	.906
D30	747.33	5349.604	.533	.906
D31	746.64	5363.739	.548	.906
D32	747.06	5328.121	.702	.905
reco.D33	750.67	5260.479	.389	.905

reco.D34	746.61	5344.559	.488	.906
reco.D35	749.70	5216.030	.691	.904
reco.D36	749.33	5213.167	.699	.904
reco.D37	749.00	5197.750	.699	.904
reco.D38	748.12	5234.172	.611	.904
reco.D39	747.91	5311.335	.373	.906
reco.D40	747.73	5296.955	.464	.905
reco.D41	748.61	5154.434	.769	.903
reco.D42	749.42	5207.752	.687	.904
reco.D43	747.21	5371.360	.274	.906
reco.D44	748.00	5268.937	.584	.905
reco.D45	747.67	5348.292	.361	.906
reco.D46	748.45	5247.318	.571	.904
reco.D47	748.03	5289.155	.575	.905
reco.D48	748.64	5252.676	.607	.904
reco.D49	747.36	5270.614	.630	.905
reco.D50	748.48	5334.133	.336	.906
reco.D51	748.36	5272.489	.584	.905
reco.D52	747.24	5382.252	.278	.907
reco.D53	747.52	5357.633	.292	.906
reco.D54	745.94	5424.059	.178	.907
D55	746.97	5292.905	.604	.905
D56	747.12	5283.297	.640	.905
D57	746.91	5334.398	.479	.906
D58	747.79	5259.735	.648	.904
D59	748.70	5267.718	.356	.906
D60	749.58	5198.939	.525	.904
D61	746.55	5349.631	.623	.906
D62	746.97	5336.905	.692	.906
D63	747.42	5323.877	.437	.906
D64	746.70	5340.343	.812	.906
D65	746.70	5340.718	.808	.906
D66	746.64	5346.176	.698	.906
D67	747.39	5284.559	.738	.905
D68	748.09	5320.023	.403	.906
D69	748.12	5314.485	.366	.906
D70	746.67	5356.604	.616	.906
D71	747.33	5367.542	.347	.906
D72	747.03	5328.218	.686	.905
D73	747.12	5320.860	.694	.905
D74	748.88	5344.797	.208	.907
D75	748.24	5330.064	.328	.906
D76	748.12	5237.672	.647	.904
D77	746.39	5375.934	.534	.906
D78	747.61	5277.496	.522	.905
D79	746.48	5366.195	.597	.906
D80	747.15	5297.258	.546	.905
D81	748.91	5514.523	-.227	.910
D82	748.33	5385.979	.100	.908
D83	747.55	5335.131	.444	.906
D84	747.82	5255.466	.602	.904
reco.D85	752.00	5294.812	.259	.907

D86	748.67	5416.104	.014	.908
D87	747.24	5353.252	.406	.906
D88	748.12	5279.735	.536	.905
reco.D89	749.64	5316.489	.288	.906
D90	750.55	5298.006	.256	.907
D91	747.39	5268.371	.582	.905
D92	747.42	5287.877	.634	.905
D93	745.79	4667.360	.191	.956
reco.D94	755.30	5393.405	.480	.907
reco.D95	755.30	5408.218	.277	.907
reco.D96	755.36	5416.176	.164	.907
reco.D97	755.45	5412.193	.218	.907
reco.D98	755.67	5419.792	.135	.907
reco.D99	755.52	5417.133	.154	.907

Nota. N Directivos = 33. Total 97 ítems. Los ítems nombrados con el término “reco.” indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

Los resultados validan considerar la totalidad de los 97 ítems sin efectuar eliminaciones. Desde el ítem D100 hasta el ítem D120 diseñado en este cuestionario para equipos directivos, se obtiene más del 50% de casos perdidos en las respuestas. Por lo que dichos ítems carecen de fiabilidad. No obstante, el equipo de investigación decide dejarlos en el cuestionario de aplicación nacional debido al contenido descriptivo de los datos que pueden aportar al estudio de la convivencia escolar.

Fiabilidad temporal

El coeficiente test-retest —o coeficiente de estabilidad— establece la correlación entre las respuestas que se producen al aplicar el mismo instrumento en dos momentos distintos (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020, p. 6). Este coeficiente se ve afectado por el intervalo de tiempo entre ambas aplicaciones con mayor probabilidad de error a mayor intervalo temporal. Con un uso adecuado de tres semanas entre ambas aplicaciones, en nuestro estudio intentamos calcular la estabilidad del instrumento -cuestionario sobre la convivencia escolar para equipos directivos-.

El método de formas paralelas es también llamado cálculo del coeficiente de equivalencia. Consiste en utilizar un modelo A en la primera aplicación y modelo B en la segunda, ambos similares, tratando de controlar el sesgo del aprendizaje en el entrevistado. Dado el coste alto que tenía diseñar dos modelos similares en la aplicación, se aplicó el mismo modelo A en los dos tiempos, test-retest, lo que dio paso a la correlación del test-retest para suplir el estudio de formas paralelas, a través de un cálculo del Alpha de Cronbach y el coeficiente de correlación intraclases. Los resultados aparecen reflejados en la figura 57 y se ajustan a las dimensiones

indicadas por el marco teórico que sustenta el instrumento de medida -cuestionario para equipos directivos-.

Figura 57. *Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para equipos directivos*

Dimensión	α	ICC	p
H. Aspectos relevantes para la convivencia	.740	.737	.000***
I. Calidad de las relaciones	.897	.895	.000***
J. Tipología conflictos convivencia	.855	.850	.000***
K. Competencias docentes para la convivencia	.827	.831	.000***
L. Funcionamiento de las normas	.841	.836	.000***
M. Estructuras de convivencia	.952	.951	.000***

Nota. α = Alpha de Chronbach. ICC = Coeficiente de correlación intraclase, tipo A que utiliza una definición de acuerdo absoluto. Se han seleccionado los 97 ítems que presentan buen coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach, consistencia interna, en los análisis anteriores. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Todos los resultados muestran una correlación intraclase fuerte y significativa. Lo que indica que los 97 ítems del cuestionario tienen adecuada fiabilidad temporal en las dimensiones teóricas diseñadas.

La distribución de los ítems de este cuestionario en las dimensiones teóricas diseñadas queda reflejada en la figura 57. Dicha distribución se ha utilizado para el análisis de fiabilidad temporal.

Figura 58. *Distribución de reactivos (ítems) en las dimensiones del cuestionario para equipos directivos*

Variabes	Dimensiones	Ítems
A. Aspectos relevantes para la convivencia Máx. 130	B1. Valoración global de la convivencia	D1, D2
	B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	D3, D4
	B3. Recursos para la gestión de la convivencia	D5, D6, D8, D11, D13, D14, D15, D16, D17
B. Calidad de las relaciones Máx. 150	C1. Relaciones entre docentes	D21
	C2. Relaciones docente-familia	D22, D25, D33, D34
	C3. <i>Burnout</i>	D27, D28
	C4. Relación docente-discente	D19, D29, D30, D31, D32
	C5. Relaciones entre discentes	D20
	C6. Otras relaciones del centro educativo	D23, D24
C. Tipología conflictos convivencia	D1. Tipología conflictos convivencia	D35, D36, D37, D38, D39, D40, D41, D42, D43, D44,

	Máx. 200		D45, D46, D47, D48, D49, D50, D51, D52, D53, D54, D55, D56, D57, D58, D59, D60
D. Competencias docentes para la convivencia	Máx. 200	E1. Herramientas de detección E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	D61, D62, D63, D64, D65, D66, D67, D68, D69, D70, D71, D72, D73, D74 D76, D78, D80, D82, D84, D86, D88, D90
E. Funcionamiento de las normas	Máx. 180	F1. Eficacia formas de resolver conflictos F2. Frecuencia formas de resolver conflictos	D75, D77, D79, D81, D83, D85, D87, D89, D91, D92
F. Estructuras de convivencia	Máx. 110	G1. Estructuras de convivencia	D7, D9, D10, D12, D93, D94, D95, D96, D97, D98, D99

Nota. Sólo se reflejan los 97 ítems que obtuvieron buena fiabilidad en los análisis.

Validación indicadores obtenidos a través de las estructuras de orientación

- Validez de contenido juicio de expertos

Se presentan aquí los resultados del Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar para el profesorado / The perception of school coexistence: Psychologist Teams questionnaire (PSC-MTQ).

El coeficiente de concordancia *W*-Kendall de acuerdo interjueces total obtenido se ha calculado para cada categoría de análisis del ítem y sus resultados quedan reflejados en la figura 60. Los resultados del acuerdo interjueces muestran las siguientes calificaciones y la probabilidad condicional con significatividad estadística: 25.0% aceptable ($W = .25, p = .000$) en suficiencia de los ítems valorados; 7.1% pobre ($W = .07, p = .000$) acuerdan la claridad de los ítems con semántica y sintaxis adecuada; 15.8% leve ($W = .16, p = .000$) de coherencia de los ítems con la dimensión que están midiendo; y, 21.7% leve ($W = .22, p = .000$) relevancia para ser incluidos en el cuestionario.

Figura 59. Resultados análisis acuerdo interjueces *W*-Kendall en el cuestionario para estructuras de orientación

Calificación	suficiencia ^{***}		claridad ^{***}		coherencia ^{***}		relevancia ^{***}	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Asturias	3.78	.607	3.83	.528	3.87	.482	3.95	.268
Cantabria	4.00	.000	4.00	.000	4.00	.000	4.00	.000
C. Valencia	4.00	.070	4.00	.071	4.00	.070	3.99	.073
Galicia	3.81	.703	3.73	.685	3.72	.812	3.74	.839
Islas Baleares	3.58	.495	3.80	.521	3.65	.615	3.59	.628
La Rioja	4.00	.000	3.93	.340	4.00	.070	3.93	.420
Murcia	3.95	.386	3.95	.366	3.96	.364	3.95	.377

Nota. N = 215 ítems. Escala de valoración mín. = 1 y máx. = 4. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Respecto a las dimensiones valoradas por este cuestionario, los resultados del acuerdo interjueces se muestran en la figura 60. La fuerza de concordancia correspondiente a cada dimensión valorada señala que existe un nivel de concordancia significativa que oscila entre el nivel de leve y aceptable. Las dimensiones con un nivel de acuerdo aceptable hacen referencia a “Valoración global convivencia y recursos”, “Valoración global obstáculos convivencia”, “Tipos de conflicto”, “Normas de convivencia y resolución de conflictos” y “Sociodemográfica”.

Tanto en el cuestionario de alumnos como en este de familias y equipos directivos, en la dimensión “normas de convivencia y resolución de conflictos” se obtiene un grado de acuerdo leve entre jueces, mientras que en el “cuestionario de profesores y estructuras de orientación” el grado de concordancia es aceptable. Hay que destacar que en el “cuestionario de familia” el grado de concordancia entre jueces de la dimensión “Valoración global convivencia y recurso” fue casi perfecto.

Figura 60. Fuerza del coeficiente de concordancia W-Kendall en dimensiones del cuestionario para estructuras de orientación

Dimensiones	W	p	Fuerza de concordancia
Valoración global convivencia y recursos	.31	.000***	Aceptable
Calidad relaciones	.11	.000***	Leve
Valoración global obstáculos convivencia	.25	.000***	Aceptable
Tipos de conflicto	.21	.000***	Aceptable
Habilidades convivencia de calidad	.13	.000***	Leve
Normas de convivencia y resolución de conflictos	.30	.000***	Aceptable
Formación en convivencia y protocolos	.15	.000***	Leve
Estructuras de convivencia	.17	.000***	Leve
Aspectos curriculares. Estrategias metodológicas y de evaluación	.20	.001***	Leve
Sociodemográfica	.38	.000***	Aceptable

Nota. N = 215 ítems. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Participantes

El tamaño muestral del estrato de alumnado en la muestra piloto fue $n_5 = 100$. Las especificaciones de la muestra piloto en el estrato de alumnado quedan reflejadas en la figura 61.

Figura 61. *Distribución de la muestra integrante de las estructuras de orientación*

Variables sociodemográficas	F _i	%	% Acumulado
CC. AA.			
Madrid	33	100.0	100.0
Colegios	10	100.0	100.0
Género			
Femenino	26	78.8	78.8
Masculino	7	21.2	100.0
Otros	0	.0	100.0
Intervalo de edad (años)	24-62	-	-
Antigüedad en el centro (años)	0-23	-	-
Perfil Profesional			
Orientador/a	32	97.0	97.5
Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad	1	3.0	100.0
Situación Profesional			
Interino	10	30.3	30.3
Funcionario de carrera	18	54.5	84.8
Contrato indefinido	5	15.2	100.0
Titularidad			
Público	28	84.8	84.8
Concertado	5	15.2	100.0
Privado	0	.0	100.0
Total	33	100.0	

Análisis de fiabilidad

Consistencia interna

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach haciendo una comparación de los ítems entre sí. Una vez recodificados los reactivos pertinentes (ítems invertidos), según acuerdo del grupo de investigación, y suprimidos los que tenían valores perdidos, se obtuvo un cociente Alpha de Cronbach excelente ($\alpha = .964$) analizando 78 ítems consecutivos de respuesta. Son susceptibles de ser eliminados los últimos 10 ítems del cuestionario (desde O79-O88, inclusive) debido a una baja tasa de respuesta. Esto se produce porque es escaso el número de centros educativos valorados en los que existen las estructuras de convivencia preguntadas: programas de alumnado ayudante; programas de prevención del acoso y maltrato escolar; programas de mediación escolar; y/o, aulas de convivencia.

Figura 62. *Estadísticas de cada reactivo en cuestionario para estructuras de orientación*

ítem	M	DT
O1	7.79	1.58
O2	8.21	1.18
O3	7.63	1.67
O4	7.84	1.50
O5	7.58	2.06
O6	7.26	1.82
O7	7.68	2.38
O8	7.42	1.50
O9	8.21	1.18
O10	7.68	1.46
O11	7.32	2.21
O12	7.05	3.05
O13	7.84	1.43
O14	7.74	1.49
O15	6.47	2.25
O16	9.05	1.27
O17	7.32	2.11
O18	7.42	2.67
O19	7.84	1.57
O20	7.84	1.21
O21	7.68	1.49
O22	7.84	1.30
O23	7.89	1.33
O24	7.53	1.90
O25	5.79	2.53
O26	6.47	1.98

O27	7.89	1.33
O28	8.42	1.22
O29	8.32	1.49
O30	7.89	1.45
O31	8.26	1.15
O32	7.63	1.30
reco.O33	5.32	3.06
reco.O34	7.21	3.16
reco.O35	6.47	2.59
reco.O36	7.16	2.19
reco.O37	6.58	2.36
reco.O38	6.47	2.37
reco.O39	8.79	1.23
reco.O40	8.84	1.26
reco.O41	7.42	2.06
reco.O42	7.37	1.98
reco.O43	8.47	1.35
reco.O44	8.11	1.63
reco.O45	8.16	1.86
reco.O46	7.47	2.09
reco.O47	7.63	1.77
reco.O48	6.79	1.78
reco.O49	7.42	2.29
reco.O50	7.11	1.70
reco.O51	8.05	1.55
reco.O52	8.63	.90
reco.O53	8.79	.86
reco.O54	9.79	.42
O55	8.63	1.21
O56	8.37	1.38
O57	8.84	1.46
O58	8.37	1.21
O59	7.37	1.95
O60	6.58	1.92
O61	7.63	1.57
O62	6.84	1.86
O63	7.53	1.71
O64	7.79	1.36
O65	7.68	1.86
O66	7.00	1.89
O67	7.58	1.47
O68	6.42	1.17
O69	6.32	1.95

O70	7.47	1.87
O71	6.84	1.92
O72	7.00	1.80
O73	7.79	1.62
O74	5.58	2.39
O75	1.58	.51
O76	1.32	.48
O77	1.63	.50
O78	1.74	.45

Nota. N_{orientación} = 33. Total 78 ítems. Los ítems nombrados con el término “reco.” indican que son ítems invertidos y han sido recodificados.

Correlaciones entre reactivos del cuestionario para estructuras de orientación

Figura 63. Análisis correlaciones variable B. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación

	O1	O3	O4	O5	O6	O8	O11	O13	O14	O16	O17
O1	<i>r_s</i> .										
	<i>p</i>										
O3	<i>r_s</i> .07	.									
	<i>p</i> .717										
O4	<i>r_s</i> .09	.69**	.								
	<i>p</i> .632	.000									
O5	<i>r_s</i> -.30	.60**	.37*	.							
	<i>p</i> .086	.000	.035								
O6	<i>r_s</i> -.15	.61**	.51**	.72**	.						
	<i>p</i> .420	.000	.002	.000							
O8	<i>r_s</i> .24	.22	.34	.15	.33	.					
	<i>p</i> .183	.209	.053	.409	.059						
O11	<i>r_s</i> -.09	.31	.34	.56**	.47**	.43*	.				
	<i>p</i> .622	.075	.054	.001	.006	.012					
O13	<i>r_s</i> -.08	.75**	.53**	.81**	.80**	.25	.49**	.			
	<i>p</i> .667	.000	.002	.000	.000	.158	.004				
O14	<i>r_s</i> .33	.38*	.44**	.24	.61**	.17	.31	.39*	.		
	<i>p</i> .064	.030	.010	.181	.000	.332	.079	.024			
O16	<i>r_s</i> .02	.40*	.49**	.54**	.64**	.40*	.51**	.70**	.41*	.	
	<i>p</i> .917	.021	.004	.001	.000	.023	.003	.000	.018		
O17	<i>r_s</i> -.04	.37*	.45**	.61**	.63**	.37*	.68**	.72**	.36*	.62**	.
	<i>p</i> .817	.032	.009	.000	.000	.033	.000	.000	.039	.000	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examinan en esta variable aspectos relacionados con las siguientes dimensiones: (B2) Documentación institucional para la mejora de la convivencia y (B3) Recursos para la gestión de la convivencia. A través de estas dimensiones, se evalúa la percepción general de las estructuras de orientación sobre la convivencia en el centro y se indaga en aquellos recursos personales, materiales, documentales, etc. que contribuyen a su mejora.

Tal y como vemos en la figura 63, la dimensión “B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia” está formada por los reactivos O3 y O4 ($r_s = .69$, $p = .000$) y la dimensión “B3.

Recursos para la gestión de la convivencia” está formada por los ítems O5 y O6 ($r_s = .72, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 64. Análisis correlaciones variable C. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación

	O21	O22	O25	O26	O33	O34	O27	O28	O19	O29	O30	O31	O32	O20	O23	O24
O21	r_s															
	p															
O22	r_s	.54**														
	p	.001														
O25	r_s	.18	.19													
	p	.314	.290													
O26	r_s	.51**	.48**	.76**												
	p	.006	.010	.000												
O33	r_s	.03	-.03	-.11	-.10											
	p	.872	.855	.531	.622											
O34	r_s	-.29	-.23	-.02	-.06	.48**										
	p	.101	.193	.915	.778	.005										
O27	r_s	.49**	.28	.49**	.60**	.26	-.10									
	p	.004	.121	.004	.001	.146	.567									
O28	r_s	.38*	.38*	.33	.39*	.20	-.26	.79**								
	p	.027	.031	.059	.042	.262	.141	.000								
O19	r_s	.65**	.90**	.08	.44*	.00	-.28	.26	.42*							
	p	.000	.000	.661	.021	.990	.118	.138	.014							
O29	r_s	.57**	.61**	.23	.46*	-.13	-.65**	.47**	.63**	.66**						
	p	.001	.000	.189	.014	.488	.000	.006	.000	.000						
O30	r_s	.64**	.74**	.30	.47*	-.19	-.46**	.37*	.58**	.76**	.85**					
	p	.000	.000	.091	.011	.280	.007	.034	.000	.000	.000					
O31	r_s	.53**	.66**	.15	.34	-.15	-.58**	.37*	.52**	.67**	.82**	.77**				
	p	.002	.000	.417	.074	.390	.000	.037	.002	.000	.000	.000				
O32	r_s	.60**	.67**	.16	.38*	-.08	-.61**	.47**	.63**	.73**	.86**	.85**	.85**			
	p	.000	.000	.388	.048	.675	.000	.006	.000	.000	.000	.000	.000			
O20	r_s	.60**	.78**	.12	.38*	-.07	-.27	.21	.31	.76**	.55**	.68**	.62**	.54**		
	p	.000	.000	.491	.049	.681	.136	.248	.080	.000	.001	.000	.000	.001		
O23	r_s	.49**	.44*	.39*	.54**	-.14	-.26	.52**	.57**	.49**	.56**	.55**	.47**	.52**	.36*	
	p	.004	.011	.024	.003	.436	.152	.002	.000	.004	.001	.001	.006	.002	.039	
O24	r_s	.32	.51**	.60**	.70**	-.09	-.16	.44*	.55**	.50**	.61**	.68**	.49**	.48**	.47**	.54**
	p	.071	.003	.000	.000	.635	.381	.010	.001	.003	.000	.000	.004	.005	.006	.001

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Esta variable está evaluada a través de cuatro dimensiones: (C2) Relaciones docente-familia, (C3) *Burnout*, (C4) Relación docente-discente, (C6) Otras relaciones del centro educativo. Se aborda en estas dimensiones la percepción que existe entre los equipos de orientación, cómo son las relaciones entre el profesorado, la relación con las familias, entre el alumnado o entre profesorado y alumnado, entre otras. De manera específica, en este cuestionario, junto con el

de profesorado y equipos directivos, se indaga si el profesorado se siente quemado con su trabajo.

Tal y como vemos en la figura 64, la dimensión "C2. Relaciones docente-familia" está formada por los reactivos (ítems) O25 y O26 ($r_s = .76, p = .000$); la dimensión "C3. *Burnout*" está formada por los reactivos O27 y O28 ($r_s = .79, p = .000$); la dimensión "C4. Relación docente-discente" está formada por los reactivos O19 y O29 ($r_s = .66, p = .000$); y, la dimensión "C6. Otras relaciones del centro educativo" está formada por los reactivos O23 y O24 ($r_s = .54, p = .001$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión y apenas las tienen con los reactivos de otras dimensiones, por lo que miden de forma adecuada cada dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 65. Análisis correlaciones variable D. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación

	O35	O36	O37	O38	O39	O40	O41	O42	O43	O44	O45	O46	O47	O48	O49	O50	O51	O52	O53	O54	
O35	1																				
ρ																					
O36	.89**	1																			
ρ	.000																				
O37	.89**	.86**	1																		
ρ	.000	.000																			
O38	.83**	.81**	.92**	1																	
ρ	.000	.000	.000																		
O39	.62**	.64**	.54**	.50**	1																
ρ	.000	.000	.001	.003																	
O40	.67**	.68**	.64**	.63**	.84**	1															
ρ	.000	.000	.000	.000	.000																
O41	.72**	.74**	.81**	.79**	.53**	.52**	1														
ρ	.000	.000	.000	.000	.002	.002															
O42	.79**	.89**	.78**	.75**	.66**	.72**	.75**	1													
ρ	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000														
O43	.77**	.81**	.78**	.74**	.61**	.66**	.68**	.78**	1												
ρ	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000												
O44	.72**	.72**	.76**	.74**	.56**	.57**	.80**	.71**	.82**	1											
ρ	.000	.000	.000	.000	.001	.001	.000	.000	.000	.000											
O45	.58**	.61**	.61**	.62**	.55**	.68**	.63**	.68**	.68**	.73**	1										
ρ	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000										
O46	.68**	.71**	.61**	.61**	.62**	.58**	.70**	.76**	.76**	.79**	.74**	1									
ρ	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000									
O47	.63**	.77**	.60**	.54**	.71**	.66**	.56**	.86**	.67**	.63**	.62**	.80**	1								
ρ	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000								
O48	.74**	.74**	.77**	.73**	.54**	.52**	.84**	.73**	.71**	.76**	.59**	.61**	.55**	1							
ρ	.000	.000	.000	.000	.001	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001							
O49	.56**	.55**	.65**	.60**	.42*	.56**	.60**	.62**	.52**	.59**	.70**	.52**	.52**	.58**	1						
ρ	.001	.001	.000	.000	.016	.001	.000	.000	.002	.000	.000	.002	.002	.000	.000						
O50	.52**	.59**	.44*	.37*	.39*	.47**	.41*	.58**	.36*	.32	.29	.49**	.59**	.40*	.41*	1					
ρ	.002	.000	.010	.033	.024	.006	.018	.000	.042	.069	.096	.004	.000	.022	.017	.000					
O51	.48**	.58**	.39*	.41*	.43*	.41*	.27	.57**	.52**	.44*	.26	.51**	.56**	.37*	.31	.52**	1				
ρ	.005	.000	.026	.018	.013	.017	.127	.001	.002	.010	.151	.002	.001	.034	.081	.002	.000				
O52	.43*	.60**	.39*	.43*	.49**	.47**	.40*	.61**	.65**	.52**	.32	.59**	.56**	.33	.22	.41*	.85**	1			
ρ	.013	.000	.023	.012	.003	.006	.022	.000	.000	.002	.066	.000	.001	.065	.229	.019	.000	.000			
O53	.58**	.59**	.58**	.60**	.44*	.44*	.52**	.59**	.71**	.60**	.35*	.53**	.40*	.54**	.32	.32	.74**	.80**	1		
ρ	.000	.000	.000	.000	.010	.011	.002	.000	.000	.000	.044	.002	.020	.001	.068	.072	.000	.000	.000		
O54	.42*	.44*	.45**	.35*	.35*	.43*	.44*	.48**	.38*	.36*	.27	.43*	.39*	.30	.35*	.37*	.20	.33	.14	1	
ρ	.015	.010	.009	.048	.046	.012	.010	.004	.028	.038	.122	.013	.023	.091	.049	.033	.255	.061	.447	.000	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Para examinar esta variable, se analiza la dimensión: (D1) Tipos de conflicto de convivencia. Esta variable examina la percepción de los equipos y estructuras de orientación sobre el tipo de obstáculos que impiden o dificultan la convivencia.

Tal y como vemos en la figura 65, está compuesta por una única dimensión denominada “D1. Tipología de conflictos”, la cual está formada por los reactivos (ítems) D35 y D36 ($r_s = .89, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 66. *Análisis correlaciones variable E. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación*

	O61	O62	O63	O64	O65	O66	O67	O68	O69	O70	O71	O72
O61	r_s .											
	p .											
O62	r_s .77**	.										
	p .000											
O63	r_s .71**	.64**	.									
	p .000	.000										
O64	r_s .66**	.48**	.84**	.								
	p .000	.005	.000									
O65	r_s .71**	.65**	.82**	.82**	.							
	p .000	.000	.000	.000								
O66	r_s .45**	.45**	.44*	.49**	.57**	.						
	p .008	.009	.010	.004	.000							
O67	r_s .64**	.48**	.84**	.89**	.80**	.43*	.					
	p .000	.005	.000	.000	.000	.013						
O68	r_s .59**	.49**	.52**	.50**	.63**	.62**	.49**	.				
	p .000	.004	.002	.003	.000	.000	.004					
O69	r_s .58**	.47**	.66**	.70**	.70**	.64**	.59**	.74**	.			
	p .000	.006	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
O70	r_s .62**	.55**	.79**	.84**	.91**	.55**	.80**	.63**	.72**	.		
	p .000	.001	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000			
O71	r_s .64**	.56**	.75**	.75**	.80**	.70**	.70**	.60**	.87**	.76**	.	
	p .000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
O72	r_s .55**	.44*	.64**	.73**	.71**	.53**	.64**	.41*	.81**	.67**	.85**	.
	p .001	.011	.000	.000	.000	.001	.000	.018	.000	.000	.000	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Dentro de esta variable se ha analizado la siguiente dimensión: (E2) Habilidades para construir una convivencia de calidad. Se indaga en esta variable la percepción de los equipos y estructuras de orientación sobre el tipo de contenidos que se trabajan en el aula y pueden contribuir a mejorar la convivencia.

Tal y como vemos en la figura 66, está compuesta por una única dimensión denominada “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad”, la cual está formada por los reactivos (ítems) O61 y O62 ($r_s = .77, p = .000$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones

significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Figura 67. *Análisis correlaciones variable G. Aspectos relevantes para la convivencia del estrato estructuras de orientación*

		07	09	O10	O12	O18	074
07	r_s	.					
	p						
09	r_s	.52**	.				
	p	.002					
O10	r_s	.59**	.80**	.			
	p	.000	.000				
O12	r_s	.49**	.72**	.65**	.		
	p	.004	.000	.000			
O18	r_s	.50*	.74**	.55**	.83**	.	
	p	.015	.000	.006	.000		
074	r_s	-.06	-.09	-.10	.03	.48*	.
	p	.741	.613	.592	.862	.020	

Nota. N = 33. Cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Se examina en esta variable unidimensional lo relativo a las “G1. Estructuras de convivencia”. Los ítems examinan si los centros disponen de distintas estructuras para la mejora de la convivencia (alumnado ayudante, equipos de mediación, etc.) y se realiza una valoración de su funcionamiento.

Tal y como vemos en la figura 67, está compuesta por una única dimensión denominada “G1. Estructuras de convivencia”, la cual está formada por los reactivos (ítems) 07 y 09 ($r_s = .52$, $p = .002$). La mayoría de estos reactivos tienen correlaciones significativas entre los de su misma dimensión, por lo que miden de forma adecuada dicha dimensión.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que la distribución de la muestra en la mayoría de los reactivos (ítems) de esta variable no es normal ($p = .000$).

Análisis discriminante

Hicimos un análisis discriminante de los 78 ítems (figura 68) observando qué ítems son susceptibles de ser suprimidos para que aumente la fiabilidad global del instrumento (ver columna Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido) obteniendo 13 claramente suprimibles.

Figura 68. Análisis discriminante de los reactivos del cuestionario para estructuras de orientación

ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
O1	559.00	4929.222	.555	.964
O2*	558.58	5064.146	-.062*	.965
O3	559.16	4943.363	.463	.964
O4	558.95	4932.719	.570	.964
O5	559.21	4955.064	.330	.965
O6	559.53	4880.930	.671	.964
O7	559.11	4860.544	.569	.964
O8	559.37	4900.690	.723	.964
O9	558.58	4968.368	.512	.964
O10	559.11	4943.766	.534	.964
O11	559.47	4877.263	.560	.964
O12	559.74	4912.760	.312	.965
O13	558.95	4953.942	.494	.964
O14	559.05	4912.164	.676	.964
O15*	560.32	4963.450	.274*	.965
O16	557.74	4926.760	.712	.964
O17	559.47	4836.596	.729	.963
O18	559.37	4867.912	.483	.964
O19	558.95	4902.719	.680	.964
O20	558.95	4956.497	.568	.964
O21	559.11	4977.544	.357	.964
O22	558.95	4936.275	.640	.964
O23	558.89	4939.988	.607	.964
O24	559.26	4848.871	.767	.963
O25	561.00	4908.444	.396	.965
O26	560.32	4851.673	.722	.963
O27	558.89	4961.877	.488	.964
O28	558.37	4931.690	.714	.964
O29	558.47	4882.930	.814	.963
O30	558.89	4891.099	.799	.963
O31	558.53	4934.374	.741	.964
O32	559.16	4910.363	.785	.964
reco.O33	561.47	4825.930	.518	.964
reco.O34	559.58	4914.368	.296	.965
reco.O35	560.32	4846.561	.560	.964
reco.O36	559.63	4845.023	.672	.964
reco.O37	560.21	4889.175	.485	.964

reco.O38	560.32	4866.673	.554	.964
reco.O39	558.00	4995.333	.335	.964
reco.O40	557.95	4956.497	.547	.964
reco.O41	559.37	4883.246	.581	.964
reco.O42	559.42	4862.368	.684	.964
reco.O43	558.32	4961.228	.484	.964
reco.O44	558.68	4927.339	.547	.964
reco.O45	558.63	4888.246	.627	.964
reco.O46	559.32	4877.450	.593	.964
reco.O47	559.16	4915.029	.551	.964
reco.O48	560.00	4878.556	.696	.964
reco.O49	559.37	4854.023	.613	.964
reco.O50	559.68	4899.450	.643	.964
reco.O51	558.74	4984.094	.314	.964
reco.O52	558.16	5000.807	.422	.964
reco.O53	558.00	5000.111	.448	.964
reco.O54	557.00	5033.444	.361	.964
O55*	558.16	5064.585	-.064*	.965
O56*	558.42	5035.480	.090*	.965
O57*	557.95	5087.497	-.166*	.965
O58*	558.42	5011.924	.243*	.965
O59*	559.42	5008.591	.155*	.965
O60*	560.21	5015.731	.131*	.965
O61	559.16	4870.696	.830	.963
O62	559.95	4836.275	.831	.963
O63	559.26	4846.427	.863	.963
O64	559.00	4893.778	.840	.963
O65	559.11	4809.544	.940	.963
O66	559.79	4869.064	.693	.964
O67	559.21	4901.064	.740	.964
O68	560.37	4955.246	.598	.964
O69	560.47	4878.041	.638	.964
O70	559.32	4834.117	.838	.963
O71	559.95	4861.053	.710	.963
O72	559.79	4886.509	.659	.964
O73*	559.00	4988.333	.280*	.965
O74	561.21	4844.064	.618	.964
O75*	565.21	5103.287	-.669*	.965
O76*	565.47	5075.819	-.308*	.965
O77*	565.16	5090.807	-.509*	.965
O78*	565.05	5090.053	-.545*	.965

Nota. N orientación = 33

^a El número total de reactivos analizados es 78, valorados con escala tipo Likert de grado 11 y/o dicotómicos.

* Si $\alpha < .30$ el reactivo es susceptible de ser suprimido.

Fiabilidad temporal

Con un uso adecuado de tres semanas entre ambas aplicaciones, en nuestro estudio intentamos calcular la estabilidad del instrumento “cuestionario sobre la convivencia escolar para estructuras de orientación”. Se aplicó el mismo modelo A en los dos tiempos, test-retest y se calculó el Alpha de Cronbach y el coeficiente de correlación intraclases. Los resultados aparecen reflejados en la figura 69 y se ajustan a las dimensiones indicadas por el marco teórico que sustenta el instrumento de medida -cuestionario para estructuras de orientación-.

Figura 69. *Análisis test-retest según dimensiones teóricas del cuestionario para estructuras de orientación*

Dimensión	α	ICC	p
B. Aspectos relevantes para la convivencia	.797	.801	.000***
C. Calidad de las relaciones	.890	.891	.000***
D. Tipología conflictos convivencia	.928	.927	.000***
E. Competencias docentes para la convivencia	.820	.823	.000***
F. Funcionamiento de las normas	-	-	-
G. Estructuras de convivencia	.820	.823	.000***

Nota. α = Alpha de Chronbach. ICC = Coeficiente de correlación intraclase, tipo A que utiliza una definición de acuerdo absoluto. Se han seleccionado los 65 ítems que presentan buen coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach, consistencia interna y fiabilidad discriminante, en los resultados de análisis anteriores. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

La distribución de los ítems de este cuestionario en las dimensiones teóricas diseñadas queda reflejada en la figura 69. Dicha distribución se ha utilizado para el análisis de fiabilidad temporal.

Figura 70. Distribución de reactivos en las dimensiones del cuestionario para estructuras de orientación

Variables	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	O1
	B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	O3, O4
	B3. Recursos para la gestión de la convivencia	O5, O6, O8, O11, O13, O14, O16, O17
C. Calidad de las relaciones	C1. Relaciones entre docentes	O21
	C2. Relaciones docente-familia ^a	O22, O25, O26, reco.O33, reco.O34
	C3. <i>Burnout</i>	O27, O28
	C4. Relación docente-discente	O19, O29, O30, O31, O32
	C5. Relaciones entre discentes	O20
	C6. Otras relaciones del centro educativo	O23, O24
D. Tipología conflictos convivencia	D1. Tipología conflictos convivencia ^a	reco.O35, reco.O36, reco.O37, reco.O38, reco.O39, reco.O40, reco.O41, reco.O42, reco.O43, reco.O44, reco.O45, reco.O46, reco.O47, reco.O48, reco.O49, reco.O50, reco.O51, reco.O52, reco.O53, reco.O54
E. Competencias docentes para la convivencia	E1. Herramientas de detección	-
	E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	O61, O62, O63, O64, O65, O66, O67, O68, O69, O70, O71, O72
G. Estructuras de convivencia	G1. Estructuras de convivencia	O7, O9, O10, O12, O18, O74

Nota. Sólo se reflejan los 65 ítems que obtuvieron buena fiabilidad en los análisis.

2.2. Fase nacional

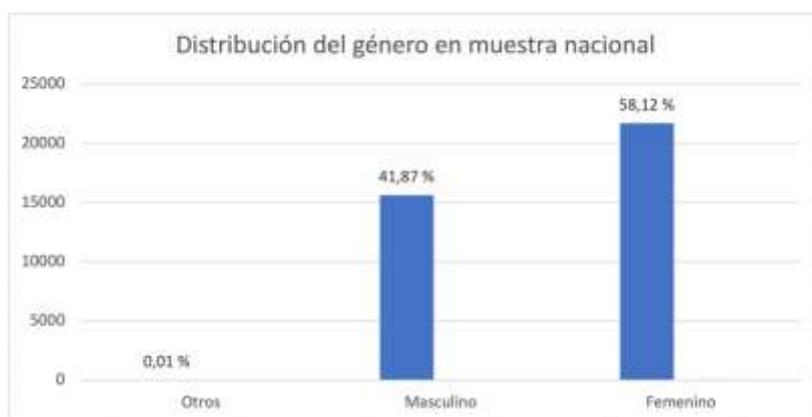
2.2.1. Diseño fase aplicación nacional

El total de personas consultadas ha sido 37.333 de los cuales el 70% corresponden a alumnos, 19% a familias, 8% a profesorado, 2% equipos directivos y 1% estructuras de orientación y un 58.12% son mujeres y el 41.87% varones.

Figura 71. Distribución muestral nacional: aplicación de la batería de cuestionarios de convivencia escolar



Figura 72. Distribución de representación del género en muestral nacional



- **Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del alumnado**

Con objeto de seleccionar un subconjunto de variables predictoras de las conductas criterio de convivencia presentadas en la batería de cuestionarios, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple. Las variables predictoras categóricas fueron introducidas como variables “dummy” en las ecuaciones. Dado que la finalidad de este estudio es sobre todo descriptiva y no de comprobación de un modelo, se utilizaron procedimientos de pasos sucesivos (*stepwise*) para la introducción de variables en las ecuaciones. Como variables predictoras se incluyeron aquellas que habían mostrado correlaciones al menos bajas-moderadas con las variables multidimensionales, además de algunas relevantes en estudios publicados (como el género y la edad).

Al llevar a cabo los cálculos, pronto se encontró que los elevados tamaños muestrales introducían una complejidad adicional: la presencia en todas las ecuaciones de un gran número de variables con pesos estadísticamente significativos, pero irrelevantes en cuanto al incremento del poder predictivo. Este problema no se eliminaba poniendo restricciones en la entrada de variables ($p < .001$). Para paliar los efectos no deseados del tamaño muestral y poder seleccionar las variables más relevantes, se dividió la muestra total aleatoriamente en dos submuestras: muestra de validación (70%) y muestra de validación cruzada (30%). De esta forma se trató de ajustar el modelo con el primer grupo y estimar la precisión de las predicciones con el segundo. En la selección de variables se impuso la condición de que los predictores seleccionados estuviesen entre los que tuviesen pesos tipificados más altos en las dos muestras. Una restricción añadida en ambas muestras fue que el incremento en la regresión derivado de la introducción de un nuevo predictor, además de estadísticamente significativo (aspecto controlado por el algoritmo de regresión utilizado) mostrase un incremento el coeficiente de determinación (R^2) de al menos .005 puntos, como medida de la fuerza de asociación. Estas restricciones hacen que, en la mayor parte de los casos, se pueda seleccionar un conjunto reducido de variables predictoras de mayor relevancia.

Para la inclusión de predictores de los criterios seleccionados también se eliminaron las conductas del mismo tipo (por ejemplo, Contenido familiar con el colegio e Interés de la familia por los trabajos de su hijo en el colegio), por tener multicolinealidad, impidiendo la entrada de otras variables teóricamente más relevantes.

En los resultados se presentan los estadísticos encontrados en la muestra total tras los análisis de validación.

Participantes

La distribución de la muestra se puede ver en la figura 73 y está en consonancia con las proporciones del muestreo polietápico utilizado para seleccionar la muestra.

Figura 73. *Distribución de muestra de alumnado de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional*

Distribución Territorial	Muestra (%) ^a	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	2815 (10.77)	1744	635	437
Almería	461 (1.76)	147	35	279
Cádiz	413 (1.58)	338	69	6
Córdoba	347 (1.33)	344	0	3
Granada	545 (2.08)	293	248	4
Huelva	308 (1.18)	150	93	65
Jaén	182 (.70)	98	84	0
Málaga	74 (.28)	39	1	34
Sevilla	485 (1.86)	334	105	46
02 ARAGÓN	1096 (4.19)	736	186	174
Huesca	68 (.26)	66	0	2
Teruel	135 (.52)	63	68	4
Zaragoza	893 (3.41)	607	118	168
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	381 (1.46)	188	193	0
04 BALEARS, ILLES	770 (2.95)	539	207	24
05 CANARIAS	1030 (3.94)	901	38	91
Las Palmas	719 (2.75)	598	34	87
Santa Cruz de Tenerife	311 (1.19)	303	4	4
06 CANTABRIA	1087 (4.16)	791	282	14
07 CASTILLA Y LEÓN	1469 (5.62)	675	740	54
Ávila	39 (.15)	39	0	0
Burgos	203 (.78)	30	171	2
León	273 (1.04)	122	125	26
Palencia	258 (.99)	171	83	4
Salamanca	104 (.40)	18	80	6
Segovia	190 (.72)	83	100	7
Soria	26 (.10)	25	1	0
Valladolid	235 (.90)	152	79	4
Zamora	141 (.54)	35	101	5
08 CASTILLA-LA MANCHA	978 (3.74)	659	306	13
Albacete	100 (.38)	100	0	0
Ciudad Real	452 (1.73)	355	95	2
Cuenca	62 (.24)	1	59	2

Guadalajara	159 (.61)	5	149	5
Toledo	205 (.78)	198	3	4
09 CATALUÑA	3612 (13.82)	3110	448	54
Barcelona	2260 (8.64)	1875	345	40
Girona	497 (1.90)	490	3	4
Lleida	316 (1.21)	308	4	4
Tarragona	540 (2.07)	438	96	6
10 COMUNITAT VALENCIANA	2275 (8.70)	1689	357	230
Alicante/Alacant	803 (3.07)	661	20	122
Castellón/Castelló	362 (1.38)	229	79	54
Valencia/València	1111 (4.25)	799	258	54
11 EXTREMADURA	782 (2.99)	573	124	85
Badajoz	525 (2.01)	344	100	81
Cáceres	257 (.98)	229	24	4
12 GALICIA	2320 (8.87)	1071	1041	208
A Coruña	940 (3.59)	488	363	89
Lugo	214 (.82)	131	82	1
Ourense	612 (2.34)	383	223	6
Pontevedra	554 (2.12)	69	373	112
13 MADRID, COMUNIDAD DE	5559 (21.26)	2720	2136	703
14 MURCIA, REGIÓN DE	954 (3.65)	697	170	87
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	50 (.19)	49	1	0
16 PAÍS VASCO ^b	-	-	-	-
Araba/Álava ^b	-	-	-	-
Gipuzkoa ^b	-	-	-	-
Bizkaia ^b	-	-	-	-
17 RIOJA, LA	229 (.88)	136	83	10
18 CEUTA	225 (.86)	136	86	3
19 MELILLA	511 (1.95)	228	245	38
TOTAL	26144 (100.00)	16642	7278	2224

Nota. N = 26144, tamaño muestral tras filtrar con el ítem de control la falta de veracidad en la respuesta de los encuestados. Tamaño muestral recogido a partir de la aplicación nacional a 21 de noviembre de 2022, con un 50% de heterogeneidad, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza.

a. Se indica el porcentaje de participación respecto al tamaño muestral total del estrato, corresponde al índice de respuesta.

b. El País Vasco y sus provincias se excluyen de la muestra por no participar en el estudio en la aplicación nacional.

VARIABLES PREDICTORAS DE LA CALIDAD DE LAS RELACIONES RECONOCIDAS POR EL ALUMNADO

Con los criterios anteriores, el modelo resultante sobre las variables que predicen la probabilidad de reconocer las habilidades que otorgan calidad a la convivencia por parte de los estudiantes incluye tres variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .887 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .89 ($F(3, 26135) = 68350.894, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 74.

Figura 74. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por el alumnado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
El profesorado solicita al alumnado propuestas de mejora de la clase / colegio	1.056	.005	.484	221.375	.000***	
Asertividad. Defender los propios derechos	1.108	.005	.451	205.135	.000***	
Práctica de igualdad de género	1.232	.007	.386	173.562	.000***	

Nota. $N = 26144$. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican que tiene mayor valor predictivo “la solicitud al alumnado de propuestas de mejora por parte del profesorado” haciéndoles partícipes en dichas decisiones, empoderándoles respecto a las consecuencias de las mismas. Esto redundante altamente en la calidad de las relaciones de la convivencia en el centro educativo. Asimismo, la capacidad de “defender los propios derechos sin dañar a nadie” implica un nivel de desarrollo importante de la competencia en comunicación lingüística, así como la competencia personal, social y de aprender a aprender. Conlleva un desarrollo de la asertividad que resulta un adecuado predictor de la calidad de las relaciones sociales para un buen clima de convivencia. De igual manera, las prácticas que promueven la igualdad de género son un indicador de buena convivencia en el centro.

VARIABLES PREDICTORAS DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS RECONOCIDAS POR EL ALUMNADO

Con los criterios anteriormente señalados, el modelo resultante sobre las variables que predicen la probabilidad de reconocer conductas disruptivas por parte de los discentes incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .942 con el indicador

calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .94 ($F(6, 26125) = 70865.478, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 75.

Figura 75. Variables predictoras de la calidad de las relaciones desde la perspectiva del alumnado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>b_i</i>	Error tip.	<i>b_i[*]</i>			
Maltrato a otros compañeros	1.138	.007	.295	155.002	.000***	
Sustracción o deterioro del material de compañeros	1.206	.007	.301	166.185	.000***	
Se escucha la opinión del alumnado para cambiar las normas	1.078	.006	.284	179.830	.000***	
Peleas en clase	1.063	.007	.287	157.135	.000***	
Molestias de compañeros en clase	1.113	.007	.289	157.591	.000***	
Diálogo sobre convivencia y conflictos en clase	1.109	.008	.223	141.402	.000***	

Nota. N = 26144. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Estos resultados se han de tomar con la debida precaución por existir multicolinealidad entre las variables predictoras. No obstante, se ha decidido incluirlas en el modelo explicativo dado que es el mejor que se ha encontrado tras el procedimiento de validación realizado.

Las variables predictoras con más fuerza en este modelo son “la sustracción o deterioro del material entre compañeros” y “el maltrato entre iguales”, lo que es valorado por el alumnado como una merma importante en la calidad de la convivencia.

Variables predictoras de las formas de afrontar el acoso y resolver conflictos para el alumnado

Con los criterios anteriores, el modelo resultante sobre las variables que predicen las formas de afrontar el acoso y resolver conflictos positivamente por parte del alumnado incluye 5 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .993 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .99 ($F(5, 26132) = 739726.527, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 76.

Figura 76. Variables predictoras de las formas positivas de afrontar el acoso y resolución de conflictos del alumnado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
Implementar medidas restaurativas del daño causado	1.005	.001	.527		939.520	.000***
Ante una conducta disruptiva se avisa a la familia para comunicar el castigo	.999	.001	.492		855.854	.000***
Resolución de conflictos mediante el diálogo con todas las partes implicadas	1.003	.001	.375		708.437	.000***
Si soy testigo de acoso, comunico los hechos a cualquier docente	1.328	.009	.081		153.202	.000***
Ante el intento de agresión de un adulto, se lo comunicaría a un docente de confianza	1.317	.009	.081		153.048	.000***

Nota. N = 26144. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

La variable con mayor capacidad predictiva en este modelo es “la implementación de medidas restaurativas del daño causado”, siendo valorado por el alumnado como forma positiva de resolución de conflictos. Llama la atención que la variable “comunicación del castigo a la familia tras la conducta disruptiva de su hijo o hija” tenga también un alto poder de predicción en el modelo. Siendo esta una conducta asumida mayoritariamente por el alumnado de la muestra como forma de afrontar el acoso y resolución de conflictos de convivencia.

- **Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del alumnado con perspectiva de género**

La representación del género en la muestra nacional de alumnado fue muy equilibrada, tal y como se ve en la figura 77, al estar configurada por un 49.10% de alumnas y 50.90% de alumnos.

Figura 77. Representación cuota de género de la muestra nacional de alumnado

Género	N	%
Femenino	12835	49.10
Masculino	13309	50.90
Total	26144	100.00

Situación académica y género

Se muestra en este epígrafe una aproximación a los resultados del estudio respecto al género del alumnado participante. En primer lugar, se muestra la relación de las variables que explican la situación académica de los discentes respecto a la distribución de la cuota de género presente en la muestra nacional. Para ello se tomaron como referente las variables sociodemográficas medidas: repetición de curso, curso repetido y nivel educativo en el que se encuentra matriculado el alumno o alumna. Para poder interpretar la relación de dependencia de las variables observadas se ha tenido en cuenta el criterio estadístico reflejado en la figura 78.

Figura 78. Criterio de interpretación de la V de Cramer

V de Cramer	Interpretación
V = 1.00	Relación perfecta
V = .70	Relación moderada-alta
V = .50	Relación moderada
V = .00	Ninguna relación

En la Figura 79 se presentan los valores de los estadísticos Chi-cuadrado, V de Cramer y un comentario sobre la dirección de las diferencias respecto al género, en los casos en que éstas resultan estadísticamente significativas.

Figura 79. Relación entre características académicas y género

	χ^2 (gl)	p	V	Dirección residuos tipificados
Nivel educativo	3.21 (3)	.360	.01	-
Repetición curso	35.61 (1)	.000***	.04	Los niños muestran mayor proporción de repetición que las niñas
Curso repetido	41.53 (11)	.000***	.04	El curso más repetido por los niños es 2º EP

Nota. N = 26144. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican que no existe asociación significativa entre el género y el nivel educativo y no tienen relación. No obstante, recordemos que la cuota de género en la muestra era proporcional al 50%, por lo tanto, estos resultados están dentro de lo esperado.

Respecto al número de discentes que han repetido existe asociación significativa respecto al género. Los resultados indican que un 7.37% del total del alumnado de la muestra nacional han repetido algún curso durante la etapa de Primaria. En dicho resultado existen diferencias con significatividad estadística respecto al género, siendo mayor el número de niños que han repetido curso (57.40%) frente a un menor número de niñas (42.60%). Asimismo, el curso más repetido por los niños de la muestra es 2º de Primaria, seguido de 1º de esta etapa educativa y el que menos repiten es 6º de Primaria. Esto da idea de la utilidad y aplicación de la medida de repetición de curso en los primeros niveles de la etapa como medida ordinaria de atención a la diversidad.

Continuando con los criterios anteriormente señalados al comienzo de este epígrafe, el modelo resultante sobre las variables que predicen la situación académica con respecto al género del alumnado participante en el estudio incluye tres variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .914 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .91 ($F(3, 26132) = 93078.574, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 80.

Figura 80. Variables predictoras de la situación académica respecto al género del alumnado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
El profesorado logra que las clases sean interesantes	.295	.001	.437	198.359	.000***	
Nos enseñan solidaridad	.254	.001	.364	175.531	.000***	
Evaluación para el aprendizaje (La forma de evaluar de mis profesores me ayuda a mejorar)	.296	.002	.390	174.361	.000***	

Nota. N = 26144. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Según indican los resultados, influye en la situación académica del alumnado “el grado de interés que despierta el profesorado en sus clases” considerando este factor motivante con poder predictor sobre las situaciones de repetición de curso por parte del alumnado, con las diferencias de género anteriormente explicadas.

- **Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de las familias**

Participantes

La distribución de la muestra se puede ver en la figura 81 y está en consonancia con las proporciones del muestreo polietápico utilizado para seleccionar la muestra.

Figura 81. Distribución de muestra de familias de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional

Distribución Territorial	Muestra (%) ^a	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	845 (11.73)	605	114	126
Almería	113 (1.57)	30	14	69
Cádiz	96 (1.33)	71	22	3
Córdoba	111 (1.54)	92	0	19
Granada	106 (1.47)	64	42	0
Huelva	53 (.74)	41	1	11
Jaén	94 (1.30)	81	12	1
Málaga	43 (.60)	38	0	5

Sevilla	229 (3.18)	188	23	18
02 ARAGÓN	192 (2.66)	110	43	39
Huesca	26 (.36)	26	0	0
Teruel	24 (.33)	13	11	0
Zaragoza	142 (1.97)	71	32	39
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	87 (1.21)	64	23	0
04 BALEARS, ILLES	207 (2.87)	161	29	17
05 CANARIAS	188 (2.61)	153	16	19
Las Palmas	119 (1.65)	84	16	19
Santa Cruz de Tenerife	69 (0.96)	69	0	0
06 CANTABRIA	459 (6.37)	339	119	1
07 CASTILLA Y LEÓN	404 (5.61)	254	142	8
Ávila	17 (.24)	17	0	0
Burgos	31 (.43)	23	8	0
León	33 (.46)	12	15	6
Palencia	57 (.79)	28	29	0
Salamanca	78 (1.08)	54	22	2
Segovia	31 (.43)	31	0	0
Soria	17 (.24)	2	15	0
Valladolid	88 (1.22)	82	6	0
Zamora	52 (.72)	5	47	0
08 CASTILLA-LA MANCHA	297 (4.13)	236	60	1
Albacete	48 (.67)	17	31	0
Ciudad Real	98 (1.36)	71	26	1
Cuenca	4 (.06)	1	3	0
Guadalajara	33 (.46)	33	0	0
Toledo	114 (1.58)	114	0	0
09 CATALUÑA	947 (13.14)	778	168	1
Barcelona	573 (7.95)	443	130	0
Girona	108 (1.50)	108	0	0
Lleida	72 (1.00)	72	0	0
Tarragona	194 (2.69)	155	38	1
10 COMUNITAT VALENCIANA	699 (9.70)	494	131	74
Alicante/Alacant	167 (2.32)	104	29	34
Castellón/Castelló	145 (2.01)	120	18	7
Valencia/València	387 (5.37)	270	84	33
11 EXTREMADURA	241 (3.34)	188	53	0
Badajoz	132 (1.83)	80	52	0
Cáceres	109 (1.51)	108	1	0
12 GALICIA	733 (10.17)	438	236	59
A Coruña	322 (4.47)	173	108	41

Lugo	59 (.82)	31	28	0
Ourense	126 (1.75)	74	52	0
Pontevedra	226 (3.13)	160	48	18
13 MADRID, COMUNIDAD DE	1415 (19.64)	832	395	188
14 MURCIA, REGIÓN DE	248 (3.44)	146	87	15
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	12 (.17)	12	0	0
16 PAÍS VASCO ^b	-	-	-	-
Araba/Álava ^b	-	-	-	-
Gipuzkoa ^b	-	-	-	-
Bizkaia ^b	-	-	-	-
17 RIOJA, LA	74 (1.03)	18	43	13
18 CEUTA	87 (1.21)	15	72	0
19 MELILLA	70 (.97)	8	60	2
TOTAL	7205 (100.00)	4851	1791	563

Nota. N = 7205, tamaño muestral tras filtrar con el ítem de control la falta de veracidad en la respuesta de los encuestados. Tamaño muestral recogido a partir de la aplicación nacional a 21 de noviembre de 2022, sesgo hacia el género femenino con un 81% de homogeneidad, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza.

a. Se indica el porcentaje de participación respecto al tamaño muestral total del estrato, que corresponde al índice de respuesta.

b. El País Vasco y sus provincias se excluyen de la muestra por no participar en el estudio en la aplicación nacional.

Representación del género en la muestra nacional de las familias

La representación del género en la muestra nacional de familias se ve en la Figura 82. Contestaron a los cuestionarios un 80.57% de madres frente a un 19.40% de padres.

Figura 82. Representación cuota de género de la muestra nacional de familias

Genero	N	%
Femenino	5805	80.57
Masculino	1398	19.40
Otros	2	.03
Total	7205	100.00

Variables predictoras de la calidad de las relaciones familia-escuela

Continuando con los criterios anteriormente señalados en la construcción de los modelos predictivos, el modelo resultante sobre las variables que predicen la calidad de las relaciones

familia-escuela incluye cuatro variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .813 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .81 ($F(4, 7198) = 7848.889, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 83.

Figura 83. Variables predictoras de la calidad de las relaciones familia-escuela

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*		
Sentimiento de pertenencia al colegio	.222	.004	.413	54.303	.000***
Ayuda del profesorado para administrar justicia en la resolución de conflictos	.203	.004	.316	47.149	.000***
Las reuniones convocadas contribuyen a la mejora de la educación	.124	.004	.214	28.194	.000***
Agrado de los hijos/as con la asistencia a reuniones en el centro de sus familias	.129	.005	.158	27.939	.000***

Nota. N = 7205. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

La variable con mayor poder predictor en este modelo es el “sentimiento de pertenencia de la familia al centro educativo”. Le sigue en cuanto a poder predictivo la variable que refleja “la confianza que la familia tiene en que sus hijos pueden contar con la ayuda del profesorado para la resolución de conflictos de convivencia de forma justa”. Entendiendo que cuanto mayor sea el sentimiento de pertenencia y la confianza depositada por las familias en el profesorado del centro educativo los resultados redundarán en una mayor calidad de las relaciones familia-escuela.

Variables predictoras de la tipología de conflictos de convivencia y la forma de resolverlos para las familias

Según los criterios anteriormente señalados en la construcción de los modelos predictivos, el modelo resultante sobre las variables que predicen la tipología de conflictos y la forma de resolverlos valorada por las familias incluye 5 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto

muestra una correlación múltiple de .958 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .96 ($F(5, 7199) = 32762.034, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 84.

Figura 84. Variables predictoras tipología de conflictos y formas de resolverlos para las familias

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>b_i</i>	Error tip.	<i>b_i[*]</i>			
Mi hijo/a es acosado	.071	.000	.910	373.115	.000***	
Es eficaz organizar debates sobre convivencia en clase	.218	.003	.201	79.215	.000***	
Frecuencia de acoso en el centro educativo	.114	.002	.142	57.425	.000***	
Eficacia de la aplicación de castigos relacionados a con la conducta inadecuada	.116	.002	.143	56.316	.000***	
Mi hijo/a incumple las normas del aula / centro	.141	.003	.126	51.461	.000***	

Nota. N = 7205. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Destaca notablemente con mayor poder predictor la variable correspondiente a la “situación de acoso del vástago” sobre la calidad de las relaciones entre familia y escuela. Obviamente, ante la detección de dicha situación grave, contraria a la calidad de la convivencia, las expectativas de la familia sobre la celeridad y contundencia de la respuesta por parte del centro para la resolución del conflicto aumentan. En este sentido, aparece como variable predictiva la consideración de la “eficacia de la aplicación de castigos lo más relacionado posible a la conducta inadecuada”.

VARIABLES PREDICTORAS DE LAS COMPETENCIAS PARENTALES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

Continuando con los criterios anteriormente señalados en la construcción de los modelos predictivos, el modelo resultante sobre las variables que predicen las competencias parentales para el funcionamiento de las normas de convivencia incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .923 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .92 ($F(6, 7198) = 14420.968, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 85.

Figura 85. Variables predictoras competencias parentales para el funcionamiento de las normas de convivencia

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
Valoración de la información que poseen sobre ciberacoso	.157	.002	.335	85.621	.000***	
Valoración de la justicia de las normas para el alumnado	.182	.002	.312	81.541	.000***	
Sus hijos/as tienen capacidad para resolver los conflictos de forma pacífica	.165	.002	.298	73.833	.000***	
Sabría cómo actuar ante un abuso sexual sobre mi hijo/a por un adulto	.136	.002	.320	82.719	.000***	
Reacciones agresivas ante situaciones de conflicto	.132	.002	.287	81.560	.000***	
Reacciones pacíficas ante situaciones de conflicto	.122	.002	.254	61.737	.000***	

Nota. $N = 7205$. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican mayor capacidad predictiva en la variable “valoración de la información que posee la familia sobre qué es ciberacoso”, seguida de la variable “sabría cómo actuar si su hijo/a estuviera siendo víctima de un abuso sexual por parte de una persona adulta”. Ambas

conforman principalmente el sentimiento de competencia parental para el funcionamiento de las normas de convivencia.

- **Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través del profesorado**

Participantes

La distribución de la muestra se puede ver en la figura 86 y está en consonancia con las proporciones del muestreo polietápico utilizado para seleccionar la muestra.

Figura 86. *Distribución de muestra de profesorado de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional*

Distribución Territorial	Muestra (%) ^a	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	414 (14.60)	342	41	31
Almería	43 (1.52)	29	4	10
Cádiz	51 (1.80)	46	5	0
Córdoba	40 (1.41)	39	0	1
Granada	61 (2.15)	54	7	0
Huelva	42 (1.48)	29	5	8
Jaén	47 (1.66)	36	11	0
Málaga	31 (1.09)	26	0	5
Sevilla	99 (3.49)	83	9	7
02 ARAGÓN	94 (3.31)	72	16	6
Huesca	15 (.53)	15	0	0
Teruel	11 (.39)	6	5	0
Zaragoza	68 (2.40)	51	11	6
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	40 (1.41)	31	9	0
04 BALEARS, ILLES	101 (3.57)	82	16	3
05 CANARIAS	131 (4.62)	118	7	6
Las Palmas	81 (2.86)	68	7	6
Santa Cruz de Tenerife	50 (1.76)	50	0	0
06 CANTABRIA	106 (3.74)	79	27	0
07 CASTILLA Y LEÓN	181 (6.38)	121	59	1
Ávila ^c	13 (.46)	8	5	0
Burgos	26 (.92)	13	13	0
León	33 (1.16)	18	14	1
Palencia ^c	24 (.85)	17	7	0
Salamanca	22 (.78)	16	6	0
Segovia	14 (.49)	13	1	0
Soria	10 (.35)	10	0	0
Valladolid	25 (.88)	17	8	0

Zamora	14 (.49)	9	5	0
08 CASTILLA-LA MANCHA	142 (5.00)	119	23	0
Albacete	25 (.88)	18	7	0
Ciudad Real	47 (1.66)	46	1	0
Cuenca	5 (.18)	0	5	0
Guadalajara	15 (.53)	5	10	0
Toledo	50 (1.76)	50	0	0
09 CATALUÑA	413 (14.55)	336	77	0
Barcelona	248 (8.74)	177	71	0
Girona	56 (1.97)	56	0	0
Lleida	39 (1.37)	39	0	0
Tarragona	70 (2.47)	64	6	0
10 COMUNITAT VALENCIANA	178 (6.27)	134	22	22
Alicante/Alacant	60 (2.11)	44	7	9
Castellón/Castelló	41 (1.44)	33	3	5
Valencia/València	77 (2.71)	57	12	8
11 EXTREMADURA	130 (4.58)	102	27	1
Badajoz	75 (2.64)	53	21	1
Cáceres	55 (1.94)	49	6	0
12 GALICIA	210 (7.40)	152	41	17
A Coruña	90 (3.17)	57	19	14
Lugo	33 (1.16)	22	11	0
Ourense	54 (1.90)	47	7	0
Pontevedra	33 (1.16)	26	4	3
13 MADRID, COMUNIDAD DE	424 (14.94)	243	135	46
14 MURCIA, REGIÓN DE	126 (4.44)	97	24	5
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	11 (.39)	11	0	0
16 PAÍS VASCO ^b	-	-	-	-
Araba/Álava ^b	-	-	-	-
Gipuzkoa ^b	-	-	-	-
Bizkaia ^b	-	-	-	-
17 RIOJA, LA	38 (1.34)	27	9	2
18 CEUTA	39 (1.37)	25	14	0
19 MELILLA	58 (2.04)	17	36	5
TOTAL	2836 (100.00)	2108	583	145

Nota. N = 2836, tamaño muestral tras filtrar con el ítem de control la falta de veracidad en la respuesta de los encuestados. Tamaño muestral recogido a partir de la aplicación nacional a 21 de noviembre de 2022, sesgo hacia el género femenino con un 77% de homogeneidad, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza.

- a. Se indica el porcentaje de participación respecto al tamaño muestral total del estrato, que corresponde al índice de respuesta.
- b. El País Vasco y sus provincias se excluyen de la muestra por no participar en el estudio en la aplicación nacional.

Representación del género en la muestra nacional de profesorado

La representación del género en la muestra nacional se ve en la figura 87. Los cuestionarios fueron contestados por un 76.62% de profesoras, 23.34% de profesores y .04% de otros.

Figura 87. Representación cuota de género de la muestra nacional de profesorado

Genero	N	%
Femenino	2173	76.62
Masculino	662	23.34
Otros	1	.04
Total	2836	100.00

Variables predictoras de la valoración global de la calidad de la convivencia percibida por el profesorado

Con los criterios anteriormente señalados, el modelo resultante sobre las variables que predicen la probabilidad de reconocer las habilidades que otorgan calidad a la convivencia por parte de los docentes incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .866 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .87 ($F(6, 2829) = 3059.932, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 88.

Figura 88. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por el profesorado

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
Coordinación con los equipos educativos	.148	.005	.287		32.158	.000***
El profesorado ayuda al logro de metas de los discentes	.198	.006	.274		33.519	.000***

Disposición de herramientas para la evaluación de la convivencia en centro	.114	.004	.262	31.166	.000***
Relación discentes-familias	.186	.005	.287	34.084	.000***
Recibir trato ofensivo o insultante de familias al profesorado	.052	.002	.191	27.030	.000***
Implicación del SIE	.079	.003	.215	26.279	.000***

Nota. N = 2836. SIE = Servicio de Inspección Educativa. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican dos variables con mayor capacidad predictiva que son la “coordinación con los equipos educativos” y “relación profesorado-familias”, siendo ambos indicadores que predicen lo que para los docentes supone calidad en la convivencia escolar. Asimismo, “la consecución de las metas del alumnado con la ayuda del profesorado” también es una variable con buen poder predictivo en las relaciones de calidad en la convivencia.

Llama la atención que se incluya la implicación del Servicio de Inspección Educativa entre las variables predictivas de la perspectiva de calidad de la convivencia para el profesorado. Además, tiene un sentido positivo, por lo que parece ser bien entendida la intervención de Inspección en la convivencia escolar de calidad.

Predictivos de las competencias docentes para el funcionamiento de las normas de convivencia

Siguiendo los criterios señalados anteriormente, el modelo resultante sobre las competencias docentes que predicen el funcionamiento de las normas de convivencia según los docentes incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .844 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .84 ($F(6, 2829) = 2558.180$, $p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 89.

Figura 89. Variables predictoras de las competencias docentes para el funcionamiento de las normas de convivencia

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>b_i</i>	Error tip.	<i>b_i[*]</i>			
Trabajo en el aula para desarrollar la autoestima del alumnado	.190	.006	.273	30.122	.000***	
Se desarrollan proyectos aplicables a la vida real	.122	.005	.242	26.361	.000***	
Conozco protocolo de acoso / ciberacoso	.114	.003	.269	34.159	.000***	
Ayudo a entender qué es el racismo y sus secuelas	.147	.006	.213	24.234	.000***	
Existen grupos de colaboración con el docente	.067	.003	.207	25.410	.000***	
Adaptación de contenidos para mejorar clima aula	.144	.006	.209	23.134	.000***	

Nota. N = 2836. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican una proporción casi equitativa entre las variables predictoras encontradas en este modelo. No obstante, destaca con mayor poder predictivo “el trabajo que se realiza en el centro educativo para el desarrollo de la autoestima positiva del alumnado” seguido del “conocimiento por parte del equipo docente de los protocolos de actuación frente al acoso o ciberacoso”. Ambos predictores contribuyen en gran medida el funcionamiento de las normas de convivencia en el centro educativo.

- **Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de los equipos directivos**

Participantes

La distribución de la muestra se puede ver en la figura 90 y está en consonancia con las proporciones del muestreo polietápico utilizado para seleccionar la muestra.

Figura 90. *Distribución de muestra de equipos directivos de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional*

Distribución Territorial	Muestra (%) ^a	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	115 (17.64)	90	16	9
Almería	14 (2.15)	10	3	1
Cádiz	16 (2.45)	12	3	1
Córdoba	15 (2.30)	14	0	1
Granada	9 (1.38)	7	2	0
Huelva	15 (2.30)	10	2	3
Jaén	12 (1.84)	9	3	0
Málaga	13 (2.00)	12	0	1
Sevilla	21 (3.22)	16	3	2
02 ARAGÓN	33 (5.06)	22	9	2
Huesca	3 (.46)	3	0	0
Teruel	7 (1.07)	3	4	0
Zaragoza	23 (3.53)	16	5	2
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	12 (1.84)	11	1	0
04 BALEARS, ILLES	19 (2.91)	16	2	1
05 CANARIAS	29 (4.45)	19	8	2
Las Palmas	13 (2.00)	7	4	2
Santa Cruz de Tenerife	16 (2.45)	12	4	0
06 CANTABRIA	20 (3.07)	12	8	0
07 CASTILLA Y LEÓN	42 (6.44)	24	17	1
Ávila	7 (1.07)	3	4	0
Burgos	3 (.46)	2	1	0
León	4 (.61)	0	3	1
Palencia	5 (.77)	3	2	0
Salamanca	6 (.92)	4	2	0
Segovia	3 (.46)	2	1	0
Soria	2 (.31)	2	0	0
Valladolid	8 (1.23)	6	2	0
Zamora	4 (.61)	2	2	0
08 CASTILLA-LA MANCHA	37 (5.67)	29	8	0
Albacete	10 (1.53)	8	2	0
Ciudad Real	15 (2.30)	12	3	0
Cuenca	2 (.31)	1	1	0
Guadalajara	2 (.31)	0	2	0
Toledo	8 (1.22)	8	0	0
09 CATALUÑA	89 (13.65)	68	21	0
Barcelona	57 (8.74)	39	18	0

Girona	7 (1.07)	7	0	0
Lleida	7 (1.07)	7	0	0
Tarragona	18 (2.76)	15	3	0
10 COMUNITAT VALENCIANA	68 (10.43)	50	9	9
Alicante/Alacant	24 (3.68)	18	3	3
Castellón/Castelló	12 (1.84)	8	0	4
Valencia/València	32 (4.91)	24	6	2
11 EXTREMADURA	27 (4.14)	23	3	1
Badajoz	17 (2.61)	14	2	1
Cáceres	10 (1.53)	9	1	0
12 GALICIA	37 (5.67)	17	16	4
A Coruña	15 (2.30)	5	8	2
Lugo	6 (.92)	2	4	0
Ourense	7 (1.07)	5	2	0
Pontevedra	9 (1.38)	5	2	2
13 MADRID, COMUNIDAD DE	74 (11.35)	46	17	11
14 MURCIA, REGIÓN DE	27 (4.14)	19	7	1
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	4 (.61)	4	0	0
16 PAÍS VASCO ^b	-			
Araba/Álava ^b	-			
Gipuzkoa ^b	-			
Bizkaia ^b	-			
17 RIOJA, LA	10 (1.53)	6	3	1
18 CEUTA	3 (.46)	2	1	0
19 MELILLA	6 (.92)	2	3	1
TOTAL	652 (100.00)	460	149	43

Nota. N = 652, tamaño muestral tras filtrar con el ítem de control la falta de veracidad en la respuesta de los encuestados. Tamaño muestral recogido a partir de la aplicación nacional a 21 de noviembre de 2022, sesgado al 72% de homogeneidad hacia el género femenino, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza.

a. Se indica el porcentaje de participación respecto al tamaño muestral total del estrato, que corresponde al índice de respuesta.

b. El País Vasco y sus provincias se excluyen de la muestra por no participar en el estudio en la aplicación nacional.

Representación del género de la muestra nacional de equipos directivos

La representación del género en la muestra nacional se ve en la figura 91. Los cuestionarios fueron contestados por un 71.93% de profesoras, 27.92% de profesores y .15% de otros, todos ellos miembros de los quipos directivos.

Figura 91. Representación cuota de género de la muestra nacional de equipos directivos

Género	N	%
Femenino	469	71.93
Masculino	182	27.92
Otros	1	.15
Total	652	100.00

VARIABLES PREDICTORAS DE LA VALORACIÓN GLOBAL DE LA CALIDAD DE LA CONVIVENCIA PERCIBIDA POR EQUIPOS DIRECTIVOS

Siguiendo los criterios de validación anteriormente señalados, el modelo resultante sobre las variables que predicen la probabilidad de reconocer las habilidades que otorgan calidad a la convivencia por parte de los equipos directivos incluye 7 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .885 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .88 ($F(7, 644) = 709.445, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 92.

Figura 92. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por equipos directivos

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
Disposición herramientas de evaluación convivencia en centro	.088	.007	.233	12.953	.000***	
Sentimiento de competencia en la creación del clima de centro	.141	.011	.211	12.735	.000***	
Coordinación de los equipos educativos	.117	.009	.221	13.273	.000***	
Relación discente-docente	.158	.013	.200	12.401	.000***	
Implicación del SIE	.075	.005	.209	14.056	.000***	

Ayuda docente para la consecución de metas discentes	.122	.011	.183	10.704	.000***
Actualización PAT	.075	.007	.185	10.576	.000***

Nota. N = 652. SIE = Servicio de Inspección Educativa. PAT = Plan de Acción Tutorial

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican como principal variable predictora de la calidad de la convivencia reconocida por equipos directivos la “disposición de herramientas para la evaluación de la convivencia en el centro educativo”. Este predictor, junto con la “coordinación de equipos docentes”, la “intervención del Servicio de Inspección” y la “ayuda del profesorado a la consecución de las metas del alumnado” aparecen repetidos en los predictores del estrato de profesorado, por lo que aumenta su consideración en la muestra de estudio.

Aparece como novedad, aunque con poca fuerza de predicción, una variable que guarda relación con la documentación institucional: “actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia”.

Predictivos de las competencias docentes de los equipos directivos para el funcionamiento de las normas de convivencia

Según los criterios de validación señalados anteriormente, el modelo resultante sobre las variables que predicen las competencias docentes de los equipos directivos para el funcionamiento de las normas de convivencia incluye 7 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .876 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .88 ($F(7, 644) = 652.500, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 93.

Figura 93. Variables predictoras de competencia equipos directivos para el funcionamiento de las normas

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
Frecuencia con que se analiza el problema con la familia al sancionar alumnado	.152	.011	.233	14.417	.000***	
Desarrollo de HHSS con alumnado	.214	.013	.272	16.588	.000***	
Competencia para detección acoso / ciberacoso	.133	.008	.268	17.383	.000***	
Eficacia al sancionar	.086	.006	.232	15.155	.000***	
Reconocimiento de muestras de afecto inadecuadas	.117	.008	.218	14.045	.000***	
Eficacia al tener en cuenta la opinión del alumnado sancionado	.092	.007	.201	13.222	.000***	
Frecuencia solicitud intervención SIE	.051	.004	.180	12.553	.000***	

Nota. N = 652. HHSS = Habilidades sociales. SIE = Servicio de Inspección Educativa. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican que la variable con más capacidad de predicción es el “desarrollo de la autoestima, la escucha activa y habilidades de comunicación con el alumnado”. Asimismo, como trabajo predictor de la competencia del equipo directivo para poner en funcionamiento las normas aparece la variable “el sentimiento de competencia, o sentirse preparado, para la detección del acoso y ciberacoso”.

Sin embargo, con poco poder predictivo se ha encontrado la variable “frecuencia con la que se recurre al Servicio de Inspección Educativa” entre los predictores de la competencia de los equipos directivos para el funcionamiento de las normas de convivencia escolar.

- **Modelos predictivos de los indicadores de convivencia a través de las estructuras de orientación**

Participantes

La distribución de la muestra se puede ver en la figura 94 y está en consonancia con las proporciones del muestreo polietápico utilizado para seleccionar la muestra.

Figura 94. *Distribución de muestra de estructuras de orientación de los centros de Educación Primaria en la aplicación nacional*

Distribución Territorial	Muestra (%) ^a	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	74 (14.92)	61	10	3
Almería	5 (1.01)	3	0	2
Cádiz	12 (2.42)	9	3	0
Córdoba	8 (1.61)	8	0	0
Granada	7 (1.41)	6	1	0
Huelva	6 (1.21)	4	1	1
Jaén	7 (1.41)	5	2	0
Málaga	5 (1.01)	5	0	0
Sevilla	24 (4.84)	21	3	0
02 ARAGÓN	19 (3.83)	12	7	0
Huesca	1 (.20)	1	0	0
Teruel	2 (.40)	1	1	0
Zaragoza	16 (3.23)	10	6	0
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	17 (3.43)	13	4	0
04 BALEARS, ILLES	28 (5.65)	27	1	0
05 CANARIAS	18 (3.63)	16	2	0
Las Palmas	8 (1.61)	6	2	0
Santa Cruz de Tenerife	10 (2.02)	10	0	0
06 CANTABRIA	34 (6.85)	27	7	0
07 CASTILLA Y LEÓN	17 (3.43)	10	7	0
Ávila	-	-	-	-
Burgos	4 (.81)	0	4	0
León	1 (.20)	0	1	0
Palencia	-	-	-	-
Salamanca	3 (.61)	2	1	0
Segovia	4 (.81)	4	0	0
Soria	2 (.40)	2	0	0
Valladolid	1 (.20)	1	0	0
Zamora	2 (.40)	1	1	0

08 CASTILLA-LA MANCHA	30 (6.05)	24	6	0
Albacete	3 (.60)	3	0	0
Ciudad Real	11 (2.22)	9	2	0
Cuenca	4 (.81)	3	1	0
Guadalajara	5 (1.01)	2	3	0
Toledo	7 (1.41)	7	0	0
09 CATALUÑA	21 (4.23)	14	7	0
Barcelona	9 (1.82)	3	6	0
Girona	8 (1.61)	8	0	0
Lleida	1 (.20)	1	0	0
Tarragona	3 (.60)	2	1	0
10 COMUNITAT VALENCIANA	86 (17.34)	70	12	4
Alicante/Alacant	24 (4.84)	18	4	2
Castellón/Castelló	11 (2.22)	11	0	0
Valencia/València	51 (10.28)	41	8	2
11 EXTREMADURA	19 (3.83)	16	3	0
Badajoz	14 (2.82)	11	3	0
Cáceres	5 (1.01)	5	0	0
12 GALICIA	35 (7.06)	21	13	1
A Coruña	10 (2.02)	3	6	1
Lugo	2 (.40)	0	2	0
Ourense	8 (1.61)	7	1	0
Pontevedra	15 (3.03)	11	4	0
13 MADRID, COMUNIDAD DE	57 (11.49)	36	10	11
14 MURCIA, REGIÓN DE	20 (4.03)	11	9	0
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	3 (.60)	3	0	0
16 PAÍS VASCO ^b	-	-	-	-
Araba/Álava ^b	-	-	-	-
Gipuzkoa ^b	-	-	-	-
Bizkaia ^b	-	-	-	-
17 RIOJA, LA	10 (2.02)	7	3	0
18 CEUTA	3 (.60)	1	2	0
19 MELILLA	5 (1.01)	5	0	0
TOTAL	496 (100.00)	374	103	19

Nota. N = 496, tamaño muestral tras filtrar con el ítem de control la falta de veracidad en la respuesta de los encuestados. Tamaño muestral recogido a partir de la aplicación nacional a 21 de noviembre de 2022, sesgo hacia el género femenino con un 84% de homogeneidad, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza.

a. Se indica el porcentaje de participación respecto al tamaño muestral total del estrato, que corresponde al índice de respuesta.

b. El País Vasco y sus provincias se excluyen de la muestra por no participar en el estudio en la aplicación nacional.

c. No aparecen datos en provincias de comunidades autónomas que sí participan en la muestra en otros estratos poblacionales.

Representación del género en la muestra nacional de estructuras de orientación

La representación del género en la muestra nacional se ve en la figura 95. Los cuestionarios fueron contestados por un 83.87% de mujeres, y un 16.13% de hombres.

Figura 95. *Representación cuota de género de la muestra nacional de estructuras de orientación*

Genero	N	%
Femenino	416	83.87
Masculino	80	16.13
Otros	-	-
Total	496	100.00

Variables predictoras de la valoración global de la calidad de la convivencia percibida por las estructuras de orientación

Contando con los criterios de validación anteriormente señalados, el modelo resultante sobre las variables que predicen la probabilidad de reconocer las habilidades que otorgan calidad a la convivencia por parte de las estructuras de orientación incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .909 con el indicador calidad de las relaciones, con un R^2 corregida de .91 ($F(6, 489) = 817.512, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 96.

Figura 96. Variables predictoras de la calidad de las relaciones reconocidas por estructuras de orientación

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*			
Coordinación de los equipos docentes	.131	.011	.233	12.111	.000***	
Relación docente-discente	.216	.014	.264	15.828	.000***	
Disposición herramientas de evaluación convivencia en centro	.135	.008	.293	16.945	.000***	
Sentimiento de competencia en la creación del clima de centro	.161	.013	.209	12.749	.000***	
Adecuación normativa vigente a convivencia escolar	.097	.010	.187	10.110	.000***	
Relación centro-entorno	.089	.009	.156	9.924	.000***	

Nota. N = 496. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Destacan los resultados en la variable predictora “disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro” coincidiendo con los otros dos estratos de la muestra docente (profesorado y equipos directivos). Esta variable sobresale por su capacidad de predicción según los encuestados.

Asimismo, se repite la aceptable capacidad de predicción de la “relación profesorado-alumnado” y la “coordinación de los equipos docentes” para valorar la calidad de la convivencia escolar.

Predictivos de las competencias docentes percibidas por las estructuras de orientación para el funcionamiento de las normas de convivencia

Continuando con los criterios de validación señalados anteriormente, el modelo resultante sobre las variables que predicen las competencias docentes percibidas por las estructuras de orientación para el funcionamiento de las normas de convivencia incluye 6 variables predictoras ($p < .001$), cuyo conjunto muestra una correlación múltiple de .862 con el indicador calidad de

las relaciones, con un R^2 corregida de .86 ($F(6, 489) = 509.419, p < .001$). Las variables seleccionadas se muestran en la figura 97.

Figura 97. Variables predictoras de competencia estructuras de orientación para el funcionamiento de las normas

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	p
	b_i	Error tip.	b_i^*		
Frecuencia de maltrato a propiedades de compañeros	.174	.011	.387	15.840	.000***
Competencia para detección acoso / ciberacoso o	.147	.007	.368	20.449	.000***
Empatía	.148	.011	.267	13.329	.000***
Peleas entre discentes	.125	.008	.348	16.014	.000***
Reconocimiento de buenos / malos secretos	.089	.008	.228	11.266	.000***
Intimidación directa / indirecta a través de medios digitales	.105	.010	.234	10.914	.000***

Nota. N = 496. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Los resultados indican que las variables con mayor capacidad predictiva para el funcionamiento de las normas de convivencia, según la percepción de las estructuras de orientación, son: “la frecuencia con la que se esconden cosas o se deterioran propiedades de compañeros como situación de acoso escolar”, “consideración de sentirse preparado para la detección de acoso y ciberacoso” por parte del docente y las “peleas entre el alumnado”.

En este estrato de la muestra nacional concluyen diferentes variables predictoras comparado con los estratos precedentes, en lo referente a la competencia docente y el funcionamiento de las normas.

Capítulo 3. Conclusiones

3.1. Calidad de la convivencia

La valoración global de la calidad de la convivencia escolar y de las dimensiones que la componen supone una buena síntesis de la evaluación de la convivencia, además de poder compararlo por ser un indicador muy empleado en otros estudios (INCE, 2000 citado en Diaz-Aguado, 2010, p. 14).

A continuación, se presentan los resultados de los cinco colectivos consultados, en primer lugar, alumnado, familias, profesorado, equipos directivos y finalizando con las estructuras de orientación de los centros.

3.1.1. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva del alumnado

En la figura 98 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente Alpha de Cronbach y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador. “El alfa de Cronbach estima cómo de fiables son las respuestas dadas a un conjunto de ítems señalando el grado de consistencia de las respuestas (estabilidad)” respecto a la dimensión evaluada (Frías-Navarro, 2022, p.5).

Figura 98. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado

Dimensiones	α	IC (95%)
B1. Valoración global de la convivencia ^a	-	-
C1. Relaciones familia-escuela	.421	.407-.435***
C2. Relación docente-discente	.690	.684-.696***
C3. Relaciones entre discentes	.804	.800-.807***
Total Variable ^b	.752	.747-.757***

Nota. a. Esta dimensión solo tiene un reactivo, por lo que no es viable establecer el cálculo.

b. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Calidad de la convivencia”, desde la perspectiva del alumnado.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como puede observarse en la figura 98, el coeficiente de consistencia interna de la dimensión “C3. Relaciones entre discentes” en la muestra seleccionada es bueno ($\alpha = .804$), de acuerdo con la interpretación de Frías-Navarro (2021). Las otras dimensiones no alcanzan este valor tan alto ya que la dimensión “C2. Relación docente-discente” ($\alpha = .690$) y la dimensión “C1. Relaciones

familia-escuela” ($\alpha = .421$) tienen unos valores considerados como cuestionable y pobre respectivamente. El menor índice de fiabilidad que tienen estas dos últimas dimensiones puede atribuirse al número de ítems, dado que a medida que decrece el número de ítems en las dimensiones va decreciendo a su vez la fiabilidad en dicha dimensión.

Los resultados del ítem correspondiente a la dimensión B1., “Valoración global de la convivencia”, indican que contribuye satisfactoriamente a la buena consistencia interna del instrumento ($\alpha = .868$) – cuestionario para el alumnado – obteniendo una media de sobresaliente ($M = 9.32$, $DT = 1.44$). Asimismo, contribuye también con una puntuación media de sobresaliente ($M = 9.24$, $DT = 1.58$) a la aceptable consistencia interna de la variable de estudio ($\alpha = .752$) – calidad de la convivencia desde la perspectiva del alumnado – y en el análisis discriminante de esta variable la supresión de este ítem ($\alpha = .560$) no supondría mejora en el Alpha de Cronbach total ($\alpha = .693$).

En la figura 99 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 99. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para el alumnado

Variabes	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	A1
	C1. Relaciones familia-escuela	A11, A12
C. Calidad de las relaciones	C2. Relación docente-discente	A6, A8, A9, A10
	C3. Relaciones entre discentes	A2, A3, A4, A5, A7

La valoración de la calidad de la convivencia está conformada por dos variables, que se han dividido en 4 dimensiones y evaluado con 12 reactivos o ítems. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de las variables anteriores (figura 99). Literal de los ítems de pregunta:

B1. Valoración global de la convivencia

Esta dimensión la conforma un único ítem que indaga la percepción de los alumnos sobre la convivencia en su centro

A1 En este colegio me siento a gusto

C1. Relaciones familia-escuela

Esta dimensión evalúa la satisfacción y el compromiso de la familia con los aprendizajes de sus hijos con dos ítems:

A11 Mi familia está contenta con este colegio

A12 Mi familia se interesa por mis trabajos en el colegio

C2. Relación docente-discente

Se examinan las relaciones entre profesorado y alumnado del centro educativo. Los ítems de la dimensión “C2. Relación docente-discente” son iguales a los evaluados en la dimensión “integración social” del informe de Secundaria (Díaz-Aguado, 2010). Se hizo así con la intención de que sean fácilmente comparables los resultados:

A6 Mi relación con el profesorado es buena

A8 El profesorado me escucha cuando tengo algo que decirle

A9 El alumnado escucha con atención lo que dice el profesorado

A10 El profesorado nos trata de manera justa

C3. Relaciones entre discentes

La dimensión se evalúa con 5 ítems que examinan la relación entre el alumnado. Al igual que en la dimensión anterior, los ítems de esta dimensión son similares a los utilizados en el informe de Secundaria:

A2 Los alumnos y las alumnas nos ayudamos entre nosotros, aunque no seamos amigos

A3 Hago amistades fácilmente

A4 Caigo bien a otros compañeros

A5 Siento que todos mis compañeros y compañeras me tratan bien

A7 Mi relación con los compañeros y las compañeras es buena

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en las cuatro dimensiones de las dos variables de estudio anteriores. También se presentan los resultados del coeficiente de correlación intraclase (CIC), que se interpreta como una proporción de la variabilidad total observada, expresándose como una función de la varianza explicada. En nuestro estudio, dicho coeficiente representa la proporción de la variación entre tipología de centros (CIC centro) o de la división territorial por Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma (CIC CC. AA.) sobre la variación total y que pueden considerarse como el efecto o influencia del tipo de centro o de la CC. AA. o Ciudad Autónoma sobre la variación total de las puntuaciones. La interpretación de la correlación se hace siguiendo los criterios de Landis y Koch (1977) expuestos en la figura 100:

Figura 100. Interpretación del coeficiente de correlación intraclase

Valor CIC	Grado de acuerdo
.81 – 1.00	Casi perfecto
.61 – .80	Sustancial
.41 – .60	Moderado
.21 – .40	Regular
.01 – .20	Leve
≤ .00	Pobre

Nota. Adaptado de Landis y Koch, (1977)

Figura 101. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva del alumnado

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
B1. Valoración global de la convivencia	9.24	1.58	-3.01	.000*	.000
C1. Relaciones familia-escuela	9.41	1.11	-3.36	.001	-.010
C2. Relación docente-discente	8.86	1.22	-2.07	.000	-.012
C3. Relaciones entre discentes	8.38	1.53	-1.68	.002**	-.013

Nota. N = 26144. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

Como se puede ver en la figura 101, la influencia de la Comunidad Autónoma en las relaciones entre discentes es leve (Landis y Koch, 1977) dado que explica en el mayor de los casos un 1.3% de la varianza, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del estado. La influencia del tipo de centro en la varianza también es leve al no superar un 2%. Sin embargo, a pesar de ser leve sí se han encontrado diferencias significativas en las dimensiones “B1. Valoración global de la convivencia” (CIC^a centro_{centro}=.000*) y en “C3. Relaciones entre discentes” (CIC_{centro}=.002**).

El significado del análisis del CIC es medir el sentido de las respuestas dadas por la muestra de estudio; en ningún caso, explicitar las diferencias por tipología de centro o comunidades autónomas y ciudades autónomas más allá de señalar si existen valores *outlier* como valores

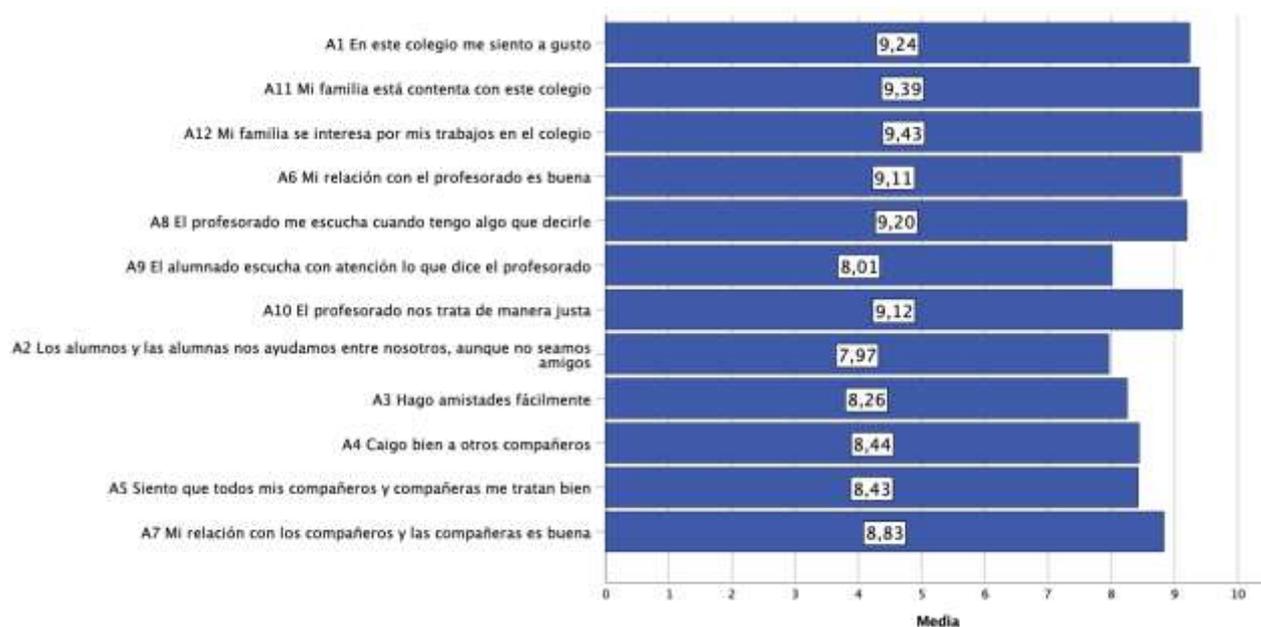
atípicos en la variable de respuesta al ítem que son significativamente distantes del resto de los datos

Los valores negativos en la asimetría que aparecen en todas las dimensiones indica que, en la distribución, las puntuaciones tienden a ser altas. De ahí que las medias encontradas sean altas.

La valoración global de la convivencia en los centros escolares es muy buena ($M=9.24$) al considerar los alumnos que se sienten a gusto en su colegio

También son altas las valoraciones de la relación familia-escuela ($M=9.41$) y la relación docente-discente ($M = 8.86$). La dimensión menos valorada por el alumnado se refiere a las relaciones entre discentes ($M = 8.38$).

Figura 102. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado



Todos los ítems referentes a la valoración de la calidad de la convivencia evaluados arrojan unos resultados muy positivos, todos ellos con puntuaciones cercanas o superiores a 8 puntos sobre 10. Los ítems con las puntuaciones más altas indican que los alumnos consideran que sus familias se interesan por los trabajos en el colegio ($M=9.43$), que las familias están contentas con el colegio ($M=9.39$), o que ellos mismos se sienten a gusto en el colegio ($M=9.24$) y los menos valorados, aunque también con unas puntuaciones altas, hacen referencia a que los alumnos y las alumnas se ayudan entre sí aunque no sean amigos ($M=7.97$) y el alumnado escucha con atención lo que dice el profesorado ($M=8.01$). Aspectos que deberán ser potenciados utilizando metodologías que promuevan la interacción entre iguales o la ayuda entre compañeros/as.

3.1.2. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva de las familias

En la Figura 103 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente Alpha de Cronbach y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Figura 103. *Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través de las familias*

Dimensiones	α	IC (95%)
B1. Valoración global de la convivencia ^a	-	-
C1. Relaciones docente-familia	.863	.858-.867***
C3. Relación docente-discente	.856	.851-.862***
C5. Relaciones familia-amigos hijos	-	-
C6. Sentimiento de pertenencia	.930	.928-.933***
C7. Medidas para mejorar la participación de las familias	.860	.855-.865***
Total Variable ^b	.839	.833-.844***

Nota. a. Estas dimensiones solo tienen un reactivo, por lo que no es viable establecer el cálculo.

b. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Calidad de la convivencia”, desde la perspectiva de las familias.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como puede observarse en la figura 103, todas las dimensiones tienen un coeficiente de consistencia interna que, de acuerdo con la interpretación de Frías-Navarro (2021), oscila entre excelente en la dimensión “C6. Sentimiento de pertenencia” ($\alpha = .930$) y bueno en las dimensiones “C1. Relaciones docente-familia” ($\alpha = .863$), “C3. Relación docente-discente” ($\alpha = .856$), “C7. Medidas para mejorar la participación de las familias” ($\alpha = .860$) y “Total Variable” ($\alpha = .839$).

Los resultados del ítem correspondiente a la dimensión B1., “Valoración global de la convivencia”, indican que contribuye satisfactoriamente a la excelente consistencia interna del instrumento ($\alpha = .942$) – cuestionario para las familias – obteniendo una media notable ($M = 8.30$, $DT = 1.70$). Asimismo, contribuye también con idéntica puntuación media notable a la buena consistencia interna de la variable de estudio ($\alpha = .839$) – calidad de la convivencia desde la perspectiva de las familias – y en el análisis discriminante de esta variable la supresión de este ítem arroja valores de correlación total del elemento corregida (.664) no supondría mejora en el Alpha de Cronbach total ($\alpha = .802$).

Tampoco la dimensión C5., “Relaciones familia-amigos hijos”, con el reactivo que la representa sería suprimible pues la puntuación del elemento corregido (.306) supondría mejora en el

Alpha de Cronbach total ($\alpha = .881$) de la variable de estudio, aunque dicha mejora no es significativa. Manteniéndose en valores de buenos sin llegar a ser excelentes. El intervalo de la media de esta dimensión se mantiene en la puntuación de notable ($M = 8.01$, $DT = 1.92$).

En la figura 104 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 104. *Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para las familias*

Variab	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	F123
	C1. Relaciones docente-familia	F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23
	C3. Relación docente-discente	F10, F11, F12, F14, F26
C. Calidad de las relaciones	C5. Relaciones familia-amigos hijos	F13
	C6. Sentimiento de pertenencia	F24, F25, F27, F28, F29
	C7. Medidas para mejorar la participación de las familias	F30, F31, F32, F33, F34, F35, F48, F49, F50, F51, F52

La valoración de la calidad de la convivencia está conformada por dos variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de las variables anteriores (figura 104).

Literal de los ítems de pregunta:

B1. Valoración global de la convivencia

Estas preguntas indagan por la percepción de las familias sobre la convivencia en su centro

F123 Nota global al clima de convivencia del centro educativo en donde está escolarizado su hijo o hija

C1. Relaciones docente-familia

Las preguntas van encaminadas a conocer en qué medida la familia participa de la vida escolar, cómo es la comunicación entre la familia y el centro y en qué medida hay un apoyo mutuo:

F17 Podemos contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

F18 Estamos contentos con el centro

F19 Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora

- F20 Las reuniones convocadas en el centro contribuyen a mejorar la educación
- F21 A nuestro hijo o hija le gusta que vayamos a las reuniones que se convocan desde el centro
- F22 Sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación de nuestro hijo o hija
- F23 Cuando surge un conflicto relacionado con nuestro hijo o hija, colaboramos con el centro para resolverlo

C3. Relación docente-discente

Se examinan las relaciones entre profesorado y alumnado del centro educativo:

- F10 Mi hijo o hija puede contar con la ayuda del profesorado para resolver un conflicto de forma justa
- F11 Hay confianza y respeto mutuo entre mi hijo o hija y sus profesores o profesoras
- F12 El profesorado es una referencia importante para mi hijo o hija
- F14 Evalúe en qué medida durante el último curso ha estado en contacto con el tutor/a de su hijo/a en el centro educativo
- F26 El profesorado del centro se adapta a las necesidades de nuestro hijo o hija

C5. Relaciones familia-amigos hijos

- F13 En qué medida considera que conoce a muchos amigos y amigas de su hijo o hija del mismo centro educativo

C6. Sentimiento de pertenencia

- F24 Sentimos que en el centro nos respetan
- F25 En este centro se dan oportunidades de participación a las familias
- F27 En este centro se escucha a las familias implicadas antes de aplicar medidas disciplinarias
- F28 Sentimos que formamos parte del centro
- F29 Sentimos que compartimos con el centro los mismos objetivos

C7. Medidas para mejorar la participación de las familias

Esta dimensión es específica del cuestionario de familias y pretende recoger la percepción de las familias sobre distintas medidas para favorecer la participación:

- F30 Adaptar el horario de las reuniones a las posibilidades de las familias
- F31 Trasmitir a las familias las ventajas de la participación

F32 Mejorar la comunicación familia-escuela utilizando las tecnologías: correo electrónico, página web, aplicaciones, etc.

F33 Mejorar las actitudes del profesorado hacia las familias

F34 Mejorar la actitud de las familias hacia el centro

F35 Campañas de sensibilización desde los medios de comunicación sobre la necesidad de una colaboración más estrecha entre las familias y la escuela

F48 Proyectos compartidos en los que familias y profesorado colaboren periódicamente

F49 Actividades lúdicas o culturales en las que participen las familias

F50 Formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias y resolver conflictos

F51 Formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela y resolver conflictos

F52 Mediadores no implicados en el conflicto, que ayuden a solucionarlo

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en las cuatro dimensiones de las dos variables de estudio anteriores. También se presentan los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC). Esta representa la proporción de la variación entre las tipologías de los centros (CIC centro) o de la Comunidad Autónoma y Ciudades Autónomas sobre la variación total y que pueden considerarse como el efecto o influencia del centro (CIC CC. AA.) sobre la variación total de las puntuaciones.

Figura 105. *Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva de las familias*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
B1. Valoración global de la convivencia	8.30	1.70	-1.59	.007***	-.023
C1. Relaciones docente-familia	8.80	1.32	-1.76	.006***	-.046
C3. Relación docente-discente	8.27	1.58	-1.63	.003*	-.053
C5. Relaciones familia-amigos hijos	8.01	1.92	-1.33	.002*	-.020
C6. Sentimiento de pertenencia	8.11	1.96	-1.58	.008***	-.091
C7. Medidas para mejorar la participación de las familias	8.55	1.37	-1.48	.002*	-.034

Nota. N = 7205. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

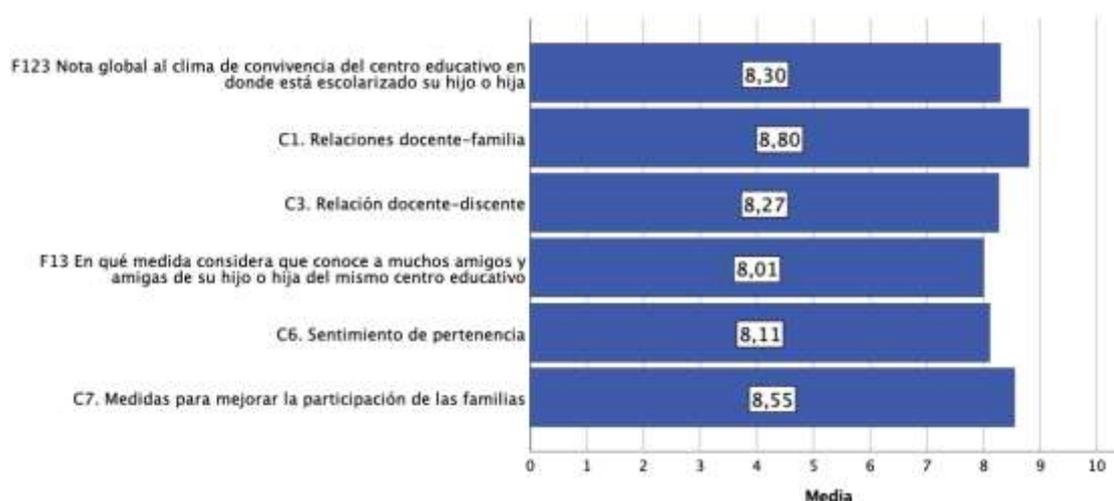
a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

Como se puede ver en la figura anterior, la valoración global de la convivencia que hacen las familias es muy buena ($M = 8.30$). En general, las puntuaciones de todas las dimensiones son altas, superiores a 8 sobre 10 puntos, entre los que destacan la valoración de las relaciones docente-familia ($M = 8.80$), las medidas adoptadas para mejorar la participación de las familias ($M = 8.55$) y las relaciones entre docente y discentes ($M = 8.27$).

Los datos en la asimetría indican que la distribución no es normal en las dimensiones analizadas. Los valores negativos indican que está desplazada a la derecha y que tienden a acumularse en las puntuaciones altas, de ahí que las puntuaciones medias obtenidas hayan sido tan altas.

El hecho de vivir en una Comunidad Autónoma u otra tiene cierto poder diferenciador, explicando en el mejor de los casos el 9.1% de la varianza, y la correlación no es significativa, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del Estado. En el caso del tipo de centro, la correlación es igualmente leve, ya que explica el 8% de la varianza en el mejor de los casos, pero es significativa en todas las dimensiones.

Figura 106. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través de las familias



3.1.3. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva del profesorado

En la figura 107 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente Alpha de Cronbach y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Figura 107. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través del profesorado

Dimensiones	α	IC (95%)
B1. Valoración global de la convivencia	.703	.680-.724***
B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	.870	.860-.880***
B3. Recursos para la gestión de la convivencia	.896	.891-.902***
C1. Relaciones entre docentes	.735	.715-.754***
C2. Relaciones docente-familia	.561	.534-.587***
C3. <i>Burnout</i>	.547	.519-.574***
C4. Relación docente-discente	.884	.878-.891***
C5. Relaciones entre discentes ^a	-	-
C6. Otras relaciones del centro educativo	.654	.631-.676***
Total Variable ^b	.876	.869-.883***

Nota. a. Estas dimensiones solo tienen un reactivo, por lo que no es viable establecer el cálculo.

b. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, "Calidad de la convivencia", desde la perspectiva del profesorado.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Las dimensiones "B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia" ($\alpha = .870$), "B3. Recursos para la gestión de la convivencia" ($\alpha = .896$), "C4. Relación docente-discente" ($\alpha = .884$) y "Total Variable" ($\alpha = .876$) tienen un coeficiente de consistencia interna bueno, según la interpretación de Frías-Navarro (2021), es decir, son fiables.

Las dimensiones "B1. Valoración global de la convivencia" ($\alpha = .703$) y "C1. Relaciones entre docentes" ($\alpha = .735$), lo tienen aceptable y la dimensión "C6. Otras relaciones del centro educativo" ($\alpha = .654$) lo tiene cuestionable.

Mientras que el coeficiente de consistencia interna en esta muestra de profesorado se considera pobre en las dimensiones "C2. Relaciones docente-familia" ($\alpha = .561$) y "C3. *Burnout*" ($\alpha = .547$). En la figura 108 se muestran las variables y dimensiones, y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 108. *Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para el profesorado*

VARIABLES	DIMENSIONES	ÍTEMS
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	P1, P2
	B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	P3, P4
	B3. Recursos para la gestión de la convivencia	P5, P6, P8, P11, P13, P14, P15, P16, P17
C. Calidad de las relaciones	C1. Relaciones entre docentes	P21, P36
	C2. Relaciones docente-familia	P22, P25, P37, P38 ^a
	C3. <i>Burnout</i>	P27, P28, P33 ^a , P34 ^a
	C4. Relación docente-discente	P19, P29, P30, P31, P32
	C5. Relaciones entre discentes	P20
	C6. Otras relaciones del centro educativo	P23, P24, P35

Nota. N = 2836.

a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menor calidad de la convivencia refleja.

La valoración de la calidad de la convivencia está conformada por dos variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de las variables anteriores (figura 108).
Literal de los ítems de pregunta:

B1. Valoración global de la convivencia

Estas preguntas indagan por la percepción del profesorado sobre la convivencia en su centro

P1 Exprese su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro

P2 Exprese el grado de satisfacción con su trabajo

B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia

Se indaga en qué medida ayuda a la convivencia la actualización de algunos documentos de centro desde la perspectiva del profesorado:

P3 Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia

P4 Actualización del Plan de Convivencia

B3. Recursos para la gestión de la convivencia

En este bloque se pregunta si existen estructuras en el centro que ayuden a la convivencia y en qué medida son útiles los planes y programas de convivencia:

- P5 Formación del profesorado en temas de convivencia
- P6 Disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro
- P8 Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar
- P11 Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- P13 Coordinación de los equipos educativos
- P14 Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia
- P15 Implicación de la Inspección
- P16 Implicación del Equipo Directivo
- P17 El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores y trabajadores sociales, profesor técnico de servicios a la comunidad, etc.)

C1. Relaciones entre docentes

Se examina la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se dan entre docentes de su centro:

- P21 Las relaciones entre el profesorado
- P36 Puedo contar con la ayuda de otros docentes si la necesito

C2. Relaciones docente-familia

Las preguntas van encaminadas a conocer en qué medida la familia participa de la vida escolar, cómo es la comunicación entre la familia y el centro y en qué medida hay un apoyo mutuo:

- P22 Las relaciones entre el profesorado y las familias
- P25 Las relaciones del profesorado con la Asociación de familias del alumnado (AFA/AMPA o similar)
- P37 Siento que las familias respetan mi trabajo
- P38^a En más de una ocasión he recibido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia

C3. Burnout

Se abordan en esta dimensión algunas preguntas relacionadas con el posible *burnout* vivido por el profesorado:

- P27 Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo

P28 Siento que puedo contribuir a crear un clima agradable en mi trabajo

P33^a Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo

P34^a Me siento acosado/a por otros docentes

C4. Relación docente-discente

Se examinan las relaciones entre profesorado y alumnado del centro educativo:

P19 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado

P29 El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

P30 Entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo

P31 El profesorado es una referencia importante para el alumnado

P32 El profesorado logra ayudar a que los estudiantes consigan sus metas

C5. Relaciones entre discentes

Esta dimensión examina la relación entre el alumnado:

P20 Las relaciones entre el alumnado

C6. Otras relaciones del centro educativo

Se examinan las relaciones con otras figuras y personal del centro:

P23 Las relaciones con el personal no docente (administración y servicios, auxiliares de control...)

P24 La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)

P35 Puedo contar con la dirección cuando lo necesito

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal del profesorado en las nueve dimensiones de las dos variables de estudio. También, se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 109. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva del profesorado

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
B1. Valoración global de la convivencia	8.19	1.23	-1.13	.005***	.008

B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	7.79	1.80	-1.20	.004	-.021
B3. Recursos para la gestión de la convivencia	7.92	1.46	-1.11	.002	-.046
C1. Relaciones entre docentes	8.62	1.31	-1.54	.001	-.041
C2. Relaciones docente-familia	7.82	1.42	-.81	.001	-.073
C3. <i>Burnout</i>	8.74	1.27	-1.41	.002	-.018
C4. Relación docente-discente	8.78	1.00	-1.35	.006***	-.001
C5. Relaciones entre discentes	7.88	1.37	-.94	.006***	-.006
C6. Otras relaciones del centro educativo	8.37	1.28	-1.16	.002	-.055

Nota. N = 2836. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

La valoración global que hacen los profesores de la convivencia en los centros educativos en los que trabajan es muy positiva ($M = 8.19$). Lo que más valoran es la relación con sus alumnos ($M = 8.78$), seguido de la relación con sus compañeros docentes ($M = 8.62$). Hay que destacar la puntuación en el ítem acerca de la escasez de síntomas de *burnout* ($M = 8.74$), ya que sugiere que los profesores se sienten satisfechos con su trabajo.

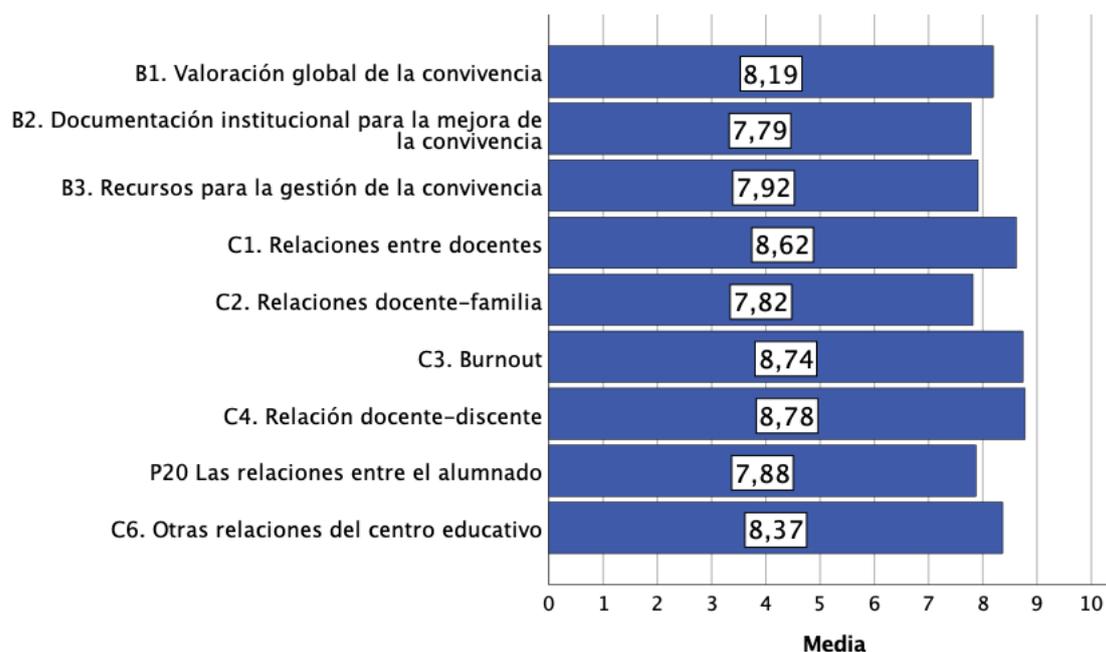
El poder explicativo de la Comunidad Autónoma y del tipo de centro es leve (Landis y Koch, 1977). En el mejor de los casos un 5.5% de la varianza de respuestas en las dimensiones analizadas, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del Estado.

Comparativamente entre todas las puntuaciones que dan los profesores y profesoras a los distintos reactivos o ítems, lo que menos valoran es la documentación institucional para la mejora de la convivencia ($M = 7.79$); seguido de las relaciones docente-familia ($M = 7.82$).

Los datos en la asimetría indican que la distribución no es normal en las dimensiones analizadas. Los valores negativos muestran que está desplazada a la derecha y que tienden a acumularse en las puntuaciones altas, de ahí que las puntuaciones medias obtenidas hayan sido tan altas.

En cuanto a los coeficientes de correlación intraclase de la Comunidad Autónoma, la correlación es leve y no se han encontrado diferencias significativas.

Figura 110. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través del profesorado



3.1.4. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva de los equipos directivos

En la figura 111 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente Alpha de Cronbach y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Figura 111. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través de los equipos directivos

Dimensiones	α	IC (95%)
B1. Valoración global de la convivencia	.663	.606-.711***
B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	.825	.796-.850***
B3. Recursos para la gestión de la convivencia	.852	.834-.868***
C1. Relaciones entre docentes ^a	-	-
C2. Relaciones docente-familia	.512	.448-.571***
C3. <i>Burnout</i>	.845	.819-.867***
C4. Relación docente-discente	.894	.880-.906***
C5. Relaciones entre discentes ^a	-	-
C6. Otras relaciones del centro educativo	.512	.431-.582***
Total Variable ^b	.841	.822-.859***

Nota. a. Estas dimensiones solo tienen un reactivo, por lo que no es viable establecer el cálculo.

b. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Calidad de la convivencia”, desde la perspectiva de los equipos directivos.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Todas las dimensiones dan cuenta de un coeficiente de consistencia interna de Alfa de Cronbach en la muestra analizada que oscila entre excelente en la dimensión “C4. Relación docente-discente” ($\alpha = .894$) y bueno en las dimensiones “B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia” ($\alpha = .825$), “B3. Recursos para la gestión de la convivencia” ($\alpha = .852$), “C3. *Burnout*” ($\alpha = .845$) y el “Total de la Variable” ($\alpha = .841$). Se considera cuestionable en “B1. Valoración global de la convivencia” ($\alpha = .663$) y, finalmente, es pobre en las dimensiones “C2. Relaciones docente-familia” ($\alpha = .512$), “C6. Otras relaciones del centro educativo” ($\alpha = .512$), de acuerdo con la interpretación de Frías-Navarro (2021). Este coeficiente de consistencia interna estima cuán fiables son las respuestas dadas en la dimensión señalando el grado de estabilidad de las respuestas (Frías-Navarro, 2022), lo que nos indica que las primeras dimensiones citadas son las más fiables.

En la figura 112 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 112. Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para el equipo directivo

Variables	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	D1, D2
	B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	D3, D4
	B3. Recursos para la gestión de la convivencia	D5, D6, D8, D11, D13, D14, D15, D16, D17
C. Calidad de las relaciones	C1. Relaciones entre docentes	D21
	C2. Relaciones docente-familia	D22, D25, D33 ^a , D34 ^a
	C3. <i>Burnout</i>	D27, D28
	C4. Relación docente-discente	D19, D29, D30, D31, D32
	C5. Relaciones entre discentes	D20
	C6. Otras relaciones del centro educativo	D23, D24

Nota. N = 652.

a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menor calidad de la convivencia refleja.

La valoración de la calidad de la convivencia está conformada por dos variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de las variables anteriores (figura 112).

Literal de los ítems de pregunta:

B1. Valoración global de la convivencia

Estas preguntas indagan por la percepción de los equipos directivos sobre la convivencia en su centro:

D1 Exprese su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro

D2 Exprese el grado de satisfacción con su trabajo

B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia

Se indaga en qué medida ayuda a la convivencia la actualización de algunos documentos de centro:

D3 Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia

D4 Actualización del Plan de Convivencia para la mejora de la convivencia

B3. Recursos para la gestión de la convivencia

En este bloque se pregunta si existen estructuras en el centro que ayuden a la convivencia y en qué medida son útiles los planes y programas de convivencia:

D5 Formación del profesorado en temas de convivencia

D6 Disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro

D8 Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar

D11 Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen

D13 Coordinación de los equipos educativos

D14 Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia

D15 Implicación de la Inspección

D16 Implicación del Equipo Directivo

D17 El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores y trabajadores sociales, profesor técnico de servicios a la comunidad, etc.)

C1. Relaciones entre docentes

Se examina la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se dan entre docentes de su centro:

D21 Las relaciones entre el profesorado

C2. Relaciones docente-familia

Las preguntas van encaminadas a conocer en qué medida la familia participa de la vida escolar, cómo es la comunicación entre la familia y el centro y en qué medida hay un apoyo mutuo:

D22 Las relaciones entre el profesorado y las familias

D25 Las relaciones del equipo directivo con la Asociación de familias del alumnado (AFA / AMPA o similar)

D33^a Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante

D34^a Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante

C3. Burnout

Se abordan en esta dimensión algunas preguntas relacionadas con el posible *burnout* vivido por los equipos directivos:

D27 Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo

D28 Siento que puedo contribuir a crear un clima agradable en mi trabajo

C4. Relación docente-discente

Se examinan las relaciones entre profesorado y alumnado del centro educativo:

D19 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado

D29 El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

D30 Entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo

D31 El profesorado es una referencia importante para el alumnado

D32 El profesorado logra ayudar a que los estudiantes consigan sus metas

C5. Relaciones entre discentes

Esta dimensión examina la relación entre el alumnado:

D20 Las relaciones entre el alumnado

C6. Otras relaciones del centro educativo

Se examinan las relaciones con otras figuras y personal del centro:

D23 Las relaciones con el personal no docente (administración y servicios, auxiliares de control...)

D24 La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal global en dos variables divididas en nueve dimensiones. También se presentan los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 113. *Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva del equipo directivo*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
B1. Valoración global de la convivencia	8.59	.98	-.85	.007***	.040
B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	8.25	1.58	-1.34	.008*	.009
B3. Recursos para la gestión de la convivencia	8.41	1.12	-1.27	.004	-.005
C1. Relaciones entre docentes	8.74	1.10	-1.16	.002	-.012
C2. Relaciones docente-familia	8.36	1.15	-.98	.001	-.037
C3. <i>Burnout</i>	8.91	1.09	-1.64	.003*	-.045
C4. Relación docente-discente	8.99	.83	-1.87	.003*	-.017
C5. Relaciones entre discentes	8.29	1.09	-1.12	.003*	.019
C6. Otras relaciones del centro educativo	8.73	1.01	-.89	-.002	-.079

Nota. N = 652. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

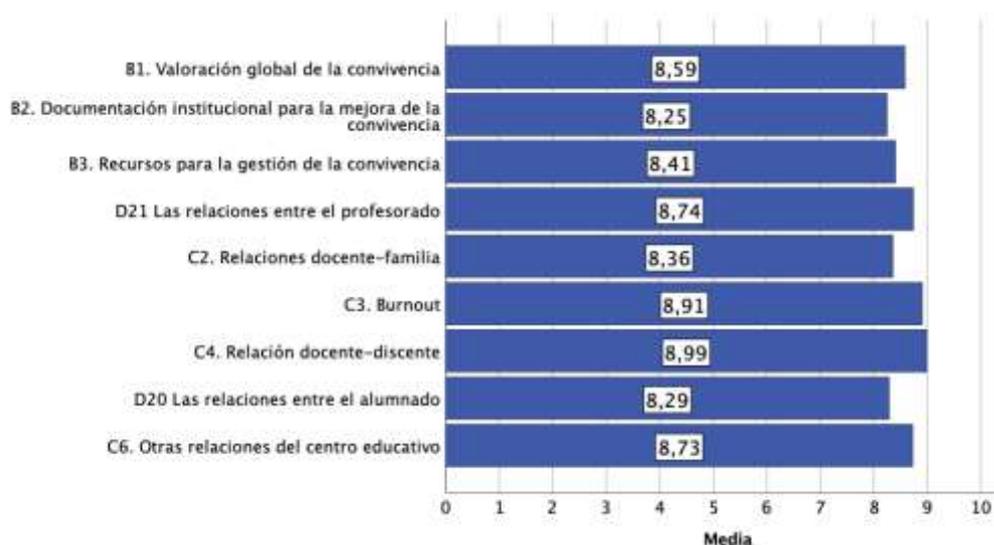
Los equipos directivos valoran muy positivamente la convivencia en los centros con puntuaciones medias superiores a 8.25 sobre 10 siendo el aspecto más destacado la "C4.

Relación docente-discente” ($M=8.99$). No obstante, los dos aspectos que hay que mejorar son la “B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia” ($M=8.25$), aspecto en el que se podría apoyar ofreciendo recursos; y “C2. Relaciones docente-familia” ($M=8.36$).

Al igual que ocurría con los resultados de los estratos anteriores o grupos consultados, las puntuaciones de la asimetría indica que la distribución no es normal y que las puntuaciones están concentradas en las puntuaciones altas, como así se demuestra con las medias obtenidas en todas las dimensiones.

Como se puede ver, el poder explicativo de la Comunidad Autónoma y el tipo de centro es leve (Landis y Koch, 1977), dado que explica en el mejor de los casos un 7.9% de la varianza de las dimensiones analizadas, lo que puede interpretarse como una distribución similar de los indicadores a lo largo del Estado y tipos de centros.

Figura 114. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través de los equipos directivos



3.1.5. Calidad de la convivencia a través de la perspectiva de las estructuras de orientación

En la figura 115 se presentan los indicadores junto con los valores del coeficiente Alpha de Cronbach y a continuación se describen los elementos o ítems que componen cada indicador.

Figura 115. Indicadores de calidad de la convivencia evaluada a través de las estructuras de orientación

Dimensiones	α	IC (95%)
B1. Valoración global de la convivencia	.711	.655-.757***

B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	.826	.793-.854***
B3. Recursos para la gestión de la convivencia	.904	.891-.916***
C1. Relaciones entre docentes ^a	-	-
C2. Relaciones docente-familia	.576	.511-.634***
C3. <i>Burnout</i>	.892	.872-.910***
C4. Relación docente-discente	.895	.879-.909***
C5. Relaciones entre discentes ^a	-	-
C6. Otras relaciones del centro educativo	.558	.472-.629***
Total Variable ^b	.878	.862-.894***

Nota. a. Estas dimensiones solo tienen un reactivo, por lo que no es viable establecer el cálculo.

b. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, "Calidad de la convivencia", desde la perspectiva de las estructuras de orientación.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como puede observarse en la figura 115, el coeficiente de consistencia interna de la dimensión "B3. Recursos para la gestión de la convivencia" en la muestra seleccionada es excelente ($\alpha = .904$), de acuerdo con la interpretación de Frías-Navarro (2021). El coeficiente de consistencia interna es bueno, en esta muestra, en las dimensiones "B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia" ($\alpha = .826$), "C3. *Burnout*" ($\alpha = .892$), "C4. Relación docente-discente" ($\alpha = .895$) y el "Total Variable" ($\alpha = .878$). Y es aceptable en la dimensión "B1. Valoración global de la convivencia" ($\alpha = .711$) y pobre en las dimensiones "C2. Relaciones docente-familia" ($\alpha = .576$) y "C6. Otras relaciones del centro educativo" ($\alpha = .558$).

El mayor índice de fiabilidad que tiene la primera dimensión mencionada ("B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia" ($\alpha = .826$)) se debe a que es la dimensión con mayor número de ítems y que todos ellos están relacionados entre sí, contribuyendo a la fiabilidad de la dimensión en esta muestra concreta. Como podemos ver, a medida que decrece el número de ítems en las dimensiones va decreciendo a su vez la consistencia interna de la dimensión.

En la figura 116 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 116. *Variables de estudio que constituyen la valoración de la calidad de la convivencia para estructuras de orientación*

Variables	Dimensiones	Ítems
B. Aspectos relevantes para la convivencia	B1. Valoración global de la convivencia	O1, O2
	B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	O3, O4
	B3. Recursos para la gestión de la convivencia	O5, O6, O8, O11, O13, O14, O15, O16, O17
C. Calidad de las relaciones	C1. Relaciones entre docentes	O21
	C2. Relaciones docente-familia	O22, O26, O33 ^a , O34 ^a
	C3. <i>Burnout</i>	O27, O28
	C4. Relación docente-discente	O19, O29, O30, O31, O32
	C5. Relaciones entre discentes	O20
	C6. Otras relaciones del centro educativo	O23, O24

Nota. N = 496.

a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menor calidad de la convivencia refleja.

La valoración de la calidad de la convivencia está conformada por dos variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de las variables anteriores (figura 116). Literal de los ítems de pregunta:

B1. Valoración global de la convivencia

Estas preguntas indagan por la percepción de las estructuras de orientación sobre la convivencia en su centro:

- O1 Exprese su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro
- O2 Exprese el grado de satisfacción con su trabajo

B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia

Se indaga en qué medida ayuda a la convivencia la actualización de algunos documentos de centro:

- O3 Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia
- O4 Actualización del Plan de Convivencia

B3. Recursos para la gestión de la convivencia

En este bloque se pregunta si existen estructuras en el centro que ayuden a la convivencia y en qué medida son útiles los planes y programas de convivencia:

- O5 Formación del profesorado en temas de convivencia
- O6 Disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro
- O8 Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar
- O11 Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- O13 Coordinación de los equipos educativos
- O14 Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia
- O15 Implicación de la Inspección
- O16 Implicación del Equipo Directivo
- O17 El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores y trabajadores sociales, profesor técnico de servicios a la comunidad, etc.)

C1. Relaciones entre docentes

Se examina la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se dan entre docentes de su centro:

- O21 Las relaciones entre el profesorado

C2. Relaciones docente-familia

Las preguntas van encaminadas a conocer en qué medida la familia participa de la vida escolar, cómo es la comunicación entre la familia y el centro y en qué medida hay un apoyo mutuo:

- O22 Las relaciones entre el profesorado y las familias
- O26 Las relaciones del profesorado con la Asociación de familias del alumnado (AFA/AMPA o similar)
- O33 ^a Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante
- O34 ^a Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante

C3. Burnout

Se abordan en esta dimensión algunas preguntas relacionadas con el posible *burnout* vivido por las estructuras de orientación:

- O27 Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo

O28 Siento que puedo contribuir a crear un clima agradable en mi trabajo

C4. Relación docente-discente

Se examinan las relaciones entre profesorado y alumnado del centro educativo:

O19 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado

O29 El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

O30 Entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo

O31 El profesorado es una referencia importante para el alumnado

O32 El profesorado logra ayudar a que los estudiantes consigan sus metas

C5. Relaciones entre discentes

Esta dimensión examina la relación entre el alumnado:

O20 Las relaciones entre el alumnado

C6. Otras relaciones del centro educativo

Se examinan las relaciones con otras figuras y personal del centro:

O23 Las relaciones con el personal no docente (administración y servicios, auxiliares de control...)

O24 La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de las estructuras de orientación en las nueve dimensiones de las dos variables de estudio. También se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 117. Estadísticos descriptivos valoración global de la convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
B1. Valoración global de la convivencia	8.19	1.15	-1.12	.003	.003
B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia	8.04	1.74	-1.33	.001	-.055

B3. Recursos para la gestión de la convivencia	8.10	1.40	-1.33	.000	-.010
C1. Relaciones entre docentes	8.29	1.36	-1.15	.002	-.047
C2. Relaciones docente-familia	7.72	1.38	-.71	-.001	-.101
C3. <i>Burnout</i>	8.55	1.20	-.95	.007**	-.003
C4. Relación docente-discente	8.58	1.01	-1.16	.003	-.020
C5. Relaciones entre discentes	7.80	1.29	-.91	.002	-.020
C6. Otras relaciones del centro educativo	8.15	1.23	-.92	.002	-.079

Nota. N = 496. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclassa de tipo A, acuerdo absoluto.

Las estructuras de orientación valoran positivamente la convivencia en los centros con puntuaciones superiores a 7.72 sobre 10 siendo el aspecto más destacado la “C4. Relación docente-discente” ($M = 8.58$). No obstante, los dos aspectos que hay que mejorar son “C2. Relaciones docente-familia” ($M = 7.72$), “C5. Relaciones entre discentes” ($M = 7.80$) y la “B2. Documentación institucional para la mejora de la convivencia” ($M = 8.04$) aspecto en el que se podría apoyar ofreciendo recursos.

La asimetría indica que la distribución no es normal y que las puntuaciones tienden a ser altas en todas las dimensiones.

La explicación del tipo de centro y las Comunidades Autónomas sobre la variación total de las puntuaciones es leve, dado que explican en el mejor de los casos el .7% y el 7.9%, respectivamente, de la varianza de las respuestas dadas.

Figura 118. Puntuaciones medias estatales en ítems de calidad de la convivencia evaluados a través de las estructuras de orientación



3.2. Obstáculos a la convivencia

En este apartado se van a analizar los tipos de conflictos que afloran en los centros y se indaga sobre las formas de afrontarlos. Las dimensiones incluidas en esta dimensión son similares a las incluidas en el informe de la convivencia en Educación Secundaria de Diaz-Aguado (2010).

A continuación, se presentan los resultados de los cinco estratos consultados, en primer lugar, alumnado, familias, profesorado, equipos directivos, finalizando con las estructuras de orientación de los centros.

3.2.1. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva del alumnado

En la figura 119 se presentan los indicadores que hacen referencia a la ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva del alumnado, así como sobre la percepción de relaciones de confrontación en el centro. En cada dimensión de la variable de estudio se presenta el valor del coeficiente Alpha de Cronbach y a continuación los reactivos o ítems que componen las dos dimensiones de esta variable.

Figura 119. *Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través del alumnado*

Dimensiones	α	IC (95%)
D1. Tipología conflictos convivencia	.810	.807 - .813***
D2. Formas de afrontar el acoso	.364	.353 - .376***
Total Variable ^a	.016	-.010 - .041

Nota. a. Alpha de Cronbach del total de la variable bidimensional, “Obstáculos a la convivencia”, desde la perspectiva del alumnado interpretado como ausencia o escasez de obstáculos

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como puede observarse en la figura 119, el coeficiente de consistencia interna de la dimensión “D1. Tipología conflictos convivencia” es bueno en la muestra seleccionada ($\alpha = .810$), de acuerdo con la interpretación de Frías-Navarro (2021). Las otras dimensiones “D2. Formas de afrontar el acoso” ($\alpha = .364$) y “Total Variable” ($\alpha = .016$) tienen unos valores considerados como pobre e inaceptable respectivamente, por lo que se cuestiona la fiabilidad de los resultados en estas últimas dimensiones.

La escasa fiabilidad de esta variable está determinada por la dimensión segunda, y el hecho constatado en el 90.5% de las respuestas dadas por el alumnado al ítem A45 “no he presenciado

situaciones de acoso”, lo que conlleva que no registran formas de afrontarlo ni positivas ni negativas (ítems A46, A47, A48, A49, A50 y A51). Asimismo, influyen significativamente las respuestas dadas por el alumnado a la pregunta “¿Qué harías tú si ves a un compañero o compañera solitario con el que nadie quiere jugar y con el que otros se meten con frecuencia?” cuyo resultado supone un análisis porcentual de las respuestas dadas a formas de afrontar el acoso y que se recogen en los ítems que puntúan en esta segunda dimensión de la variable de estudio (A54, A55, A56 a, A57, A58, A59) tanto positiva como negativamente. Dicho análisis se incluye en este epígrafe.

En la figura 120 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 120. Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para el alumnado

Variables	Dimensiones	Ítems
D. Tipología conflictos convivencia	D1. Tipología conflictos convivencia	A13 ^a , A14 ^a , A15 ^a , A16 ^a , A17 ^a , A18 ^a , A19 ^a , A20 ^a , A21 ^a , A22 ^a , A23 ^a , A24, A25, A26 ^a , A27, A52, A62, A63, A64
	D2. Formas de afrontar el acoso	A46 ^a , A47 ^a , A48, A49, A50, A51, A54 ^a , A55, A56 ^a , A57, A58, A59, A65, A66, A67, A68 ^a , A72

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado mayor calidad de la convivencia refleja y consecuentemente menores obstáculos a la convivencia.

El análisis de los obstáculos a la convivencia se ha realizado con una variable bidimensional evaluada con 36 reactivos o ítems. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (figura 120). Literal de los ítems de pregunta:

D1. Tipología conflictos convivencia

En esta dimensión se aborda la percepción que existe acerca de la existencia de acoso, ciberacoso y abuso sexual infantil en el centro, así como conflictos asociados a la disrupción, faltas de disciplina, vandalismo, etc.:

- A13 ^a Hay alumnos y alumnas que tratan mal a otros compañeros
- A14 ^a En mi clase hay peleas
- A15 ^a Mis compañeros hablan mucho en clase interrumpiendo al profesorado
- A16 ^a Mis compañeros molestan en clase
- A17 ^a Mis compañeros no hacen las actividades y pierden el tiempo en clase
- A18 ^a Hay alumnos que estropean intencionadamente muebles del centro, material escolar, etc.
- A19 ^a Tengo compañeros que están solos o sin amigos
- A20 ^a Hay compañeros que insultan o ponen un nombre que molesta a otros
- A21 ^a Algunos compañeros quitan o estropean el material de otros
- A22 ^a Hay alumnos que copian en los exámenes o trabajos escolares
- A23 ^a Hay compañeros que tienen miedo a venir al colegio
- A24 Si algún compañero me molesta mucho o se mete conmigo, buscaría ayuda
- A25 Si un compañero se mete conmigo, me defendería sin violencia de golpes e insultos
- A26 ^a Mis compañeros se meten conmigo a través de Internet, redes sociales, etc.
- A27 Después de la definición que acabas de leer, ¿sufres acoso en tu colegio?
- A52 Señala si durante este curso tú has acosado a otros compañeros
- A62 ¿Has recibido burlas o amenazas de algún compañero o compañera a través del móvil, Internet o videojuegos?
- A63 ¿Has difundido burlas, amenazas o mentiras contra otros compañeros o compañeras a través del móvil, Internet o videojuegos?
- A64 ¿Has presenciado burlas, amenazas o mentiras contra otros compañeros o compañeras a través del móvil, Internet o videojuegos?

D2. Formas de afrontar el acoso

Los ítems de esta dimensión son específicos del cuestionario dirigido al alumnado. Se indaga en la forma en la que el alumnado se enfrente a una situación de acoso, como agresor, agredido o espectador:

He presenciado alguna vez una situación de acoso:

- A46 ^a Me sentí mal
- A47 ^a No supe qué hacer

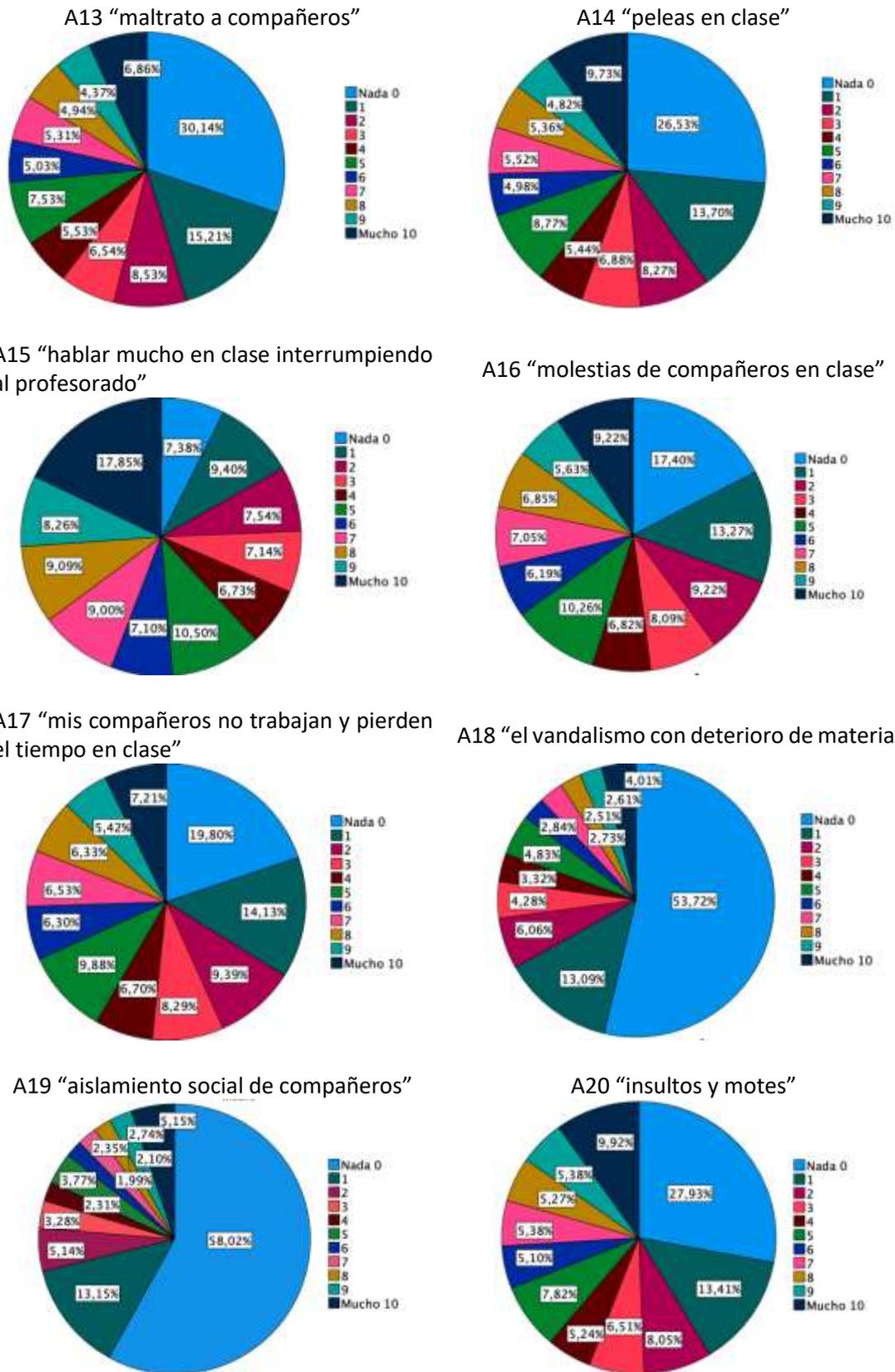
- A48 Se lo dije al profesor o profesora
- A49 Se lo dije a mi familia
- A50 Me enfrenté al agresor
- A51 Lo hablé con un compañero o compañera
- ¿Qué harías tú si ves a un compañero o compañera solitario con el que nadie quiere jugar y con el que otros se meten con frecuencia?
- A54 ^a No haría nada
- A55 Se lo diría al profesor o profesora
- A56 ^a Me reiría
- A57 Intentaría ayudarlo porque es amigo o amiga
- A58 Intentaría ayudarlo, aunque yo no sea amigo o amiga
- A59 Hablaría con quienes se meten con ese compañero o compañera
- Si algún adulto intenta hacerte daño, ¿a quién se lo dirías?
- A65 A un profesor o profesora de confianza
- A66 A un amigo o amiga
- A67 A mi familia
- A68 ^a A nadie
- A72 Me defendería si algún adulto intenta hacerme daño

Ante la pregunta A27. “Después de la definición que acabas de leer (de acoso escolar), ¿sufres acoso en tu colegio?”, las respuestas extraídas del ítem A.27 del cuestionario del alumnado indican que el 9,53% considera padecer acoso frente al 90,47% que afirma no sufrirlo. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores (Avilés, 2011) y por debajo de otros estudios centrados en la etapa de Educación Primaria (Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2017). Ahora bien, para realizar una interpretación se ha de contrastar con las respuestas al resto de los ítems que reflejan comportamientos de acoso. A pesar de ello, cabe señalar que es un dato suficientemente relevante para que revisemos el abordaje que se está dando desde los centros a las situaciones de acoso.

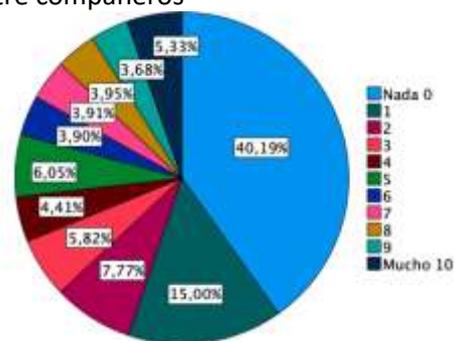
Para mayor detalle, en las figuras 121, 122 y 123 se muestran los porcentajes de las distintas respuestas dadas a los ítems de las dos dimensiones de la variable de estudio: la escasez de tipología de conflictos y acoso escolar percibido por el alumnado.

La puntuación en la dimensión “D2. Formas de afrontar el acoso” muestra las respuestas dadas por el alumnado cuando se les pregunta por la existencia de distintos tipos de conflicto y se observa que el alumnado sí percibe algunos conflictos en su centro.

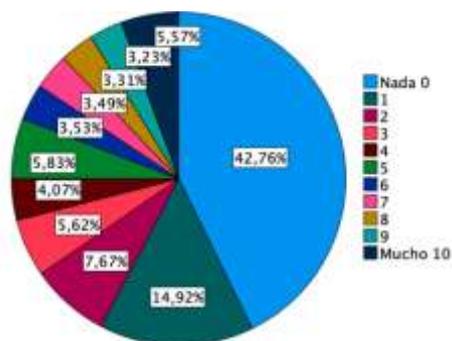
Figura 121. Porcentaje de los tipos de conflictos en el contexto educativo evaluados por el alumnado en escala en base-10



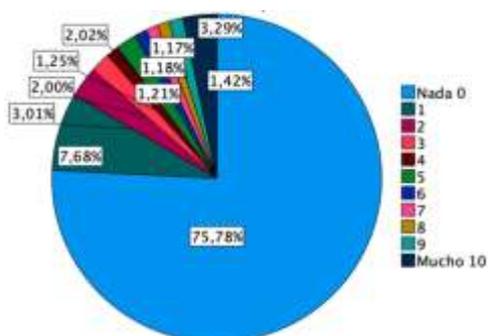
A21 “deterioro o sustracción de material entre compañeros”



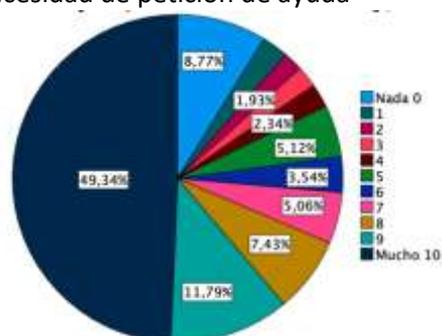
A22 “copia en trabajos y exámenes”



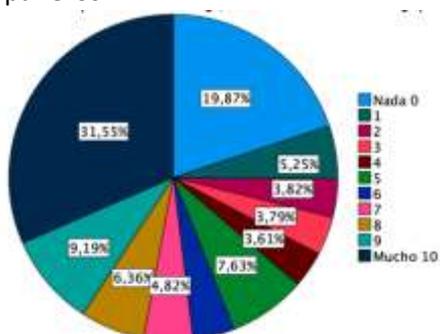
A23 “miedo a acudir al colegio”



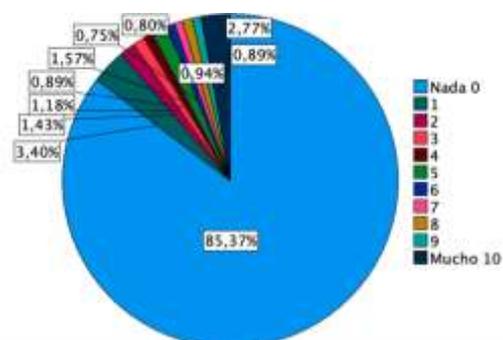
A24 “molestia entre compañeros que genera la necesidad de petición de ayuda”



A25 “defensa pacífica ante ataques de compañeros”



A26 “ciberacoso”



A partir de los resultados de la moda (Mo) de los ítems que se ven en las figuras anteriores se han dividido los resultados para presentar las situaciones conflictivas menos y más frecuentes. Las menos frecuentes con una moda que indica nada ($Mo = 0$) en la dimensión “D1. Tipología de conflictos” son:

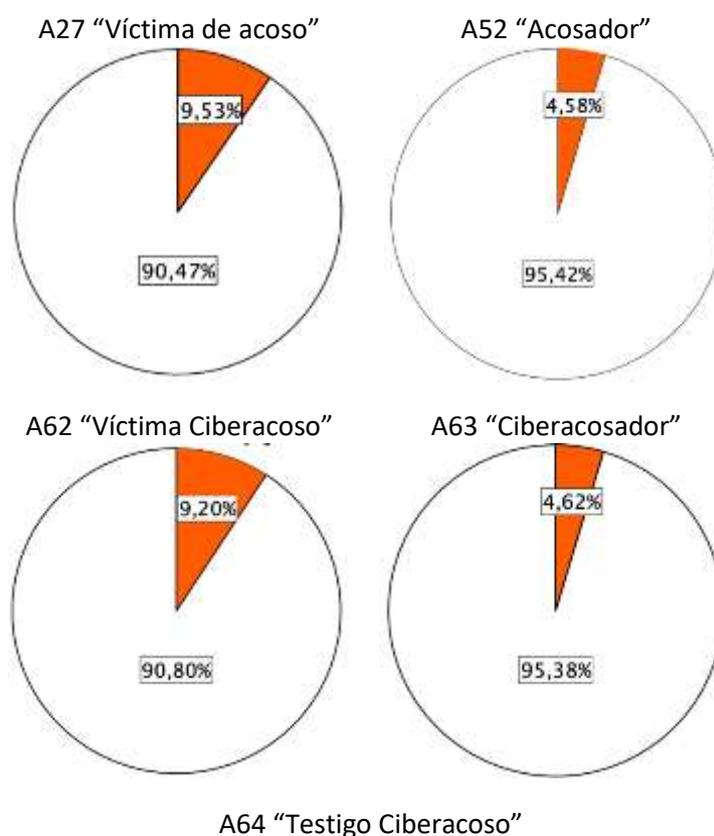
- registra la frecuencia “nada” ($Mo = 0$): el 85.4% del alumnado en el ítem A26 “ciberacoso”; A23 “miedo a acudir al colegio” parece un comportamiento desterrado por el 75.8% del alumnado; A19 “aislamiento social de compañeros” igualmente nulo en el 58% del alumnado; A18 “el vandalismo con deterioro de material” supone el 53.7%

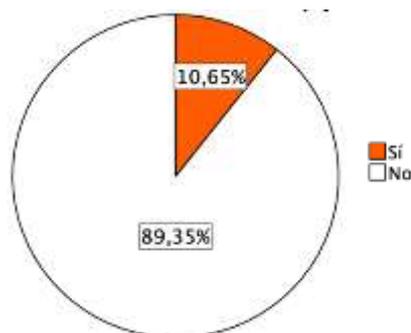
de la muestra; A22 “copia en trabajos y exámenes” frecuencia nula para el 42.8% del alumnado entrevistado; A21 “deterioro o sustracción de material entre compañeros” nulo para el 40.2% del alumnado; el 30% del alumnado considera que no hay A13 “maltrato a compañeros”; A20 “insultos y motes” supone un comportamiento nulo para el 27.9% del alumnado; A14 las “peleas en clase” en el 26.5% de la muestra; A17 “mis compañeros no trabajan y pierden el tiempo en clase” representa el 19.8% del alumnado; y finalmente A16 “molestias de compañeros en clase” supone el 17.4% del alumnado encuestado.

Las situaciones conflictivas más frecuentes con una moda muy alta ($Mo = 10$) son:

- tienen una frecuencia muy alta ($Mo = 10$): A24 “molestia entre compañeros que genera la necesidad de petición de ayuda” indican valores muy altos en el 49.3% de la muestra; A25 “la defensa pacífica ante compañeros que se meten con uno” en el 31.5% del alumnado participante; A15 “hablar mucho en clase interrumpiendo al profesorado” solo en el 17.8% de la muestra.

Figura 122. Porcentaje de acoso / ciberacoso percibido por el alumnado





Nota. En el cuestionario dirigido al alumnado se ha indagado sobre el ciberacoso a través de los ítems A52 y A62 que han tratado de simplificar la terminología para hacerla comprensible al alumnado de primaria, entendiendo que puede no cubrir toda la complejidad del fenómeno del ciberacoso.

Respecto a los reactivos dicotómicos (SI/NO) relacionados con el acoso o el ciberacoso, el mayor porcentaje de los resultados se encuentran en la categoría “no”. A continuación se detalla ítem por ítem el tanto por ciento: A27 “¿sufres acoso en tu colegio?” el 90.5% indican que no; A52 “durante este curso he acosado a otros compañeros/as” el 95.4% de la muestra indican que no han acosado; A62 “¿has recibido burlas o amenazas de algún compañero o compañera a través del móvil, Internet o videojuegos?” el “no” representa el 90.8% del alumnado encuestado; A63 “¿Has difundido burlas, amenazas o mentiras contra otros compañeros o compañeras a través del móvil, Internet o videojuegos?”, dicha manifestación de ciberacoso es negativa en el 95.4% de alumnado participante en este estudio; A64 “¿Has presenciado burlas, amenazas o mentiras contra otros compañeros o compañeras a través del móvil, Internet o videojuegos?”, el alumnado “no” ha sido testigos de ciberacoso en el 89.6% de los casos.

En la Figura 122 se observa que un 9.53% del alumnado afirma haberse sentido acosado y un 9.20% ha sido víctima de ciberacoso. Al preguntar al alumnado si ha acosado o ciberacosado alguna vez a alguien, nos encontramos un 4.58% y un 4.62% respectivamente. Es decir, el porcentaje de alumnado que percibe acoso es el doble del alumnado que considera estar acosando. La diferencia entre estos datos puede deberse, por un lado, a la falta de reconocimiento de la responsabilidad por parte de los acosadores, que no son conscientes de estar haciendo daño o hiriendo la dignidad de sus compañeros y, por otro lado, a que un mismo alumno pueda ser acosador/ciberacosador de más de un compañero, aspecto que también podría explicar la discrepancia entre ambos datos.

Figura 123. *Formas de afrontar el acoso por parte del alumnado que ha presenciado una situación de acoso*

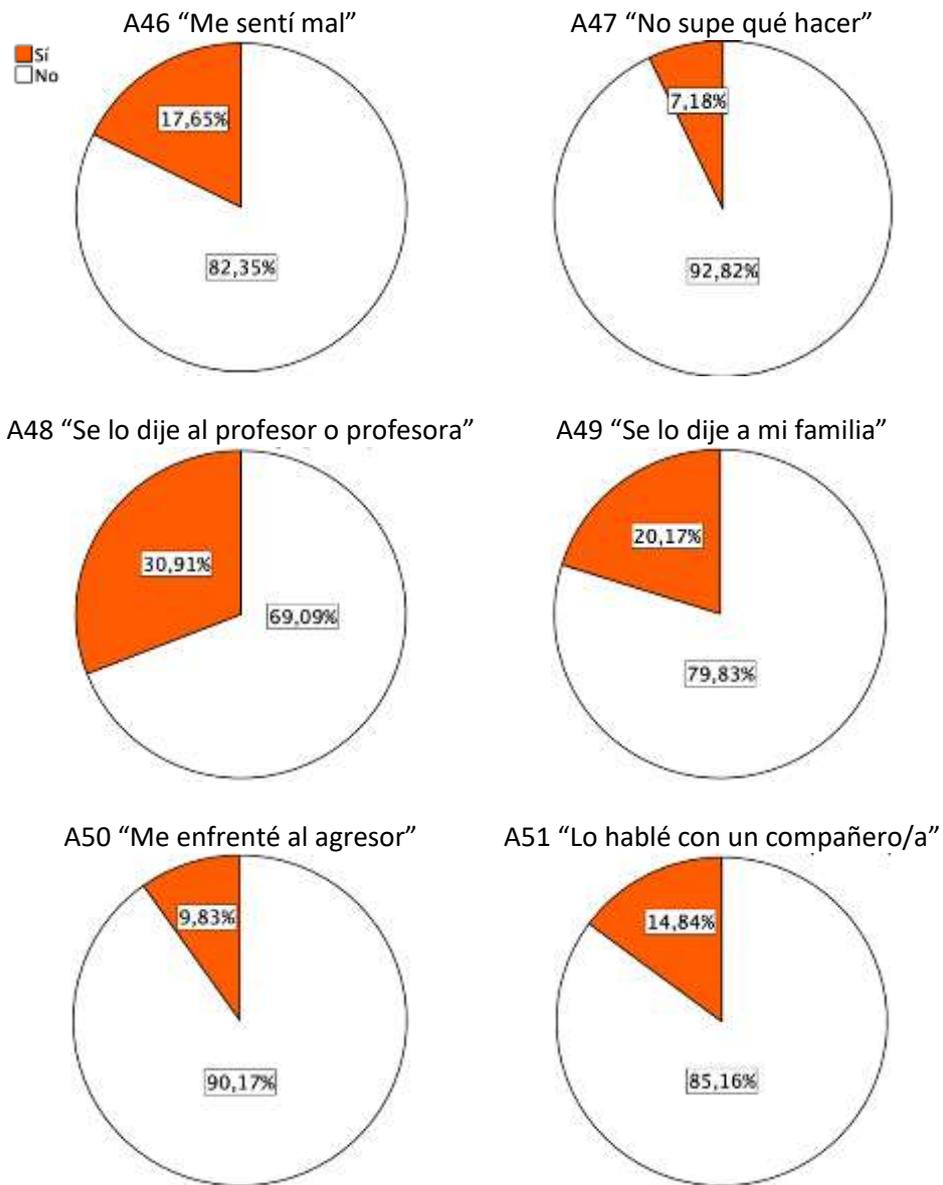
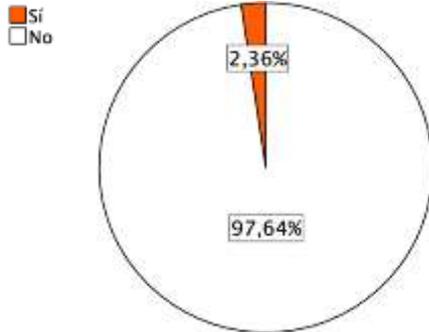
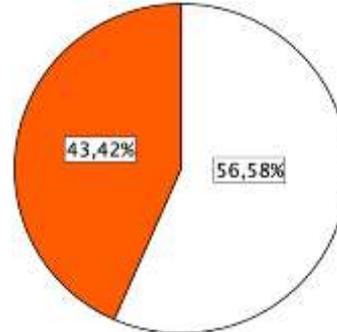


Figura 124. Formas de afrontar situaciones de acoso y abuso por parte del alumnado si fuera testigo de estas o las viviera en primera persona

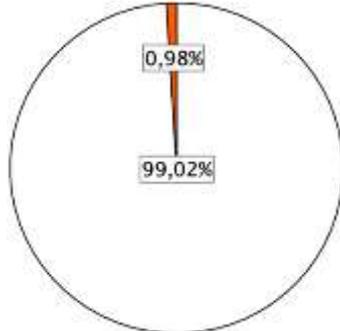
A54 "Si presencio situación de acoso: No haría nada"



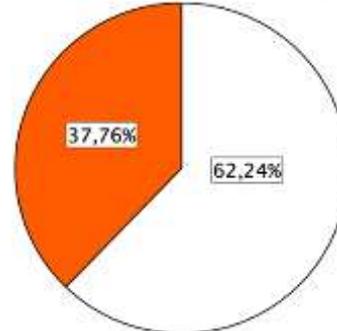
A55 "Si presencio situación de acoso: Se lo diría al profesorado"



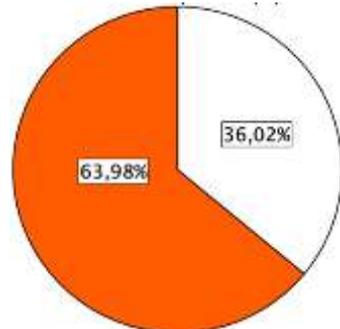
A56 "Si presencio situación de acoso: Me reiría"



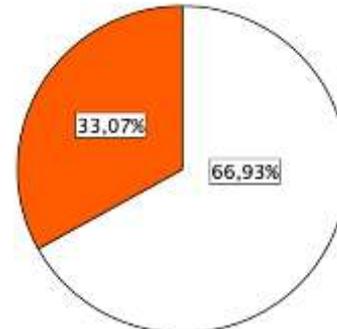
A57 "Si presencio situación de acoso: intentaría ayudarle porque es amigo/a"



A58 "Si presencio situación de acoso: intentaría ayudarle, aunque yo no sea amigo/a"

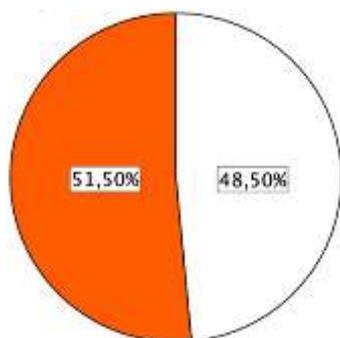


A59 "Si presencio situación de acoso: Hablaría con quienes se meten con ese compañero/a"

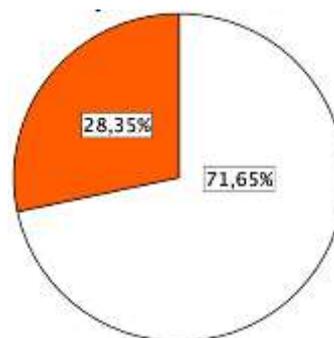


A65 "Si algún adulto intenta hacerte daño: se lo diría a un docente de confianza"

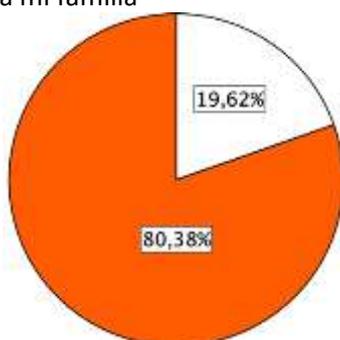
A66 "Si algún adulto intenta hacerte daño: se lo diría a un amigo/a"



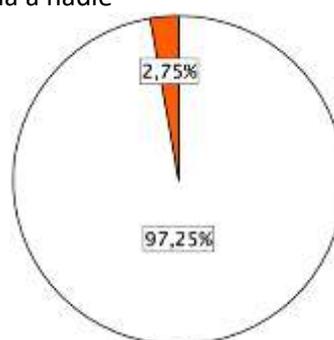
A67 "Si algún adulto intenta hacerte daño: se lo diría a mi familia"



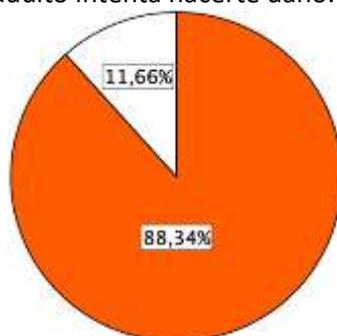
A68 "Si algún adulto intenta hacerte daño: no se lo diría a nadie"



A72 "Si algún adulto intenta hacerte daño: me defendería"



■ Sí
■ No



Las formas de afrontar el acoso que aparecen reflejadas en la figura 124 corresponden a las respuestas dadas por el 10.65% (figura 122) del total de la muestra de alumnado que afirma haber sido testigo de una situación de acoso. De forma sintetizada podemos concluir que la conducta de afrontamiento de esta tipología de conflicto por parte del alumnado consiste mayoritariamente en comunicárselo al profesorado "si presencian una situación de acoso" (43.4%), o "si algún adulto intenta hacerle daño" (51.5%). Destaca el espíritu de empatía y solidaridad mostrado en las conductas de ayuda entre iguales manifestado en la respuesta a la situación presentada "ante un compañero solitario y que se meten con él" mayoritariamente intentarían ayudarlo tanto si "es amigo/a" (37.8%) como si "no lo es" (64%). Asimismo, aparecen conductas prosociales que destacan como el valor (9.8%) y el diálogo con los agresores (33.1%).

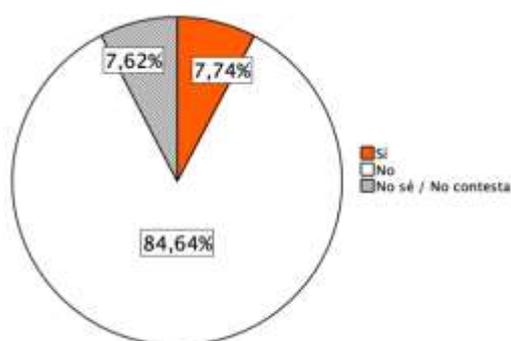
Hay que destacar los resultados relativos a la confianza y comunicación que el alumnado tiene con su familia, tanto para confiarles si es “víctima de acoso” (20.2%) y máxime para comunicarles si está en riesgo por parte de un “intento de agresión de una persona adulta” (80.4%).

Las conductas inadaptativas que manifiestan falta de autonomía en la resolución de conflictos apenas aparecen en la muestra de alumnado encuestada. Aparece la “autodefensa” (88.3%) como la respuesta por excelencia ante posibles agresiones.

3.2.2. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva de las familias

En este epígrafe se presentan los indicadores que hacen referencia a los obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de las familias, así como sobre la percepción de relaciones de confrontación con el centro. Se ha calculado la consistencia interna de la primera dimensión de la variable de estudio, D1. Tipología conflictos convivencia, siendo cuestionable ($\alpha = .658$) con un intervalo de confianza al 95% (IC = .646 - .670***). Los resultados de la dimensión “D2. Acoso”, están constituidos por un único ítem o reactivo cuya variable de respuesta queda reflejada en la figura 125. Se pregunta a las familias si su hijo/a es acosado/a, concluyendo que el 7,7% afirma que sí lo es frente al 84.6% que responde que “no”.

Figura 125. Resultado respuestas al indicador de si el hijo/a es acosado



Nota. N familias = 7205. Resultados ítem F53

En la figura 126 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 126. Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para las familias

Variables	Dimensiones	Ítems
D. Obstáculos a la convivencia	D1. Tipología conflictos	F58 ^a , F59 ^a , F61 ^a , F68 ^a ,
	convivencia	F69 ^a , F70 ^a
	D2. Acoso	F53 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado mayor calidad de la convivencia refleja y consecuentemente menores obstáculos a la convivencia.

El análisis de los obstáculos a la convivencia se ha realizado con una variable, que se ha dividido en 2 dimensiones y evaluado con 7 reactivos. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (Figura 126). Literal de los ítems de pregunta:

D1. Tipología conflictos convivencia

En esta dimensión se aborda la percepción que existe acerca de la existencia de acoso, ciberacoso y abuso sexual infantil en el centro, así como conflictos asociados a la disrupción, faltas de disciplina, vandalismo, etc.:

Su hijo/a realiza las siguientes acciones:

F58 Interrumpe en clase

F59 Rompe material o mobiliario escolar

F61 Incumple las normas del aula o del centro

(Tras leer la definición de Acoso)

F68 Con qué frecuencia cree que se produce acoso escolar en su centro

(Tras leer la definición de Ciberacoso)

F69 Con qué frecuencia cree que se produce ciberacoso en su centro

F70 Con qué frecuencia cree que se produce Abuso Sexual Infantil en el centro educativo de su hijo/a

D2. Acoso

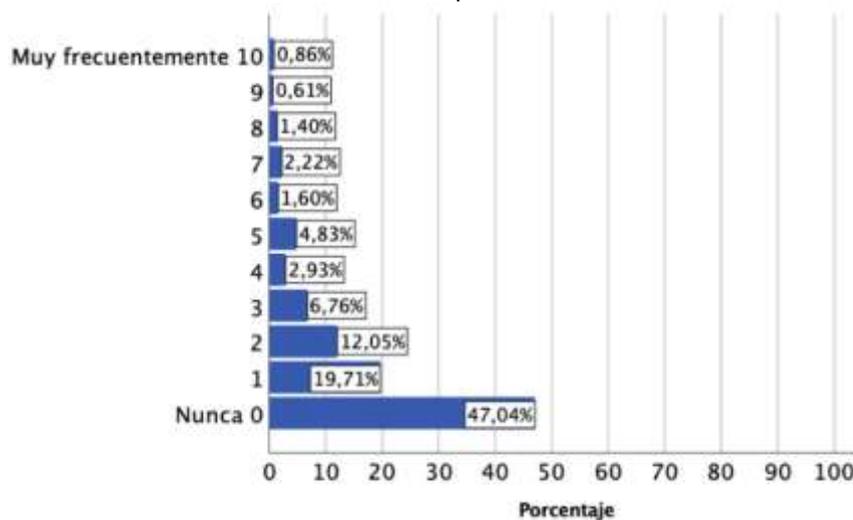
Se indaga sobre la existencia del acoso

F53^a (Después de leer esta definición) Señale si su hijo o hija es acosado o acosada por otros compañeros o compañeras

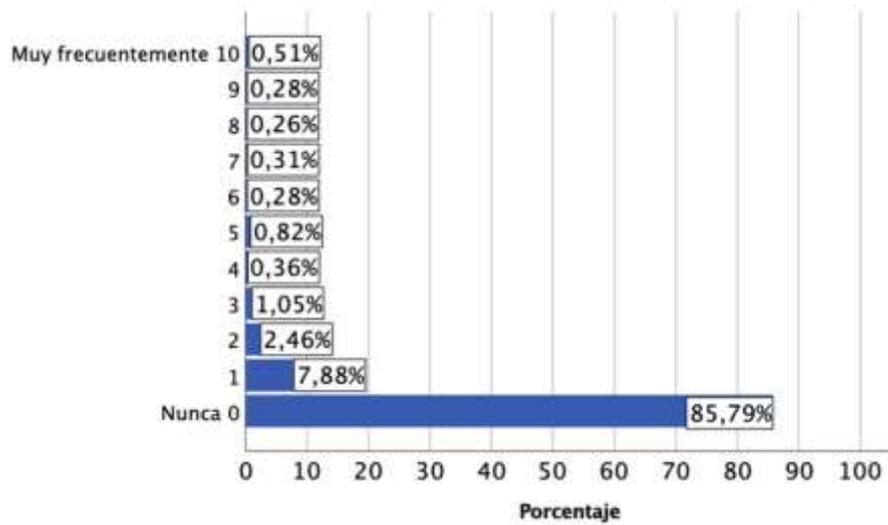
Seguidamente, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de familias en las dos dimensiones de la variable estudiada (Figura 127) a través de la moda (Mo) como medida de tendencia central expresada porcentualmente. Se ha de tener en cuenta los resultados de asimetría (.71) en la tipología de conflictos que expresan valores positivos favorecedores de la buena convivencia escolar y los efectos de la pertenencia al centro ($CIC_{\text{centro}} = .001$) o a la división territorial de España ($CIC_{\text{CCAA}} = -.025$) por medio de las correlaciones intraclase que no muestran valores significativos. En todos los ítems que valoran la percepción de las familias sobre la tipología de conflictos de convivencia que se dan en el centro educativo donde están escolarizados sus hijos e hijas, los resultados muestran una ausencia o escasez de dichos obstáculos de forma mayoritaria. Lo que supone un buen indicador de convivencia escolar en los centros educativos que componen la muestra de estudio. La frecuencia “nunca” es la respuesta correspondiente a la moda (Mo) en la escala Likert de valoración, al ser donde se acumula el porcentaje mayor de frecuencias.

Figura 127. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de las familias

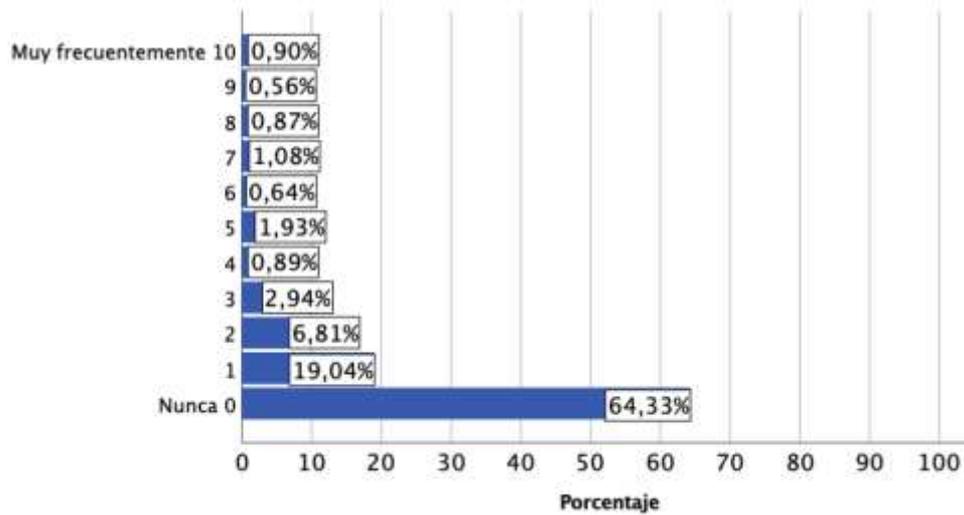
Pensando en la situación de su hijo/a en el centro educativo valore la frecuencia de ...
F58. Interrumpe en clase



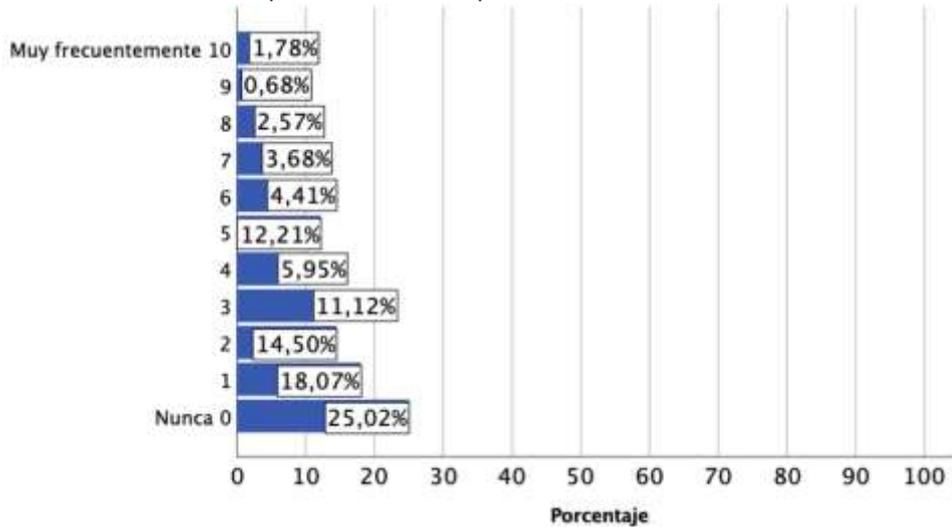
F59. Rompe material o mobiliario escolar



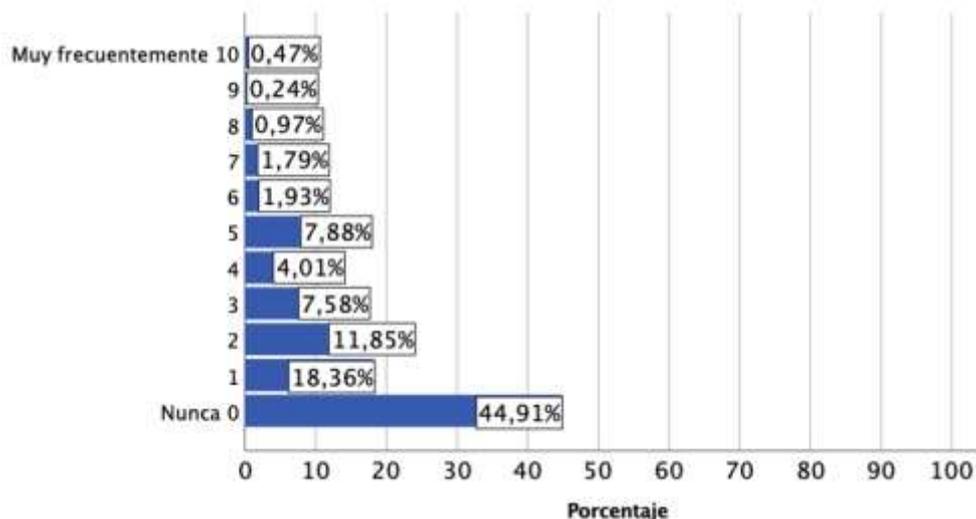
F61. Incumple las normas del aula o del centro



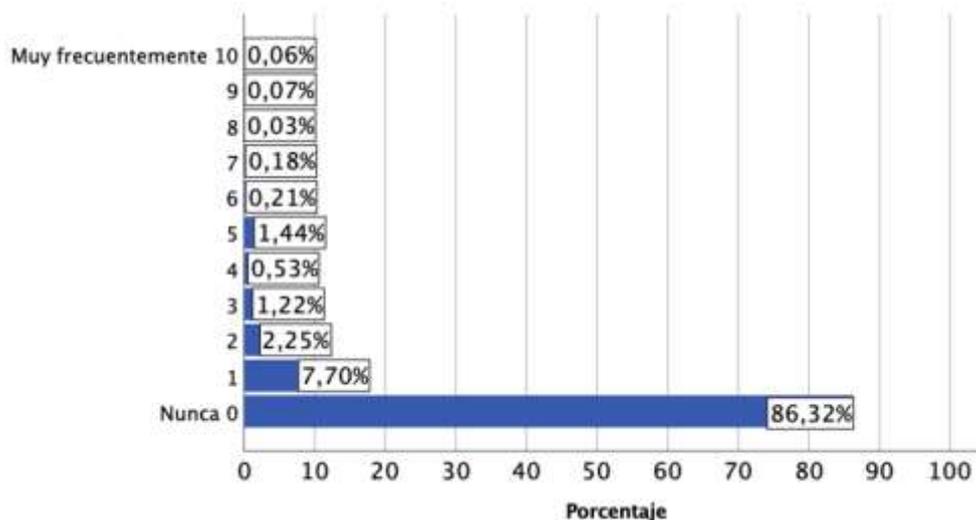
F68. Estime con qué frecuencia se produce acoso escolar en su centro



F69. Estime con qué frecuencia se produce ciberacoso escolar en su centro



F70. Con qué frecuencia cree que se produce Abuso Sexual Infantil en su centro



Según las familias, las situaciones conflictivas más escasas son “(F70) Abuso Sexual Infantil” ($Mo\ 0 = 86.32\%$) (aunque debemos tener la precaución de que es un tipo de información de difícil acceso a través de una encuesta), “(F59) rompe material o mobiliario escolar” ($Mo\ 0 = 85.79\%$). Las situaciones que más se producen en los centros son “(F61) incumple las normas del aula o del centro” ($Mo\ 0 = 64.33\%$) y “(58) interrumpe en clase” ($Mo\ 0 = 47.04\%$).

Sin embargo, en relación con “(F68) acoso escolar”, se observa que las puntuaciones están muy repartidas entre los distintos niveles. El (Mo) 25.02% de las familias perciben que nunca se da acoso en el centro y las puntuaciones más altas llegan hasta una frecuencia acumulada del 86.87 % entre los niveles 0 y 5. Esto da pie a pensar que las familias están influenciadas por las noticias sensacionalistas de los medios de comunicación y, consecuentemente, hipersensibles ante cualquier conducta disruptiva que pueden interpretar como “acoso”.

3.2.3. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva del profesorado

En la figura 128 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio “Obstáculos a la convivencia” desde la perspectiva del profesorado, así como sobre la percepción de relaciones de confrontación en el centro. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 128. *Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través del profesorado*

Dimensiones	α	IC (95%)
D1. Tipología conflictos convivencia	.938	.935 - .942***

Nota. Alpha de Cronbach del total de la variable unidimensional, ausencia o escasez de “Obstáculos a la convivencia”, desde la perspectiva del profesorado.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como puede observarse en la figura 129, el coeficiente de consistencia interna ($\alpha = .938$) de la dimensión “D1. Tipología conflictos convivencia” es excelente (Frías-Navarro, 2021) en la muestra seleccionada y por tanto su fiabilidad.

En la figura 129 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 129. *Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para el profesorado*

Variables	Dimensiones	Ítems
D. Obstáculos a la convivencia	D1. Tipología conflictos	P39 ^a , P40 ^a , P41 ^a , P42 ^a , P43 ^a , P44 ^a , P45 ^a , P46 ^a , P47 ^a , P48 ^a , P49 ^a , P50 ^a , P51 ^a , P52 ^a ,
	convivencia	P53 ^a , P54 ^a , P55 ^a , P56 ^a , P57 ^a , P58 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menor calidad de la convivencia refleja y consecuentemente mayores obstáculos a la convivencia.

El análisis de los obstáculos a la convivencia se ha realizado con una variable unidimensional y evaluado con 20 reactivos o ítems. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (Figura 129). Literal de los ítems de pregunta:

D1. Tipología conflictos convivencia

En esta dimensión se aborda la percepción que existe acerca de la existencia de acoso, ciberacoso y abuso sexual infantil en el centro, así como conflictos asociados a la disrupción, faltas de disciplina, vandalismo, etc.:

P39^a Faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as

P40^a Agresiones, peleas, etc. entre el alumnado

P41^a Boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula

P42^a Pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal

P43^a Actos contra el centro y sus instalaciones

P44^a Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.

P45^a Incumplimiento de horarios

P46^a Actuaciones contra las normas del aula o del centro

P47^a Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a que es incapaz de defenderse o que cuando lo hace no lo realiza adecuadamente

P48^a Intimidación directa o indirecta de unos compañeros/as a otros/as

P49^a Exclusión social

P50^a Poner motes, vejaciones, insultos, etc.

P51^a Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as

P52^a Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes

P53^a Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde

P54^a Copiar en exámenes o trabajos

P55^a Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de Internet, redes sociales (incluido el WhatsApp)

P56^a Acoso escolar

P57^a Ciberacoso

P58 Abuso sexual infantil

Seguidamente, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de profesorado en la dimensión de la variable estudiada. También, se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 130. Estadísticos descriptivos valoración de la ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva del profesorado

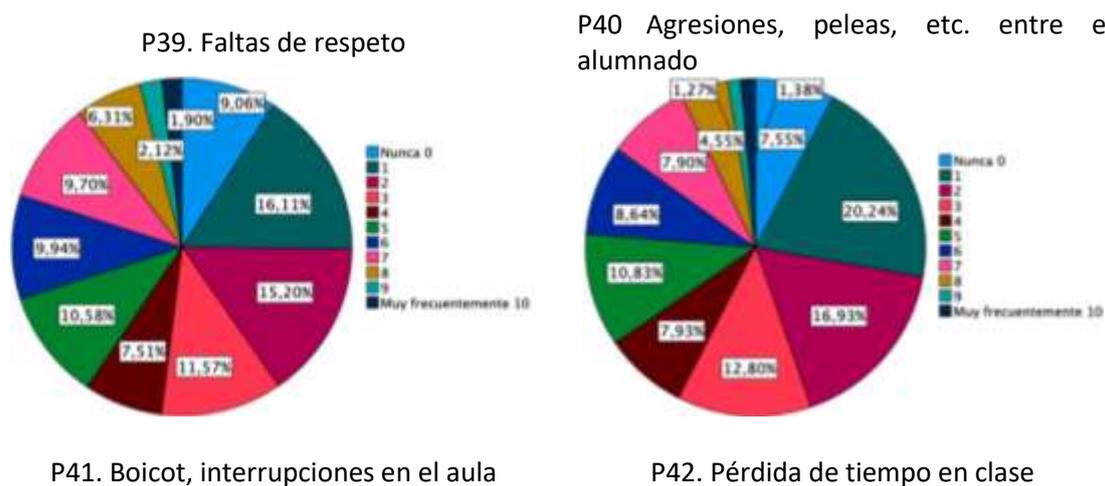
Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
D1. Tipología conflictos convivencia	8.00	1.43	-1.13	.005**	.001

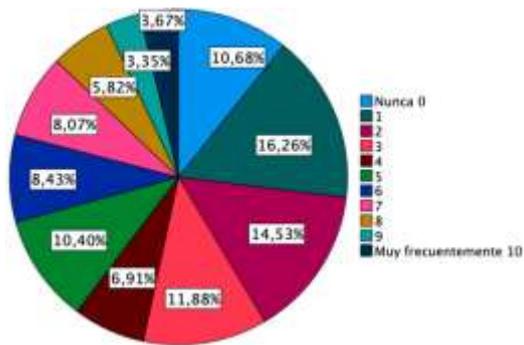
Nota. N = 2836. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

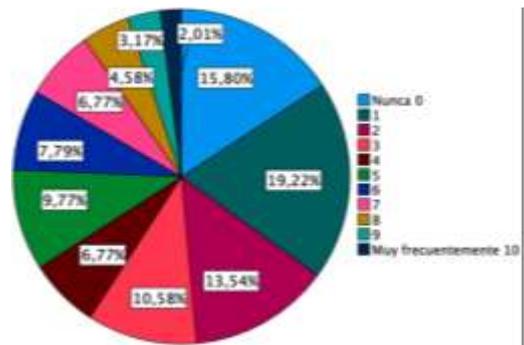
La puntuación media ($M = 8.00$, $DT = 1.43$) y la asimetría (-1.13) indican una acumulación de valores a favor de la buena convivencia escolar y en contra de los conflictos señalados una vez recodificados los ítems en sentido positivo en la dimensión “D1. Tipología conflictos convivencia”. Un número muy elevado de docentes no considera que en sus centros se dé el tipo de conflicto o agresión descrito en el reactivo o ítem. Se han encontrado diferencias significativas en la correlación intraclase según la tipología de centro ($CIC_{\text{centro}} = .005^{**}$), no así según la Comunidad Autónoma ($CIC_{\text{CCAA}} = .001$).

Figura 131. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva del profesorado

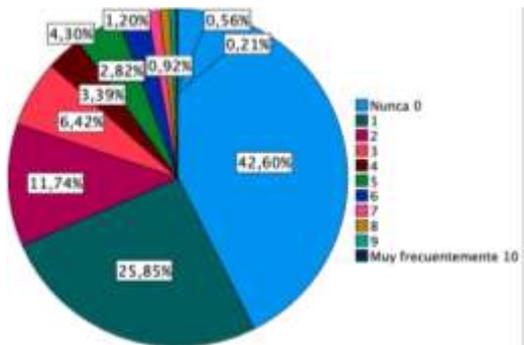




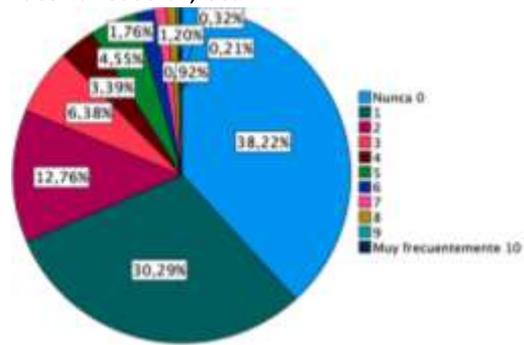
P43. Actos vandálicos contra el centro



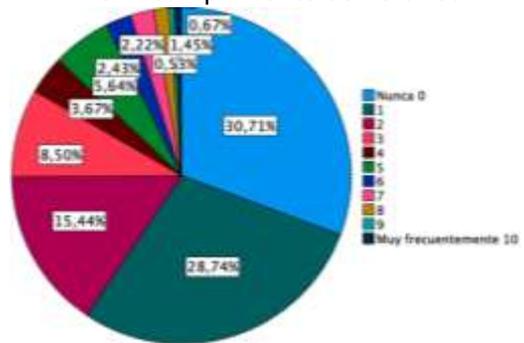
P44. Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.



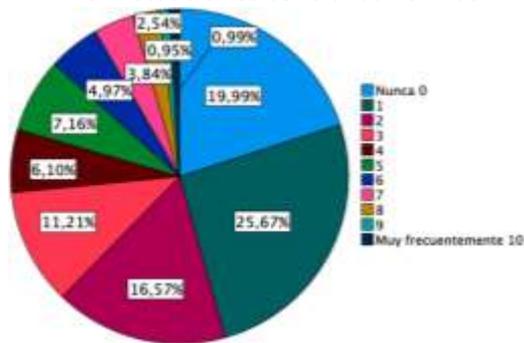
P45. Incumplimiento de horarios



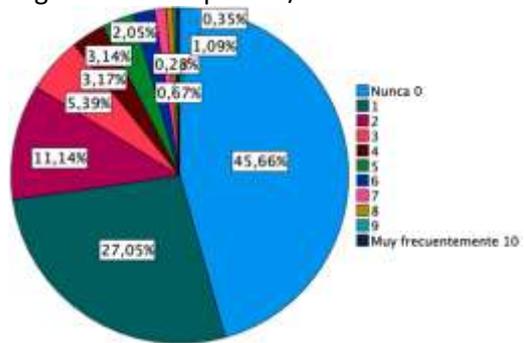
P46. Actuaciones contra las normas



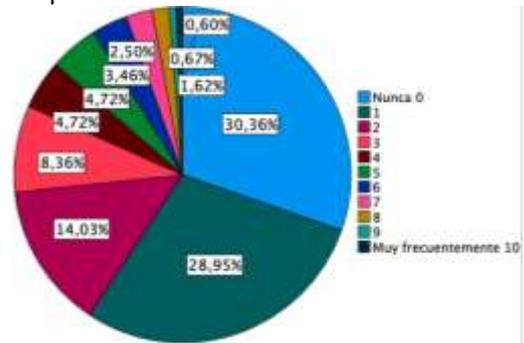
P47. Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a



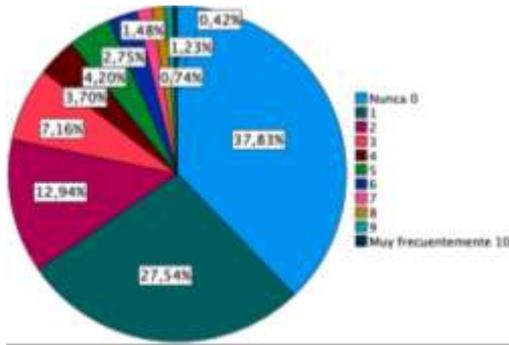
P48. Intimidación directa o indirecta entre compañeros



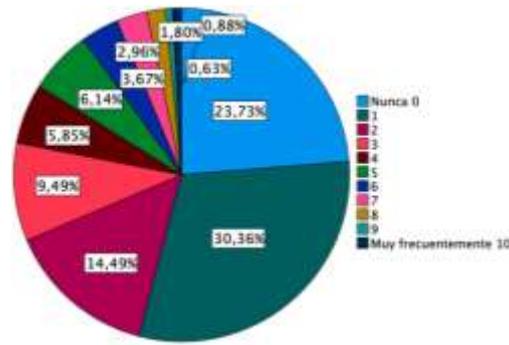
P49. Exclusión social



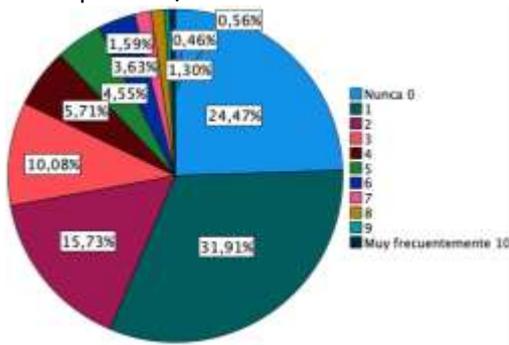
P50. Poner motes, vejaciones, insultos, etc.



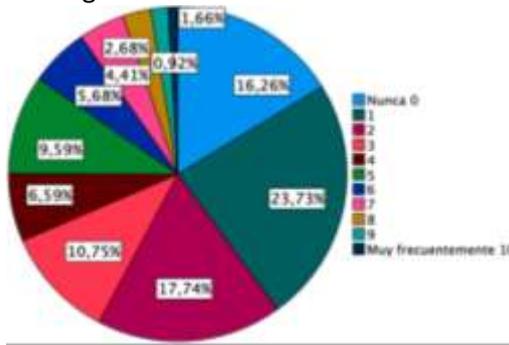
P51. Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as



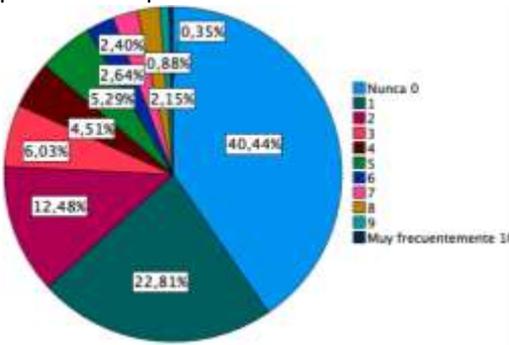
P52. Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes



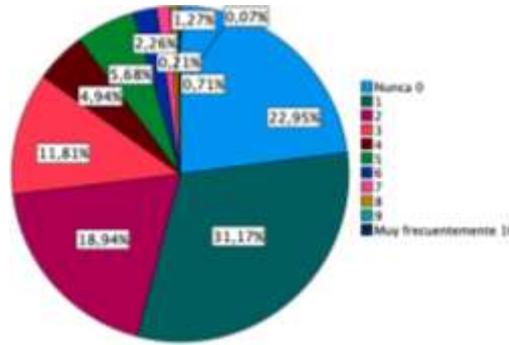
P53. Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde



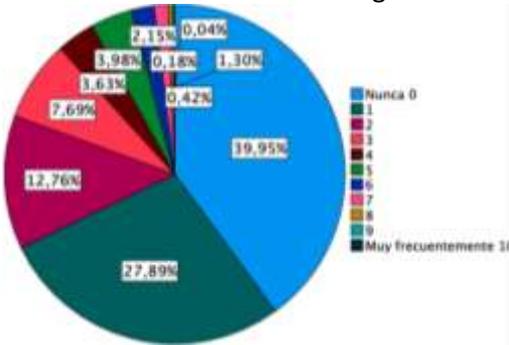
P54. Copiar en exámenes o trabajos



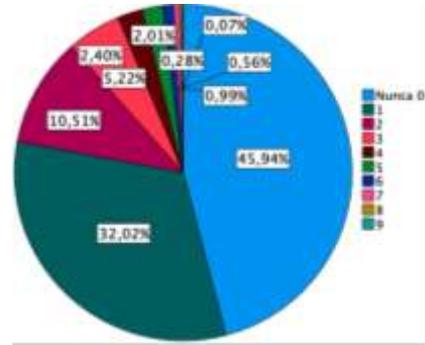
P55. Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de medios digitales



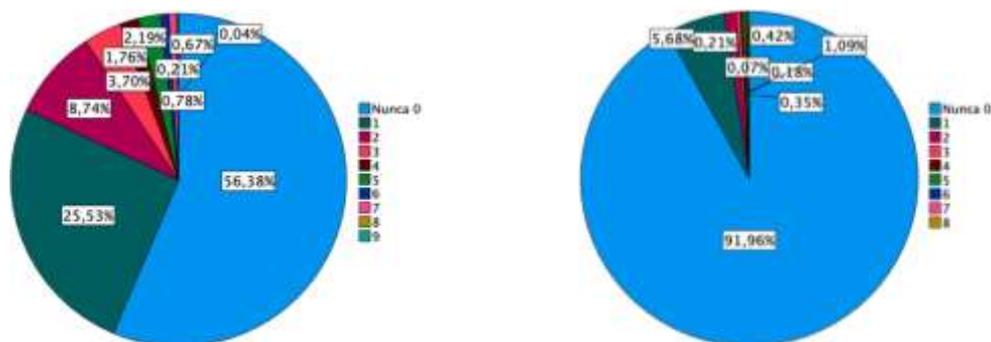
P56. Acoso escolar



P57. Ciberacoso



P58. Abuso sexual infantil



Los porcentajes de las respuestas dadas correspondientes a la moda (Mo) en a cada uno de los reactivos de esta variable de estudio se muestran en la figura 131.

En síntesis, la frecuencia percibida en los reactivos indica que tienen muy baja frecuencia ($Mo = 1$): “Las faltas de respeto” (16.1%) y “Las agresiones entre discentes” (20.2%), “Boicot e interrupciones al docente en el aula que dificultan la impartición de la clase” (16.3%), la consiguiente “Pérdida de tiempo en clase” (19.2%), las “Actuaciones contra las normas de clase o del centro” (25.7%), las faltas cometidas en la comunicación “Poner motes, vejaciones, insultos, etc.” (30.4%), “Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros” (31.9%), “el alumnado no ejerce sus obligaciones como estudiantes” (23.7%) y “Copiar en exámenes o trabajos” (31.2%) representadas respectivamente por el porcentaje de la muestra de docentes indicado.

Los siguientes ítems o reactivos obtuvieron la puntuación más baja posible (0), es decir, tienen nula frecuencia ($Mo = 0$) en el porcentaje que se indica a continuación: los “Actos vandálicos contra el centro y sus instalaciones” (42.6%), la “Ruptura de mobiliario y material escolar” (38.2%), el “Incumplimiento de horarios” (30.7%), el “Maltrato reiterado a un compañero/a en situaciones de desequilibrio de poder” (45.7%), la “Intimidación directa o indirecta entre compañeros” (30.4%), la “Exclusión social” (37.8%), la autopercepción del profesorado en “el incumplimiento de sus obligaciones” (40.4%), e “Intimidación del alumnado por medios digitales” (40%). Estos datos indican que los profesores perciben sus centros como seguros, pues puntúan cero en “Acoso escolar” (46%), “Ciberacoso” (56.4%), y “Abuso sexual infantil” (92%). Además, llama la atención que el profesorado no puntúa en la frecuencia máxima (10) percibida en la escala Likert en estos tres últimos ítems.

3.2.4. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva de los equipos directivos

En la figura 132 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio ausencia o escasez de “Obstáculos a la convivencia” desde la perspectiva de los equipos directivos, así como sobre la percepción de relaciones de confrontación en el centro. Se valora

la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 132. *Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través de los equipos directivos*

Dimensiones	α	IC (95%)
D1. Tipología conflictos convivencia	.938	.931 - .945***

Nota. Alpha de Cronbach del total de la variable unidimensional, ausencia o escasez de “Obstáculos a la convivencia”, desde la perspectiva de los equipos directivos. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como puede observarse en la figura 132, el coeficiente de consistencia interna ($\alpha = .938$) de la dimensión “D1. Tipología conflictos convivencia” es excelente (Frías-Navarro, 2021) en la muestra seleccionada y, por tanto, su fiabilidad.

En la figura 133 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 133. *Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para los equipos directivos*

Variables	Dimensiones	Ítems
D. Obstáculos a la convivencia	D1. Tipología conflictos convivencia	D35 ^a , D36 ^a , D37 ^a , D38 ^a , D39 ^a , D40 ^a , D41 ^a , D42 ^a , D43 ^a , D44 ^a , D45 ^a , D46 ^a , D47 ^a , D48 ^a , D49 ^a , D50 ^a , D51 ^a , D52 ^a , D53 ^a , D54 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado mayor calidad de la convivencia refleja y consecuentemente menores obstáculos a la convivencia.

El análisis de los obstáculos a la convivencia se ha realizado con una variable. A continuación, se presentan los veinte ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (Figura 133).

Literal de los ítems de pregunta:

D1. Tipología conflictos convivencia

En esta dimensión se aborda la percepción que existe acerca de la existencia de acoso, ciberacoso y abuso sexual infantil en el centro, así como conflictos asociados a la disrupción, faltas de disciplina, vandalismo, etc.:

- D35^a Faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as
- D36^a Agresiones, peleas, etc. entre el alumnado
- D37^a Boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula
- D38^a Pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal
- D39^a Actos contra el centro y sus instalaciones
- D40^a Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.
- D41^a Incumplimiento de horarios
- D42^a Actuaciones contra las normas del aula o del centro
- D43^a Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a que es incapaz de defenderse o que cuando lo hace no lo realiza adecuadamente
- D44^a Intimidación directa o indirecta de unos compañeros/as a otros/as
- D45^a Exclusión social
- D46^a Poner motes, vejaciones, insultos, etc.
- D47^a Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as
- D48^a Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes
- D49^a Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde
- D50^a Copiar en exámenes o trabajos
- D51^a Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de Internet, redes sociales (incluido el WhatsApp)
- D52^a Acoso escolar
- D53^a Ciberacoso
- D54^a Abuso sexual infantil

Seguidamente, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de equipos directivos en la dimensión de la variable estudiada. También se presentan los resultados de asimetría (-1.50) que indican acumulación de valores a favor del buen clima de convivencia escolar y en contra de la tipología de los conflictos descritos en esta dimensión de la variable de estudio.

Figura 134. Estadísticos descriptivos valoración ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos

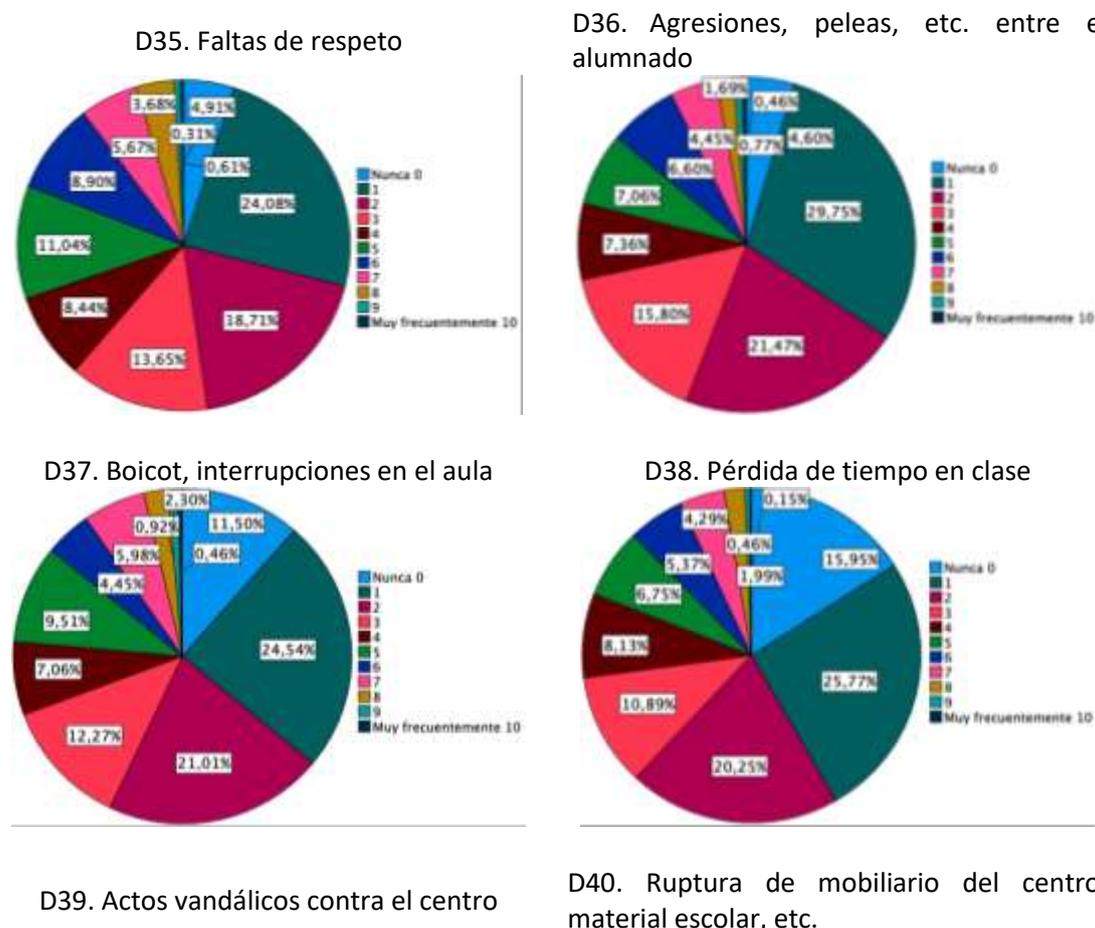
Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
D1. Tipología conflictos convivencia	8.28	1.19	-1.50	.001	.035

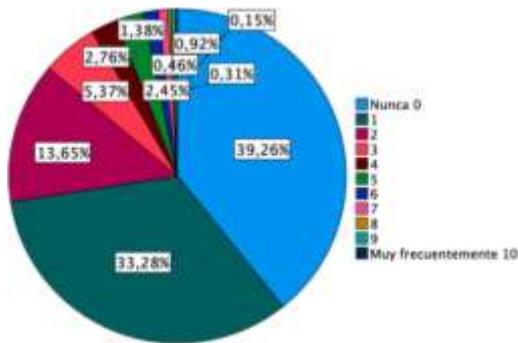
Nota. N = 652. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

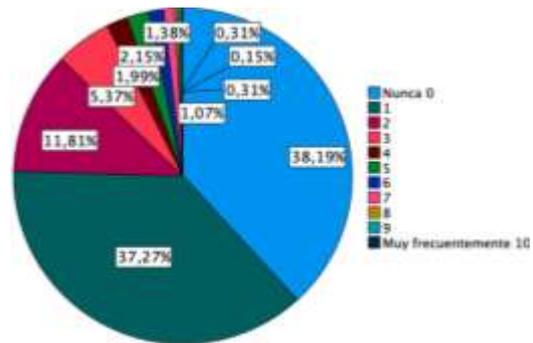
Los valores de la correlación intraclase de Comunidad Autónoma (CIC_{CCAA} = .035) y tipo de centro (CIC_{centro} = .001) son leves (Landis y Koch, 1977). Los valores obtenidos tras recodificar los reactivos en el sentido positivo de la variable de estudio ($M = 8.28$, $DT = 1.19$) indican buenos resultados a favor de la convivencia escolar.

Figura 135. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos

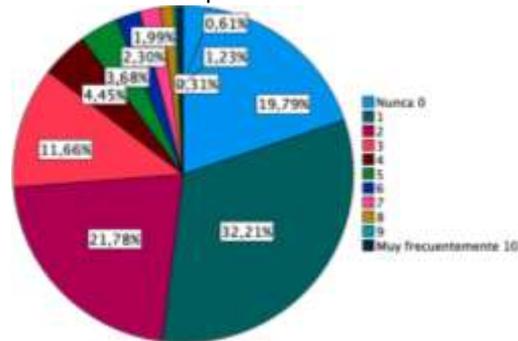




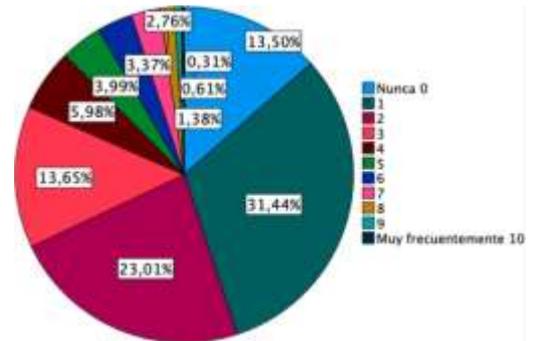
D41. Incumplimiento de horarios



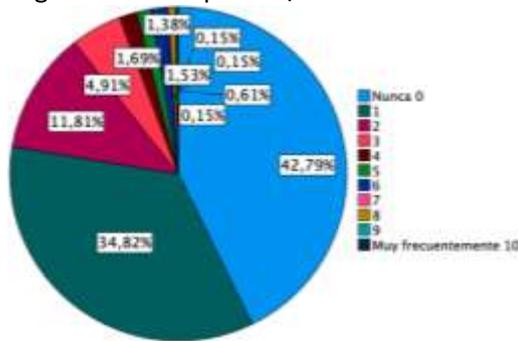
D42. Actuaciones contra las normas



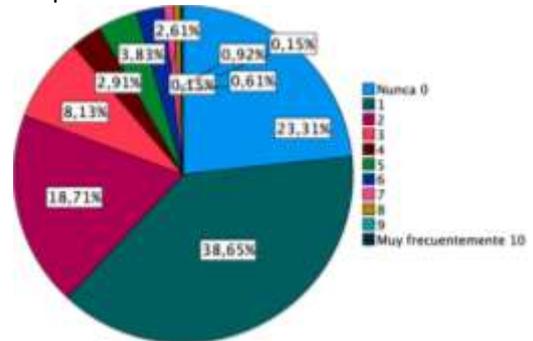
D43. Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a



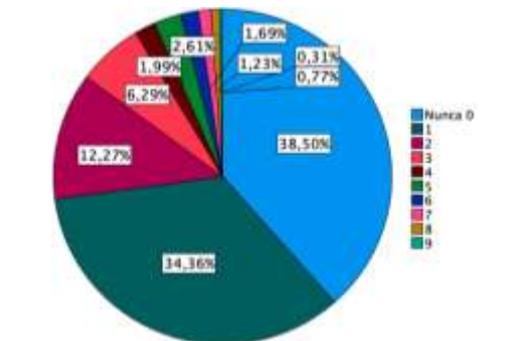
D44. Intimidación directa o indirecta entre compañeros



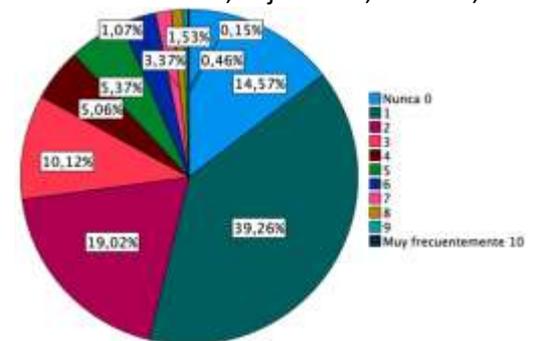
D45. Exclusión social



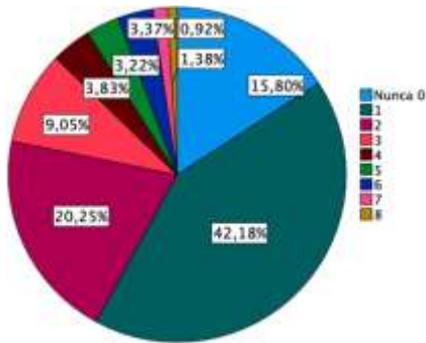
D46. Poner motes, vejaciones, insultos, etc.



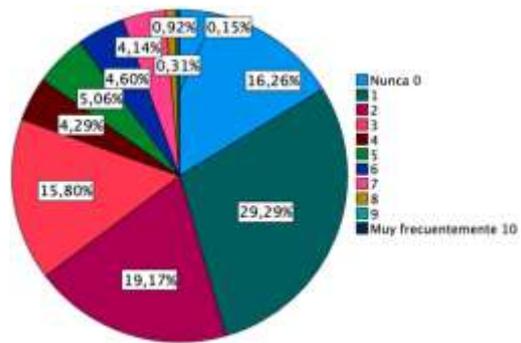
D47. Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as



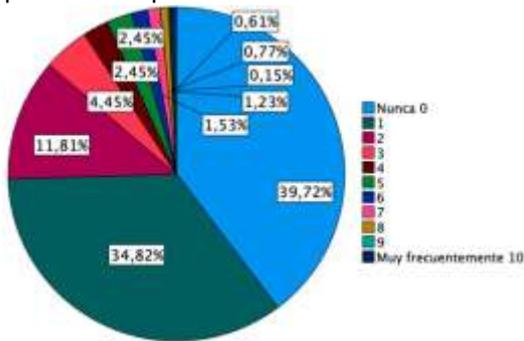
D48. Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes



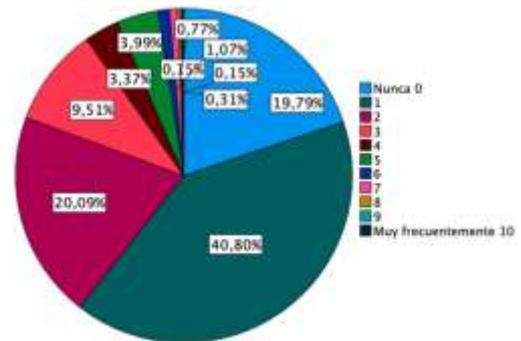
D49. Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde



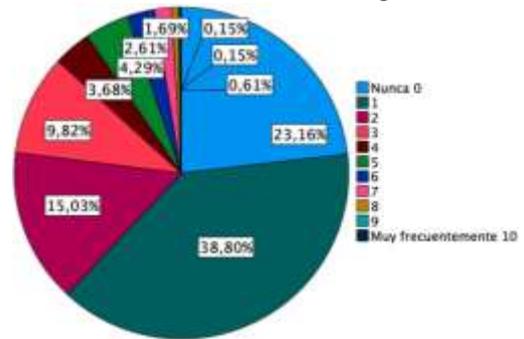
D50. Copiar en exámenes o trabajos



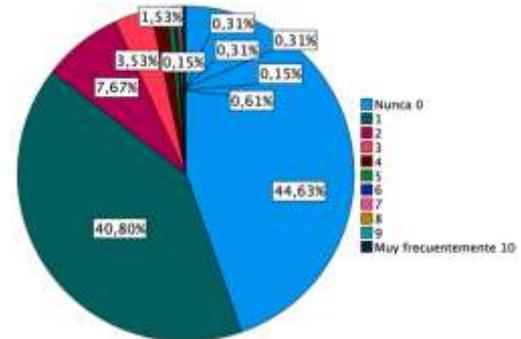
D51. Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de medios digitales



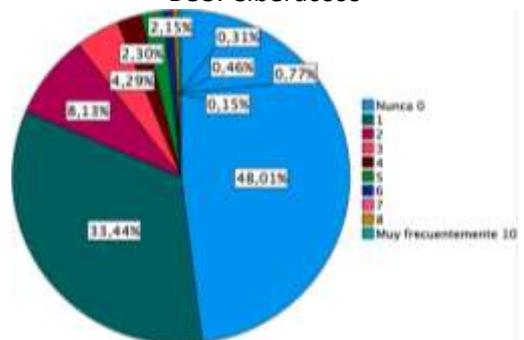
D52. Acoso escolar



D53. Ciberacoso



D54. Abuso sexual infantil



Los porcentajes de las respuestas dadas correspondientes a la moda (M_o) en cada uno de los reactivos de esta variable de estudio se muestran en la figura 135.

La frecuencia percibida en los reactivos indica que tienen muy baja frecuencia ($M_o = 1$): “Las faltas de respeto” (24.8%) y “Las agresiones entre discentes” (29.8%), “Boicot e interrupciones al docente en el aula que dificultan la impartición de la clase” (24.5%), la consiguiente “Pérdida de tiempo en clase” (25.8%), el “Incumplimiento de horarios” (32.2%), las “Actuaciones contra las normas de clase o del centro” (31.4%), la “Intimidación directa o indirecta entre compañeros” (38.7%), las faltas cometidas en la comunicación “Poner motes, vejaciones, insultos, etc.” (39.3%), “Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros” (42.2%), “el alumnado no ejerce sus obligaciones como estudiantes” (29.3%), “Copiar en exámenes o trabajos” (40.8%) e “Intimidación del alumnado por medios digitales” (38.8%) representadas respectivamente por el porcentaje de la muestra de docentes indicado.

Los ítems, que según un alto porcentaje del profesorado no suceden ($M_o = 0$), son: los “Actos vandálicos contra el centro y sus instalaciones” (39.3%), la “Ruptura de mobiliario y material escolar” (38.2%), el “Maltrato reiterado a un compañero/a en situaciones de desequilibrio de poder” (42.7%), la “Exclusión social” (38.5%), la percepción de equipos directivos de que “algún docente no ejerce sus obligaciones” (39.7%).

Estos datos indican la percepción de entornos escolares seguros al haber frecuencias altas en la puntuación mínima (0) de “Acoso escolar” (44.6%), “Ciberacoso” (48%), o “Abuso sexual infantil” (92.6%), aunque estos conflictos siempre han de ser atendidos por baja que sea su frecuencia de aparición.

Se ha de destacar que los resultados de la muestra de este estrato, equipos directivos, son muy similares a los obtenidos por la muestra docente.

3.2.5. Obstáculos a la convivencia a través de la perspectiva de las estructuras de orientación

En la figura 136 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio registrando en los resultados ausencia o escasez de “Obstáculos a la convivencia” desde la perspectiva de las estructuras de orientación, así como sobre la percepción de relaciones de confrontación en el centro. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 136. *Indicadores de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia evaluados a través de las estructuras de orientación*

Dimensiones	α	IC (95%)
D1. Tipología conflictos convivencia	.955	.949 - .961***

Nota. Alpha de Cronbach del total de la variable unidimensional, ausencia o escasez de “Obstáculos a la convivencia”, desde la perspectiva de las estructuras de orientación.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como se puede observar, el coeficiente de consistencia interna ($\alpha = .955$) de la dimensión “D1. Tipología conflictos convivencia” es excelente (Frías-Navarro, 2021) en la muestra seleccionada y por tanto su fiabilidad.

En la figura 137 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 137. *Variables de estudio que constituyen la valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia para las estructuras de orientación*

Variables	Dimensiones	Ítems
D. Obstáculos a la convivencia	D1. Tipología conflictos convivencia	O35 ^a , O36 ^a , O37 ^a , O38 ^a , O39 ^a , O40 ^a , O41 ^a , O42 ^a , O43 ^a , O44 ^a , O45 ^a , O46 ^a , O47 ^a , O48 ^a , O49 ^a , O50 ^a , O51 ^a , O52 ^a , O53 ^a , O54 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menor calidad de la convivencia refleja y consecuentemente mayores obstáculos a la convivencia.

El análisis de los obstáculos a la convivencia se ha realizado con la variable unidimensional. A continuación, se presentan los veinte ítems que conforman la variable anterior (Figura 137).

Literal de los ítems de pregunta:

D1. Tipología conflictos convivencia

En esta dimensión se aborda la percepción que existe acerca de la existencia de acoso, ciberacoso y abuso sexual infantil en el centro, así como conflictos asociados a la disrupción, faltas de disciplina, vandalismo, etc.:

O35^a Faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as

O36^a Agresiones, peleas, etc. entre el alumnado

- O37^a Boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula
- O38^a Pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal
- O39^a Actos contra el centro y sus instalaciones
- O40^a Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.
- O41^a Incumplimiento de horarios
- O42^a Actuaciones contra las normas del aula o del centro
- O43^a Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a que es incapaz de defenderse o que cuando lo hace no lo realiza adecuadamente
- O44^a Intimidación directa o indirecta de unos compañeros/as a otros/as
- O45^a Exclusión social
- O46^a Poner motes, vejaciones, insultos, etc.
- O47^a Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as
- O48^a Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes
- O49^a Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde
- O50^a Copiar en exámenes o trabajos
- O51^a Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de Internet, redes sociales (incluido el WhatsApp)
- O52^a Acoso escolar
- O53^a Ciberacoso
- O54^a Abuso sexual infantil

En la figura 138 se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de estructuras de orientación, los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 138. *Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación*

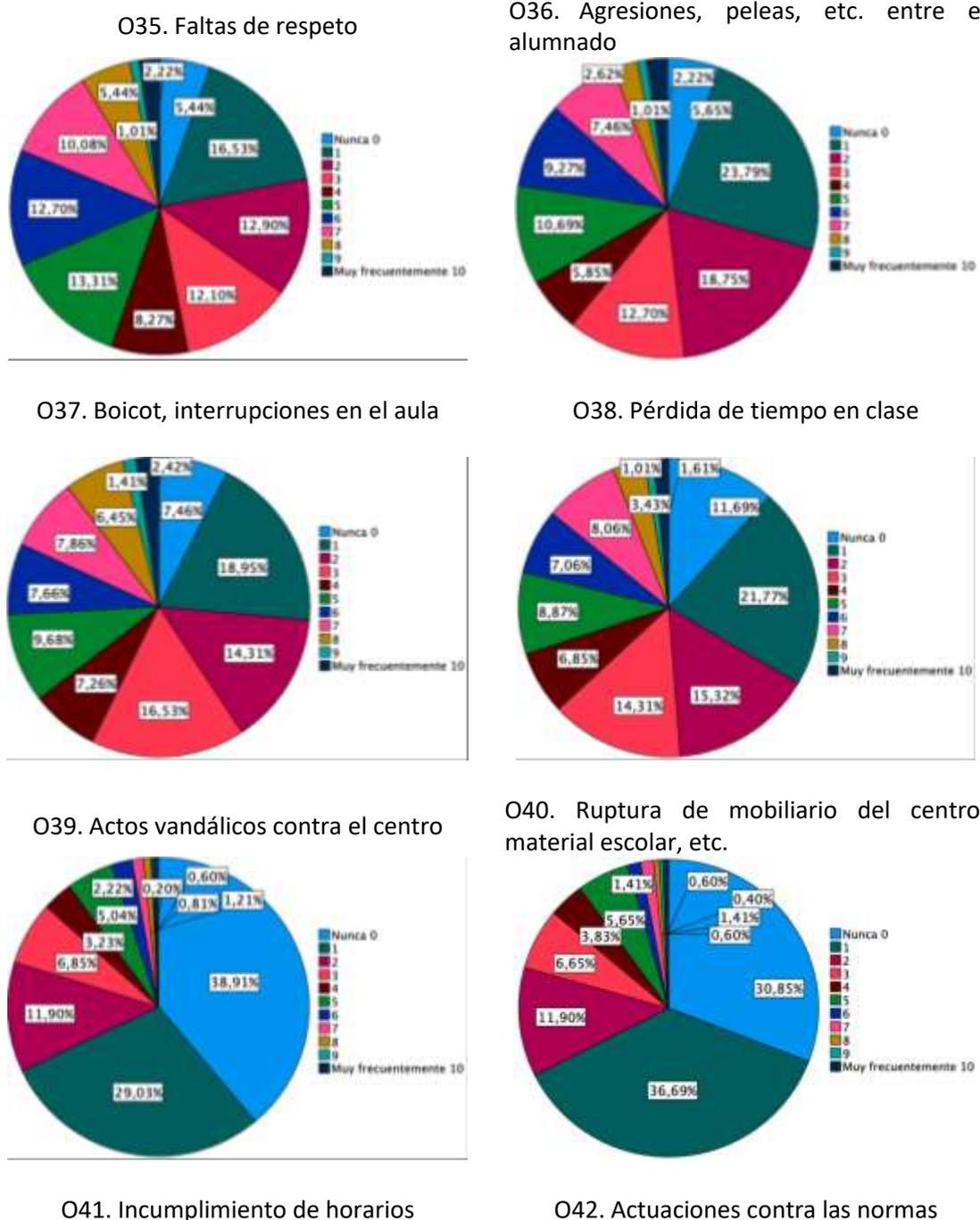
Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
D1. Tipología conflictos convivencia	7.83	1.53	-1.32	-.002	.006

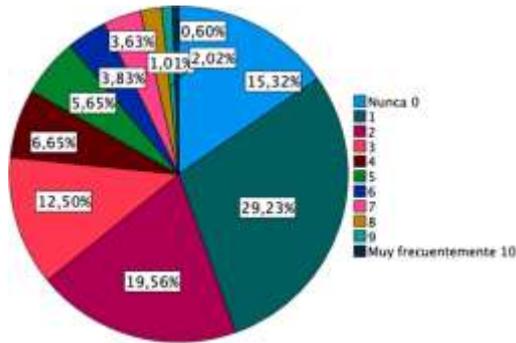
Nota. N = 496. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

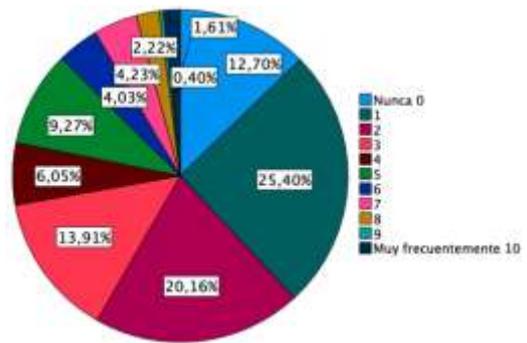
Los estadísticos descriptivos ($M = 7.83$, $DT = 1.53$) reflejan un adecuado manejo de la tipología de conflictos valorada. También se presentan los resultados de asimetría (-1.32) con puntuaciones sesgadas hacia la baja presencia de tipos de conflictos y la correlación intraclass leve que explica la variabilidad de respuestas (varianza explicada) según el tipo de centro al que se pertenezca ($CIC_{\text{centro}} = -.002$) o a la división territorial ($CIC_{\text{CCAA}} = .006$). A continuación, se puede observar la moda (Mo) de cada una de las puntuaciones.

Figura 137. Estadísticos descriptivos valoración de ausencia o escasez de obstáculos a la convivencia desde la perspectiva de estructuras de orientación

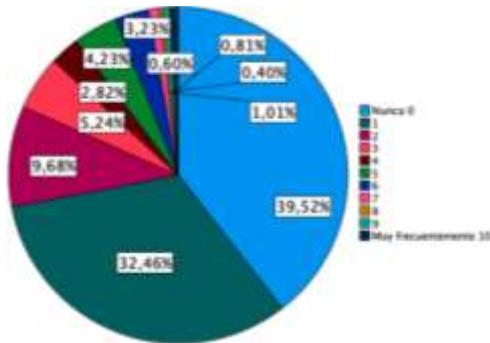




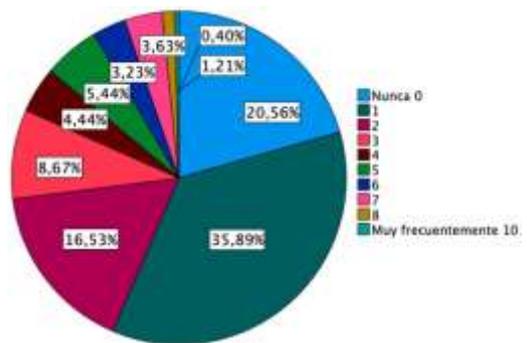
O43. Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a



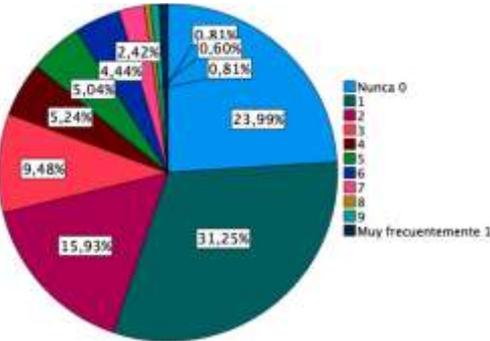
O44. Intimidación directa o indirecta entre compañeros



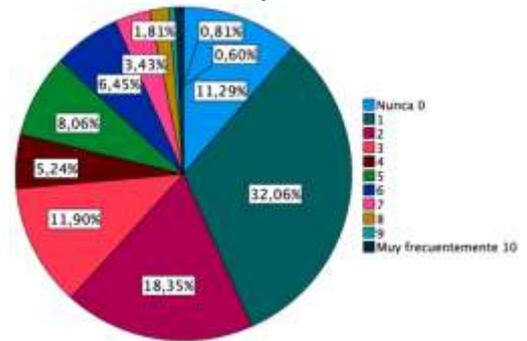
O45. Exclusión social



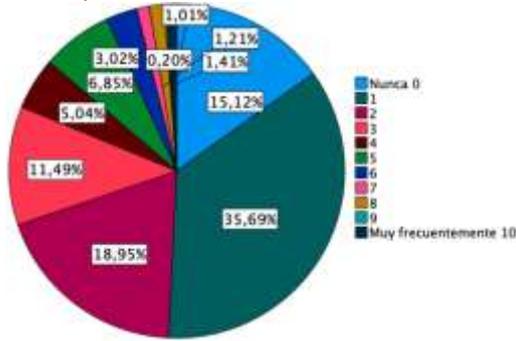
O46. Poner mote, vejaciones, insultos, etc.



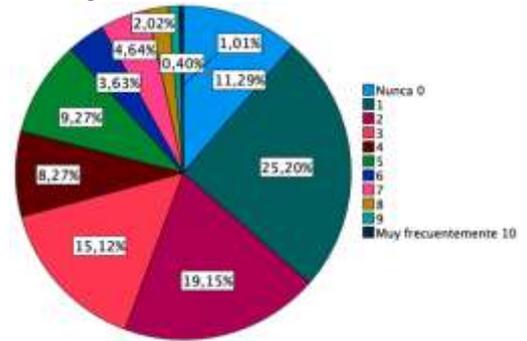
O47. Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as



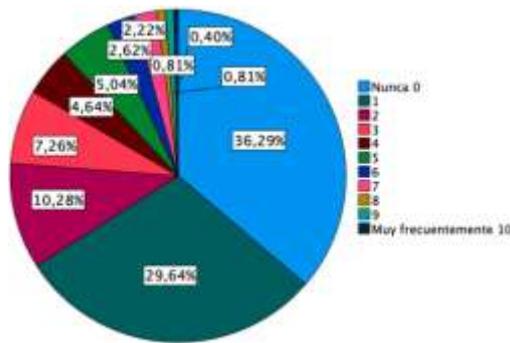
O48. Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes



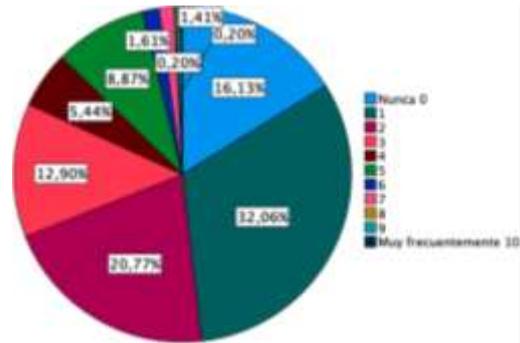
O49. Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde



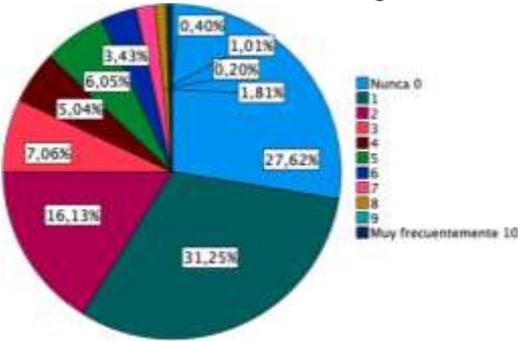
O50. Copiar en exámenes o trabajos



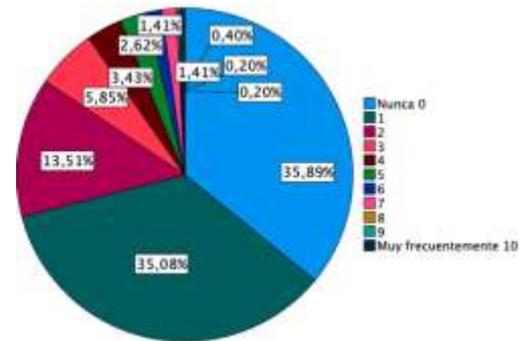
O51. Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de medios digitales



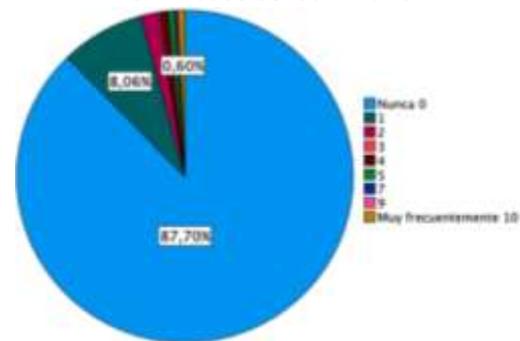
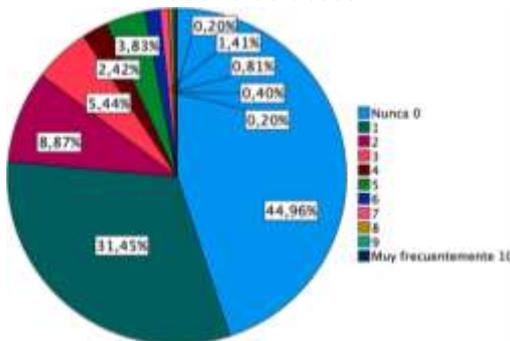
O52. Acoso escolar



O53. Ciberacoso



O54. Abuso sexual infantil



Los porcentajes de las respuestas dadas correspondientes a la moda en a cada uno de los reactivos de esta variable de estudio se muestran en la figura 137.

La frecuencia percibida en los reactivos indica que tienen muy baja frecuencia ($M_o = 1$): “Las faltas de respeto” (16.5%), “Las agresiones entre discentes” (23.8%), “Boicot e interrupciones al docente en el aula que dificultan la impartición de la clase” (19%), la consiguiente “Pérdida de tiempo en clase” (21.8%), la “Ruptura de mobiliario y material escolar” (36.7%), el “Incumplimiento de horarios” (32.2%), las “Actuaciones contra las normas de clase o del centro” (25.4%), la “Intimidación directa o indirecta entre compañeros” (35.9%), la “Exclusión social” (31.3%), las faltas cometidas en la comunicación “Poner motes, vejaciones, insultos, etc.” (32.1%), “Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros” (35.7%), “el alumnado no ejerce sus obligaciones como estudiantes” (25.2%), “Copiar en exámenes o trabajos” (32.1%) e

“Intimidación del alumnado por medios digitales” (31.3%) representadas respectivamente por el porcentaje de la muestra de docentes indicado.

Las situaciones que nunca suceden ($Mo = 0$), según la opinión de un alto porcentaje de los miembros de las estructuras de orientación, son: los “Actos vandálicos contra el centro y sus instalaciones” (39%), el “Maltrato reiterado a un compañero/a en situaciones de desequilibrio de poder” (39.5%), la percepción de los profesionales de las estructuras de orientación de que “algún docente no ejerce sus obligaciones” (36.3%). Estos datos reflejan una percepción de entornos escolares seguros al haber frecuencias altas en la puntuación mínima (0) en “Acoso escolar” (35.9%), “Ciberacoso” (45%), o “Abuso sexual infantil” (87.7%).

Se ha de destacar que los resultados de la muestra de este estrato, estructuras de orientación, son muy similares a los obtenidos por las muestras de docentes y equipos directivos.

3.3. Condiciones para construir la convivencia

Las variables y dimensiones analizadas en este apartado hacen referencia a diferentes prácticas educativas que se desarrollan en los centros educativos de Primaria. Se han tomado estas dimensiones de estudio realizado en la etapa de Secundaria por Díaz-Aguado (2010) y por las dimensiones del Modelo Integrado para la Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006).

Una valoración positiva en los indicadores refleja condiciones que ayudan a construir y mejorar la convivencia.

A continuación, se presentan los resultados de los cinco colectivos consultados, en primer lugar, alumnado, familias, profesorado, equipos directivos y finalizando con las estructuras de orientación de los centros.

3.3.1. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva del alumnado

Interpretación del coeficiente de correlación intraclase (CIC): se interpreta como una proporción de la variabilidad total observada, expresándose como una función de la varianza explicada. En nuestro estudio, dicho coeficiente representa la proporción de la variación entre tipología de centros (CIC centro) o de la división territorial por Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma (CIC CC. AA.) sobre la variación total y que pueden considerarse como el efecto o influencia del tipo de centro o de la CC. AA. o C.A. sobre la variación total de las puntuaciones. Se ha de interpretar si el efecto es bajo o alto y el sentido positivo o negativo de dicha correlación. Para una mejor interpretación de los resultados se incluye la figura 139:

Figura 139. Interpretación del coeficiente de correlación intraclase

Valor CIC	Grado de acuerdo
.81 – 1.00	Casi perfecto
.61 – .80	Sustancial
.41 – .60	Moderado
.21 – .40	Regular
.01 – .20	Leve
≤ .00	Pobre

Nota. Adaptado de Landis y Koch (1977)

En la figura 140 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio “Condiciones para la construcción de la convivencia” desde la perspectiva del alumnado. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 140. Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través del alumnado

Dimensiones	α	IC (95%)
E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad	.785	.781 - .789***
E3. Aspectos curriculares metodológicos	.761	.757 - .766***
E4. Aspectos curriculares de evaluación ^b	-	-
F1. Normas de convivencia	.614	.606 - .621***
F2. Formas de resolver conflictos	.103	.086 - .119***
G1. Estructuras de convivencia	.639	.630 - .648***
Total Variable ^a	.772	.767 - .776***

Nota. a. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Condiciones para la construcción de la convivencia”, desde la perspectiva del alumnado.

b. No es viable el cálculo del Alpha de Cronbach para la dimensión por estar constituida por un único ítem o reactivo.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como se puede observar en la figura 141, el coeficiente de consistencia interna o fiabilidad es aceptable (Frías-Navarro, 2021) en las dimensiones “E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad” ($\alpha = .785$), “Total Variable” ($\alpha = .772$) y “E3. Aspectos curriculares metodológicos” ($\alpha = .761$). La fiabilidad es cuestionable en las dimensiones “G1. Estructuras de convivencia” ($\alpha = .639$) y “F1. Normas de convivencia” ($\alpha = .614$). Es inaceptable en la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” ($\alpha = .103$). La consistencia interna de la dimensión “E4. Aspectos curriculares de evaluación” no se ha podido calcular al estar formada por un único ítem.

En la figura 141 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 141. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de la convivencia para el alumnado

Variables	Dimensiones	Ítems
E. Competencias docentes	E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad	A73, A74, A75, A76, A77, A78, A79, A80, A81, A82, A83
	E3. Aspectos curriculares metodológicos	A95, A96, A97, A98
	E4. Aspectos curriculares de evaluación	A99
F. Funcionamiento de las normas	F1. Normas de convivencia	A84, A85, A86, A87, A88
	F2. Formas de resolver conflictos	A89, A90 ^a , A91 ^a , A92, A93, A94
G. Estructuras de convivencia	G1. Estructuras de convivencia	A100 ^a , A102 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menores condiciones para la construcción de la convivencia.

El análisis de las condiciones de construcción de la convivencia se ha realizado con tres variables. A continuación, se presentan los veintinueve ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (figura 141). Literal de los ítems de pregunta:

E. Competencias docentes

E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad

En esta sección se abordan preguntas relacionadas con el tipo de acciones que se llevan a cabo en el centro para que los alumnos y alumnas aprendan a defender sus derechos, respetar derechos humanos o resolver conflictos sin utilizar la violencia:

- A73 Conocimiento de tu propio cuerpo
- A74 Diferenciar buenos y malos secretos
- A75 Derechos de los niños y niñas a ser bien tratados
- A76 Defender mis derechos sin dañar a nadie
- A77 El profesorado nos pregunta sobre cómo mejorar nuestra clase o nuestro colegio
- A78 En clase hablamos sobre temas y noticias de la actualidad
- A79 En el colegio me enseñan a cumplir mis responsabilidades
- A80 En el colegio me enseñan a respetar a todas las personas
- A81 En el colegio me enseñan a resolver los conflictos con los demás hablando las cosas sin insultos ni peleas
- A82 Los alumnos o alumnas que provienen de otras culturas, razas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras de clase
- A83 Los niños y las niñas aprendemos juntos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres para estudiar, trabajar y jugar

E3. Aspectos curriculares metodológicos

Se examina el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula y las metodologías más utilizadas por el profesorado:

- A95 Cuando el profesorado explica, le entendemos
- A96 El profesorado logra que las clases sean interesantes
- A97 El profesorado ayuda a que todos y todas participemos en clase
- A98 En mi colegio me enseñan a hacer cosas por los demás

E4. Aspectos curriculares de evaluación

Se examina la forma de evaluar los aprendizajes:

- A99 La forma de evaluar de mis profesores me ayuda a mejorar

F. Funcionamiento de las normas

F1. Normas de convivencia

Se examina la percepción sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación en la elaboración de las mismas:

- A84 Las normas de mi clase son justas para todos y todas

A85 El profesorado cumple las normas

A86 Los alumnos y alumnas cumplen las normas

A87 Se escucha la opinión de los alumnos para cambiar las normas

A88 En clase hablamos de la convivencia y los conflictos que se producen entre nosotros y nosotras

F2. Formas de resolver conflictos

A89 En mi colegio si hago algo que no debo (pegar, insultar, faltar al respeto, etc.) sé lo que me va a suceder

A90a Me han castigado

A91a Han avisado a mi familia para comunicar el castigo

A92 Me han obligado a arreglar o corregir el daño causado

A93 Cuando hago algo mal, me ayudan a entender el porqué

A94. Cuando se produce un conflicto, se habla con todas las partes implicadas

G. Estructuras de convivencia

Se indaga sobre la existencia de programas de alumnos ayudantes, mediadores o programas de prevención del acoso:

A100 ¿Existe en tu centro un Programa de alumnos ayudantes de convivencia?

A102 ¿Existe en tu centro un Programa de alumnos mediadores?

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de alumnado en las seis dimensiones de las tres variables estudiadas. También se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 142. *Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva del alumnado*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad	8.43	1.45	-1.57	.000	-.038
E3. Aspectos curriculares metodológicos	8.69	1.61	-2.03	.000	-.026
E4. Aspectos curriculares de evaluación	8.82	2.09	-2.38	-.001	-.027
F1. Normas de convivencia	8.37	1.49	-1.46	-.002	-.049

F2. Formas de resolver conflictos	7.18	1.50	-0.39	.002*	-0.031
-----------------------------------	------	------	-------	-------	--------

Nota. N = 26144. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

La valoración general que hacen los alumnos de las habilidades de sus profesores para crear condiciones que favorezcan la convivencia es buena o muy buena, dado que las medias superan el 7 en todas las dimensiones: “E1. Habilidades para construir una convivencia de calidad” ($M = 8.43$), “E3. Aspectos curriculares metodológicos” ($M = 8.69$), “E4. Aspectos curriculares de evaluación” ($M = 8.82$), “F1. Normas de convivencia” ($M = 8.37$) y “F2. Formas de resolver conflictos” ($M = 7.18$).

Los datos de asimetría indican que los resultados se acumulan en las puntuaciones altas. Las correlaciones intraclase son leves y solo la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” ($CIC_{\text{centro}} = .002^*$) es significativa en cuanto al tipo de centro.

Figura 143. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva del alumnado

	Si	No	No lo sé
¿Existe en tu centro un Programa de alumnos ayudantes de convivencia?	27.7	13.7	58.7
¿Existe en tu centro un Programa de alumnos mediadores?	24.4	16.3	59.4

En la dimensión “G1. Estructuras de convivencia”, el 27.7% del alumnado contestó que en su centro existe un Programa de alumnos ayudantes de convivencia, frente al 13.7% que respondió “no” y el 58.7% que respondieron que no lo sabían. El 24.4% de los estudiantes afirmaron que en sus centros había un Programa de alumnos mediadores, frente al 16.3% que lo negaron y el 59.4% que no lo sabían.

Consideramos que se ha de ser prudente a la hora de interpretar estos datos de las estructuras de convivencia, ya que no siempre el alumnado tiene una percepción precisa y detallada del funcionamiento de estos programas (perfil del alumno, sistema de selección, tareas, reuniones, etc.) y puede darse un sesgo de deseabilidad social en la respuesta.

3.3.2. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva de las familias

En la figura 144 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio “Condiciones para la construcción de la convivencia” desde la perspectiva de las familias. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 144. *Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través de las familias*

Dimensiones	α	IC (95%)
E1. Herramientas de detección	.872	.867 - .877***
F1. Normas de convivencia	.844	.838 - .849***
F2. Formas de resolver conflictos	.799	.792 - .806***
Total Variable ^a	.506	.486 - .525***

Nota. a. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Condiciones para la construcción de la convivencia”, desde la perspectiva del alumnado.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Como se puede observar en la figura 147, el coeficiente de consistencia interna o fiabilidad es bueno (Frías-Navarro, 2021) en las dimensiones “E1. Herramientas de detección” ($\alpha = .872$) y “F1. Normas de convivencia” ($\alpha = .844$); es aceptable en la dimensión “F2. Formas de resolver conflictos” ($\alpha = .799$) y la fiabilidad es pobre en el “Total Variable” ($\alpha = .506$)

En la figura 145 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 145. *Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de a la convivencia para las familias*

Variabes	Dimensiones	Ítems
E. Competencias parentales	E1. Herramientas de detección	F81, F82, F83, F84
F. Funcionamiento de las normas	F1. Normas de convivencia	F72, F73, F74, F75, F76, F77, F78, F79 ^a , F80 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menores condiciones para la construcción de la convivencia.

El análisis de las condiciones de construcción de la convivencia se ha realizado con dos variables. A continuación, se presentan los veinticuatro ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (Figura 145). Literal de los ítems de pregunta:

E. Competencias parentales

E1. Herramientas de detección

En esta dimensión se aborda el conocimiento sobre el acoso y el abuso sexual y los distintos protocolos a poner en marcha si se detecta alguna sospecha:

F81 Información sobre qué es el acoso

F82 Información sobre qué es el ciberacoso

F83 Sabría cómo actuar si su hijo o hija ha sido acosado/a o ciberacosado/a

F84 Sabría cómo actuar si su hijo o hija está siendo víctima de un abuso sexual por parte de una persona adulta

F. Funcionamiento de las normas

F1. Normas de convivencia

Se examina la percepción sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación en la elaboración de las mismas:

F72 Las normas son justas para el alumnado

F73 El profesorado cumple las normas

F74 El alumnado cumple las normas

F75 El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas

F76 Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie

F77 Los niños tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica

F78 Las niñas tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica

F79^a Los niños reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto

F80^a Las niñas reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto?

F2. Formas de resolver conflictos

Se pregunta sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas, se indaga sobre la frecuencia y eficacia de distintos tipos de medidas:

- F85 Ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma
- F86 Implicar a la familia en la resolución del conflicto
- F87 Aplicar castigos con más rigor y dureza
- F88 Mejorar la difusión de las normas escolares
- F89 Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce
- F90 Organizar en las aulas debates sobre convivencia entre todo el alumnado
- F91 Aplicar el castigo lo más relacionado posible a la conducta inadecuada
- F92 Buscar alternativas a la expulsión
- F93 Hacer partícipe al alumnado en la elaboración de las normas
- F94 Acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias
- F95 Buscar la manera de que el alumno o alumna repare el daño causado

Seguidamente, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de familias en las tres dimensiones de las dos variables estudiadas. También se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 146. *Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva de las familias*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
E1. Herramientas de detección	7.17	2.35	-.94	.004	-.021
F1. Normas de convivencia	7.07	1.59	-.42	.014***	-.026
F2. Formas de resolver conflictos	7.94	1.26	-1.41	.000	.002

Nota. N = 7205. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

La valoración que hacen las familias de las habilidades de los profesores para crear condiciones que favorezcan la convivencia es buena, dado que las medias superan el 7 en todas las

dimensiones: “E1. Herramientas de detección” ($M = 7.17$), “F1. Normas de convivencia” ($M = 7.07$) y “F2. Formas de resolver conflictos” ($M = 7.94$). Los coeficientes de correlación intraclase según la Comunidad Autónoma y tipo de centro son leves y pobres (Landis y Koch, 1977) y la correlación de la dimensión “F1. Normas de convivencia” ($CIC_{\text{centro}} = .014^{***}$) es significativa en la tipología de centro.

3.3.3. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva del profesorado

En la figura 147 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio “Condiciones para la construcción de la convivencia” desde la perspectiva del profesorado. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 147. *Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través del profesorado*

Dimensiones	α	IC (95%)
E1. Herramientas de detección	.895	.888 - .900 ^{***}
E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	.930	.927 - .934 ^{***}
E3. Aspectos curriculares metodológicos	.867	.860 - .874 ^{***}
E4. Aspectos curriculares de evaluación	.725	.707 - .742 ^{***}
F1. Normas de convivencia	.872	.865 - .879 ^{***}
F2. Formas de resolver conflictos	.678	.660 - .696 ^{***}
G1. Estructuras de convivencia	.695	.678 - .712 ^{***}
Total Variable ^a	.805	.794 - .816 ^{***}

Nota. a. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Condiciones para la construcción de la convivencia”, desde la perspectiva del profesorado.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

El coeficiente de consistencia interna o fiabilidad es excelente (Frías-Navarro, 2021), en esta muestra, en la dimensión “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad” ($\alpha=.930$). La fiabilidad es buena en las dimensiones “E1. Herramientas de detección” ($\alpha = .895$), “F1. Normas de convivencia” ($\alpha = .872$), “E3. Aspectos curriculares metodológicos” ($\alpha = .867$) y “Total Variable” ($\alpha=.805$); y es aceptable en “E4. Aspectos curriculares de evaluación” ($\alpha = .725$) y

cuestionable en “G1. Estructuras de convivencia” ($\alpha = .695$) y “F2. Formas de resolver conflictos” ($\alpha = .678$).

En la figura 148 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 148. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de la convivencia para el profesorado

Variables	Dimensiones	Ítems
E. Competencias docentes para la convivencia	E1. Herramientas de detección	P59, P60, P61, P62, P63, P64
	E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	P65, P66, P67, P68, P69, P70, P71, P72, P73, P74, P75, P76, P77, P78, P79, P80, P81, P82, P83, P84, P85
	E3. Aspectos curriculares metodológicos	P114, P115, P116, P117, P118, P119, P120, P121, P122, P123, P124, P128, P129, P130 ^a , P131, P132, P133, P134
	E4. Aspectos curriculares de evaluación	P125, P126, P127
F. Funcionamiento de las normas	F1. Normas de convivencia	P86, P87, P88, P89, P90, P91, P92
	F2. Formas de resolver conflictos	P93, P94, P95, P96, P97 ^a , P98 ^a
G. Estructuras de convivencia	G1. Estructuras de convivencia	P7, P9, P10, P12, P99, P100 ^a , P101 ^a , P102 ^a , P103 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menores condiciones para la construcción de la convivencia.

El análisis de las condiciones de construcción de la convivencia se ha realizado con tres variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (figura 148). Literal de los ítems de pregunta:

E. Competencias docentes para la convivencia

E1. Herramientas de detección

En esta dimensión se aborda el conocimiento sobre el acoso y el abuso sexual y los distintos protocolos a poner en marcha si se detecta alguna sospecha

P59 Información sobre qué es el acoso

P60 Información sobre qué es el ciberacoso

P61 Considera que se siente preparado/a para la detección del acoso y ciberacoso

P62 Conoce el protocolo a seguir si se produce una situación de acoso o ciberacoso

P63 Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual

P64 Considera que se siente preparado/a para la detección del abuso sexual infantil

E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad

En esta dimensión se abordan preguntas relacionadas con el tipo de acciones que se llevan a cabo en el centro para que los alumnos y alumnas aprendan a defender sus derechos, respetar derechos humanos o resolver conflictos sin utilizar la violencia.

P65 Defender y respetar los derechos sin dañar a nadie

P66 Cumplir con las responsabilidades como estudiante

P67 Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet, y resto de medios de comunicación masiva (MASS-media)

P68 Implementar alternativas a la violencia

P69 Fomentar el compañerismo entre el alumnado para que nadie se quede sin defensa, protección o ayuda ante molestias, acoso y ciberacoso

P70 Entender a personas que piensan de otra manera

P71 Reconocer señales de peligro como son muestras de afecto inadecuadas

P72 Diferenciar buenos y malos secretos

P73 Derecho de los niños/as a ser bien tratados

P74 Asertividad

P75 Desarrollo de la autoestima

P76 Desarrollo de la escucha activa y habilidades de comunicación

P77 Conocimiento del propio cuerpo

P78 Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia, cómo corregirlo...)

P79 Enseñar a respetar y valorar otras culturas

P80 Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras

P81 Evitar la discriminación de las mujeres mediante la realización de actividades (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)

P82 Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales

P83 Fomentar el respeto a las diferentes opiniones en el aula

P84 Fomentar el pensamiento crítico

P85 Con posterioridad a la formación requerida para la incorporación a su trabajo, ¿ha realizado cursos o participado en proyectos de actualización (formación permanente o similares) relacionadas con convivencia, mediación u otras estrategias de resolución de conflictos?

E3. Aspectos curriculares metodológicos

Se examina el tipo de dinámica que genera el profesorado en el aula y las metodologías más utilizadas.

P114 Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar al alumnado a hacer cosas por los demás

P115 La adaptación de los contenidos tratados en mis clases contribuye a lograr un buen clima en el aula

P116 El alumnado participa en la propuesta de los objetivos didácticos y temas a trabajar

P117 El alumnado decide conmigo el tipo de tarea o el proyecto a realizar

P118 Respeto las opiniones del alumnado y le estimulo a expresarlas en las clases

P119 En el aula se utilizan las asambleas de alumnado para favorecer la participación

P120 Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes

P121 En el centro se organizan grupos que colaboran con el profesorado en la organización de las clases (alumnado de cursos superiores, familiares u otros voluntarios)

P122 En el centro se llevan a cabo proyectos aplicables a la vida real

P123 El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el Ayuntamiento, el barrio, asociaciones, etc.)

P124 Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente

P128 Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases

P129 La distribución del alumnado en grupo se realiza equilibrando género, necesidades educativas y otras variables de atención a la diversidad

P130_a El alumnado con problemas de conducta se concentra en determinados grupos-clase

- P131 Aprendizaje cooperativo
- P132 Aprendizaje dialógico
- P133 Comunidades de aprendizaje
- P134 Aprendizaje-Servicio

E4. Aspectos curriculares de evaluación

Se examina la forma de evaluar los aprendizajes.

- P125 Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado
- P126 El alumnado realiza autoevaluaciones en mis asignaturas
- P127 Realizo en clase actividades de coevaluación (el alumnado se evalúa entre sí)

F. Funcionamiento de las normas

F1. Normas de convivencia

En esta sección se examina la percepción sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación en la elaboración de las mismas.

- P86 Las normas son justas
- P87 Se escucha la opinión del alumnado para cambiar las normas
- P88 Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas
- P89 Las normas se exponen en la clase para su consulta
- P90 Se trabajan los problemas de convivencia y disciplina con el alumnado
- P91 Las consecuencias / sanciones por incumplir las normas son justas
- P92 Las consecuencias / sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado

F2. Formas de resolver conflictos

Se pregunta sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas, se indaga sobre la frecuencia y eficacia de distintos tipos de medidas:

- P93 Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia y disciplina de los grupos
- P94 Se organizan acciones coordinadas para la mejora de la gestión del aula en casos de disrupción
- P95 Los niños tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica
- P96 Las niñas tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica
- P97_a Los niños reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto
- P98_a Las niñas reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto

G. Estructuras de convivencia

G1. Estructuras de convivencia

Esta dimensión trata de averiguar la organización de programas como Equipos de mediación y tratamiento de conflictos, programa de mediación escolar y de alumnos ayudantes, coordinador/a de convivencia, aula de convivencia.

P7 Implantación de programas de prevención de conflictos

P9 Implicación de los Equipos o estructuras de Orientación en el Plan de Convivencia

P10 Implicación de los Equipos de Ciclo en el Plan de Convivencia

P12 Equipo de alumnado en el centro para mejorar la convivencia o Equipo de mediación / alumnado ayudante de convivencia

P99 El alumnado y profesorado participa en comités de acogida y bienvenida para nuevos docentes y alumnado

P100_a Existe en el centro un programa de alumnado ayudante de convivencia

P101_a Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar

P102_a Existe en el centro un Programa de mediación Escolar

P103_a Existe en el centro un aula de convivencia

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de profesorado en las siete dimensiones de las tres variables estudiadas. También se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 149. *Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva del profesorado*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
E1. Herramientas de detección	6.08	2.20	-.50	.020**	.049
E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	8.48	1.05	-1.11	.004***	-.019
E3. Aspectos curriculares metodológicos	6.96	1.42	-.39	.012***	-.042
E4. Aspectos curriculares de evaluación	7.20	1.88	-.74	.003	-.059
F1. Normas de convivencia	8.26	1.36	-1.20	-.002	-.046

F2. Formas de resolver conflictos	6.60	1.30	.07	.010***	-.033
-----------------------------------	------	------	-----	---------	-------

Nota. N = 2836. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

El profesorado valora positivamente las condiciones que favorezcan la convivencia, dado que las medias superan el 6 en todas las dimensiones. Las dimensiones mejor valoradas son: “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad” ($M = 8.48$) y “F1. Normas de convivencia” ($M = 8.26$). Mientras que las dimensiones con la puntuación más baja y en la que habría que incidir dando formación al profesorado es en “E1. Herramientas de detección” ($M = 6.08$). Según los resultados del coeficiente de correlación intraclase es leve (Landis y Koch, 1977). La Comunidad Autónoma explica como máximo un 2% de la varianza y el tipo de centro un 5.9% de la varianza de respuestas en las dimensiones estudiadas. Por tanto, existe una distribución similar de los indicadores a lo largo del Estado y tipos de centros.

Figura 150. Estadísticos descriptivos de estructuras de convivencia desde la perspectiva del profesorado

Dimensiones	M	DT
G1. Estructuras de convivencia	7.37	1.65

La valoración general que hace el profesorado de las estructuras de convivencia es buena ($M = 7.37$) y en la siguiente figura observamos las frecuencias de implantación de estas estructuras en los centros.

Figura 151. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva del profesorado

	Si	No
Existe en tu centro un Programa de alumnos ayudantes de convivencia	35.1	64.9
Existe en tu centro un Programa de mediación escolar	56.8	43.2
Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar	78.0	22.0
Existe en el centro un aula de convivencia	30.2	69.8

Los datos indican una frecuencia (35.1%) aceptable en relación con la existencia en los centros de programas de alumnos ayudantes. Esto es así, considerando que son una generación de programas relativamente nueva en el escenario educativo y que sin duda realizan una gran aportación a la mejora de la convivencia. Seguramente tiendan a implantarse de un modo masivo en los centros, al igual que los programas de Mediación que parece que tienen una mayor presencia (56.8%), seguramente debido a que, aun siendo también recientes en el ámbito educativo, llevan más tiempo y son más conocidos.

En relación a la respuesta sobre si existe un protocolo específico (78.0%) en el centro para atender al alumnado que sufre acoso y maltrato, consideramos que actualmente ya no es una necesidad, sino una prescripción administrativa, por lo tanto, la frecuencia, aun siendo alta, debería ser todavía mayor.

De igual modo, el Aula de convivencia es una medida educativa específica para la prevención y resolución de conflictos que tiene una frecuencia aceptable (30.2%), pero sería deseable que aumentase su presencia en los centros educativos.

3.3.4. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva de los equipos directivos

En la figura 152 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio “Condiciones para la construcción de la convivencia” desde la perspectiva de los equipos directivos. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 152. *Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través de los equipos directivos*

Dimensiones	α	IC (95%)
E1. Herramientas de detección	.873	.858 - .888***
E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	.911	.900 - .920***
F1. Eficacia formas de resolver conflictos	.766	.738 - .792***
F2. Frecuencia formas de resolver conflictos	.309	.228 - .386***
G1. Estructuras de convivencia	.160	.061 - .252***
Total Variable ^a	.658	.615 - .698***

Nota. a. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Condiciones para la construcción de la convivencia”, desde la perspectiva de los equipos directivos.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

El coeficiente de consistencia interna o fiabilidad es excelente (Frías-Navarro, 2021), en esta muestra, en la dimensión “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad” ($\alpha = .911$). La fiabilidad es buena en “E1. Herramientas de detección” ($\alpha = .873$); es aceptable en la dimensión “F1. Eficacia formas de resolver conflictos” ($\alpha = .766$); y cuestionable en “Total Variable” ($\alpha = .658$). Finalmente es pobre e inaceptable respectivamente en las dimensiones “F2. Frecuencia formas de resolver conflictos” ($\alpha = .309$) y “G1. Estructuras de convivencia” ($\alpha = .160$). En la figura 153 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 153. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de la convivencia para los equipos directivos

Variables	Dimensiones	Ítems
E. Competencias docentes para la convivencia	E1. Herramientas de detección	D55, D56, D57, D58, D59, D60
	E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	D61, D62, D63, D64, D65, D66, D67, D68, D69, D70, D71, D72, D73, D74
	F1. Eficacia formas de resolver conflictos	D76, D78, D80, D82, D84, D86, D88, D90
F. Funcionamiento de las normas	F2. Frecuencia formas de resolver conflictos	D75, D77, D79, D81, D83, D85 ^a , D87, D89 ^a , D91, D92
	G1. Estructuras de convivencia	D7, D9, D10, D12, D93, D94 ^a , D95 ^a , D96 ^a , D97 ^a , D98 ^a , D99 ^a

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menores condiciones para la construcción de la convivencia.

El análisis de las condiciones de construcción de la convivencia se ha realizado con tres variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (figura 153). Literal de los ítems de pregunta:

E. Competencias docentes para la convivencia

E1. Herramientas de detección

En esta dimensión se aborda el conocimiento sobre el acoso y el abuso sexual y los distintos protocolos a poner en marcha si se detecta alguna sospecha.

- D55 Información sobre qué es el acoso
- D56 Información sobre qué es el ciberacoso
- D57 Conoce el protocolo a seguir si se produce una situación de acoso o ciberacoso
- D58 Considera que se siente preparado/a para la detección del acoso y ciberacoso
- D59 Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual
- D60 Considera que se siente preparado/a para la detección del abuso sexual infantil

E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad

En esta dimensión se abordan preguntas relacionadas con el tipo de acciones que se llevan a cabo en el centro para que los alumnos y alumnas aprendan a defender sus derechos, respetar derechos humanos o resolver conflictos sin utilizar la violencia.

- D61 Defender y respetar los derechos sin dañar a nadie
- D62 Cumplir con las responsabilidades como estudiante
- D63 Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet, y resto de medios de comunicación masiva (MASS-media)
- D64 Implementar alternativas a la violencia
- D65 Fomentar el compañerismo entre el alumnado para que nadie se quede sin defensa, protección o ayuda ante molestias, acoso y ciberacoso
- D66 Entender a personas que piensan de otra manera
- D67 Reconocer señales de peligro como son muestras de afecto inadecuadas
- D68 Conocimiento del propio cuerpo
- D69 Diferenciar buenos y malos secretos
- D70 Derecho de los niños/as a ser bien tratados
- D71 Asertividad
- D72 Desarrollo de la autoestima, escucha activa y habilidades de comunicación
- D73 Desarrollo de la escucha activa y habilidades de comunicación
- D74 Con posterioridad a la formación requerida para la incorporación a su trabajo, ¿ha realizado cursos o participado en proyectos de actualización (formación permanente o similares) relacionadas con convivencia, mediación u otras estrategias de resolución

F. Funcionamiento de las normas

F1. Eficacia formas de resolver conflictos

Se pregunta sobre el tipo de medidas que se ponen en marcha cuando se incumplen las normas, se indaga sobre la frecuencia y eficacia de distintos tipos de medidas:

D76 Se tiene en cuenta la opinión del alumno y alumna al imponer el castigo

D78 Se pregunta al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal

D80 Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al conflicto

D82 Interviene el Equipo o estructura de orientación o similar

D84 Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse

D86 Interviene la comisión de convivencia del centro

D88 Se analiza el problema con la familia

D90 Se recurre al servicio de Inspección

F2. Frecuencia formas de resolver conflictos

D75 Se tiene en cuenta la opinión del alumno y alumna al imponer el castigo

D77 Se pregunta al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal

D79 Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al conflicto

D81 Interviene el Equipo o estructura de orientación o similar

D83 Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse

D85 Interviene la comisión de convivencia del centro

D87 Se analiza el problema con la familia

D89 Se recurre al servicio de Inspección

G. Estructuras de convivencia

G1. Estructuras de convivencia

Esta dimensión trata de averiguar la organización de programas como Equipos de mediación y tratamiento de conflictos, programa de mediación escolar y de alumnos ayudantes, coordinador/a de convivencia, aula de convivencia.

D7 Implantación de programas de prevención de conflictos

- D9 Implicación de los Equipos o estructuras de Orientación en el Plan de Convivencia
- D10 Implicación de los Equipos de Ciclo en el Plan de Convivencia
- D12 Equipo de alumnado en el centro para mejorar la convivencia o Equipo de Mediación / alumnado ayudante de convivencia
- D93 Indique cuántas actividades o sesiones se realizaron aproximadamente a nivel de centro para mejorar la convivencia el curso pasado
- D94 Se han realizado actividades de formación del profesorado a nivel de centro sobre la mejora de la convivencia
- D95 El centro dispone de un equipo de mediación para resolver conflictos
- D96 El centro dispone de un equipo de alumnos ayudantes de convivencia para resolver conflictos
- D97 El centro dispone de un equipo de mejora de la convivencia y resolución de conflictos distinto del equipo de mediación o alumnado ayudante de convivencia
- D98 El centro ha realizado alguna colaboración con medios de comunicación para difundir buenas prácticas de convivencia
- D99 El centro coopera con algún organismo externo para mejorar la convivencia y la capacidad del alumnado para participar activamente en la comunidad

Posteriormente, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de equipos directivos en las cinco dimensiones de las tres variables estudiadas. También se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 154. *Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
E1. Herramientas de detección	7.78	1.58	-1.18	.010*	.075
E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	8.66	.96	-1.08	.006***	-.020
F1. Eficacia formas de resolver conflictos	7.69	1.39	-.84	.003	-.079

F2. Frecuencia formas de resolver conflictos	7.75	.82	-.38	-.001	.016
--	------	-----	------	-------	------

Nota. N = 652. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

Los equipos directivos valoran positivamente las condiciones que hay en sus centros que favorecen la convivencia, dado que las medias superan la puntuación de 7.69 en todas las dimensiones. Las dimensiones mejor valoradas son "E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad" ($M = 8.66$), "E1. Herramientas de detección" ($M = 7.78$) y "F2. Frecuencia formas de resolver conflictos" ($M = 7.75$).

Los valores de asimetría son todos negativos lo que indica que la distribución no es normal, está sesgada de tal manera que las puntuaciones se agrupan en valores altos, de ahí que las medias sean elevadas.

Todos los valores del coeficiente de correlación intraclase son leves, explicando no más del 7.5% de la varianza de la dimensión. A pesar de ser una relación leve (Landis y Koch, 1977) se observan diferencias con significatividad estadística en "E1. Herramientas de detección" ($CIC_{\text{centro}} = .010^*$) y "E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad" ($CIC_{\text{centro}} = .006^{***}$) en la tipología de centro ($M_{\text{centro}} = 1.36$, $DT = .60$).

Figura 155. Estadísticos descriptivos de estructuras de convivencia desde la perspectiva de los de los equipos directivos

Dimensiones	M	DT
G1. Estructuras de convivencia	8.31	1.42

La valoración general que hacen los equipos directivos acerca de las estructuras de convivencia es muy buena ($M = 8.31$) y en la siguiente figura observamos las frecuencias de implantación de estas estructuras en los centros.

Figura 156. Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva de los equipos directivos

Si No

El centro dispone de un equipo de mediación para resolver conflictos	55.1	44.9
El centro dispone de un equipo de alumnos ayudantes de convivencia para resolver conflictos	37.1	62.9
El centro dispone de un equipo de mejora de la convivencia y resolución de conflictos distinto del equipo de mediación o alumnado ayudante de convivencia	42.6	57.4
El centro ha realizado alguna colaboración con medios de comunicación para difundir buenas prácticas de convivencia	22.4	77.6

El 55.1% de los miembros de equipos directivos afirman que los centros cuentan con Equipo de Mediación, el 37.1% cuentan con programa de alumnos ayudantes de convivencia para resolver conflictos. El 42.6% afirman que su centro dispone de un equipo de mejora de la convivencia y resolución de conflictos distinto del equipo de mediación o alumnado ayudante de convivencia. Estas son frecuencias altas teniendo en cuenta la reciente aparición de estas estructuras organizativas específicas para la prevención y abordaje de los conflictos en nuestro sistema educativo. Finalmente, y con una frecuencia inferior (22.4%) los centros han realizado alguna colaboración con medios de comunicación para difundir buenas prácticas de convivencia, estrategia que se revela de gran utilidad para reafirmar las buenas prácticas de convivencia.

3.3.5. Condiciones para construir la convivencia a través de la perspectiva de las estructuras de orientación

En la figura 157 se presentan los indicadores que hacen referencia a la variable de estudio “Condiciones para la construcción de la convivencia” desde la perspectiva de las estructuras de orientación. Se valora la consistencia interna de la escala a través del valor del coeficiente Alpha de Cronbach con su intervalo de confianza y a continuación los reactivos o ítems que componen dicha variable.

Figura 157. *Indicadores de condiciones de construcción de la convivencia evaluados a través de las estructuras de orientación*

Dimensiones	α	IC (95%)
E1. Herramientas de detección	.881	.864 - .896***
E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	.930	.921 - .939***
G1. Estructuras de convivencia	.658	.527 - .765***

Total Variable ^a

.705 .560 - .808***

Nota. a. Alpha de Cronbach del total de la variable multidimensional, “Condiciones para la construcción de la convivencia”, desde la perspectiva del alumnado.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

La consistencia interna o fiabilidad es excelente (Frías-Navarro, 2021), en esta muestra, en la dimensión “E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad” ($\alpha = .930$). La fiabilidad es buena en “E1. Herramientas de detección” ($\alpha = .881$); es aceptable en la dimensión “Total Variable” ($\alpha = .705$); y cuestionable en “G1. Estructuras de convivencia” ($\alpha = .658$).

En la figura 158 se muestran las variables, dimensiones y se identifican los ítems analizados para este estrato.

Figura 158. Variables de estudio que constituyen la valoración de las condiciones de construcción de a la convivencia para las estructuras de orientación

Variables	Dimensiones	Ítems
E. Competencias docentes para la convivencia	E1. Herramientas de detección	O55, O56, O57, O58, O59, O60
	E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	O61, O62, O63, O64, O65, O66, O67, O68, O69, O70, O71, O72, O73
G. Estructuras de convivencia	G1. Estructuras de convivencia	O7, O9, O10, O12, O18, O74, O75, O76, O77, O78, O79, O80, O81, O82, O83, O84, O85, O86, O87, O88

Nota. a. Ítems recodificados dado que su interpretación indica que a mayor puntuación otorgada por el encuestado menores condiciones para la construcción de la convivencia.

El análisis de las condiciones de construcción de la convivencia se ha realizado con dos variables. A continuación, se presentan los ítems que conforman cada dimensión de la variable anterior (Figura 158). Literal de los ítems de pregunta:

E. Competencias docentes para la convivencia

E1. Herramientas de detección

En esta dimensión se aborda el conocimiento sobre el acoso y el abuso sexual y los distintos protocolos a poner en marcha si se detecta alguna sospecha

- O55 Información sobre qué es el acoso
- O56 Información sobre qué es el ciberacoso
- O57 Conoce el protocolo a seguir si se produce una situación de acoso o ciberacoso
- O58 Considera que se siente preparado/a para la detección del acoso y ciberacoso
- O59 Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual
- O60 Considera que se siente preparado/a para la detección del abuso sexual infantil

E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad

En esta dimensión se abordan preguntas relacionadas con el tipo de acciones que se llevan a cabo en el centro para que los alumnos y alumnas aprendan a defender sus derechos, respetar derechos humanos o resolver conflictos sin utilizar la violencia.

- O61 Ayudar a cumplir con las responsabilidades como estudiante
- O62 Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet, y resto de medios de comunicación masiva (MASS-media)
- O63 Implementar alternativas a la violencia
- O64 Fomentar el compañerismo entre el alumnado para que nadie se quede sin defensa, protección o ayuda ante molestias, acoso y ciberacoso
- O65 Entender a personas que piensan de otra manera
- O66 Reconocer señales de peligro como son muestras de afecto inadecuadas
- O67 Defender y respetar los derechos sin dañar a nadie
- O68 Conocimiento del propio cuerpo
- O69 Diferenciar buenos y malos secretos
- O70 Derecho de los niños/as a ser bien tratados el alumnado
- O71 Asertividad
- O72 Desarrollo de la autoestima, escucha activa y habilidades de comunicación
- O73 Con posterioridad a la formación requerida para la incorporación a su trabajo, ¿ha realizado cursos o participado en proyectos de actualización (formación permanente o similares) relacionadas con convivencia, mediación u otras estrategias de resolución de conflictos?

G. Estructuras de convivencia

G1. Estructuras de convivencia

Esta dimensión trata de averiguar la organización de programas como Equipos de mediación y tratamiento de conflictos, programa de mediación escolar y de alumnos ayudantes, coordinador/a de convivencia, aula de convivencia.

- O7 Implantación de programas de prevención de conflictos
- O8 Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar
- O9 Implicación de los Equipos o estructuras de Orientación en el Plan de Convivencia
- O10 Implicación de los Equipos de Ciclo en el Plan de Convivencia
- O11 Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- O12 Equipo de alumnado en el centro para mejorar la convivencia o Equipo de mediación / alumnado ayudante de convivencia
- O74 ¿En qué medida el alumnado y profesorado participa en comités de acogida y bienvenida para nuevos docentes y alumnado?
- O75 ¿Existe en el centro un programa de alumnado ayudante de convivencia?
- O76 ¿Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar?
- O77 ¿Existe en el centro un Programa de mediación Escolar?
- O78 ¿Existe en el centro un aula de convivencia?
- O79 El funcionamiento del Programa de alumnado ayudante de convivencia
- O80 El Alumnado Ayudante de convivencia atiende a sus compañeros y compañeras cuando éstos se sienten solos o con problemas
- O81 Al Alumnado Ayudante de convivencia se le ha formado adecuadamente para ayudar y comunicarse con sus compañeros y compañeras
- O82 El programa de alumnado ayudante de convivencia se ha publicitado entre alumnado y familias
- O83 El funcionamiento del Programa de Prevención del Acoso y Maltrato Escolar
- O84 El funcionamiento del Programa de mediación escolar
- O85 Cuando el alumnado tiene un conflicto acude a los compañeros y compañeras mediadores
- O86 Al alumnado mediador se le ha formado adecuadamente para ayudar y mediar en conflictos

O87 El Programa de Mediación se ha publicitado entre el alumnado, profesorado y familias

O88 El funcionamiento del aula de convivencia

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos sobre la muestra estatal de las estructuras de orientación en las tres dimensiones de las dos variables estudiadas. También se presentan los resultados de asimetría y los efectos de la pertenencia al centro o a una Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma por medio de la correlación intraclase (CIC).

Figura 159. *Estadísticos descriptivos valoración condiciones para la convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación*

Dimensiones	M	DT	Asimetría	95% IC	
				CIC ^a centro	CIC ^a CCAA
E1. Herramientas de detección	6.95	1.93	-.75	.023**	.135*
E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad	7.76	1.39	-1.09	.011**	-.032

Nota. N = 496. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

a. Modelo de efectos aleatorios de dos factores con coeficiente de correlación intraclase de tipo A, acuerdo absoluto.

Las estructuras de orientación valoran positivamente las condiciones que hay en sus centros y que favorecen la convivencia. La puntuación media más elevada es la de la dimensión "E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad" ($M = 7.76$).

La correlación intraclase es leve en todas las dimensiones; no obstante, es significativa, por un lado, en el tipo de centro ($M_{\text{centro}} = 1.28$, $DT = .54$) en las dimensiones "E1. Herramientas de detección" ($CIC_{\text{centro}} = .023^{**}$) y "E2. Habilidades para construir una convivencia de calidad" ($CIC_{\text{centro}} = .011^{**}$), lo que indica que algún tipo de centro detecta y contribuye a mejorar la convivencia en mayor medida; y, por otro lado, es significativa entre las Comunidades Autónomas ($M_{\text{CCAA}} = 8.05$, $DT = 4.63$) en la dimensión "E1. Herramientas de detección" ($CIC_{\text{ccaa}} = .135^*$).

Figura 160. *Estadísticos descriptivos de estructuras de convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación*

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DT</i>
G1. Estructuras de convivencia	8.08	1.27

La valoración general que hacen los miembros de las estructuras de orientación acerca de las estructuras de convivencia es muy buena ($M = 8.08$) y en la siguiente figura observamos las frecuencias de implantación de estas estructuras en los centros.

Figura 161. *Porcentajes de frecuencias en la dimensión G1 Estructuras de convivencia desde la perspectiva de las estructuras de orientación*

	Si	No
¿Existe en el centro un programa de alumnado ayudante de convivencia?	33.7	66.3
¿Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar?	74.6	25.4
¿Existe en el centro un Programa de mediación escolar?	51.8	48.2
¿Existe en el centro un aula de convivencia?	27.2	72.8

Como vemos en la figura anterior, la frecuencia más alta (74.6%) se refiere a que en los centros existen protocolos para atender los casos de acoso o maltrato. Es una puntuación alta, similar a la obtenida por los profesores. El porcentaje de implementación de los programas de mediación escolar (51.8%) y alumnado ayudante (33.7%) resulta relevante, por ser programas de reciente aparición.

3.4. Conclusiones generales del estudio

Calidad de la convivencia

Al analizar comparativamente los datos de todos los estratos, vemos que todos hacen una valoración muy positiva de la convivencia. El alumnado es el que hace una mejor valoración global de la convivencia ($M = 9.24$), siendo los profesores y estructuras de orientación quienes tienen una percepción de la convivencia global del centro un poco más baja dentro de la valoración positiva ($M = 8.19$), siendo éstos los que están más directamente implicados en la gestión de la convivencia diaria.

En otros estudios el nivel general de satisfacción con la convivencia escolar es igualmente positivo (Díaz-Aguado et al., 2010; Rodríguez-Mantilla y Ruíz-Lázaro, 2019; Zabalza, 1999), pero sí existe cierto grado de conflictividad (Brown et al., 2008; Del Rey et al., 2009; Córdoba - Alcaide et al., 2016;), al igual que se ve reflejado en los resultados de esta investigación.

Es importante seguir manteniendo una buena convivencia en los centros porque incide directamente en la calidad educativa (Cerdeira et al., 2019; Djigic y Stojiljkovic, 2011; Kraft et al., 2016), mejorando el rendimiento académico, el bienestar y la autoestima de los estudiantes (Macneil et al., 2009; Way et al., 2007), y previniendo diferentes expresiones de violencia como el acoso escolar (Ortega et al., 2004; Ruiz, Riuró y Tesouro Cid, 2015; Saneleuterio, López-García-Torres, y Fernández-Ulloa, 2023; Tuero, Urbano-Contreras y Cerbero, 2020).

El aspecto mejor valorado tanto por el alumnado ($M = 9.41$) como por las familias ($M = 8.80$) son las relaciones familia-escuela-docente. La valoración del profesorado ($M = 7.82$), o las estructuras de orientación ($M = 7.72$), siendo positiva, está por debajo de las puntuaciones anteriores. El aspecto que mejor valora el profesorado ($M = 8.78$), equipos directivos ($M = 8.99$) y estructuras de orientación ($M = 8.58$) es la relación con sus propios alumnos y este sentimiento se refleja también en su alumnado ($M = 8.86$). Las relaciones entre los docentes de educación primaria y sus estudiantes son percibidas de manera muy positiva. En otras investigaciones realizadas también en la etapa de educación primaria en España se indica que el 95% del profesorado y el alumnado afirman llevarse bien; entre el 98 % y el 99 % de los profesores consideran que el bienestar de los alumnos es importante y el 95% de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir (TALIS, 2018).

La percepción de las relaciones entre docentes es muy similar entre profesores ($M = 8.62$), equipos directivos ($M = 8.74$) y estructuras de orientación ($M = 8.29$), lo que puede ser reflejo de un sentimiento corporativo.

Los equipos directivos ($M = 8.41$) y las estructuras de orientación ($M = 8.10$) consideran que disponen de recursos para la gestión de la convivencia en mayor medida que el profesorado ($M = 7.92$). De hecho, otros autores también recalcan la deficiente formación inicial del profesorado

de educación primaria español (Monge y Gómez, 2021), de otras etapas educativas y en países europeos (Gázquez et al., 2009).

La documentación institucional para la mejora de la convivencia es lo que menos valoran los profesores y profesoras ($M = 7.79$), los equipos directivos ($M = 8.25$) y las estructuras de orientación ($M = 8.04$). Aspecto en el que se podría apoyar ofreciendo recursos o facilitando su elaboración y redacción para que sea un documento vivo y sirva de guía a la acción en este campo.

Como ya hemos dicho anteriormente, la satisfacción de los alumnos con la convivencia en su centro es muy positiva ($M = 9.24$). A esta satisfacción generalizada del alumnado contribuye también de forma positiva las relaciones entre discentes ($M = 8.38$) a pesar de ser el aspecto que peor valoran. En concreto, dentro de esta dimensión (relaciones entre discentes), el ítem menos valorado es la ayuda entre iguales (que los alumnos y las alumnas se ayudan entre sí, aunque no sean amigos ($M = 7.97$)), aspecto que se puede mejorar promoviendo metodologías colaborativas. Esto nos da pie a sugerir que se ha de identificar a los centros educativos que no trabajen con metodologías colaborativas y ofrecer formación en este ámbito.

La valoración positiva que hacen los alumnos de la convivencia en los centros escolares de Educación Primaria en este estudio es similar a la valoración general de la convivencia que hacen los alumnos en otros estudios (Zabalza, 1999) y en concreto los alumnos de secundaria en el estudio estatal realizado por el equipo de M^a José Díaz Aguado (2010) en el que se sienten muy satisfechos con lo que aprenden en el centro (85.7%) y valoran en el mismo orden que en este estudio de Primaria de más a menos la relación de su familia con el centro (83.5%), sus relaciones con los profesores (72.4%) y finalmente las relaciones con sus compañeros (68%). Por tanto, vemos que en ambos estudios la satisfacción de la convivencia baja en las relaciones con los compañeros, aspecto que habrá que cuidar fomentando las acciones de tutoría, conocimiento mutuo, relación y fomento de valores.

La valoración global de la convivencia que hacen las familias es buena ($M = 8.30$) y tiene similares características a lo explicado en la satisfacción que sienten sus hijos. Hay que destacar la valoración de las relaciones docente-familia ($M = 8.80$), las medidas adoptadas para mejorar la participación de las familias ($M = 8.55$) y las relaciones entre docente y discentes ($M = 8.27$), lo que resulta un buen indicador del trabajo bien realizado por los centros educativos hacia las familias.

La participación constructiva de las familias en las actividades escolares está asociada con numerosos efectos positivos en el alumnado como son los logros académicos de los estudiantes, las habilidades sociales (Sheridan et al., 2012), relaciones positivas con sus compañeros (Garbacz

et al., 2018), una mejor conducta (Sheridan et al., 2017), mayor asistencia a clase (Avvisati et al., 2014) y, en definitiva, una mejor salud mental (Wang y Sheikh-Khalil, 2014).

Sin embargo, otros informes indican que la buena relación familiar tiene una mayor relación con los resultados académicos que la participación familiar en las escuelas (Desforges y Abouchaar, 2003); y el informe PISA (2018) relativiza la influencia de la participación familiar, pues cuando el nivel de participación es bajo se puede deber a la confianza que depositan en la profesionalidad de los centros educativos, centrándose en el apoyo en el hogar hacia sus hijos y delegando las responsabilidades académicas en el centro educativo.

La valoración global que hacen los profesores de la convivencia en los centros educativos en los que trabajan es también muy positiva ($M = 8.19$). Lo que más valoran es la relación con sus alumnos ($M = 8.78$), seguido de la relación con sus compañeros docentes ($M = 8.62$).

Los resultados sobre valoración global de la convivencia percibida por el profesorado son similares a los encontrados por Diaz Aguado (2010) en el estudio realizado con alumnado de educación secundaria, ya que un 72% del profesorado consideraba buena la convivencia global en los centros.

Hay que destacar la puntuación en el ítem acerca de la escasez de síntomas de *burnout* o de sentirse quemado con el trabajo, que sugiere que los tres estratos (profesorado, directivos y orientación) se sienten satisfechos con su trabajo. Son los equipos directivos los que menos quemados afirman estar ($M = 8.91$), ya que medias muy altas indican ausencia de *burnout*, seguido del profesorado ($M = 8.74$) y estructuras de orientación ($M = 8.55$). Estos datos son similares a los encontrados por Diaz Aguado (2010) cuando afirma que "la inmensa mayoría del profesorado se manifiesta muy alejado de los indicadores que definen dicho síndrome" (p.19). En un ambiente escolar positivo y respetuoso los profesores y profesoras sufren menor desgaste profesional y personal (PISA, 2018).

Obstáculos a la convivencia

El nivel de conflictividad en los centros educativos de educación primaria, debido a problemas de convivencia, es bajo, pero aun siendo bajo, es fundamental la prevención y detección de estas situaciones por las importantes consecuencias que pueden acarrear.

Al analizar la dimensión "D1. Tipología conflictos convivencia", se observa que los profesionales consideran que el número de conflictos es bajo (las puntuaciones van de 0 a 10, implicando el 10 la ausencia de conflictos), de modo que particularmente los equipos directivos ($M = 8.28$), seguidos de profesorado ($M = 8.00$) y estructuras de orientación ($M = 7.83$) perciben una frecuencia baja de conflictividad en sus centros.

En general, se producen conflictos menores con frecuencias medias-altas según afirman el profesorado, equipos directivos y estructuras de orientación. Estos conflictos tienen que ver con el boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula, faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as; seguido de agresiones, peleas, etc. entre el alumnado y pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal.

En el análisis realizado sobre la percepción del abuso sexual infantil, se observa que el profesorado, equipos directivos y estructuras de orientación consideran que es una realidad inexistente en sus centros. Aunque es difícil saber cuál es la frecuencia real del problema, Save the Children (2017) manifiesta que, en Europa, entre un 14% - 28 % de las niñas y un 4% - 12 % de los niños han sufrido abuso sexual en su infancia, lo que podría hacernos pensar que es una realidad muy invisibilizada de la que puede que no estemos teniendo constancia; también sabemos que, en muchas ocasiones, la revelación se produce cuando han pasado años del abuso lo que dificulta la detección. Es más, habría que tener en cuenta que la edad de máxima incidencia de casos de abuso, tanto en niñas como en niños, suele ser de los 6 a los 12 años. Concretamente en las niñas suelen ser más común entre los 7-10 años y en los niños entre los 11-12 años (Save the Children, 2005), situación que nos debe llevar a pensar en la necesidad de formar al profesorado y profesionales de la educación sobre la detección del abuso sexual infantil.

Al analizar los datos relacionados con situaciones de acoso con más detalle, se observa que las respuestas extraídas del ítem A27 del cuestionario del alumnado indican que el 9.5% sí ha padecido acoso frente al 90.5% que no lo sufre; datos en línea con investigaciones anteriores (Avilés, 2011), y por debajo de otros estudios centrados en la etapa de Educación Primaria; por ejemplo, Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes (2017) encontraron que un 21.3% de alumnado en 4º, 5º y 6º afirmaba haber vivido situaciones de agresiones continuadas una o más veces a la semana. Aunque el dato en este estudio sea menor, cabe destacar la necesidad de revisar el abordaje que se está dando desde los centros a las situaciones de acoso e invitar a seguir avanzando en una respuesta educativa más contundente a través de medidas específicas (correctoras, restaurativas, círculos de convivencia, estructuras de alumnos ayudantes, etc.).

Se destaca también el dato de que un 10.65% del alumnado de la muestra señala haber sido testigo de una situación de acoso. Ante la pregunta que se hace al conjunto del alumnado sobre cómo actuarían en una situación de acoso, se encuentra que la mayoría actuarían “comunicándoselo al profesorado” (43.4%).

Cuando se pregunta al 90.5% del alumno que no ha sido acosado acerca de qué ha hecho si ha presenciado una situación de acoso, un 30.91% señala que se lo comunicó a un profesor o profesora, un 20,17% a la familia y un 14, 8% a un compañero, datos que nos recuerdan el

importante papel que tiene el profesorado como persona de confianza en el centro educativo, y cómo el círculo más cercano de amistades se convierte en las personas de referencia a las que acudir en una posible situación de acoso de un compañero. En definitiva, es fundamental potenciar el compromiso con los alumnos acosados de todos los espectadores de cara a intervenir utilizando los cauces existentes en el centro.

Un clima de convivencia positivo puede prevenir la aparición de conductas disruptivas e incluso violentas como el acoso escolar (Ortega et al., 2004). Además, unido a unos niveles bajos de victimización, se asocia con altos niveles de rendimiento académico (Berkowitz et al., 2015; Lacey y Cornell, 2016). Por tanto, se debe conseguir institucionalizar programas y estructuras organizativas específicas que favorezcan la convivencia en todos los centros.

Condiciones para construir la convivencia

La valoración que hacen los distintos estratos acerca de las herramientas de detección es buena (familias ($M = 7.17$), profesorado ($M = 6.08$), equipos directivos ($M = 7.78$) y estructuras de orientación ($M = 6.95$).

En cuanto a las habilidades de los profesores para crear condiciones que favorezcan la convivencia la valoración es muy buena (alumnado ($M = 8.43$), profesorado ($M = 8.48$), equipos directivos ($M = 8.66$) y estructuras de orientación ($M = 7.76$). Una dificultad puede estar en la falta de tiempos y espacios formalmente establecidos para dialogar sobre convivencia y abordar los conflictos (Singh y Erbe, 2017).

Los aspectos curriculares metodológicos están bien valorados (alumnado ($M = 8.69$), profesorado ($M = 6.96$)); al igual que están bien valorados los aspectos curriculares de evaluación (alumnado ($M = 8.82$) y profesorado ($M = 7.20$), aunque con cierto margen de mejora si solo atendemos a las puntuaciones que aporta el profesorado. De ahí que se deba profundizar en los aspectos curriculares y de evaluación de metodologías colaborativas, que ayudan a aprender al mismo tiempo que contribuyen a desarrollar destrezas cooperativas que se convierten a lo largo de los cursos en actitudes de convivencia. De hecho, investigaciones como la llevada a cabo por Benbenishty et al. (2016), han demostrado que mejoras en la calidad educativa han favorecido la calidad en convivencia y viceversa. Lo que se traduce en que determinadas metodologías colaborativas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, redundan en un mejor rendimiento académico, al mismo tiempo que favorecen un clima de convivencia positivo.

El cumplimiento de las Normas de convivencia se valora de forma positiva (alumnado ($M = 8.37$), familias ($M = 7.07$), profesorado ($M = 8.26$)). En el estudio de convivencia llevado a cabo en la etapa secundaria por Díaz-Aguado (2010), el profesorado percibía todos los indicadores sobre

normas y resolución de conflictos de forma positiva, en mayor medida incluso que el alumnado, a excepción del cumplimiento de las normas.

El sentido que tiene gestionar y acordar las normas de convivencia de aula y centro es que la comunidad educativa las sienta como propias y justas, ya que redactarlas en términos positivos y de modo colegiado facilita su asunción y cumplimiento (Torrego, 2019). Las puntuaciones de este estudio señalan la percepción de que las normas se cumplen. Y como quedó de manifiesto en un estudio realizado por Torrego et al. (2019), en la Comunidad de Madrid, en los centros educativos el alumnado, profesorado y familias afirman que se conocen las normas de funcionamiento del centro y están informados sobre las normas en la clase, siendo la puntuación más baja la relativa a si las normas de la clase se elaboran y revisan con la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Como se ha explicado anteriormente, el establecimiento de las normas es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva (Informe Extraordinario de la oficina del Sindic de Greuges de Catalunya, 2006) y la elaboración democrática de normas correlaciona negativamente con la violencia escolar, la interrupción en el aula y la exclusión (Álvarez-García et al., 2013). De ahí la importancia de que los diferentes estamentos de la comunidad educativa se impliquen en su elaboración conjunta (Trianes et al., 1997), para educar a ciudadanos críticos, democráticos y participativos (Jares, 2001), Torrego y Moreno, 2003) que conozcan el proceso de consensuar normas (Martín et al., 2006).

Las formas de resolver conflictos son valoradas positivamente (alumnado ($M = 7.18$), familias ($M = 7.94$), profesorado ($M = 6.60$) y equipos directivos ($M = 7.75$)).

Finalmente, las estructuras de convivencia que hacen referencia a la presencia de programas de alumnos ayudantes y programas de mediación obtienen unas puntuaciones medias.

En concreto, el programa de Mediación tiene un nivel de implantación media (alumnado (24.4%), profesorado (56.8%), equipos directivos (55.1%) y estructuras de orientación (51.8%)) y el programa de alumnos ayudantes tiene una implantación más baja (alumnado (27.7%), profesorado (35.1%), equipos directivos (37.1%) y estructuras de orientación (33.7%)) debido que es más reciente su aparición en el escenario educativo.

Los datos extraídos de los cuestionarios reflejan que este tipo de programas tienen una difusión más amplia de lo esperado. Es posible que este dato deba matizarse, pues entendemos que no todos los programas tendrán la misma estructura y sistematicidad. Pueden darse dos situaciones distintas, una referida a contar con un programa sistemático y formalizado de mediación y ayuda entre iguales y otra distinta caracterizada por tener experiencias puntuales centradas en la mediación y en la ayuda, y en este estudio no hemos podido discriminar si estamos respondiendo a una u otra de las situaciones.

En los centros es posible que exista uno de los dos programas, pero en menos ocasiones nos encontramos con centros en los que existan los dos programas.

Alrededor del 60% del alumnado desconoce la existencia de estos programas y solo los que participan directamente en ellos son los que saben de su existencia. De ahí que se deba mejorar la difusión y comunicación de estos programas a través de sesiones informativas, de tutoría, web del centro u otros medios.

Consideramos que se ha de ser prudente a la hora de interpretar estos datos sobre las estructuras de convivencia por dos razones. En primer lugar, porque no siempre el alumnado tiene una percepción precisa y detallada de lo que implica el funcionamiento de estos programas (perfil del alumno, sistema de selección, tareas, reuniones, etc.) y puede darse un sesgo de deseabilidad social en la respuesta. En segundo lugar, porque la baja tasa de respuestas a los ítems de las preguntas de esta dimensión provocó que la consistencia interna o fiabilidad de la dimensión "Estructuras de convivencia" fuera cuestionable según los criterios de Frías-Navarro (2021) en todos los estratos. No obstante, algunas de estas estructuras han iniciado su presencia en determinadas Comunidades Autónomas por la entrada en vigor de normativa reciente, como es el caso de la figura "coordinador o coordinadora del bienestar y la convivencia escolar" o similar. Estas estructuras organizativas especializadas en la promoción de la convivencia, son un reto para impulsar un proyecto de mejora de la convivencia sostenible en cada uno de los centros.

Si bien es cierto que las conclusiones obtenidas en este estudio se basan en las respuestas de una muestra amplia, representativa y compuesta por distintos estratos de la comunidad educativa, dichas conclusiones deben ser tenidas en cuenta considerando también las limitaciones del estudio que se pueden sintetizar en:

- Limitaciones propias del plan de investigación: el diseño de un plan de investigación por encuesta conlleva como objetivo general la descripción desde una perspectiva *ético* (Cochran-Smith y Lytle, 2002) de los resultados del estudio. Esto implica no poder realizar interpretaciones causales, sino meramente descriptivas, a pesar de la adecuada validez y fiabilidad de los instrumentos diseñados.
- Control de sesgos: la principal limitación aparece en que cada cuestionario no deja de ser un "autoinforme" sobre las percepciones del individuo encuestado. No obstante, se ha tratado de controlar: el sesgo de deseabilidad social mediante la autoaplicación del cuestionario online; se ha controlado el sesgo de fatiga en el entrevistado mediante el diseño de la aplicación online y limitando el número de preguntas por pantalla, también con la reducción de ítems tras el pilotaje de los instrumentos, y con un ítem de control

que verificaba la atención y veracidad de las respuestas dadas por el encuestado; se controló la pérdida de tasa de respuesta, diseñando preguntas de obligada contestación en la aplicación online y mediante la utilización de *toolbar*, o barra de progreso, con la frecuencia *fast-to-slow* (Guiteras Vila, 2014/2019); la tendencia a las respuestas extremas o la tendencia a la respuesta de valor central, siendo difícil controlar este sesgo se ha primado la utilización de una escala tipo Likert cuyos valores fueran similares a los utilizados para emitir las calificaciones en el contexto escolar, y por lo tanto, de fácil comprensión y asimilación en la emisión de juicios de valor por los encuestados; se ha controlado el sesgo de indiferencia, al contemplar en la escala Likert el valor de “cero” y, en las opciones de respuesta dadas, la opción “nula” o “no sé”.

- Futuras líneas de investigación: las futuras líneas de investigación pueden encaminarse hacia la superación de las limitaciones anteriormente expuestas con el diseño de planes de investigación mixtos (DIMIX), combinando por fases planes de investigación que proporcionen respuestas causales de los hechos observados (Creswell, 2011; Matović, y Ovesni, 2023; Novello, 2023) y los descritos en el presente estudio; control de sesgos en función de los planes de investigación diseñados; y, diseño de aplicación online de los instrumentos con carácter nacional, depurando más los cuestionarios diseñados y adaptándolos a las características de cada Comunidad Autónoma con competencias en educación y las ciudades autónomas.

Como punto final a esta síntesis de resultados y conclusiones, destacamos la creación de una batería de cuestionarios testados y validados que puede ser utilizada por la mayoría de la comunidad educativa. Hasta este momento, no existe nada semejante en el territorio nacional. Los resultados reflejan el poder predictivo en los instrumentos creados siendo útiles para un diagnóstico de la situación de la convivencia escolar en los centros de Primaria. El diseño de la batería de cuestionarios, tiene como fin emitir a modo de “fotografía puntual” una descripción del sentido positivo de la convivencia escolar y proporciona unos indicadores de análisis concretos. Puesto que se presta a exhibir una imagen fija, esta autoevaluación diagnóstica puede implementarse tantas veces como se considere oportuno recomendando un mínimo de dos veces por curso académico para un mismo centro si se desea valorar la eficacia de las estructuras y el plan de convivencia del colegio. Para la valoración e interpretación de las puntuaciones resultantes, sería deseable la intervención de los profesionales de las estructuras de orientación, como técnicos expertos en la interpretación y análisis de pruebas psicométricas estandarizadas. Siendo este el caso de la batería de cuestionarios creada a raíz de este estudio. Asimismo, destacamos las aportaciones de las propuestas educativas planteadas en este informe a partir de los resultados comentados y que se encuentran en los siguientes epígrafes.

Capítulo 4. Propuestas educativas

4.1. Creación instrumento de medida de la calidad de la convivencia escolar: batería de cuestionarios validados

Una vez se recogieron los datos de la aplicación de la batería de cuestionarios diseñada, la puntuación obtenida por una persona calculada mediante la puntuación directa de un ítem o el promedio de una dimensión de las variables de estudio, no es directamente interpretable. Por este motivo, siguiendo los estándares de la American Psychological Association (APA, 7ª Ed.), al informar de los resultados de esta batería de cuestionarios se proporcionan las interpretaciones normativas adecuadas. De tal forma que, las puntuaciones de cada individuo evaluado con los cuestionarios se relacionan con las puntuaciones del grupo normativo correspondiente al estrato de la muestra al que pertenece.

Los baremos que se presentan en este epígrafe, tras cada cuestionario, permiten a partir de la puntuación directa (PD) de una persona conocer cuál es su posición en relación a su grupo normativo de referencia. Todos los baremos se han elaborado a partir de las muestras representativas de la población de referencia, por lo que se ha tenido en cuenta los datos recabados en la aplicación nacional de la encuesta.

Atendiendo a la transformación de las puntuaciones que se ha desarrollado se obtienen:

- Transformaciones Lineales: con puntuaciones típicas (z), donde el origen de la escala es la media del grupo y la unidad de medida la desviación típica; y, escalas típicas derivadas (T), a partir de la transformación lineal de las puntuaciones típicas (z) con media 50 y desviación típica 10. En los baremos elegimos estas últimas pues son de mayor utilidad, dado que tratamos de conseguir valores que no presenten decimales ni tengan valores negativos.
- Transformaciones No Lineales: percentiles (P_c). Se han elaborado los percentiles para todos los estratos de la muestra nacional para indicar el rango asignado a cada PD, mostrando el porcentaje de personas del grupo normativo que obtuvieron puntuaciones inferiores a las del individuo encuestado.

En síntesis, los baremos de cada cuestionario atienden a cada dimensión de las variables que evalúa el instrumento incluyendo información sobre: percentiles (P_c), puntuaciones típicas (T), valor del tamaño muestral (N), intervalo de la media (M , DT) y valores máximos y mínimos de cada escala o dimensión del cuestionario correspondiente, para diferentes grupos normativos ajustados a cada estrato muestral.

Las dimensiones valoradas en dichos cuestionarios han sido explicitadas a lo largo de este informe de investigación. No obstante, se incluyen de forma específica en nota al pie de cada figura de baremo.

Para el cálculo de la puntuación directa de cada una de las dimensiones de las variables de estudio se ha de tener en cuenta la media de las puntuaciones de los ítems o reactivos que la componen. Asimismo, si dicha dimensión contiene ítems recodificados en base 11 (medidos en escala tipo Likert de 0 a 10), se aplicará la siguiente fórmula para obtener la puntuación directa transformada de la escala:

$$10 - PD = PD'$$

Siendo,

PD = Puntuación directa otorgada al ítem de pregunta.

PD' = Puntuación directa recodificada.

Si la dimensión contine ítems dicotómicos recodificados, se tomará la opción de respuesta del ítem que refleja un sentido positivo de la convivencia con la imputación de “uno” recibiendo el resto de opciones “cero” puntos.

Cuestionario de valoración convivencia escolar para alumnado

Presentación

Convivencia escolar en la Educación Primaria

Encuesta Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Primaria

Este cuestionario persigue conocer la opinión de los alumnos y alumnas sobre la convivencia en su colegio. Te pedimos que contestes a todas las preguntas siendo sincero, nadie va a saber qué respuestas has dado porque ocultaremos tus datos personales. Tu ayuda es fundamental para mejorar la educación. Muchas gracias.

AGRADECEMOS TU PARTICIPACIÓN

Nombre del colegio:

Código de centro:

Código postal:

Consentimiento informado: Ver condiciones

He leído y acepto el acuerdo de participación y confidencialidad en el tratamiento de los datos de esta encuesta

Te identificas como:

1. Niña
2. Niño

Edad: (valor numérico entre 6-14)

Indica las personas con las que convives:

1. Padre y madre
2. Madre sola
3. Padre solo
4. Tu padre o tu madre se ha unido o casado otra vez
96. Otras situaciones, por favor especifica con quién convives

Indica el número de hermanos que tienes (si no tienes hermanos, marca 0)

Marca los dispositivos tecnológicos que tienes en casa para tu uso:

1. Ordenador
2. Internet
3. Tablet
4. Móvil
5. No dispongo de ningún dispositivo.

¿Has repetido algún curso?

1. Sí. Indica el curso que has repetido
2. No

Marca los recursos de apoyo al estudio que tienes en casa:

1. Lugar de estudio
2. Mesa de estudio
3. Material de consulta
4. No tengo ninguno de estos

¿Has nacido en España?

1. Sí
2. No

¿En qué curso estás?

1. Tercero EP
2. Cuarto EP

3. Quinto EP
4. Sexto EP

¿En qué tipo de centro estudias?

1. Público
2. Concertado
3. Privado

Te vamos a pedir que valores aspectos de tu colegio puntuando cada ítem de 0 a 10. Ten en cuenta que 0 es una mala valoración y 10 es excelente. Por ejemplo, si te preguntamos tu valoración sobre "cuanto te gusta salir al recreo" el 0 significará "No me gusta nada" y el 10 será "Me gusta muchísimo". Te pedimos que contestes con sinceridad.

Valora de 0 a 10 los siguientes aspectos, siendo 0 nada y 10 mucho:

- A1. En este colegio me siento a gusto
- A2. Los alumnos y las alumnas nos ayudamos entre nosotros, aunque no seamos amigos
- A3. Hago amistades fácilmente
- A4. Caigo bien a otros compañeros
- A5. Siento que todos mis compañeros y compañeras me tratan bien

Indica de 0 a 10 cuánto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 nada y 10 mucho

- A6. Mi relación con el profesorado es buena

Indica de 0 a 10 cuánto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo

- A7. Mi relación con los compañeros y las compañeras es buena
- A8. El profesorado me escucha cuando tengo algo que decirle
- A9. El alumnado escucha con atención lo que dice el profesorado
- A10. El profesorado nos trata de manera justa

Pensando en la relación que tu familia tiene con el colegio, ¿en qué grado de 0 a 10 se da lo que se indica a continuación, siendo 0 nada y 10 mucho?

- A11. Mi familia está contenta con este colegio
- A12. Mi familia se interesa por mis trabajos en el colegio

Pregunta de control: Esto es una pregunta de control, por favor seleccione la respuesta número 2 en la siguiente escala:

En relación con las cosas que ocurren en tu clase, indica de 0 a 10 cuánto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 nada y 10 mucho:

- A13^a. Hay alumnos y alumnas que tratan mal a otros compañeros
- A14^a. En mi clase hay peleas
- A15^a. Mis compañeros hablan mucho en clase interrumpiendo al profesorado
- A16^a. Mis compañeros molestan en clase
- A17^a. Mis compañeros no hacen las actividades y pierden el tiempo en clase
- A18^a. Hay alumnos que estropean intencionadamente muebles del centro, material escolar, etc.
- A19^a. Tengo compañeros que están solos o sin amigos

- A20^a. Hay compañeros que insultan o ponen un nombre que molesta a otros
A21^a. Algunos compañeros quitan o estropean el material de otros
A22^a. Hay alumnos que copian en los exámenes o trabajos escolares
A23^a. Hay compañeros que tienen miedo a venir al colegio
A24. Si algún compañero me molesta mucho o se mete conmigo, buscaría ayuda
A25. Si un compañero se mete conmigo, me defendería sin violencia de golpes e insultos.
A26^a. Mis compañeros se meten conmigo a través de internet, redes sociales, etc.

A continuación, **lee atentamente** en qué consiste el acoso escolar: “Alguien es acosado cuando frecuentemente uno o varios compañeros y compañeras:

- Le insultan o ridiculizan
- Le excluyen del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan
- Dicen mentiras haciendo daño
- Le quitan o esconden cosas

Es acoso cuando esto te sucede frecuentemente y NO SABES o NO PUEDES defenderte. **No es acoso si** es una situación puntual que no se repite muchas veces.

A27. Después de la definición que acabas de leer, ¿sufres acoso en tu colegio?

1. Sí
2. No

Si has presenciado alguna situación de acoso, señala qué hiciste:

A46^a. *Me sentí mal*

A47^a. *No supe qué hacer*

A48. *Se lo dije al profesor o profesora*

A49. *Se lo dije a mi familia*

A50. *Me enfrenté al agresor*

A51. *Lo hablé con un compañero o compañera*

A52. Señala si durante este curso tú has acosado a otros compañeros

0. Sí, ¿cuántas veces? (respuesta numérica)
1. No

¿Qué harías tú si ves a un compañero o compañera solitario con el que nadie quiere jugar y con el que otros se meten con frecuencia?

A54^a. No haría nada

A55. Se lo diría al profesor o profesora

A56^a. Me reiría

A57. Intentaría ayudarle porque es amigo o amiga

A58. Intentaría ayudarle, aunque yo no sea amigo o amiga

A59. Hablaría con quienes se meten con ese compañero o compañera

A62. ¿Has recibido burlas o amenazas de algún compañero o compañera a través del móvil, Internet o videojuegos?

1. Sí
2. No

A63. ¿Has difundido burlas, amenazas o mentiras contra otros compañeros o compañeras a través del móvil, Internet o videojuegos?

1. Sí

2. No

A64. ¿Has presenciado burlas, amenazas o mentiras contra otros compañeros o compañeras a través del móvil, Internet o videojuegos?

0. Sí
1. No

Si algún adulto intenta hacerte daño, ¿a quién se lo dirías?

- A65. A un profesor o profesora de confianza
- A66. A un amigo o amiga
- A67. A mi familia
- A68^a. A nadie

A72. Me defendería si algún adulto intenta hacerme daño

1. Sí
2. No

Señala de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho si te enseñan en tu colegio estos contenidos o temas:

- A73. Conocimiento de tu propio cuerpo
- A74. Diferenciar buenos y malos secretos
- A75. Derechos de los niños y niñas a ser bien tratados
- A76. Defender mis derechos sin dañar a nadie

Indica en qué grado de 0 a 10 estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, siendo 0 nada y 10 mucho

- A77. El profesorado nos pregunta sobre cómo mejorar nuestra clase o nuestro colegio
- A78. En clase hablamos sobre temas y noticias de la actualidad
- A79. En el colegio me enseñan a cumplir mis responsabilidades
- A80. En el colegio me enseñan a respetar a todas las personas
- A81. En el colegio me enseñan a resolver los conflictos con los demás hablando las cosas sin insultos ni peleas.

Señala tu grado de acuerdo de 0 a 10 con estas preguntas sobre lo que ocurre en tu clase, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo

- A82. Los alumnos o alumnas que provienen de otras culturas, razas o países son bien acogidos por los compañeros y compañeras de clase
- A83. Los niños y las niñas aprendemos juntos a practicar la igualdad entre hombres y mujeres para estudiar, trabajar y jugar

Opina sobre las normas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en tu clase, ¿en qué grado de 0 a 10 estás de acuerdo con lo siguiente?, siendo 0 nada y 10 mucho. En tu clase/cursó:

- A84. Las normas de mi clase son justas para todos y todas
- A85. El profesorado cumple las normas

Indica, pensando en tu clase, en qué medida de 0 a 10, se dan los siguientes aspectos, siendo 0 nada y 10 mucho

- A86. Los alumnos y alumnas cumplen las normas
- A87. Se escucha la opinión de los alumnos para cambiar las normas

A88. En clase hablamos de la convivencia y los conflictos que se producen entre nosotros y nosotras

A89. En mi colegio si hago algo que no debo (pegar, insultar, faltar al respeto, etc.) sé lo que me va a suceder

Indica de 0 a 10 con qué frecuencia te ocurre lo siguiente, siendo 0 Nunca y 10 Muchas veces

A90^a. Me han castigado

A91^a. Han avisado a mi familia para comunicar el castigo

A92. Me han obligado a arreglar o corregir el daño causado

A93. Cuando hago algo mal, me ayudan a entender el porqué

A94. Cuando se produce un conflicto, se habla con todas las partes implicadas

Señala en qué grado de 0 a 10 se dan las siguientes situaciones en tu clase, siendo 0 nada y 10 mucho.

A95. Cuando el profesorado explica, le entendemos

A96. El profesorado logra que las clases sean interesantes

A97. El profesorado ayuda a que todos y todas participemos en clase

A98. En mi colegio me enseñan a hacer cosas por los demás

A99. La forma de evaluar de mis profesores me ayuda a mejorar

A100. ¿Existe en tu centro un Programa de alumnos ayudantes de convivencia?

1. Sí
2. No
3. No lo sé

A102. ¿Existe en tu centro un Programa de alumnos mediadores?

1. Si
2. No
3. No lo sé

MUCHAS GRACIAS POR DARNOS TU OPINIÓN Y CONTRIBUIR A CONOCER MEJOR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Nota. n = 77 reactivos. N alumnado = 26144.

a. Se señalan con la nomenclatura "a" en superíndice todos los reactivos que han sido recodificados.

Figura 162. Baremos generales del Cuestionario de valoración convivencia escolar para alumnado

Pc	B1			C1			C2			C3			D1			D2			Pc
	PD	Z	T																
99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.79	1.59	65.94	-	-	-	99
98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.68	1.51	65.15	0.8	2.52	75.17	98
97	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.63	1.47	64.75	-	-	-	97
96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.53	1.39	63.95	-	-	-	96
95	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	1.06	60.57	7.47	1.35	63.55	0.75	2.05	70.47	95
90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.21	1.15	61.55	0.7	1.58	65.78	90
85	-	-	-	-	-	-	10	0.93	59.29	9.8	0.93	59.26	7	0.99	59.95	0.65	1.11	61.09	85
80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.6	0.80	57.96	6.84	0.88	58.75	-	-	-	80
75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.68	0.76	57.55	-	-	-	75
70	-	-	-	-	-	-	9.75	0.72	57.25	9.4	0.66	56.65	6.58	0.68	56.75	0.6	0.64	56.4	70
65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.2	0.53	55.34	6.42	0.56	55.55	-	-	-	65
60	-	-	-	-	-	-	9.5	0.52	55.21	-	-	-	6.26	0.44	54.35	-	-	-	60
55	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	0.40	54.03	6.11	0.32	53.16	0.55	0.17	51.7	55
50	-	-	-	-	-	-	9.25	0.32	53.17	8.8	0.27	52.72	5.89	0.16	51.56	-	-	-	50
45	-	-	-	10	0.53	55.29	-	-	-	8.6	0.14	51.41	5.74	0.04	50.36	-	-	-	45
40	-	-	-	-	-	-	9	0.11	51.12	8.4	0.01	50.1	5.53	-0.12	48.76	0.5	-0.30	47.01	40
35	10	0.48	54.80	-	-	-	-	-	-	8.2	-0.12	48.79	5.32	-0.28	47.16	-	-	-	35
30	-	-	-	-	-	-	8.75	-0.09	49.08	8	-0.25	47.49	5.11	-0.44	45.56	-	-	-	30
25	-	-	-	9.5	0.08	50.80	8.5	-0.30	47.04	7.8	-0.38	46.18	4.84	-0.64	43.56	-	-	-	25
20	9	-0.15	48.47	9	-0.37	46.31	8.25	-0.50	45.00	7.4	-0.64	43.56	4.58	-0.84	41.56	-	-	-	20
15	8	-0.79	42.14	8.5	-0.82	41.82	7.75	-0.91	40.92	7	-0.91	40.94	4.21	-1.12	38.77	-	-	-	15
10	7	-1.42	35.80	8	-1.27	37.33	7.25	-1.32	36.83	6.4	-1.30	37.02	3.84	-1.40	35.97	0.45	-0.77	42.32	10
5	6	-2.05	29.47	7.5	-1.72	32.84	6.5	-1.93	30.71	5.4	-1.95	30.47	3.21	-1.88	31.17	-	-	-	5
4	-	-	-	7	-2.16	28.35	6.25	-2.13	28.67	5	-2.21	27.85	3.05	-2.00	29.97	-	-	-	4
3	5	-2.69	23.14	6.5	-2.61	23.86	5.75	-2.54	24.58	4.6	-2.48	25.24	2.79	-2.20	27.98	-	-	-	3
2	4	-3.32	16.80	5.5	-3.51	14.88	5.25	-2.95	20.50	4	-2.87	21.31	2.53	-2.40	25.98	-	-	-	2
1	2	-4.59	4.13	5	-3.96	10.39	4.25	-3.77	12.33	2.8	-3.65	13.46	2	-2.80	21.98	0.35	-1.71	32.93	1
N	26140			26143			26139			26139			26136			23643			N
Media	9.24	0	50	9.41	0	50	8.86	0	50	8.38	0	50	5.69	0	50	0.53	0	50	Media
DT	1.58	1	10	1.11	1	10	1.23	1	10	1.53	1	10	1.32	1	10	0.11	1	10	DT
Mínimo	0			0			0			0			0			0			Mínimo
Máximo	10			10			10			10			10			1			Máximo

Pc	E1			E3			E4			F1			F2			G1			Pc
	PD	Z	T																
99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	99
98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	1.89	68.88	-	-	-	98
97	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97
96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.83	1.78	67.77	-	-	-	96
95	10	1.08	60.84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.67	1.67	66.65	-	-	-	95
90	9.91	1.02	60.21	-	-	-	-	-	-	10	1.09	60.92	9	1.22	62.19	-	-	-	90
85	9.73	0.90	58.96	-	-	-	-	-	-	9.8	0.96	59.58	8.5	0.89	58.85	1	1.97	69.68	85
80	9.64	0.83	58.33	10	0.82	58.15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80
75	9.55	0.77	57.7	-	-	-	-	-	-	9.6	0.82	58.24	8.33	0.77	57.74	-	-	-	75
70	9.36	0.64	56.44	-	-	-	-	-	-	9.4	0.69	56.90	8.17	0.66	56.62	-	-	-	70
65	9.18	0.52	55.19	9.75	0.66	56.60	-	-	-	9.2	0.56	55.56	8	0.55	55.51	0.5	0.64	56.38	65
60	9.09	0.46	54.56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.67	0.33	53.28	-	-	-	60
55	9	0.39	53.93	9.5	0.50	55.04	-	-	-	9	0.42	54.22	7.5	0.22	52.16	-	-	-	55
50	8.82	0.27	52.68	9.25	0.35	53.49	-	-	-	8.8	0.29	52.88	7.33	0.10	51.05	-	-	-	50
45	8.64	0.14	51.42	-	-	-	10	0.56	55.63	8.6	0.15	51.54	7	-0.12	48.82	-	-	-	45
40	8.45	0.02	50.16	9	0.19	51.93	-	-	-	8.4	0.02	50.20	-	-	-	-	-	-	40
35	8.18	-0.17	48.28	8.75	0.04	50.37	-	-	-	-	-	-	6.67	-0.34	46.59	-	-	-	35
30	8	-0.30	47.02	8.5	-0.12	48.82	9	0.08	50.85	8	-0.25	47.52	6.5	-0.45	45.47	-	-	-	30
25	7.73	-0.49	45.14	8	-0.43	45.71	-	-	-	7.6	-0.52	44.84	6.33	-0.56	44.36	-	-	-	25
20	7.45	-0.67	43.26	7.75	-0.59	44.15	8	-0.39	46.07	7.4	-0.65	43.50	6	-0.79	42.13	-	-	-	20
15	7.09	-0.93	40.74	7.25	-0.90	41.04	7	-0.87	41.28	7	-0.92	40.82	5.67	-1.01	39.90	-	-	-	15
10	6.45	-1.37	36.35	6.5	-1.36	36.37	6	-1.35	36.50	6.4	-1.32	36.80	5.17	-1.34	36.56	-	-	-	10
5	5.55	-1.99	30.07	5.25	-2.14	28.59	-	-	-	5.6	-1.86	31.44	4.67	-1.68	33.21	-	-	-	5
4	5.27	-2.18	28.18	5	-2.30	27.03	4	-2.31	26.94	5.2	-2.12	28.76	4.33	-1.90	30.98	-	-	-	4
3	4.91	-2.43	25.67	4.5	-2.61	23.92	3	-2.78	22.15	4.8	-2.39	26.08	4.17	-2.01	29.87	-	-	-	3
2	4.45	-2.75	22.53	3.75	-3.07	19.25	1	-3.74	12.59	4.2	-2.79	22.06	3.67	-2.35	26.52	-	-	-	2
1	3.45	-3.44	15.63	2.6	-3.79	12.11	0	-4.22	7.81	3.4	-3.33	16.69	3.33	-2.57	24.29	0	-0.69	43.08	1
N	26140			26140			26140			26136			26140			26140			N
Media	8.43	0	50	8.69	0	50	8.82	0	50	8.37	0	50	7.18	0	50	0.26	0	50	Media
DT	1.45	1	10	1.61	1	10	2.09	1	10	1.49	1	10	1.495	1	10	0.376	1	10	DT
Mínimo	0			0			0			0			0			0			Mínimo
Máximo	10			10			10			10			10			1			Máximo

Nota. B1 = Valoración global de la convivencia. C1 = Relaciones familia-escuela. C2 = Relación docente-discente. C3 = Relaciones entre discentes. D1 = Tipología conflictos convivencia. D2 = Formas de afrontar el acoso. E1 = Habilidades para construir convivencia de calidad. E3 = Aspectos curriculares metodológicos. E4 = Aspectos curriculares de evaluación. F1 = Normas de convivencia. F2 = Formas de resolver conflictos. G1 = Estructuras de convivencia.

Cuestionario de valoración convivencia escolar para familias

Presentación

Encuesta Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Primaria

Esta encuesta forma parte de un estudio estatal que se está realizando desde la Universidad de Alcalá (UAH) por encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Su objetivo es contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a su calidad y las dificultades que pueden obstaculizarla. Para conseguirlo, es imprescindible conocer su punto de vista.

AGRADECEMOS SU PARTICIPACIÓN

Nombre del colegio

Código del centro

Código postal del centro educativo

Consentimiento informado: [Ver condiciones](#)

He leído y acepto el acuerdo de participación y confidencialidad en el tratamiento de los datos de esta encuesta

Convivencia escolar en la Educación Primaria

Presentación del cuestionario a las familias

Para contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a su calidad y las dificultades que pueden obstaculizarla, es imprescindible conocer el punto de vista de las familias del alumnado.

La información proporcionada aquí será tratada de forma estrictamente confidencial. Será combinada con los resultados proporcionados por otras familias de forma que no pueda identificarse a ninguna familia, centro escolar ni localidad.

El cuestionario se ha elaborado para ser respondido por una persona o una pareja adulta (madre, padre, tutor o tutora legal) con responsabilidad directa en la educación familiar de un alumno o una alumna de Educación Primaria. En el caso de que tenga más de un hijo o hija en dicho nivel educativo, se deberá rellenar el cuestionario centrando sus respuestas en uno de sus hijos o hijas y especificando el curso en el que se encuentra (3º, 4º, 5º o 6º de Educación Primaria).

Por favor, trate de responder a todas las preguntas.

Su colaboración es fundamental para mejorar la educación.

Muchas gracias.

Marque la opción u opciones que concuerdan con su situación personal.

¿Quién responde el cuestionario? (opción única)

1. Padre
2. Madre
3. Tutor legal
4. Tutora legal
5. Ambos progenitores
6. Otras personas, por favor especifique: _____

Indique sexo de:

1. Progenitor 1:
 - 2.1.1 Femenino
 - 2.1.2 Masculino
 - 2.1.3 Otros (especificar cuál)
2. Progenitor 2: (si no hay progenitor 2, puede dejar la pregunta en blanco)
 - 2.2.1 Femenino
 - 2.2.2 Masculino
 - 2.2.3 Otros (especificar cuál)

Indique las personas que conviven en la unidad familiar: (opción única)

1. Padre, madre e hijos/as
2. Familia monoparental (padre o madre solo) con hijos/as
3. Familia homoparental: madre, madre e hijos/as
4. Familia homoparental: padre, padre e hijos/as
5. Familia reconstituida (alguno de los padres / madres se ha unido o casado otra vez) e hijos/as
96. Otras personas, por favor especifique: _____

Edad del progenitor 1 y 2:

1. Progenitor 1 (indique años) (respuesta numérica) (filtro>18 años hasta 99)
2. Progenitor 2 (indique años) (respuesta numérica) (filtro>18 años hasta 99) (si no hay progenitor 2, puede dejar la pregunta en blanco) *la haremos opcional*

¿Tiene su hijo/a alguna necesidad específica de apoyo educativo?

1. Sí, indique de qué tipo: ____
2. No

¿Ha repetido curso su hijo o hija alguna vez a lo largo de la escolaridad?

1. Sí, indique el curso _____ (respuesta numérica, 1-6)
2. No

Estudios del progenitor 1 y 2

Progenitor 1 (opción única)

1. Sin estudios o Primaria incompleta
2. Primaria
3. Secundaria Obligatoria
4. Bachillerato o FP de Grado Medio

5. FP Grado Superior o Diplomatura
6. Licenciatura/Grado o similar
7. Doctorado

Progenitor 2 (opción única) (si no hay progenitor 2, puede dejar la pregunta en blanco)

1. Sin estudios o Primaria incompleta
2. Primaria
3. Secundaria Obligatoria
4. Bachillerato o FP de Grado Medio
5. FP Grado Superior o Diplomatura
6. Licenciatura/Grado o similar
7. Doctorado

Ocupación del progenitor 1 y 2 (si no hay progenitor 2, puede dejar la pregunta en blanco)

Progenitor 1: (opción única)

1. Sin trabajo remunerado (en paro o labores domésticas en el propio hogar)
2. Trabajador sin especialización (ayuda doméstica y limpieza, mantenimiento de edificios, mensajeros, repartidores, porteros, conserjes, peones en agricultura, ganadería, pesca, construcción, etc.)
3. Trabajador especializado (albañiles, carpinteros, trabajadores del metal, fontaneros, electricistas, conductores, maquinistas, mecánicos, artesanos, agricultores, ganaderos, trabajadores en la industria, pescadores, vendedores, camareros, cocineros, etc.)
4. Trabajador en servicios personales, protección y seguridad (auxiliares de vuelo, auxiliares de enfermería, militares y policías de rangos básicos, bomberos, peluqueros, administrativos, etc.)
5. Propietario de un pequeño negocio o profesión asociada a una diplomatura o similar (empresas de menos de 10 empleados como tiendas minoristas, servicios, restaurantes, etc. o maestro, enfermero, trabajador social, ingeniero o arquitecto técnico, etc.)
6. Profesión asociada a una licenciatura, grado o similar (médico, abogado, arquitecto, ingeniero, físico, químico, informático, matemático, profesor de secundaria o universidad, oficial de las fuerzas armadas, etc.)
7. Alto cargo de la administración pública o privada y propietario de mediana o gran empresa (director general de la administración pública o privada, propietario de empresa de entre 10 y 25 empleados, etc.)
8. Propietario de gran empresa (empresario con más de 25 empleados)

Progenitor 2: (opción única)

1. Sin trabajo remunerado (en paro o labores domésticas en el propio hogar)
2. Trabajador sin especialización (ayuda doméstica y limpieza, mantenimiento de edificios, mensajeros, repartidores, porteros, conserjes, peones en agricultura, ganadería, pesca, construcción, etc.)
3. Trabajador especializado (albañiles, carpinteros, trabajadores del metal, fontaneros, electricistas, conductores, maquinistas, mecánicos, artesanos, agricultores, ganaderos, trabajadores en la industria, pescadores, vendedores, camareros, cocineros, etc.)
4. Trabajador en servicios personales, protección y seguridad (auxiliares de vuelo, auxiliares de enfermería, militares y policías de rangos básicos, bomberos, peluqueros, administrativos, etc.)

5. Propietario de un pequeño negocio o profesión asociada a una diplomatura o similar (empresas de menos de 10 empleados como tiendas minoristas, servicios, restaurantes, etc. o maestro, enfermero, trabajador social, ingeniero o arquitecto técnico, etc.)
6. Profesión asociada a una licenciatura, grado o similar (médico, abogado, arquitecto, ingeniero, físico, químico, informático, matemático, profesor de secundaria o universidad, oficial de las fuerzas armadas, etc.)
7. Alto cargo de la administración pública o privada y propietario de mediana o gran empresa (director general de la administración pública o privada, propietario de empresa de entre 10 y 25 empleados, etc.)
8. Propietario de gran empresa (empresario con más de 25 empleados)

¿Cuántos libros hay en su casa aproximadamente (sin contar libros de texto)? Respuesta única

1. De 0 a 10 libros
2. De 11 a 25
3. De 26 a 100
4. De 101 a 200
5. Más de 200

Marque los recursos tecnológicos de los que dispone en su hogar: (opción múltiple)

1. Ordenador
2. Internet
3. Televisión digital, por cable o satélite
96. Otras personas, por favor especifique: _____

Señale los recursos de apoyo al estudio de los que dispone en su casa para su hijo: (opción múltiple)

1. Lugar de estudio
2. Mesa de estudio
3. Material de consulta
96. Otros: _____
97. No tengo ninguno de esos recursos

¿Han nacido los padres/madres/ tutores legales del niño/a en España?

Progenitor 1:

Sí

No

Progenitor 2:

Sí

No

Pregunta de control: Esto es una pregunta de control, por favor seleccione la respuesta número 2 en la siguiente escala

¿En qué tipo de centro estudia su hijo o hija?

1. Público
2. Concertado
3. Privado

Marque el curso que está estudiando su hijo o hija: (opción única)

1. Tercero EP

2. Cuarto EP
3. Quinto EP
4. Sexto EP

Indique la calificación media que obtuvo su hijo o hija el año pasado: (opción única)

1. Insuficiente
2. Suficiente
3. Bien
4. Notable
5. Sobresaliente

Respecto a las relaciones que su hijo o hija tiene con el profesorado del centro, ¿en qué medida de 0 a 10 se dan las siguientes situaciones, siendo 0 nada y 10 mucho?

F10. Mi hijo o hija puede contar con la ayuda del profesorado para resolver un conflicto de forma justa

F11. Hay confianza y respeto mutuo entre mi hijo o hija y sus profesores o profesoras

F12. El profesorado es una referencia importante para mi hijo o hija

Valore de 0 a 10 los siguientes aspectos, siendo 0 nada y 10 mucho:

F13. En qué medida considera que conoce a muchos amigos y amigas de su hijo o hija del mismo centro educativo

F14. Evalúe en qué medida durante el último curso ha estado en contacto con el tutor/a de su hijo/a en el centro educativo

Pensando en la relación que su familia tiene con el centro educativo al que asiste su hijo o hija, señale en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

F17. Podemos contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

F18. Estamos contentos con el centro

F19. Asistimos a las reuniones que convoca el tutor o tutora

F20. Las reuniones convocadas en el centro contribuyen a mejorar la educación

F21. A nuestro hijo o hija le gusta que vayamos a las reuniones que se convocan desde el centro

F22. Sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre nuestro hijo o hija

F23. Cuando surge un conflicto relacionado con nuestro hijo o hija, colaboramos con el centro para resolverlo

F24. Sentimos que en el centro nos respetan

F25. En el centro, se dan oportunidades de participación a las familias

Pensando en la relación que su familia tiene con el centro educativo al que asiste su hijo o hija, señale en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

F26. El profesorado del centro se adapta a las necesidades de nuestro hijo o hija

F27. En este centro se escucha a las familias implicadas antes de ampliar medidas disciplinarias

F28. Sentimos que formamos parte del centro

F29. Sentimos que compartimos con el centro los mismos objetivos

Valore de 0 a 10 cómo de importantes son las siguientes medidas para favorecer que las familias acudan a las actividades convocadas desde el centro educativo, siendo 0 nada importantes y 10 muy importantes:

- F30. Adaptar el horario de las reuniones a las posibilidades de las familias
- F31. Transmitir a las familias las ventajas de la participación
- F32. Mejorar la comunicación familia-escuela utilizando las tecnologías: correo electrónico, página web, aplicaciones, etc.
- F33. Mejorar las actitudes del profesorado hacia las familias
- F34. Mejorar la actitud de las familias hacia el centro
- F35. Campañas de sensibilización desde los medios de comunicación sobre la necesidad de una colaboración más estrecha entre las familias y la escuela

Valore de 0 a 10 qué medidas son más importantes para que la colaboración entre las familias y el centro educativo ayude a prevenir y a resolver conflictos, siendo 0 nada importantes y 10 muy importantes:

- F48. Proyectos compartidos en los que familias y profesorado colaboren periódicamente
- F49. Actividades lúdicas o culturales en las que participen las familias
- F50. Formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias y resolver conflictos
- F51. Formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela y resolver conflictos
- F52. Mediadores no implicados en el conflicto, que ayuden a solucionarlo

A continuación, lea atentamente en qué consiste el **acoso escolar**: “Alguien es acosado cuando frecuentemente uno o varios compañeros y compañeras:

- Le insultan o ridiculizan
- Le excluyen del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan
- Dicen mentiras haciendo daño
- Le quitan o esconden cosas

Es acoso **cuando esto te sucede frecuentemente y NO SABES o NO PUEDES defenderte. No es acoso si es una situación puntual que no se repite muchas veces.**

Después de leer esta definición, conteste a las siguientes preguntas.

F53^a. Señale si su hijo o hija es acosado o acosada por otros compañeros o compañeras:

1. Sí
2. No
3. No sé, no contesta

Pensando en la situación de su hijo o hija en el centro educativo, valore de 0 a 10 hasta qué punto se dan los siguientes problemas, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente

- F58^a. Interrumpe en clase
- F59^a. Rompe material o mobiliario escolar
- F61^a. Incumple las normas del aula o del centro

El ciberacoso supone un comportamiento violento que puede realizarse de modo oculto a la visión de los adultos del centro, normalmente practicado en grupo: intimidación directa o indirecta a través de tecnologías como: e-mail, teléfonos móviles, redes sociales, blogs, foros, etc. y se expresa con exclusión social, vejaciones, esconder cosas, deteriorar propiedades de la persona, etc.)

Estime la frecuencia con la que se producen las siguientes acciones en el centro de su hijo/a siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente NO

F68^a. Con qué frecuencia cree que se produce acoso escolar en su centro

F69^a. Con qué frecuencia cree que se produce ciberacoso en su centro

F70^a. Con qué frecuencia cree que se produce Abuso Sexual Infantil en el centro educativo de su hijo/a

Valore de 0 a 10 si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

F72. Las normas son justas para el alumnado

F73. El profesorado cumple las normas

F74. El alumnado cumple las normas

F75. El alumnado puede decir al profesorado lo que piensa sobre las normas

F76. Cuando surge un conflicto los estudiantes tratan de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie

En qué medida de 0 a 10 se dan las siguientes conductas, siendo 0 nada y 10 mucho (por favor, responda teniendo en cuenta si se refiere a niños o niñas):

F77. Los niños tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica

F78. Las niñas tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica

En qué medida de 0 a 10 se dan las siguientes conductas, siendo 0 nada y 10 mucho (por favor, responda teniendo en cuenta si se refiere a niños o niñas):

F79^a. Los niños reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto

F80^a. Las niñas reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto

Valore de 0 a 10 la información que dispone sobre los siguientes aspectos, siendo 0 nada y 10 mucho:

F81. Información sobre qué es el acoso

F82. Información sobre qué es el ciberacoso

F83. Sabría cómo actuar si su hijo o hija ha sido acosado/a o ciberacosado/a

F84. Sabría cómo actuar si su hijo o hija está siendo víctima de un abuso sexual por parte de una persona adulta

Valore de 0 a 10 la eficacia de las medidas que se presentan a continuación para resolver los conflictos, siendo 0 nada eficaces y 10 muy eficaces:

F85. Ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma

F86. Implicar a la familia en la resolución del conflicto

F87^a. Aplicar castigos con más rigor y dureza

F88. Mejorar la difusión de las normas escolares

F89. Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce

F90. Organizar en las aulas debates sobre convivencia entre todo el alumnado

F91. Aplicar el castigo lo más relacionado posible a la conducta inadecuada

F92. Buscar alternativas a la expulsión

F93. Hacer partícipe al alumnado en la elaboración de las normas

F94. Acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias

F95. Buscar la manera de que el alumno o alumna repare el daño causado

F123. Como síntesis de su valoración en este cuestionario le pedimos otorgue una nota global de 0 a 10, siendo 0 una valoración mala y 10 una valoración muy positiva, al clima de convivencia del centro educativo en donde está escolarizado su hijo o hija.

**MUCHAS GRACIAS POR DARNOS SU OPINIÓN Y CONTRIBUIR A CONOCER MEJOR LA
CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

Nota. n = 61 reactivos. N familias = 7205.

a. Se señalan con la nomenclatura "a" en superíndice todos los reactivos que han sido recodificados.

Pc	D1			E1			F1			F2			Pc
	PD	Z	T										
99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	1.64	66.37	99
98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.73	1.42	64.21	98
97	-	-	-	-	-	-	10	1.84	68.38	-	-	-	97
96	-	-	-	-	-	-	9.78	1.70	66.99	9.55	1.28	62.76	96
95	-	-	-	-	-	-	9.67	1.63	66.29	9.45	1.20	62.04	95
90	10	1.06	60.61	10	1.20	62.04	9.22	1.35	63.50	9.18	0.99	59.88	90
85	9.83	0.91	59.14	9.5	0.99	59.91	8.78	1.07	60.70	9.09	0.92	59.16	85
80	-	-	-	9.25	0.88	58.84	8.44	0.86	58.61	9	0.84	58.44	80
75	9.67	0.77	57.68	9	0.78	57.78	8.11	0.65	56.52	8.91	0.77	57.72	75
70	-	-	-	8.75	0.67	56.71	7.89	0.51	55.12	8.73	0.63	56.28	70
65	9.5	0.62	56.21	8.5	0.56	55.65	7.67	0.37	53.72	8.55	0.48	54.83	65
60	9.33	0.47	54.74	8.25	0.46	54.58	7.44	0.23	52.33	8.45	0.41	54.11	60
55	9.17	0.33	53.27	8	0.35	53.52	7.22	0.09	50.93	8.27	0.27	52.67	55
50	9.17	0.33	53.27	-	-	-	7.11	0.02	50.23	8.18	0.20	51.95	50
45	9	0.18	51.80	7.5	0.14	51.39	6.89	-0.12	48.84	8	0.05	50.51	45
40	8.83	0.03	50.33	7	-0.07	49.26	6.78	-0.19	48.14	7.82	-0.09	49.07	40
35	8.67	-0.11	48.86	6.75	-0.18	48.19	6.56	-0.33	46.74	7.73	-0.17	48.34	35
30	-	-	-	6.25	-0.39	46.06	6.33	-0.47	45.35	7.45	-0.38	46.18	30
25	8.33	-0.41	45.93	6	-0.50	45.00	6.11	-0.60	43.95	7.27	-0.53	44.74	25
20	8	-0.70	42.99	5.25	-0.82	41.80	5.89	-0.74	42.56	7.09	-0.67	43.30	20
15	7.67	-0.99	40.05	4.75	-1.03	39.67	5.44	-1.02	39.76	6.82	-0.89	41.13	15
10	7.33	-1.29	37.11	4	-1.35	36.48	5	-1.30	36.97	6.36	-1.25	37.53	10
5	6.67	-1.88	31.24	2.5	-1.99	30.09	4.33	-1.72	32.78	5.55	-1.90	31.04	5
4	6.33	-2.17	28.30	2	-2.20	27.96	4.11	-1.86	31.39	5.36	-2.04	29.60	4
3	6.03	-2.44	25.63	1.5	-2.42	25.83	3.80	-2.06	29.42	5.09	-2.26	27.44	3
2	5.67	-2.76	22.43	1	-2.63	23.70	3.44	-2.28	27.20	4.73	-2.54	24.55	2
1	5	-3.34	16.55	0	-3.06	19.44	2.78	-2.70	23.01	3.73	-3.34	16.62	1
N	7205			7205			7205			7205			N
Media	8.80	0	50	7.17	0	50	7.07	0	50	7.94	0	50	Media
DT	1.14	1	10	2.35	1	10	1.59	1	10	1.26	1	10	DT
Mínimo	0			0			0			0			Mínimo
Máximo	10			10			10			10			Máximo

Nota. B1 = Valoración global de la convivencia. C1 = Relaciones docente-familia. C3 = Relación docente-discente. C5 = Relaciones familia amigos-hijos. C6 = Sentimiento de pertenencia. C7 = Medidas para mejorar la participación de las familias. D1 = Tipología conflictos convivencia. E1 = Herramientas de detección. F1 = Normas de convivencia. F2 = Formas de resolver conflictos.

Cuestionario de valoración convivencia escolar para profesorado

Presentación

Se opta por forzar la aplicación web para que el usuario responda a la encuesta desde un ordenador, se excluirá la posibilidad de uso de aplicaciones móviles (App)

Encuesta Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Primaria

Esta encuesta forma parte de un estudio estatal que se está realizando desde la Universidad de Alcalá (UAH) por encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Su objetivo es contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a su calidad y las dificultades que pueden obstaculizarla. Para conseguirlo, es imprescindible conocer su punto de vista.

AGRADECEMOS SU PARTICIPACIÓN

Nombre del colegio:

Código del centro:

Código postal:

Consentimiento informado: [Ver condiciones](#)

He leído y acepto el acuerdo de participación y confidencialidad en el tratamiento de los datos de esta encuesta

Convivencia escolar en la Educación Primaria

Presentación del cuestionario al Profesorado

Para contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a la mejora de la educación y las dificultades que pueden obstaculizar su calidad, es imprescindible conocer el punto de vista del profesorado.

La información proporcionada aquí será tratada de forma estrictamente confidencial. Será combinada con los resultados proporcionados por otros docentes, estructuras de orientación y equipos directivos de forma que no pueda identificarse a ningún miembro, centro escolar ni localidad.

A continuación, va a encontrar varias preguntas relacionadas con su valoración sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro, le pedimos que puntúe cada ítem de este cuestionario de 0 a 10. Tenga en cuenta que 0 es una pésima valoración y 10 es excelente. Rogamos sinceridad en las respuestas dadas.

Por favor, trate de responder a todas las preguntas.

Su colaboración es fundamental para mejorar la educación.

Muchas gracias.

Marque la opción que concuerda con su situación personal:

Género: (opción única)

1. Femenino
2. Masculino
3. Otros: __

Edad (respuesta numérica) (> 18 hasta 70)

Situación profesional:

1. Interino
2. Funcionario de carrera
3. Contrato indefinido
4. Contrato temporal
96. Otros (abierta)

Años como docente en este centro (respuesta numérica) control: 0-99 años

Especialización en su centro: (opción múltiple)

1. Educación Primaria
2. Lengua extranjera
3. Educación Física
4. Educación Musical
5. Pedagogía Terapéutica
6. Audición y Lenguaje
7. Religión
96. Otras, por favor especifique: _____ (abierta)

Curso en el que imparte docencia mayoritariamente: (opción única)

1. 1º EP
2. 2ºEP
3. 3ºEP
4. 4ºEP
5. 5ºEP
6. 6ºEP

Cargo que ocupa en el centro (si ocupa varios, elija el más representativo de las funciones que realiza actualmente): (opción única)

1. Ninguno
2. Tutor o tutora
3. Coordinador o coordinadora de equipo docente o ciclo
4. Otras, por favor especifique: _____ (abierta)

¿En qué tipo de centro trabajas?

1. Público
2. Concertado
3. Privado

P1. Expresar de 0 a 10 su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro, siendo 0 muy mala y 10 muy buena:

P2. Expresar de 0 a 10 el grado de satisfacción con su trabajo siendo 0 nada satisfecho/a y 10 muy satisfecho/a:

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- P3. Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia
- P4. Actualización del Plan de Convivencia
- P5. Formación del profesorado en temas de convivencia
- P6. Disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro
- P7. Implantación de programas de prevención de conflictos
- P8. Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- P9. Implicación de los Equipos o estructuras de Orientación en el Plan de Convivencia
- P10. Implicación de los Equipos de Ciclo en el Plan de Convivencia
- P11. Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- P12. Equipo de alumnado en el centro para mejorar la convivencia o Equipo de Mediación / alumnado ayudante de convivencia
- P13. Coordinación de los equipos educativos
- P14. Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia
- P15. Implicación de la Inspección
- P16. Implicación del Equipo Directivo

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- P17. El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores y trabajadores sociales, profesor técnico de servicios a la comunidad, etc.)

Expresar a continuación su valoración de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 muy buena, sobre las relaciones por las que se le pregunta, pensando en su centro educativo:

- P19. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado
- P20. Las relaciones entre el alumnado
- P21. Las relaciones entre el profesorado
- P22. Las relaciones entre el profesorado y las familias
- P23. Las relaciones con el personal no docente (administración y servicios, auxiliares de control...)
- P24. La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)

Pregunta de control: Esto es una pregunta de control, por favor selecciona la respuesta número 2 en la siguiente escala.

Expresar a continuación su valoración de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 muy buena, sobre las relaciones por las que se le pregunta, pensando en su centro educativo:

- P25. Las relaciones del profesorado con la Asociación de familias del alumnado (AFA/AMPA o similar)

Expresa a continuación su grado de acuerdo de 0 a 10, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo, sobre las siguientes cuestiones:

P27. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo

P28. Siento que puedo contribuir a crear un clima agradable en mi trabajo

Respecto a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, señale en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

P29. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

P30. Entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo

P31. El profesorado es una referencia importante para el alumnado

P32. El profesorado logra ayudar a que los estudiantes consigan sus metas

Respecto a las relaciones con el resto de los/as docentes en su centro, señale en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

P33^a. Las relaciones con el resto del profesorado dificultan mi trabajo

P34^a. Me siento acosado/a por otros docentes

P35. Puedo contar con la dirección cuando lo necesito

P36. Puedo contar con la ayuda de otros docentes si la necesito

P37. Siento que las familias respetan mi trabajo

P38^a. En más de una ocasión he recibido un trato ofensivo o insultante por parte de alguna familia

Valore de 0 a 10, pensando en el alumnado de su centro, en qué medida considera que se dan en su centro las siguientes conductas, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

P39^a. Faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as

P40^a. Agresiones, peleas, etc. entre el alumnado

P41^a. Boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula

P42^a. Pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal

P43^a. Actos contra el centro y sus instalaciones

P44^a. Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.

P45^a. Incumplimiento de horarios

P46^a. Actuaciones contra las normas del aula o del centro

P47^a. Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a que es incapaz de defenderse o que cuando lo hace no lo realiza adecuadamente

P48^a. Intimidación directa o indirecta de unos compañeros/as a otros/as

P49^a. Exclusión social

P50^a. Poner motes, vejaciones, insultos, etc.

P51^a. Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as

P52^a. Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes

P53^a. Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde

Valore de 0 a 10 en qué medida considera que en el centro se producen casos de fraude académico, concretamente:

P54^a. Copiar en exámenes o trabajos

P55^a. Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de Internet, redes sociales (incluido el WhatsApp), etc.

Estime la frecuencia con la que se producen las siguientes conductas en su centro, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

- P56^a. Acoso escolar
- P57^a. Ciberacoso
- P58^a. Abuso sexual infantil

Valore de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho, la información de la que dispone sobre los siguientes aspectos:

- P59. Información sobre qué es el acoso
- P60. Información sobre qué es el ciberacoso
- P61. Considera que se siente preparado/a para la detección del acoso y ciberacoso
- P62. Conoce el protocolo a seguir si se produce una situación de acoso o ciberacoso
- P63. Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual
- P64. Considera que se siente preparado/a para la detección del abuso sexual infantil

Indique en qué medida de 0 a 10 usted promueve cada uno de los objetivos que se indican a continuación, siendo 0 nada y 10 mucho:

- P65. Defender y respetar los derechos sin dañar a nadie
- P66. Cumplir con las responsabilidades como estudiante
- P67. Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet, y resto de medios de comunicación masiva (MASS-media)
- P68. Implementar alternativas a la violencia
- P69. Fomentar el compañerismo entre el alumnado para que nadie se quede sin defensa, protección o ayuda ante molestias, acoso y ciberacoso
- P70. Entender a personas que piensan de otra manera
- P71. Reconocer señales de peligro como son muestras de afecto inadecuadas

Valore de 0 a 10 en qué medida en su centro se trabajan los siguientes contenidos con el alumnado, siendo 0 nada y 10 mucho:

- P72. Diferenciar buenos y malos secretos
- P73. Derecho de los niños/as a ser bien tratados
- P74. Asertividad
- P75. Desarrollo de la autoestima
- P76. Desarrollo de la escucha activa y habilidades de comunicación
- P77. Conocimiento del propio cuerpo

Indique en qué grado de 0 a 10 realiza usted actividades para cada uno de los objetivos que se mencionan a continuación, siendo 0 nada y 10 mucho:

- P78. Ayudar a entender qué es el racismo y el daño que produce (cómo se inicia, cómo corregirlo...)
- P79. Enseñar a respetar y valorar otras culturas
- P80. Lograr que el alumnado que procede de otras culturas o países sea bien acogido por sus compañeros y compañeras
- P81. Evitar la discriminación de las mujeres mediante la realización de actividades (cómo se inicia y evoluciona, por qué se produce...)
- P82. Proporcionar una adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales
- P83. Fomentar el respeto a las diferentes opiniones en el aula
- P84. Fomentar el pensamiento crítico
- P85. Con posterioridad a la formación requerida para la incorporación a su trabajo, ¿ha realizado cursos o participado en proyectos de actualización (formación permanente o similares) relacionadas con convivencia, mediación u otras estrategias de resolución de

conflictos? Señala el grado de formación recibida de 0 a 10, siendo el 0 muy bajo, y el 10 muy alto.

En relación con las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, indique en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

P86. Las normas son justas

P87. Se escucha la opinión del alumnado para cambiar las normas

P88. Se escucha la opinión del profesorado para cambiar las normas

P89. Las normas se exponen en la clase para su consulta

P90. Se trabajan los problemas de convivencia y disciplina con el alumnado

En relación con las normas/reglas de convivencia y la forma de resolver los conflictos en el centro, indique en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

P91. Las consecuencias / sanciones por incumplir las normas son justas

P92. Las consecuencias / sanciones sirven para mejorar el comportamiento castigado

P93. Durante las tutorías se analiza y valora la convivencia y disciplina de los grupos

P94. Se organizan acciones coordinadas para la mejora de la gestión del aula en casos de disrupción

En qué medida de 0 a 10 se dan las siguientes conductas (por favor, responda teniendo en cuenta si se refiere a niños o niñas):

P95. Los niños tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica

P96. Las niñas tienen capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica

P97^a. Los niños reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto

P98^a. Las niñas reaccionan con agresividad ante una situación de conflicto

Valore de 0 a 10 en qué medida se dan los siguientes aspectos en su centro educativo, siendo 0 nada y 10 mucho:

P99. El alumnado y profesorado participa en comités de acogida y bienvenida para nuevos docentes y alumnado

P100^a. Existe en el centro un programa de alumnado ayudante de convivencia:

1. Sí

2. No

P101^a. Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar:

1. Sí

2. No

P102^a. Existe en el centro un Programa de mediación escolar:

1. Sí

2. No

P103^a. Existe en el centro un aula de convivencia:

1. Sí

2. No

Valore con qué frecuencia de 0 a 10 cree usted que se ha dado en sus clases lo que se indica en los siguientes ítems, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

P114. Hay actividades organizadas a nivel de centro con el objetivo de enseñar al alumnado a hacer cosas por los demás

P115. La adaptación de los contenidos tratados en mis clases contribuye a lograr un buen clima en el aula

P116. El alumnado participa en la propuesta de los objetivos didácticos y temas a trabajar

P117. El alumnado decide conmigo el tipo de tarea o el proyecto a realizar

P118. Respeto las opiniones del alumnado y le estímulo a expresarlas en las clases

P119. En el aula se utilizan las asambleas de alumnado para favorecer la participación

P120. Desarrollo actividades basadas en la cooperación entre estudiantes

P121. En el centro se organizan grupos que colaboran con el profesorado en la organización de las clases (alumnado de cursos superiores, familiares u otros voluntarios)

P122. En el centro se llevan a cabo proyectos aplicables a la vida real

P123. El centro organiza actividades en colaboración con otros agentes del entorno (el Ayuntamiento, el barrio, asociaciones, etc.)

P124. Se promueven prácticas de voluntariado hacia personas y medio ambiente

P125. Incorporo formas de evaluación que dan oportunidades de mejorar a todo el alumnado

P126. El alumnado realiza autoevaluaciones en mis asignaturas

P127. Realizo en clase actividades de coevaluación (el alumnado se evalúa entre sí)

P128. Fomento la participación del alumnado en actividades del centro más allá de las clases

P129. La distribución del alumnado en grupo se realiza equilibrando género, necesidades educativas y otras variables de atención a la diversidad

P130^a. El alumnado con problemas de conducta se concentra en determinados grupos-clase

¿Con qué frecuencia se emplean las siguientes metodologías en su centro educativo? Valore de 0 a 10, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

P131. Aprendizaje cooperativo

P132. Aprendizaje dialógico

P133. Comunidades de aprendizaje

P134. Aprendizaje-Servicio

MUCHAS GRACIAS POR DARNOS SU OPINIÓN Y CONTRIBUIR A CONOCER MEJOR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Nota. n = 122 reactivos. N profesorado = 2836.

a. Se señalan con la nomenclatura "a" en superíndice todos los reactivos que han sido recodificados.

Pc	D1			E1			E2			E3			E4			F1			F2			G1			Pc
	PD	Z	T																						
99	10	1.40	64.02	10	1.79	67.85	-	-	-	9.67	1.91	69.06	-	-	-	-	-	-	9.67	2.37	73.68	-	-	-	99
98	9.9	1.33	63.32	9.83	1.71	67.09	10	1.45	64.45	9.44	1.75	67.49	-	-	-	-	-	-	9.5	2.24	72.39	5.89	1.63	66.28	98
97	9.85	1.30	62.97	9.5	1.56	65.57	9.95	1.40	64.00	9.33	1.67	66.71	-	-	-	-	-	-	9.33	2.11	71.10	5.78	1.51	65.13	97
96	9.8	1.26	62.62	9.33	1.48	64.82	9.9	1.35	63.55	9.22	1.59	65.93	-	-	-	-	-	-	9.17	1.98	69.82	-	-	-	96
95	9.75	1.23	62.27	9.17	1.41	64.06	9.86	1.31	63.10	9.11	1.51	65.15	10	1.49	64.93	10	1.29	62.86	9	1.85	68.53	5.67	1.40	63.98	95
90	9.55	1.09	60.87	8.83	1.25	62.54	9.71	1.17	61.74	8.72	1.24	62.40	9.33	1.14	61.38	9.86	1.18	61.81	8.33	1.34	63.39	5.44	1.17	61.67	90
85	9.35	0.95	59.47	8.33	1.03	60.26	9.52	0.99	59.93	8.44	1.04	60.45	-	-	-	9.57	0.97	59.70	8	1.08	60.81	5.22	0.94	59.37	85
80	9.2	0.84	58.42	8	0.87	58.74	9.38	0.86	58.57	8.22	0.89	58.88	9	0.96	59.60	9.43	0.86	58.65	7.67	0.82	58.24	5.11	0.82	58.22	80
75	9.05	0.74	57.37	7.83	0.80	57.99	9.24	0.72	57.21	8	0.73	57.31	8.67	0.78	57.83	9.29	0.76	57.59	7.33	0.57	55.67	5	0.71	57.07	75
70	8.9	0.63	56.31	7.5	0.65	56.47	9.1	0.59	55.86	7.83	0.61	56.14	8.33	0.61	56.05	-	-	-	7.17	0.44	54.38	4.89	0.59	55.91	70
65	8.75	0.53	55.26	7.17	0.50	54.95	9	0.50	54.95	7.61	0.46	54.57	-	-	-	9	0.55	55.49	6.83	0.18	51.81	4.78	0.48	54.76	65
60	8.6	0.42	54.21	6.83	0.34	53.43	8.86	0.36	53.59	7.44	0.34	53.40	8	0.43	54.28	8.86	0.44	54.43	-	-	-	4.67	0.36	53.61	60
55	8.45	0.32	53.16	6.67	0.27	52.67	8.76	0.27	52.69	7.22	0.18	51.83	7.67	0.25	52.50	8.71	0.34	53.38	6.67	0.05	50.52	4.56	0.25	52.46	55
50	8.3	0.21	52.11	6.33	0.12	51.16	8.67	0.18	51.78	7.06	0.07	50.66	-	-	-	8.57	0.23	52.32	6.5	-0.08	49.23	4.44	0.13	51.30	50
45	8.15	0.11	51.06	6	-0.04	49.64	8.52	0.04	50.42	6.89	-0.05	49.48	7.33	0.07	50.72	8.29	0.02	50.22	-	-	-	4.33	0.02	50.15	45
40	8	0.00	50.01	5.67	-0.19	48.12	8.43	-0.05	49.52	6.71	-0.18	48.23	7	-0.11	48.95	8.14	-0.08	49.16	6.33	-0.21	47.95	4.22	-0.10	49.00	40
35	7.75	-0.17	48.26	5.33	-0.34	46.60	8.24	-0.23	47.71	6.5	-0.33	46.74	6.67	-0.28	47.17	8	-0.19	48.11	6.17	-0.33	46.66	4.11	-0.22	47.85	35
30	7.55	-0.31	46.86	5	-0.49	45.09	8.1	-0.36	46.35	6.28	-0.48	45.17	6.33	-0.46	45.40	7.86	-0.29	47.06	6	-0.46	45.37	4	-0.33	46.70	30
25	7.3	-0.49	45.10	4.67	-0.64	43.57	7.9	-0.55	44.54	6.06	-0.64	43.61	6	-0.64	43.62	7.57	-0.51	44.95	5.83	-0.59	44.09	3.78	-0.56	44.39	25
20	6.9	-0.77	42.30	4.17	-0.87	41.29	7.67	-0.77	42.28	5.78	-0.84	41.65	5.67	-0.82	41.85	7.29	-0.72	42.84	5.67	-0.72	42.80	3.56	-0.79	42.09	20
15	6.5	-1.05	39.50	3.67	-1.10	39.01	7.43	-1.00	40.01	5.44	-1.07	39.30	5.33	-0.99	40.07	6.86	-1.03	39.68	5.33	-0.98	40.23	3.33	-1.02	39.78	15
10	6	-1.40	35.99	3	-1.40	35.98	7.1	-1.32	36.85	5.06	-1.34	36.56	4.67	-1.35	36.52	6.43	-1.35	36.52	5.17	-1.11	38.94	3	-1.37	36.33	10
5	5.14	-2.00	29.99	2	-1.86	31.43	6.48	-1.90	30.96	4.33	-1.85	31.47	3.67	-1.88	31.19	5.71	-1.88	31.25	4.5	-1.62	33.79	2.56	-1.83	31.72	5
4	4.85	-2.21	27.94	1.67	-2.01	29.91	6.29	-2.08	29.15	4.17	-1.97	30.29	3.33	-2.06	29.42	5.5	-2.04	29.65	-	-	-	2.33	-2.06	29.41	4
3	4.65	-2.35	26.54	1.33	-2.16	28.39	6.1	-2.27	27.34	3.94	-2.13	28.73	3	-2.24	27.64	5.14	-2.30	27.04	4.33	-1.75	32.51	2.11	-2.29	27.11	3
2	4.3	-2.59	24.08	1	-2.31	26.87	5.76	-2.58	24.17	3.78	-2.24	27.55	2.67	-2.41	25.86	4.71	-2.61	23.87	3.83	-2.14	28.65	1.78	-2.63	23.65	2
1	3.7	-3.01	19.88	0.33	-2.62	23.84	5.24	-3.08	19.20	3.41	-2.50	24.96	2	-2.77	22.31	4.05	-3.10	19.00	3.33	-2.52	24.79	1.22	-3.21	17.89	1
N	2836			2836			2836			2836			2836			2836			2836			2836			N
Media	8.00	0	50	6.08	0	50	8.48	0	50	6.96	0	50	7.20	0	50	8.26	0	50	6.60	0	50	4.32	0	50	Media
DT	1.43	1	10	2.20	1	10	1.05	1	10	1.42	1	10	1.88	1	10	1.36	1	10	1.30	1	10	0.96	1	10	DT
Mínimo	0			0			0			0			0			0			0			0			Mínimo
Máximo	10			10			10			10			10			10			10			6			Máximo

Nota. B1 = Valoración global de la convivencia. B2 = Documentación institucional para la mejora de la convivencia. B3 = Recursos para la gestión de la convivencia. C1 = Relaciones entre docentes. C2 = Relaciones docente-familia. C3 = Burnout. C4 = Relación docente-discente. C5 = Relaciones entre discentes. C6 = Otras relaciones del centro educativo. D1 = Tipología conflictos convivencia. E1 = Herramientas de detección. E2 = Habilidades para construir una convivencia de calidad. E3 = Aspectos curriculares metodológicos. E4 = Aspectos curriculares de evaluación. F1 = Funcionamiento de las normas. F2 = Formas de resolver conflictos. G1 = Estructuras de convivencia.

Cuestionario de valoración convivencia escolar para equipos directivos

Presentación

Esta encuesta forma parte de un estudio estatal que se está realizando desde la Universidad de Alcalá (UAH) por encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Su objetivo es contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a su calidad y las dificultades que pueden obstaculizarla. Para conseguirlo, es imprescindible conocer su punto de vista.

AGRADECEMOS SU PARTICIPACIÓN

Nombre del colegio:

Código del centro:

Código postal

Consentimiento informado: [Ver condiciones](#)

He leído y acepto el acuerdo de participación y confidencialidad en el tratamiento de esta encuesta

Convivencia escolar en la Educación Primaria

Presentación del cuestionario a los Equipos Directivos

Para contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a la mejora de la educación y las dificultades que pueden obstaculizar su calidad, es imprescindible conocer el punto de vista de los Equipos Directivos.

La información proporcionada aquí será tratada de forma estrictamente confidencial. Será combinada con los resultados proporcionados por otros docentes, estructuras de orientación y Equipos Directivos de forma que no pueda identificarse a ningún miembro, centro escolar ni localidad.

A continuación, va a encontrar varias preguntas relacionadas con su valoración sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro, le pedimos que puntúe cada ítem de este cuestionario de 0 a 10. Tenga en cuenta que 0 es una pésima valoración y 10 es excelente. Rogamos sinceridad en las respuestas dadas.

Por favor, trate de responder a todas las preguntas.

Su colaboración es fundamental para mejorar la educación.

Muchas gracias.

Marque la opción y opciones que concuerdan con su situación personal:

Indique el perfil profesional que ostenta dentro del Equipo Directivo del centro: (opción única)

1. Director/a
2. Jefe/a de estudios
3. Coordinador/a de etapa
4. Secretario/a
96. Otros, por favor especifique: ____ (respuesta abierta)

Años de antigüedad en el cargo (indique número de años)

Género

1. Femenino
2. Masculino
3. Otros (respuesta abierta)

Edad (indique años) (respuesta numérica, >18 años hasta 70)

Situación profesional: (opción única)

1. Interino
2. Funcionario de carrera
3. Contrato indefinido
4. Contrato temporal
96. Otros, por favor especifique: ____ (respuesta abierta)

Años como docente en este centro (indique años) (respuesta numérica, 0-99)

Especialización en el centro: (opción única)

1. Educación Primaria
2. Lengua extranjera
3. Educación Física
4. Educación Musical
5. Pedagogía Terapéutica
6. Audición y Lenguaje
96. Otros, por favor especifique: ____ (respuesta abierta)

Cursos en los que imparte docencia de forma mayoritaria: (opción única)

1. 2º ciclo de Educación Infantil
2. 1º EP
3. 2ºEP
4. 3ºEP
5. 4ºEP
6. 5ºEP
7. 6ºEP
96. Otros
8. No imparto docencia.

¿En qué tipo de centro trabaja? (opción única)

1. Público
2. Concertado
3. Privado

D1. Expresar de 0 a 10 su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro, siendo 0 muy mala y 10 muy buena:

D2. Expresar de 0 a 10 el grado de satisfacción con su trabajo, siendo 0 nada satisfecho/a y 10 muy satisfecho/a:

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- D3. Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia
- D4. Actualización del Plan de Convivencia
- D5. Formación del profesorado en temas de convivencia
- D6. Disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- D8. Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar
- D11. Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- D13. Coordinación de los equipos educativos
- D14. Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia
- D15. Implicación de la Inspección

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- D16. Implicación del Equipo Directivo
- D17. El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores y trabajadores sociales, profesor técnico de servicios a la comunidad, etc.)

Expresar a continuación su valoración de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 muy buena, sobre las relaciones por las que se le pregunta, pensando en su centro educativo:

- D19. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado
- D20. Las relaciones entre el alumnado
- D21. Las relaciones entre el profesorado
- D22. Las relaciones entre el profesorado y las familias
- D23. Las relaciones con el personal no docente (administración y servicios, auxiliares de control...)

Pregunta de control: Esto es una pregunta de control, por favor seleccione la respuesta número 2 en la siguiente escala:

Expresar a continuación su valoración de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 muy buena, sobre las relaciones por las que se le pregunta, pensando en su centro educativo:

- D24. La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)
- D25. Las relaciones del equipo directivo con la Asociación de familias del alumnado (AFA / AMPA o similar)

Expresar a continuación su grado de acuerdo de 0 a 10, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo, sobre las siguientes cuestiones:

- D27. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo
- D28. Siento que puedo contribuir a crear un clima agradable en mi trabajo

Respecto a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, señale en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

- D29. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa
- D30. Entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo
- D31. El profesorado es una referencia importante para el alumnado
- D32. El profesorado logra ayudar a que los estudiantes consigan sus metas

En qué medida de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho se dan los problemas que se mencionan a continuación:

- D33^a. Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante.
- D34^a. Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante

Valore de 0 a 10, pensando en el alumnado de su centro, en qué medida considera que se dan las siguientes conductas, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

- D35^a. Faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as
- D36^a. Agresiones, peleas, etc. entre el alumnado
- D37^a. Boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula
- D38^a. Pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal
- D39^a. Actos contra el centro y sus instalaciones
- D40^a. Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.

Valore de 0 a 10, pensando en el alumnado de su centro, en qué medida considera que se dan las siguientes conductas, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

- D41^a. Incumplimiento de horarios
- D42^a. Actuaciones contra las normas del aula o del centro
- D43^a. Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a que es incapaz de defenderse o que cuando lo hace no lo realiza adecuadamente
- D44^a. Intimidación directa o indirecta de unos compañeros/as a otros/as
- D45^a. Exclusión social
- D46^a. Poner motes, vejaciones, insultos, etc.
- D47^a. Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as
- D48^a. Los alumnos y alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes
- D49^a. Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde
- D50^a. Copiar en exámenes o trabajos
- D51^a. Intimidación directa o indirecta, entre el alumnado a través de Internet, redes sociales (incluido el WhatsApp) etc.

Estima la frecuencia con la que se producen las siguientes conductas en su centro, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

- D52^a. Acoso escolar
- D53^a. Ciberacoso
- D54^a. Abuso sexual infantil

Valore de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho, la información de la que dispone sobre los siguientes aspectos:

- D55. Información sobre qué es el acoso
- D56. Información sobre qué es el ciberacoso
- D57. Conoce el protocolo a seguir si se produce una situación de acoso o ciberacoso
- D58. Considera que se siente preparado/a para la detección del acoso y ciberacoso

- D59. Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual
- D60. Considera que se siente preparado/a para la detección del abuso sexual infantil

Indique en qué medida de 0 a 10 usted promueve en su centro cada uno de los objetivos que se indican a continuación, siendo 0 nada y 10 mucho:

- D61. Defender y respetar los derechos sin dañar a nadie
- D62. Cumplir con las responsabilidades como estudiante
- D63. Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet, y resto de medios de comunicación masiva (MASS-media)
- D64. Implementar alternativas a la violencia
- D65. Fomentar el compañerismo entre el alumnado para que nadie se quede sin defensa, protección o ayuda ante molestias, acoso y ciberacoso
- D66. Entender a personas que piensan de otra manera
- D67. Reconocer señales de peligro como son muestras de afecto inadecuadas

Valore de 0 a 10 en qué medida en su centro se trabajan los siguientes contenidos con el alumnado, siendo 0 nada y 10 mucho:

- D68. Conocimiento del propio cuerpo
- D69. Diferenciar buenos y malos secretos
- D70. Derecho de los niños/as a ser bien tratados
- D71. Asertividad
- D72. Desarrollo de la autoestima
- D73. Desarrollo de la escucha activa y habilidades de comunicación
- D74. Con posterioridad a la formación requerida para la incorporación a su trabajo, ¿ha realizado cursos o participado en proyectos de actualización (formación permanente o similares) relacionadas con convivencia, mediación u otras estrategias de resolución de conflictos? Señale el grado de formación recibida de 0 a 10, siendo el 0 muy bajo, y el 10 muy alto

Valore de 0 a 10 (siendo 0 nada y 10 mucho), por separado, la frecuencia y eficacia con qué se cumplen las siguientes condiciones al poner una sanción en el centro:

Se tiene en cuenta la opinión del alumno y alumna al imponer el castigo:

- D75. Frecuencia
- D76. Eficacia

Se pregunta al estudiante castigado por qué lo hizo, ayudándole a entender por qué está mal:

- D77. Frecuencia
- D78. Eficacia

Se escucha a todas las partes implicadas, para buscar la mejor solución al conflicto:

- D79. Frecuencia
- D80. Eficacia

Interviene el Equipo o estructura de orientación o similar:

- D81. Frecuencia
- D82. Eficacia

Se analiza el problema en una reunión de toda la clase para que no vuelva a repetirse:

- D83. Frecuencia
- D84. Eficacia

Interviene la comisión de convivencia del centro:

D85^a. Frecuencia

D86. Eficacia

Se analiza el problema con la familia:

D87. Frecuencia

D88. Eficacia

Se recurre al servicio de Inspección:

D89^a. Frecuencia

D90. Eficacia

Indique de 0 a 10 en qué medida se utilizan las siguientes actuaciones cuando se produce un caso de agresión verbal o exclusión, agresión física o coacción, siendo 0 nada y 10 mucho:

D91. Se enseña al estudiante agredido a defenderse o buscar ayuda

D92. Se impone una sanción que consista en la reparación del daño ocasionado

Indique a continuación las actuaciones de mejora de la convivencia llevadas a cabo en el centro el curso anterior:

D93. Indique cuántas actividades o sesiones se realizaron aproximadamente a nivel de centro para mejorar la convivencia el curso pasado (respuesta valor numérico) (control mínimo 0, máximo 99)

D94^a. Se han realizado actividades de formación del profesorado a nivel de centro sobre la mejora de la convivencia:

D95^a. El centro dispone de un equipo de mediación para resolver conflictos:

1. Sí

2. No

D96^a. El centro dispone de un equipo de alumnos ayudantes de convivencia para resolver conflictos:

1. Sí

2. No

D97^a. El centro dispone de un equipo de mejora de la convivencia y resolución de conflictos distinto del equipo de mediación o alumnado ayudante de convivencia:

1. Sí

2. No

D98^a. El centro ha realizado alguna colaboración con medios de comunicación para difundir buenas prácticas de convivencia:

1. Sí

2. No

D99^a. El centro coopera con algún organismo externo para mejorar la convivencia y la capacidad del alumnado para participar activamente en la comunidad:

1. Sí

2. No

MUCHAS GRACIAS POR DARNOS SU OPINIÓN Y CONTRIBUIR A CONOCER MEJOR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Nota. n = 97 reactivos. N directivos = 652.

a. Se señalan con la nomenclatura "a" en superíndice todos los reactivos que han sido recodificados.

Pc	C6			D1			E1			E2			F1			F2			G1			Pc
	PD	Z	T	PD	Z	T																
99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.7	2.36	73.62	12.12	4.85	98.46	99
98	-	-	-	9.9	1.36	63.56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.4	2.00	69.98	9.53	3.23	82.28	98
97	-	-	-	9.8	1.27	62.72	-	-	-	10	1.39	63.88	10	1.67	66.69	9.2	1.76	67.55	8.45	2.55	75.53	97
96	-	-	-	9.7	1.19	61.88	10	1.41	64.07	-	-	-	9.88	1.58	65.79	9.19	1.74	67.40	8.15	2.36	73.62	96
95	-	-	-	9.67	1.16	61.61	9.83	1.30	63.01	9.93	1.31	63.14	9.75	1.49	64.88	9	1.51	65.12	7.36	1.87	68.72	95
90	-	-	-	9.5	1.02	60.21	9.5	1.09	60.91	9.86	1.24	62.40	9.38	1.22	62.18	8.8	1.27	62.70	6	1.02	60.19	90
85	10	1.26	62.56	9.35	0.89	58.95	9.33	0.99	59.85	9.71	1.09	60.92	9.13	1.04	60.38	8.6	1.03	60.27	5.45	0.68	56.78	85
80	-	-	-	9.22	0.79	57.86	9.17	0.88	58.80	9.57	0.94	59.43	8.88	0.86	58.57	8.4	0.78	57.84	4.95	0.36	53.60	80
75	-	-	-	9.15	0.73	57.27	9	0.77	57.74	9.43	0.80	57.95	8.63	0.68	56.77	8.3	0.66	56.63	4.73	0.22	52.24	75
70	9.5	0.76	57.62	9	0.60	56.01	8.83	0.67	56.69	9.29	0.65	56.47	8.39	0.51	55.06	8.2	0.54	55.42	4.55	0.11	51.10	70
65	-	-	-	8.95	0.56	55.59	8.67	0.56	55.64	9.07	0.42	54.25	8.25	0.41	54.07	8.1	0.42	54.20	4.36	0.00	49.96	65
60	-	-	-	8.8	0.43	54.33	8.33	0.35	53.53	9	0.35	53.50	8.13	0.32	53.17	8	0.30	52.99	4.27	-0.06	49.40	60
55	-	-	-	8.66	0.31	53.14	8.17	0.25	52.48	8.86	0.20	52.02	8	0.23	52.26	7.9	0.18	51.78	4.18	-0.12	48.83	55
50	-	-	-	8.55	0.22	52.23	8	0.14	51.42	8.79	0.13	51.28	7.88	0.14	51.36	7.8	0.06	50.56	4.09	-0.17	48.26	50
45	9	0.27	52.68	8.45	0.14	51.40	7.83	0.04	50.37	8.64	-0.02	49.80	7.63	-0.04	49.56	7.7	-0.07	49.35	4	-0.23	47.69	45
40	-	-	-	8.3	0.01	50.14	7.67	-0.07	49.31	8.57	-0.09	49.06	7.5	-0.13	48.66	7.6	-0.19	48.14	3.82	-0.34	46.55	40
35	-	-	-	8.1	-0.15	48.46	7.33	-0.28	47.21	8.43	-0.24	47.58	7.38	-0.22	47.76	7.5	-0.31	46.92	3.73	-0.40	45.99	35
30	8.5	-0.23	47.73	7.9	-0.32	46.78	7.17	-0.38	46.15	8.21	-0.46	45.35	7.13	-0.40	45.95	7.4	-0.43	45.71	3.64	-0.46	45.42	30
25	-	-	-	7.75	-0.45	45.52	7	-0.49	45.10	8.09	-0.59	44.05	7	-0.49	45.05	7.3	-0.55	44.49	3.48	-0.56	44.42	25
20	8	-0.72	42.79	7.45	-0.70	43.00	6.67	-0.70	42.99	7.93	-0.76	42.39	6.75	-0.67	43.25	7.1	-0.79	42.07	3.36	-0.63	43.71	20
15	-	-	-	7.2	-0.91	40.91	6.33	-0.91	40.89	7.71	-0.98	40.16	6.38	-0.95	40.55	7	-0.91	40.85	3.18	-0.74	42.58	15
10	7.5	-1.21	37.85	6.8	-1.24	37.55	5.83	-1.23	37.72	7.43	-1.28	37.20	5.88	-1.31	36.94	6.7	-1.28	37.21	2.91	-0.91	40.87	10
5	-	-	-	5.9	-2.00	30.00	5	-1.75	32.46	7	-1.72	32.75	5	-1.94	30.63	6.37	-1.69	33.15	2.60	-1.10	38.97	5
4	7	-1.71	32.91	5.8	-2.08	29.16	4.83	-1.86	31.40	6.86	-1.87	31.27	4.77	-2.11	28.94	6.21	-1.87	31.29	2.45	-1.20	38.03	4
3	-	-	-	5.48	-2.35	26.47	4.43	-2.11	28.86	6.61	-2.13	28.74	4.57	-2.24	27.56	6.1	-2.01	29.93	2.33	-1.28	37.23	3
2	6.5	-2.20	27.97	5.2	-2.59	24.12	3.68	-2.59	24.09	6.36	-2.39	26.12	4.25	-2.48	25.22	5.9	-2.25	27.51	2.27	-1.31	36.89	2
1	5.5	-3.19	18.08	4.05	-3.55	14.50	2.6	-3.27	17.27	5.55	-3.23	17.71	3.44	-3.06	19.39	5.2	-3.10	19.01	2.05	-1.45	35.49	1
N	652			652			652			652			652			652			652			N
Media	8.73	0	50	8.28	0	50	7.78	0	50	8.66	0	50	7.69	0	50	7.75	0	50	4.37	0	50	Media
DT	1.01	1	10	1.19	1	10	1.58	1	10	0.96	1	10	1.39	1	10	0.82	1	10	1.60	1	10	DT
Mínimo	0			0			0			0			0			0			1			Mínimo
Máximo	10			10			10			10			10			10			13			Máximo

Nota. B1 = Valoración global de la convivencia. B2 = Documentación institucional para la mejora de la convivencia. B3 = Recursos para la gestión de la convivencia. C1 = Relaciones entre docentes. C2 = Relaciones docente-familia. C3 = Burnout. C4 = Relación docente-discente. C5 = Relaciones entre discentes. C6 = Otras relaciones del centro educativo. D1 = Tipología conflictos convivencia. E1 = Herramientas de detección. E2 = Habilidades para construir una convivencia de calidad. F1 = Eficacia formas de resolver conflictos. F2 = Frecuencia formas de resolver conflictos. G1 = Estructuras de convivencia.

Cuestionario de valoración convivencia escolar para estructuras de orientación

Presentación

Encuesta Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Primaria

Esta encuesta forma parte de un estudio estatal que se está realizando desde la Universidad de Alcalá (UAH) por encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Su objetivo es contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a su calidad y las dificultades que pueden obstaculizarla. Para conseguirlo, es imprescindible conocer su punto de vista.

Si usted está vinculado/a a más de un centro, recuerde que debe contestar pensando en el centro desde el que se le ha pedido que realice esta encuesta. Si no se le ha asignado ningún centro concreto, piense en uno de los centros a los que está usted vinculado/a, e indíquelo más abajo, señalando el Código de centro e indicando el nombre del centro en la casilla habilitada para tal fin

AGRADECEMOS SU PARTICIPACIÓN

Nombre del colegio:

Código del centro:

Código postal:

Consentimiento informado: Ver condiciones

He leído y acepto el acuerdo de participación y confidencialidad en el tratamiento de los datos de esta encuesta

Convivencia escolar en la Educación Primaria

Presentación del cuestionario a los equipos/estructuras de orientación

Para contribuir a la mejora de la convivencia escolar indagando en aquellos aspectos que puedan ayudar a la mejora de la educación y las dificultades que pueden obstaculizar su calidad, es imprescindible conocer el punto de vista de orientadores y orientadoras; y estructuras de orientación.

La información proporcionada aquí será tratada de forma estrictamente confidencial. Será combinada con los resultados proporcionados por otro profesorado, estructuras de orientación y Equipos Directivos de forma que no pueda identificarse a ningún miembro.

A continuación, va a encontrar varias preguntas relacionadas con su valoración sobre la calidad de la convivencia escolar en el centro escolar que atiende, le pedimos que puntúe cada ítem de este cuestionario de 0 a 10. Tenga en cuenta que 0 es una pésima valoración y 10 es excelente. Si usted está vinculado/a a más de un centro, recuerde que debe contestar pensando en el

centro desde el que se le ha pedido que realice esta encuesta o el marcado en la pantalla anterior.

Por favor, trate de responder a todas las preguntas.

Su colaboración es fundamental para mejorar la educación.

Muchas gracias.

Marque la opción/opciones que concuerdan con su situación personal:

Género

1. Femenino
2. Masculino
3. Otros (opción única) Edad (indique años) (respuesta numérica) (filtro > 18 hasta 70)

Edad: ____

Situación profesional:

1. Interino
2. Funcionario de carrera
3. Contrato indefinido
4. Contrato temporal
96. Otros (abierto)

Años como docente en este centro o de vinculación a este centro (indique años)

Indique el perfil profesional que ostenta dentro de la Estructura de Orientación educativa que atiende al centro: (opción única)

1. Orientador/a/
2. Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad
3. Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica
4. Profesorado especialista en Audición y Lenguaje
5. Logopeda
6. Técnicos Superior en Integración Social
7. Técnico III
8. Diplomado Universitario en Enfermería
9. Fisioterapeuta
10. Otras personas, por favor especifique: ____

O1. Exprese de 0 a 10 su valoración global sobre la calidad de la convivencia escolar en su centro, siendo 0 muy mala y 10 muy buena:

O2. Exprese de 0 a 10 el grado de satisfacción con su trabajo, siendo 0 nada satisfecho/a y 10 muy satisfecho/a:

¿En qué tipo de centro trabaja? (opción única)

1. Público
2. Concertado

3. Privado

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- O3. Actualización del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre la convivencia
- O4. Actualización del Plan de Convivencia
- O5. Formación del profesorado en temas de convivencia
- O6. Disposición de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro
- O7. Implantación de programas de prevención de conflictos
- O8. Autonomía del centro en la toma de decisiones sobre los casos de violencia escolar

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- O9. Implicación de los Equipos o estructuras de Orientación en el Plan de Convivencia
- O10. Implicación de los Equipos de Ciclo en el Plan de Convivencia
- O11. Recursos humanos para mejorar la convivencia y resolver los conflictos que surgen
- O12. Equipo de alumnado en el centro para mejorar la convivencia o Equipo de Mediación / alumnado ayudante de convivencia
- O13. Coordinación de los equipos educativos
- O14. Adecuación de la normativa vigente en temas de convivencia
- O15. Implicación de la Inspección

Valore de 0 a 10 puntos, siendo 0 nada y 10 mucho en qué medida los siguientes aspectos son relevantes para la mejora de la convivencia:

- O16. Implicación del Equipo Directivo
- O17. El papel de otras personas que contribuyen a la formación en el centro (monitores, educadores y trabajadores sociales, profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, etc.)
- O18. El papel que desarrolla el Coordinador/a de convivencia (Casilla: no existe esa figura en mi centro)

Expresa a continuación su valoración de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 muy buena, sobre las relaciones por las que se le pregunta, pensando en su centro educativo:

- O19. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado
- O20. Las relaciones entre el alumnado
- O21. Las relaciones entre el profesorado
- O22. Las relaciones entre el profesorado y las familias
- O23. Las relaciones con el personal no docente (administración y servicios, auxiliares de control...)

Pregunta de control: Esto es una pregunta de control, por favor seleccione la respuesta número 2 en la siguiente escala.

Expresa a continuación su valoración de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 muy buena, sobre las relaciones por las que se le pregunta, pensando en su centro educativo:

- O24. La relación con el entorno en el que se sitúa el centro (barrio, municipio...)
- O26. Las relaciones del profesorado con la Asociación de familias del alumnado (AFA/AMPA o similar)

Expresa a continuación su grado de acuerdo de 0 a 10, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo, sobre las siguientes cuestiones:

O27. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo

O28. Siento que puedo contribuir a crear un clima agradable en mi trabajo

Respecto a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en su centro, señale en qué grado de 0 a 10 está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo:

O29. El alumnado puede contar con el profesorado para resolver un conflicto de forma justa

O30. Entre profesorado y alumnado hay confianza y respeto mutuo

O31. El profesorado es una referencia importante para el alumnado

O32. El profesorado logra ayudar a que los estudiantes consigan sus metas

En qué medida de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho se dan los problemas que se mencionan a continuación:

O33^a. Ha habido problemas en los que alguna familia ha tratado al profesorado de forma ofensiva o insultante.

O34^a. Ha habido problemas en los que el profesorado ha tratado a alguna familia de forma ofensiva o insultante

Valore de 0 a 10, pensando en el alumnado de su centro, en qué medida considera que se dan las siguientes conductas, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

O35^a. Faltas de respeto del alumnado hacia el profesorado o hacia sus compañeros/as

O36^a. Agresiones, peleas, etc. entre el alumnado

O37^a. Boicot, ruido permanente, interrupciones en el aula

O38^a. Pérdida de tiempo en clase que produce fracaso escolar individual y grupal

O39^a. Actos contra el centro y sus instalaciones

O40^a. Ruptura de mobiliario del centro, material escolar, etc.

Valore de 0 a 10, pensando en el alumnado de Educación Primaria de su centro, en qué medida considera que se dan las siguientes conductas, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

O41^a. Incumplimiento de horarios

O42^a. Actuaciones contra las normas del aula o del centro

O43^a. Maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero/a que es incapaz de defenderse o que cuando lo hace no lo realiza adecuadamente

O44^a. Intimidación directa o indirecta de unos compañeros/as a otros/as

O45^a. Exclusión social

O46^a. Poner motes, vejaciones, insultos, etc.

O47^a. Esconder cosas, deteriorar propiedades de compañeros/as

O48^a. Los alumnos y las alumnas no ejercen sus obligaciones como estudiantes

O49^a. Algún docente no ejerce las obligaciones que le corresponde

O50^a. Copiar en exámenes o trabajos

O51^a. Intimidación directa o indirecta entre el alumnado a través de Internet, redes sociales (incluido el WhatsApp), etc.

Estime la frecuencia con la que se producen las siguientes conductas en su centro, siendo 0 nunca y 10 muy frecuentemente:

O52^a. Acoso escolar

O53^a. Ciberacoso

O54^a. Abuso sexual infantil

Valore de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho, la información de la que dispone sobre los siguientes aspectos:

- O55. Información sobre qué es el acoso
- O56. Información sobre qué es el ciberacoso
- O57. Conoce el protocolo a seguir si se produce una situación de acoso o ciberacoso
- O58. Considera que se siente preparado/a para la detección del acoso y el ciberacoso
- O59. Conoce el protocolo a seguir si se produce un caso de abuso sexual
- O60. Considera que se siente preparado/a para la detección del abuso infantil.

Indique en qué medida de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho, usted promueve cada uno de los objetivos que se indican a continuación:

- O61. Ayudar a cumplir con las responsabilidades como estudiante
- O62. Formar un criterio propio sobre los mensajes que transmite la televisión, Internet, y resto de medios de comunicación masiva (MASS-media)
- O63. Implementar alternativas a la violencia
- O64. Fomentar el compañerismo entre el alumnado para que nadie se quede sin defensa, protección o ayuda ante molestias, acoso y ciberacoso
- O65. Entender a personas que piensan de otra manera
- O66. Reconocer señales de peligro como son muestras de afecto inadecuadas
- O67. Defender y respetar los derechos sin dañar a nadie

Valore de 0 a 10 en qué medida en su centro se trabajan los siguientes contenidos con el alumnado, siendo 0 nada y 10 mucho:

- O68. Conocimiento del propio cuerpo
- O69. Diferenciar buenos y malos secretos
- O70. Derecho de los niños/as a ser bien tratados
- O71. Asertividad
- O72. Desarrollo de la autoestima, escucha activa y habilidades de comunicación
- P73. Con posterioridad a la formación requerida para la incorporación a su trabajo, ¿ha realizado cursos o participado en proyectos de actualización (formación permanente o similares) relacionadas con la convivencia, mediación u otras estrategias de resolución de conflictos? Señala el grado de formación recibida de 0 a 10, siendo el 0 muy bajo, y el 10 muy alto.
- O74. Valore de 0 a 10 en qué medida el alumnado y profesorado participa en comités de acogida y bienvenida para nuevos docentes y alumnado, siendo 0 nada y 10 mucho.
- O75. ¿Existe en el centro un programa de alumnado ayudante de convivencia?
 1. Sí
 2. No

Valore de 0 a 10 los siguientes ítems, siendo 0 una valoración mala y 10 una valoración muy positiva:

- O79. *El funcionamiento del Programa de alumnado ayudante de convivencia*
- O80. *El alumnado ayudante de convivencia atiende a sus compañeros y compañeras cuando éstos se sienten solos o con problemas*
- O81. *Al alumnado ayudante de convivencia se le ha formado adecuadamente para ayudar y comunicarse con sus compañeros y compañeras*
- O82. *El programa de alumnado ayudante de convivencia se ha publicitado entre alumnado y familias*
- O76. ¿Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar?
 1. Sí
 2. No

Valore de 0 a 10 el siguiente ítem, siendo 0 una valoración mala y 10 una valoración muy positiva:

O83. *El funcionamiento del Programa de Prevención del Acoso y Maltrato Escolar*

O77. ¿Existe en el centro un Programa de mediación escolar?

1. Sí
2. No

Valore de 0 a 10 los siguientes ítems, siendo 0 una valoración mala y 10 una valoración muy positiva:

O84. *El funcionamiento del Programa de mediación escolar*

O85. *Cuando el alumnado tiene un conflicto acude a los compañeros y compañeras mediadores*

O86. *Al alumnado mediador se le ha formado adecuadamente para ayudar y mediar en conflictos*

O87. *El Programa de Mediación se ha publicitado entre el alumnado, profesorado y familias*

O78. ¿Existe en el centro un aula de convivencia?

1. Sí
2. No

Valore de 0 a 10 el siguiente ítem, siendo 0 una valoración mala y 10 una valoración muy positiva:

O88. *El funcionamiento del aula de convivencia*

MUCHAS GRACIAS POR DARNOS SU OPINIÓN Y CONTRIBUIR A CONOCER MEJOR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Nota. n = 87 reactivos. N_{orientación} = 496.

a. Se señalan con la nomenclatura "a" en superíndice todos los reactivos que han sido recodificados.

Pc	C5			C6			D1			E1			E2			G1			Pc
	PD	Z	T																
99	-	-	-	-	-	-	10	1.42	64.16	-	-	-	10	1.61	66.05	-	-	-	99
98	-	-	-	-	-	-	9.86	1.32	63.22	-	-	-	-	-	-	9.25	2.54	75.41	98
97	-	-	-	-	-	-	9.8	1.29	62.86	-	-	-	9.85	1.50	64.95	-	-	-	97
96	-	-	-	-	-	-	9.7	1.22	62.20	10	1.58	65.76	9.77	1.44	64.40	-	-	-	96
95	10	1.70	66.99	10	1.51	65.05	9.65	1.19	61.88	9.67	1.40	64.04	9.69	1.38	63.85	8.2	1.51	65.11	95
90	-	-	-	-	-	-	9.37	1.00	60.02	9.17	1.14	61.45	9.38	1.16	61.64	8	1.31	63.15	90
85	-	-	-	9.5	1.10	60.98	9.25	0.93	59.27	9	1.06	60.59	9.15	1.00	59.98	7.7	1.02	60.20	85
80	-	-	-	-	-	-	9.1	0.83	58.29	8.67	0.89	58.86	8.92	0.83	58.33	7.6	0.92	59.22	80
75	9	0.93	59.26	-	-	-	8.9	0.70	56.99	8.33	0.71	57.14	8.77	0.72	57.22	7.4	0.73	57.26	75
70	-	-	-	-	-	-	8.8	0.63	56.30	8.17	0.63	56.28	8.54	0.56	55.57	7.3	0.63	56.28	70
65	-	-	-	9	0.69	56.91	8.65	0.54	55.36	7.83	0.46	54.55	8.38	0.45	54.46	7.15	0.48	54.81	65
60	-	-	-	-	-	-	8.5	0.44	54.38	7.67	0.37	53.69	8.23	0.34	53.36	7	0.33	53.33	60
55	-	-	-	-	-	-	8.32	0.32	53.19	7.5	0.28	52.83	8.08	0.23	52.25	6.7	0.04	50.39	55
50	-	-	-	8.5	0.28	52.83	8.15	0.21	52.10	7.17	0.11	51.10	7.92	0.11	51.15	6.55	-0.11	48.92	50
45	-	-	-	-	-	-	8.05	0.14	51.45	7	0.02	50.24	7.82	0.04	50.40	6.48	-0.18	48.18	45
40	8	0.15	51.53	-	-	-	7.89	0.04	50.40	6.67	-0.15	48.52	7.62	-0.11	48.94	6.4	-0.26	47.45	40
35	-	-	-	8	-0.12	48.76	7.65	-0.12	48.84	6.5	-0.23	47.65	7.46	-0.22	47.84	6.25	-0.40	45.98	35
30	-	-	-	-	-	-	7.5	-0.21	47.86	6.17	-0.41	45.93	7.23	-0.38	46.18	6.1	-0.55	44.50	30
25	-	-	-	7.5	-0.53	44.69	7.11	-0.47	45.33	5.83	-0.58	44.20	7.08	-0.49	45.08	6.03	-0.62	43.77	25
20	-	-	-	-	-	-	6.75	-0.70	42.97	5.33	-0.84	41.62	6.77	-0.71	42.87	5.8	-0.84	41.56	20
15	7	-0.62	43.80	7	-0.94	40.61	6.28	-1.01	39.89	5	-1.01	39.89	6.46	-0.93	40.66	5.55	-1.09	39.11	15
10	6	-1.39	36.07	6.5	-1.35	36.54	5.65	-1.42	35.80	4.33	-1.36	36.44	5.9	-1.34	36.63	5.35	-1.29	37.14	10
5	-	-	-	6	-1.75	32.47	4.74	-2.01	29.88	-	-	-	5.23	-1.82	31.83	4.9	-1.73	32.73	5
4	-	-	-	5.94	-1.80	31.98	4.6	-2.10	28.96	3.17	-1.96	30.41	5	-1.98	30.17	4.79	-1.84	31.65	4
3	-	-	-	5.5	-2.16	28.39	4.3	-2.30	27.00	2.83	-2.13	28.68	4.92	-2.04	29.57	4.76	-1.87	31.31	3
2	5	-2.17	28.34	5	-2.57	24.32	3.69	-2.70	23.01	2.17	-2.48	25.24	4.05	-2.67	23.35	4.6	-2.02	29.79	2
1	3.97	-2.96	20.38	4.5	-2.98	20.25	2.99	-3.16	18.45	1.33	-2.91	20.90	3.23	-3.25	17.47	4.5	-2.12	28.80	1
N	496			496			496			496			496			69			N
Media	7.80	0	50	8.15	0	50	7.83	0	50	6.95	0	50	7.76	0	50	6.66	0	50	Media
DT	1.29	1	10	1.23	1	10	1.53	1	10	1.93	1	10	1.39	1	10	1.02	1	10	DT
Mínimo	0			0			0			0			0			0			Mínimo
Máximo	10			10			10			10			10			10			Máximo

Nota. B1 = Valoración global de la convivencia. B2 = Documentación institucional para la mejora de la convivencia. B3 = Recursos para la gestión de la convivencia. C1 = Relaciones entre docentes. C2 = Relaciones docente-familia. C3 = Burnout. C4 = Relación docente-discente. C5 = Relaciones entre discentes. C6 = Otras relaciones del centro educativo. D1 = Tipología conflictos convivencia. E1 = Herramientas de detección. E2 = Habilidades para construir una convivencia de calidad. G1 = Estructuras de convivencia

4.2. Orientaciones generales para la mejora de la convivencia escolar en los centros de Educación Primaria

A raíz de los resultados obtenidos en este estudio, es importante señalar que, en líneas generales, la convivencia escolar en los centros educativos en Educación Primaria es valorada de manera positiva o muy positiva desde los colectivos que han participado en el estudio (estudiantes, docentes, estructuras de orientación, equipos directivos y familias), pero también se ha comprobado que prevalecen conflictos y obstáculos a la convivencia que han de ser atendidos no solo por la alarma social que implican, sino también por el sufrimiento de algunos alumnos y alumnas como es el caso de acoso y el ciberacoso.

Teniendo en cuenta estos resultados positivos, es necesario señalar también aquellas debilidades que se han detectado y que requieren una mirada global e integral de la escuela y la sociedad para alcanzar propuestas de mejora en el ámbito de la convivencia escolar. A continuación, detallamos estas propuestas:

1. Orientar las decisiones del profesorado en materia de convivencia escolar desde la planificación educativa, de manera coordinada y con trabajo en equipo.

La organización de los centros educativos supone un espacio en el que proyectamos nuestra concepción sobre la convivencia. Un modo adecuado de abordar la planificación y el desarrollo de un verdadero proyecto de convivencia es compartir un modelo de gestión de esta. Gestionar la convivencia desde un modelo educativo que asuma un enfoque restaurativo precisa unas condiciones mínimas de tiempo para realizar la planificación, coordinación y evaluación del instrumento específico de planificación como es el Plan de Convivencia.

El estudio indica que las habilidades de los profesores para crear condiciones que favorezcan la convivencia son muy buenas. Una de las dificultades más presentes es la escasez de planificación educativa de la gestión de la convivencia en los centros educativos que muchas veces se traduce en la falta de tiempos y espacios formalmente establecidos para dialogar sobre convivencia y abordar los conflictos. Un ejemplo claro es el Plan de Convivencia que puede ser un instrumento adecuado para favorecer la gestión, pero esto será así en la medida en que se elabore en condiciones adecuadas, contando con asesoramiento formativo y tiempo para convertir la elaboración del Plan en una oportunidad de hablar de lo importante, y de establecer un plan común que sea una verdadera guía de acción. Además, se necesita una mayor concreción del Plan de Convivencia y del Proyecto Educativo del Centro en escenarios reales de la práctica educativa del centro y en propuestas de convivencia efectivas. Se destaca que en muchas ocasiones estos documentos recogen de manera abstracta las intenciones morales y éticas de la convivencia sin llegar a un pragmatismo pedagógico. Finalmente, en el apartado de planificación, sería conveniente consensuar en el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar

una definición de Convivencia que oriente a los centros educativos para la elaboración y revisión de estos planes.

En el caso de los docentes, las variables relacionadas con la coordinación entre equipos educativos y la relación entre el profesorado y las familias son los aspectos que más ayudan a explicar la calidad de la convivencia escolar. También entran en juego variables relacionadas con el alumnado, ayudarles a conseguir sus metas es una variable con buen poder predictivo en las relaciones de calidad en la convivencia.

Según el estudio, la toma de decisiones en equipo y de manera colegiada en el ámbito de la convivencia escolar es un factor importante en las relaciones entre profesores, equipos directivos y estructuras de orientación.

2. Reducir y agilizar la carga burocrática en la gestión de la convivencia escolar en los centros educativos.

La carga burocrática a la hora de gestionar la convivencia escolar es uno de los principales obstáculos que se detectan por parte de los docentes, los equipos directivos y las estructuras de orientación. Es por ello por lo que se requiere el apoyo de los centros de orientación y recursos de asesoramiento y formación orientados al diseño, desarrollo y evaluación de los documentos institucionales sobre convivencia (planes de convivencia, protocolos de afrontamiento de todo tipo de violencias, medidas preventivas desde otros planes, etc.).

3. Profundizar en metodologías y evaluación colaborativas en el currículo para desarrollar destrezas cooperativas que se convertirán a lo largo de los cursos en actitudes de convivencia.

La mejora de la convivencia es un objetivo prioritario para los centros educativos ya que comporta múltiples beneficios para todos los integrantes de la comunidad educativa y de modo especial incide en el mejor aprovechamiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Es por ello por lo que a convivir se enseña acompañando la experiencia del alumnado desde la práctica educativa expresada a través del currículo, es decir: planificada, programada y evaluada. Según el estudio, los aspectos curriculares (metodología y evaluación) están bien valorados por parte del alumnado y del profesorado, aunque se sigue viendo necesario profundizar en los aspectos curriculares y de evaluación de metodologías colaborativas que mejoren las actitudes de convivencia.

Asimismo, puede resultar de interés elaborar un currículo en el que se expliciten competencias y contenidos orientados a promover la convivencia (currículo de resolución de conflictos) que podría incorporar entre otros elementos: conocer y comprender la naturaleza de los conflictos y de la violencia, las posibilidades sobre su transformación pacífica desde una perspectiva amplia (filosófica, jurídica, política, ética), el aprendizaje de procedimientos y habilidades gestión

pacífica de los mismos, donde se abordarían aspectos relativos a la no discriminación, aceptación, colaboración, cooperación, ayuda, solidaridad, tolerancia, participación, valoración de la diversidad, expresión no agresiva de sentimientos, capacidades comunicativas e inteligencia emocional.

4. Desarrollar la práctica de la convivencia desde un enfoque restaurativo, preventivo y de calidad.

El estudio muestra cómo aspectos que son sencillos de llevar al aula, como pedir al alumnado que señale propuestas de mejora o trabajar la capacidad de defender sus derechos sin dañar a nadie, son predictores de la buena calidad de las relaciones sociales. Además, en el análisis de la percepción de las familias, el sentimiento de pertenencia y la confianza depositada por las familias en el profesorado del centro educativo son aspectos que son percibidos como garantes de la calidad de las relaciones familia-escuela.

La apuesta por desarrollar medidas preventivas en el aula evita que los conflictos señalados por el alumnado que son los que más impactan en la disminución de la calidad de la convivencia, tales como la sustracción y deterioro del material y el maltrato entre iguales, se reduzcan de manera significativa y mejore la percepción de la convivencia. Para llegar a este objetivo, es necesario que las administraciones educativas desarrollen acciones específicas para generar estructuras participativas de gestión de la convivencia en los centros escolares. Los observatorios de convivencia escolares del ámbito geográfico pueden tener una competencia en este apartado.

Cabe destacar cómo el alumnado resalta la implementación de medidas restaurativas en los centros como estrategia para la resolución de conflictos al potenciar la responsabilidad en el alumnado, aspecto que nos puede ayudar a la hora de diseñar programas de resolución de conflictos.

5. Mantener la buena colaboración entre las escuelas y las familias en materia de convivencia escolar y participación.

Hemos podido constatar en este estudio la irrenunciable necesidad de seguir cuidando las relaciones positivas que se dan entre las familias y el centro educativo. Parece confirmarse una vez más el papel tan importante de las familias y de su colaboración con los centros educativos para atender los conflictos de convivencia. Las variables explicativas del comportamiento antisocial son múltiples y diversas, pero sin duda existe acuerdo en que entre las variables asociadas se encuentra siempre el entorno familiar. Los niños aprenden lo que ven y viven, y si se socializan en ambientes donde predominan estilos de abordaje del conflicto basados en la agresión y la violencia, serán estos los patrones de comportamiento que tenderán a reproducir. Pero también es cierto que la cantidad y la calidad de apoyo para la resolución de conflictos con

la que cuenten las familias será determinante para que estas incorporen estilos más o menos prosociales de enfrentamiento a los mismos.

Hay que destacar la valoración más que positiva que hacen las familias sobre las relaciones docente-familia, las medidas adoptadas para mejorar la participación de las familias y las relaciones entre docentes y discentes, lo que resulta un buen indicador del trabajo bien realizado por los centros educativos hacia las familias.

6. Realizar las normas de convivencia de aula desde un enfoque participativo del alumnado y en el marco de la acción tutorial.

El establecimiento de las normas es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva. En este sentido es muy relevante contar con la participación del alumnado en la elaboración de las normas de clase. Además, hoy sabemos que, si estas se redactan en positivo y se elaboran en el marco de la acción tutorial tratando de responder a necesidades de convivencia de un grupo, existen más posibilidades de que se cumplan. La acción tutorial puede seguir convirtiéndose en un espacio privilegiado para promover las buenas relaciones en el centro.

Por lo tanto, si entendemos la función del tutor como una figura de coordinación del equipo educativo que imparte docencia a un grupo de alumnos y alumnas, resulta irrenunciable la necesidad de crear condiciones horarias sostenibles en los centros que garanticen esta posibilidad.

7. Integrar los Programas de alumnos ayudantes y los Programas de mediación escolar en los centros educativos.

En relación con las estructuras de convivencia que hacen referencia a la presencia de Programas de alumnos ayudantes y Programas de mediación, comprobamos que todavía no tienen una presencia generalizada en los centros educativos y somos conscientes de que es un claro ámbito de mejora por lo mucho que aportan al desarrollo de una cultura de la convivencia pacífica en los centros y a prevenir problemas como el del maltrato escolar, que tanto preocupa a la comunidad educativa y sobre el que hemos obtenido datos llamativos en este informe. Contamos con investigaciones y experiencias muy positivas que llevan funcionando en los centros educativos como son los Programas de mediación escolar, o proyectos en que los propios alumnos son una parte integral de la solución a los problemas de convivencia escolar, como son los Programas de alumnos ayudantes, que actúan voluntariamente en los conflictos de relación o de aprendizaje. Estos proyectos se convierten en oportunidades de educación y desarrollo moral siempre que sea al servicio de la justicia restaurativa, comprendiendo sus fundamentos y asumiendo que, como en el caso de la mediación, es algo más que una técnica o

una moda pasajera, al cumplir una función relevante en el nuevo escenario social y educativo, en el que está presente el problema de la exclusión social y de la violencia.

Hemos constatado en esta investigación que en los centros es posible que exista uno de los dos programas, pero raramente nos encontramos con centros en los que existan los dos programas integrados en su modelo de gestión de la convivencia y sabemos que son dos programas que se necesitan mutuamente, no solo porque compartan una misma filosofía educativa, sino porque ambos se apoyan entre sí, por ejemplo, los alumnos ayudantes son grandes derivadores para que sus compañeros gestionen sus conflictos a través de un diálogo de mediación.

Además, los resultados de la investigación arrojan que los alumnos y alumnas desconocen la existencia de estos programas y solo los que participan directamente en ellos son los que saben de su existencia. De ahí que se deba mejorar la difusión y comunicación de estos programas a través de sesiones informativas, de tutoría, web del centro u otros medios.

8. Intensificar la formación inicial y continua del profesorado en el ámbito de la convivencia escolar desde la práctica de la reflexión.

Es importante seguir manteniendo una buena convivencia en los centros ya que incide directamente en la calidad educativa. Así lo demuestra este estudio que señala una escasez de síntomas de *burnout* en el profesorado y manifiestan sentirse satisfechos con su trabajo. Hoy sabemos que en un ambiente escolar positivo y respetuoso los profesores y profesoras sufren menor desgaste personal y profesional. Por este motivo, la formación inicial y continua del profesorado en materia de convivencia escolar y acción tutorial debe de ser un pilar fundamental en la cualificación docente en las Facultades de Educación y en la formación a lo largo de la vida laboral del maestro/a.

Igualmente, se propone desarrollar y difundir anualmente formación en convivencia escolar para los directivos escolares, los coordinadores de bienestar e integrantes de consejos escolares de centros.

Por último, respecto a la formación del profesorado, es necesario conocer propuestas firmes de convivencia que se están realizando a nivel nacional e internacional. Para ello, proponemos la difusión de buenas prácticas de convivencia escolar de una manera sistemática.

9. Generar herramientas de evaluación de la convivencia para los centros educativos.

Los resultados arrojados en la investigación por los equipos directivos comparten también con el profesorado muchas de las inquietudes. Se destaca la importancia de la coordinación de equipos docentes, la intervención del Servicio de Inspección o la ayuda del profesorado a la consecución de las metas del alumnado, pero cabe destacar la importancia que dan a herramientas para la evaluación de la convivencia en el centro educativo. Se pone en relieve un área de mejora en cuanto a la generación de herramientas de evaluación de la convivencia que

permita a los equipos directivos y profesorado un seguimiento más detallado de la convivencia en su centro.

Además, los centros que cuentan con estrategias de diagnóstico de la convivencia tienen más posibilidades de realizar un Plan de Convivencia más ajustado a la realidad y por tanto de mayor calidad. Es por ello por lo que se requieren análisis individualizados y profundos de cada centro educativo para elaborar propuestas de mejora.

Por esta razón, a partir de los instrumentos de evaluación de la convivencia que hemos presentado en esta investigación, cabría la posibilidad de elaborar un proyecto de diagnóstico y asesoría sobre mejora de la convivencia a través de la organización de una plataforma web.

10. Implementar una estructura de convivencia escolar desde una perspectiva integral orientada a la creación de una escuela conectada con la comunidad.

De manera transversal, la investigación nos muestra la necesidad imperiosa de entender la escuela como una institución abierta a los diferentes servicios que ofrece la comunidad y que generan estabilidad en la convivencia de los centros.

Nos referimos a servicios tales como: los servicios sociales (asociaciones, fundaciones, etc.), los servicios municipales (Juventud, Cultural, Ocio, Deporte, etc.), los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad y los servicios sanitarios (centros de salud, hospitales, etc.).

11. Hacer partícipe a la comunidad educativa de los resultados, conclusiones y propuestas de mejora del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar.

Una vez finalizado el estudio es necesario realizar una difusión que permita, por un lado, compartir con la comunidad educativa los resultados positivos que se han obtenido y, por otro lado, incidir en las dificultades encontradas para poner rumbo a una escuela cada vez más democrática, participativa y de futuro. Toda la red de educación formal (los colegios, los Servicios de Inspección Educativa, los Centros de Formación del Profesorado, las estructuras de orientación, las Facultades de Educación, etc.) tienen que ser partícipes de esta realidad que se plasma en el estudio, pero al mismo tiempo, la sociedad (a través de los medios de comunicación) tiene que saber cómo se encuentra la salud de uno de los pilares fundamentales de la escuela: la convivencia.

Asimismo, para fomentar una escuela en red conectada a la comunidad educativa, sería necesario favorecer el desarrollo de redes de centros educativos sobre convivencia escolar positiva mediante cooperación interterritorial e intracomunidad autónoma.

De la misma manera, a través del Observatorio Estatal de la Convivencia, es importante hacer llegar estos resultados a aquellas instituciones públicas y privadas que fomentan la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflicto, la resolución pacífica de los mismos y la educación para la no violencia en todos los ámbitos.

Referencias

- Aguirre, M. C. (2008). Participación de las familias en la vida escolar. *I Foro Educativo: pasado, presente y futuro de un modelo preventivo de educación*. Madrid: CES Don Bosco.
- Ahmed, R., McCarroll, M., Schwartz, A., Gothard, D., Atkinson, S., Hughes, P., et al. (2017). Development, validation, and implementation of a medical judgment metric. *Medical Decision Making Policy y Practice (MDM PyP)*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2381468317715262>
- Aiken, L. R. (2003). Tests psicológicos y evaluación. Pearson Educación.
- Aleman, 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, 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie6011334>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2010). Training of pre-service teachers in school coexistence and classroom management resources. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>
- Avilés J.M., Irurtia M.J., García-Lopez L.J., (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.
- Avvisati, F. et al. (2014). Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools. *The Review of Economic Studies*, 81(1), 57-83. <http://dx.doi.org/10.1093/restud/rdt027>
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Barrios, M., y Coscolluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (pp. 75–140). UOC.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., y Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey- Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Benbenishty, R., Astor, R.A., Roziner, I., y Wrabel, S.L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., y Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on

- academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117, 1–34. DOI: [10.1177/016146811511700703](https://doi.org/10.1177/016146811511700703)
- Bernal-García, M., Salamanca, D.R., Pérez, N., Quemba, M.P. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, 21(6), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Bilgin, I., Karakuyu, Y., Tatar, E. y Cetin, A. (2012). The effects of cooperative learning techniques on 5th grade students' conflict resolution and empathic tendencies in Science and Technology Course. *New Educational Review*, 27(1), 184-194.
- Brown, B., Bakken, J., Ameringer, S., y Mahon, S. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. En M. Prinstein y K. Dodge (Ed.), *Understanding peer influence in children of adolescence (17-44)*. Guilford Press.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. y Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119- 141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Carmona, M., Buendía, L. y Gallego, A. (2016). La elaboración democrática de las normas de convivencia en el aula: una estrategia participativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 341-354. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.171>
- Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 231-244. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.54>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019a). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2022). *Informe 2021 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: el valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 16(2), 79-90. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760>

- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 269-284.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Del Rey, R, Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 159-180.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- 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>
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Ministerio de Educación. Madrid.
- Djigic, G., y Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- 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>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escoda, M., Vives, M., y Oliver, J.L. (2016). Aproximació a l'estudi sobre la convivència escolar a ESO. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 18, 202-219.
- Fernández, I. (2006). ¿Qué entendemos por “disrupción”? En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (3ª edición) (15-26). Wolters Kluwer.
- Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.

- Frías-Navarro, D. y Pascual-Soler, M. (2021). Research design, analysis and writing of results. <https://doi.org/10.17605/osf.io/kngtp>
- Funes, S. (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. *Educació, Migracions i Infància*, 26, 1-19.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Garbacz, S. et al., (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 38(5), 629-660. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431616687670>
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. DOI: [10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-050)
- García-Raga, L., Bo, R. M., y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Lucas, F., y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Godás, A., Santos, M., y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Gómez, P., Monge, C., Castillo, H. y Kassar, M.C.M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4924>
- González, M.T. (Coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (209-228). Síntesis.
- Grau, R., y García-Raga, L. (2017). Aprender a vivir juntos: un desafío para las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista de Educación para la Paz*, 14(2), 137-154.
- Guiteras Vila, X. (2014/2019). ¿Son útiles las barras de progreso de las encuestas? IME. <https://www.investigacionmercados.es/son-utiles-las-barras-de-progreso-de-las-encuestas/>
- Hernández-Prados, M.A., y Alcántara, M. (2016). La participación familiar de la población inmigrante en la escuela. *Revista Familia*, 52, 41-61.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hurtado, A. L., y Hurtado, C. L. (2015). La toma de decisiones e investigación educativa con SPSS. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/qtp.15.03>
- Informe PISA (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- Informe PISA (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- Informe TALIS (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872
- Informe TALIS (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872
- Informe TIMSS (2019). *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21925
- Informe TIMSS (2019). *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21925
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Koth, C., Bradshaw, C., y Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., y Shen-Wei Yee, D. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>
- Lacasse, A., Purdy K.T. y Mendelson, M.J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 532-540. <https://doi.org/10.1080/01650250344000163>
- Lacey, A., y Cornell, D. G. (2016). School administrator assessments of bullying and state-mandated testing. *Journal of School Violence*, 15, 189-212. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.971362>

- Landis J.R., Koch G.G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://www.jstor.org/stable/2529310>
- Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lázaro-Visa, S. y Fernández-Fuertes, A. (Coords.) (2017). Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria. https://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/clima-escolar-conflicto_FN.pdf
- León, B., Polo, M.I., Gozalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Lozano, A. M. (2011). *Convivencia en los centros educativos de secundaria. La mediación como proceso educativo en la gestión de conflictos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Luján-Tangarife, J.A., y Cardona-Arias, J.A. (2015). Construction and validation of measurement scales in health: A review of psychometric properties. *Arch Medical*, 11(3), 1-10.
- MacNeil, A., D. Prater and S. Busch (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73- 84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Martín, E. (Dir.) (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV. *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo - Institución del Ararteko*.
- Martín, E. (Dir.). (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)-Institución del Ararteko*.
- Martín, M., y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de una escuela para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 121-138.
- Matović, N., y Ovesni, K. (2023). Interaction of quantitative and qualitative methodology in mixed methods research: integration and/or combination. *International Journal of Social Research Methodology*, 26(1), 51-65.
- Merma-Molina, G., Ávalos, M.A. y Martínez, M.Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los Planes de Convivencia en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>

- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x)
- Moeyaert, M., Klingbeil, D.A., Rodabaugh, E. y Turan, M. (2021). Three-level meta-analysis of single-case data regarding the effects of peer tutoring on academic and social-behavioral outcomes for at-risk students and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 42(2), 1-23. <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>
- Monge, C., y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Monge, C., Herrero, R. y Torrego, J.C. (2022). Estrategias centradas en la mejora de la convivencia escolar y la inclusión desde un modelo integrado. En C. Monge y P. Gómez (Coords.), *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp. 167-190). Ediciones Pirámide.
- Monjas, M.I. (2010). El desarrollo de habilidades sociales como factor de protección ante el bullying. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.). *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos* (261-267). Grupo Editorial Universitario.
- Monjas, M.I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M.I. (2021). *Programa de Relaciones Positivas (PRP): Promoción de competencias socioemocionales*. Madrid: Pirámide.
- Montero-Rojas E. (2013). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: implicaciones para el caso de personas con necesidades educativas especiales. *AP*, 27, 113-28.
- Moreno, J.M. (1999). Con trampa y con cartón. El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende. *Cuadernos de Pedagogía*, 283, 71-77.
- Murillo, F.J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio afectivo en Iberoamérica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-23. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4007>
- Novello, N. (2023, January). Communities of scholars and mixed methods research: Relationships among fields and researchers. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 24, No. 1).
- Nunnally, J. C. (1978). An Overview of Psychological Measurement. *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*, 97-146. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4

- Ochoa, A.C. y Pérez, L.M. (2019). El aprendizaje-servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Vol. II)*. OECD.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An antibullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. J. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying inschools: How successful can interventions be?* (167-186). Cambridge University.
- Peiró, S. (2014). Types of factors in educational peaceful-coexistence. *American Journal of Educational Research*, 2 (2), 84-96. DOI: 10.12691/educación-2-2-4
- Pérez, L.M. y Ochoa, A.C. (2017). El aprendizaje-servicio como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Rivas, J., Leite, A., y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Romera, E.M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., y Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 67, 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- 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. <http://orcid.org/0000-0002-0885-3484>
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro Cid, M. (2015). Estudio del Bullying en el ciclo superior de primaria / Study about bullying in the upper cycle of primary education. *Educación XX1*, 18(1), 345-368. <http://orcid.org/10.5944/educXX1.18.1.12384>
- Salanova, M., Llorens, S., y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo Y Salud*, 28, 16-20.
- Saneleuterio, E., López-García-torres, R., y Fernández-Ulloa, T. (2023). Forestalling bullying in primary and secondary schools in Spain. *Athens Journal of Education*, 10(1), 9-26. <http://orcid.org/10.30958/aje.10-1-1>
- Save the Children (2005). *Una experiencia de buena práctica en intervención sobre el abuso sexual infantil*. Save the Children España. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/stc0127.dir/stc0127.pdf>

- Save the Children (2017). *Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_27092017.pdf
- SDGCV (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Publicaciones del Sindic de Greuges.
- Sheridan, S. et al. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of School Psychology, 61*, 33-53. <http://dx.doi.org/10.1016/J.JSP.2016.12.002>
- Sheridan, S. et al., (2012). A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship. *School Psychology Review, 41*(1), 23-46. <http://web.b.ebscohost.com/abstract?site=ehost&scope=site&jrnl=02796015&AN=74158727&h=ZtMdsCZ9EGhVwipDDb6PGz5IQTcUeqkP4vvnGasEAqStKIToFd1kqe7Bfke%2bAVusURTjK2%2batRfOAp9t1bsNw%3d%3d&crl=c&resultLocal=ErrCrlNoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=login.aspx%3>
- Siegel, S., y Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas.
- Silva, I., y Torrego, J.C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie6141065>
- Sim, J. y Wright, C. (2005) The Kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy, 85*(3), 257-268. <https://doi.org/10.1093/ptj/85.3.257>
- Sindic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_castelladefintiu.pdf
- Singh, S., y Erbe, N.D. (Eds.) (2017). *Creating a sustainable vision of nonviolence in schools and society*. IGI-Global.
- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1, 19*(2), 153-178. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16459>

- Torrego, J.C. y Martínez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. En R.M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 151-190). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Torrego, J.C. y Martínez, C. (2014) Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Investigación Cualitativa en Educación* 3(1). DOI: 10.4471/qre.2014.37
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Alianza.
- Torrego, J.C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (11-26). Graó.
- Torrego, J.C. (2007). Convivencia, conflicto y escuela. En J.M. Moreno y F. Luengo (Coords.), *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros* (49-58). Wolters Kluwer.
- Torrego, J.C. (2010a). Convivencia y aprendizaje en el marco de un modelo integrado. En J.C. Torrego (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (19-43). Madrid: Alianza Editorial. (2ª Reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 251-274.
- 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., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á., y Bueno-Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 279, 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Torrego, J. C., Gomariz, M. Ángeles, Caballero, P. Ángeles, y Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93 - 104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>
- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Pirámide.

- Tuero, E., Urbano Contreras, A., y Cervero, A. (2020). Convivencia y violencia en educación primaria: percepción del alumnado y sus familias. *INFAD (Barcelona)*, 1(1), 191–198. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1775>
- 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>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Grao.
- Vega, M.A. (2017). *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación*. Universidad Pública de Navarra.
- 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. <http://rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art7.pdf>
- Vicente, J. (2008). El maltrato entre iguales: prevención e intervención en los centros educativos. En J.C. Torrego (Coord.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (347-394). Alianza Editorial.
- Wang, M. y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School?. *Child Development*, 85(2), 610-625. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Way, N., R. Reddy y J. Rhodes (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- WHO (2017). *Responding to children and adolescents who have been sexually abused: WHO clinical guidelines*. World Health Organization; 2017. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zabalza, M.A. (Dir.). (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., y Eisner, M. P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 138–146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

Anexos

Anexo I. Instrucciones muestreo

Instrucciones para el pilotaje:

Fase 1. Test

1.1. El coordinador de la Comunidad de Madrid seleccionará aleatoriamente 4 centros públicos que impartan Ed. Primaria y que cuenten, al menos, con dos líneas. No podrá haber dos, o más, centros pertenecientes a una misma Área Territorial.

1.2. El coordinador de la Comunidad de Madrid seleccionará un grupo-clase de 3° de uno de los centros, otro grupo-clase de 4° de otro centro diferente, otro grupo-clase de 5° de otro centro diferente y otro grupo-clase de 6° de otro centro diferente. Es decir, no podrá haber dos, o más, niveles iguales en la totalidad de la muestra.

Fase 2. Re-test. El coordinador de la Comunidad de Madrid seleccionará otra línea del mismo nivel en cada uno de los centros seleccionados anteriormente. Es decir, si en un colegio se seleccionó a 4°A en la fase anterior, ahora se haría con 4°B.

Instrucciones para selección del muestreo

Paso 1. El coordinador de cada Comunidad Autónoma seleccionará **aleatoriamente** los colegios de su Comunidad Autónoma hasta llegar al número indicado en la figura 167, respetando la distribución por Provincias y titularidad.

Figura 167. *Distribución de centros que imparten enseñanzas de Educación Primaria*

Distribución Territorial	Muestra diseñada	Público	Concertado	Privado
01 ANDALUCÍA	75	54	13	8
Almería	7	5	1	1
Cádiz	10	7	2	1
Córdoba	8	6	1	1
Granada	10	7	2	1
Huelva	6	4	1	1
Jaén	7	5	1	1
Málaga	12	9	2	1
Sevilla	15	11	3	1
02 ARAGÓN	13	8	4	1
Huesca	3	2	1	-
Teruel	2	1	1	-

Zaragoza	8	5	2	1
03 ASTURIAS, PRINCIPADO DE	8	6	1	1
04 BALEARS, ILLES	9	6	2	1
05 CANARIAS	20	16	2	2
Las Palmas	10	8	1	1
Santa Cruz de Tenerife	10	8	1	1
06 CANTABRIA	6	4	1	1
07 CASTILLA Y LEÓN	32	17	9	6
Ávila	3	1	1	1
Burgos	4	2	1	1
León	5	3	1	1
Palencia	3	1	1	1
Salamanca	5	3	1	1
Segovia	2	1	1	-
Soria	2	1	1	-
Valladolid	5	3	1	1
Zamora	3	2	1	-
08 CASTILLA-LA MANCHA	27	18	5	4
Albacete	5	3	1	1
Ciudad Real	6	5	1	-
Cuenca	4	2	1	1
Guadalajara	4	2	1	1
Toledo	8	6	1	1
09 CATALUÑA	64	46	15	3
Barcelona	40	27	12	1
Girona	8	6	1	1
Lleida	7	6	1	-
Tarragona	9	7	1	1
10 COMUNITAT VALENCIANA	39	27	9	3
Alicante/Alacant	13	10	2	1
Castellón/Castelló	6	4	1	1
Valencia/València	20	13	6	1
11 EXTREMADURA	14	11	2	1

Badajoz	8	6	1	1
Cáceres	6	5	1	-
12 GALICIA	27	18	6	3
A Coruña	10	7	2	1
Lugo	5	3	1	1
Ourense	3	2	1	-
Pontevedra	9	6	2	1
13 MADRID, COMUNIDAD DE	38	22	12	4
14 MURCIA, REGIÓN DE	14	10	3	1
15 NAVARRA (Comunidad Foral de)	7	5	1	1
16 PAÍS VASCO	18	10	5	3
Araba/Álava	4	2	1	1
Gipuzkoa	6	3	2	1
Bizkaia	8	5	2	1
17 RIOJA, LA	4	2	1	1
18 CEUTA	2	1	1	-
19 MELILLA	3	1	1	1
TOTAL CENTROS	420	282	93	45

Nota. Tamaño muestral calculado a partir del universo indicado en la Base de Datos del Ministerio de Educación (INE, curso 2019-2020), con un 50% de heterogeneidad, margen de error del 5%, y al 95% de nivel de confianza. Cuando $N < 21$, la muestra = universo / población de referencia.

Paso 2. El coordinador de cada Comunidad Autónoma seleccionará como **mínimo 4 grupos-clase** (uno de cada nivel educativo indicado) hasta un máximo de 8 grupos-clase (dos de cada nivel). Como mínimo se seleccionará un grupo de 3º, un grupo de 4º, un grupo de 5º y un grupo de 6º; y como máximo se seleccionarán dos grupos de dichos niveles. Por ejemplo: elije al azar las siguientes clases 3ºA, 3ºB, 4ºB, 4ºC, 5ºB, 5ºC, 6ºA y 6ºB (si es un colegio de línea tres); 3ºA, 4ºA, 5ºA y 6ºA (si es un colegio de línea uno).

Paso 3. El coordinador de cada Comunidad Autónoma seleccionará todos los roles de participantes correspondientes a los grupos-clase seleccionados en el paso anterior (alumnado y sus familias, profesorado, equipos directivos y equipos psicopedagógicos o equivalentes⁶). En los equipos

⁶ Dada Comunidad Autónoma regula de forma diferente la orientación educativa establecida en las Leyes Orgánicas que articulan el Sistema Educativo Estatal, por lo que cambia la nomenclatura de los profesionales y la estructura de los equipos o gabinetes psicopedagógicos.

pedagógicos e equivalentes se seleccionarán para la aplicación de la encuesta a los siguientes profesionales: PTSC (profesor técnico de servicios a la comunidad) o similar; PT (profesorado especialista en pedagogía terapéutica) o similar; AL (profesorado especialista en audición y lenguaje) o similar; otros (incluye al resto de profesionales que conforman dicha atención especializada en estas estructuras).