



Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP)

David Alvarez-García, José C. Núñez, Alejandra Dobarro y Celestino Rodríguez

Universidad de Oviedo

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue diseñar y contrastar las propiedades psicométricas de un cuestionario dirigido a evaluar la percepción del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria acerca de la existencia o no en su clase de algunas medidas importantes para la mejora de la convivencia escolar. El cuestionario, denominado Cuestionario M-EP, fue puesto a prueba inicialmente con una muestra de 281 estudiantes y, posteriormente, con 1041 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a 20 centros educativos de Asturias (España). Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados muestran que el modelo que mejor ajusta a los datos obtenidos es el compuesto por cuatro tipos de medidas para la mejora de la convivencia escolar: Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias; Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado; Consenso de Normas de Aula; y Educación en Valores y Resolución de Conflictos. La consistencia interna, estimada mediante el índice α de Cronbach, es adecuada para cada uno de los factores.

Palabras clave: evaluación, convivencia escolar, alumnado, Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this work was to design and test the psychometric properties of a questionnaire to assess the third cycle of Primary Education students' perception about the existence of some important measures in their classroom to improve the school coexistence. The instrument, called M-EP Questionnaire, was firstly applied to a pilot sample of 281 students and then to a final sample of 1041 students of third cycle of Primary Education, from 20 schools in Asturias (Spain). The results of exploratory and confirmatory factor analysis show that the model that fits better is composed of four types of measures to improve school coexistence: Delivering rules and punishment to families; Delivering rules and punishment to students; Consensus on classroom rules; and Values and Conflict Resolution Education. Internal consistency was measured by Cronbach's alpha coefficient, which was appropriate for the four subscales of the questionnaire.

Keywords: assessment, school coexistence, students, Primary Education.

Contacto:

David Alvarez García

Facultad de Psicología.

Universidad de Oviedo

Plaza Feijóo, s/n. CP 33003, Oviedo (Asturias - España).

Email: alvarezgardavid@uniovi.es.

Tlf.: 985103278. Ext. 3278 Fax: 985104144



1.- Introducción

El concepto de *convivencia escolar* hace referencia al conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa de un centro (alumnado, profesorado, familias y personal no docente). Si bien todas estas relaciones pueden tener su impacto en la formación del alumnado, resultan particularmente importantes las que se establecen entre los alumnos, y entre los alumnos y el profesorado.

Las relaciones de convivencia experimentadas por el alumnado en el centro educativo afectan tanto a su rendimiento académico (Moral, Sánchez, y Villarreal, 2010) como a su desarrollo socioafectivo (Cerezo, 2008). Respecto al rendimiento académico, la existencia de un clima seguro y agradable de trabajo favorece el aprendizaje y el rendimiento académico. Ser rechazado y víctima de repetidas agresiones por parte de los compañeros puede generar una baja competencia percibida (Ma, 2008), una pérdida del compromiso con lo académico, una baja participación o, incluso, absentismo, frecuentemente para evitar el maltrato (Buhs, Ladd, y Herald, 2006; Juvonen, Nishina, y Graham, 2000; Totura, Green, Karver, y Gesten, 2009). La existencia de relaciones cercanas y de calidad entre estudiantes y formadores, en cambio, se asocia a un mayor compromiso en el centro educativo por parte de ambos (Anderson, Christenson, Sinclair, y Lehr, 2004), lo cual se traduce en una mayor motivación, rendimiento, sentimientos de pertenencia y afecto en la escuela. Respecto al desarrollo socioafectivo, unas relaciones sanas en el centro, caracterizadas por el respeto y la integración, favorecen la autoestima de los estudiantes, establecer amistades y el desarrollo de habilidades sociales apropiadas. El alumnado que es víctima de un maltrato continuado por parte de sus compañeros pueden mostrar trastornos del sueño, pérdida de apetito y ansiedad, desconfianza ante los demás, tendencia al aislamiento, un autoconcepto bajo, una mayor vulnerabilidad a la depresión de lo habitual y, en los casos más graves, incluso intentos de suicidio (Cerezo, 2008).

Los centros educativos establecen en sus Planes de Convivencia las medidas previstas para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia que puedan surgir en el centro. Cada centro establece unas estrategias, acordes a la normativa educativa vigente en su comunidad y al grado de autonomía que la propia legislación le confiere. Sin embargo, entre las medidas más esenciales que un centro de Educación Primaria debe desarrollar en el aula, con carácter preventivo, para promover un buen clima de convivencia cabría destacar la *difusión de normas y sanciones*; el *consenso de normas de aula*; y la *educación en valores y resolución de conflictos* (Barriocanal, 2001; Crawford y Bodine, 1996; Torrego y Moreno, 2003; Watkins y Wagner, 1991).

Una medida básica para la prevención y el correcto tratamiento de los problemas de convivencia en el ámbito educativo es la *difusión de las normas y sanciones* establecidas en el Reglamento de Régimen Interior del centro, o específicas de la clase, tanto al alumnado como a sus familias. En el caso del alumnado, el conocimiento de las normas y de las consecuencias por su incumplimiento facilita la autorregulación de su comportamiento, ya que el niño sabe cuáles son los límites permitidos a su conducta y puede predecir las consecuencias de traspasarlos. En el caso de las familias, el conocimiento de las normas y sanciones del centro favorece la coordinación familia-escuela y la consistencia en la aplicación de normas y sanciones en los dos ámbitos. En ambos casos, tanto respecto al alumnado como en relación con las familias, el conocimiento de unas normas preestablecidas, claras e iguales para todos disminuye la probabilidad de que su aplicación sea entendida como arbitraria, lo que previene problemas y malos entendidos y contribuye a una buena relación entre las partes.

El *consenso de normas de aula* consiste en promover la reflexión y el debate entre el alumnado sobre las normas de aula y las consecuencias ante su incumplimiento, con el fin de



establecer entre toda la clase un sistema de normas y sanciones de aula propio, y hacer un seguimiento compartido de su cumplimiento. El sistema normativo generado, no obstante, no debe contradecir lo expresado en el Reglamento de Régimen Interior (RRI) del centro ni en la legislación educativa vigente. El consenso de normas de aula presenta ventajas respecto a su simple difusión: favorece su conocimiento, aceptación y cumplimiento, al entenderse consensuadas, razonables y justas, y no impuestas arbitrariamente por los adultos (Pérez, 1997; Schimmel, 2003); favorece la comprensión de las normas adultas por parte del alumnado, en tanto que las traducen en sus propias palabras (DeVries y Zan, 2003); favorece un clima democrático de aula y un sentido de comunidad en el centro educativo, lo que a su vez afecta positivamente a la motivación, la adherencia a las normas y valores del centro y el comportamiento hacia profesores y compañeros (Vieno, Perkins, Smith, y Santinello, 2005); prepara al alumnado para una ciudadanía activa y favorece el desarrollo de habilidades democráticas, como presentar sus opiniones, respetar las de los demás, analizar puntos de vista divergentes, trabajar juntos para solucionar problemas comunes, negociar, llegar a acuerdos y responsabilizarse de sus decisiones (Schimmel, 2003; Thornberg, 2008).

La *educación en valores*, tales como el respeto a las personas y la valoración de la diversidad, es otra estrategia fundamental para promover un buen clima de convivencia (Musitu, Jiménez, y Povedano, 2009). El diálogo y el respeto son dos valores básicos en la *educación en resolución constructiva de conflictos*, que consiste en enseñar el proceso que facilita alcanzar salidas colaborativas y no violentas a los conflictos interpersonales, así como las habilidades que posibilitan las diferentes fases de ese proceso (Crawford, y Bodine, 1996). Estos pasos y habilidades se pueden enseñar explícitamente en clase, mediante actividades específicamente diseñadas para ello (Álvarez-García, Álvarez, y Núñez, 2007; Community Boards, y Alzate, 2000), pero también se pueden enseñar mediante la propia práctica, mediando en conflictos entre estudiantes (Torrego, 2000) o dirigiendo discusiones -asambleas más o menos formales- para solucionar entre todos, de manera dialogada, problemas que afectan al conjunto de la clase (Martín, 2003; Puig, Martín, Escardíbul, y Novella, 2000).

Es de interés conocer cuáles son las medidas para la mejora de la convivencia escolar que más se están desarrollando en un centro educativo o en un área geográfica, así como qué medidas se están desarrollando menos de lo deseable. También resultaría importante analizar si la presencia de esas medidas incide en variables relevantes para el rendimiento y el desarrollo del alumnado, como la motivación, el grado de cohesión grupal o la frecuencia de aparición de incidentes violentos, entre otras. Para analizar estos aspectos, no sería suficiente estudiar únicamente qué medidas se han previsto y aparecen reflejadas en los documentos del centro educativo. Resultaría muy oportuno recoger también la opinión de la comunidad educativa sobre lo que realmente se está haciendo en el aula, sobre todo la opinión del alumnado, testigo directo de lo que ocurre.

Para conocer la opinión del alumnado, es importante contar con instrumentos de evaluación manejables, económicos y con una buena fiabilidad y validez. En este sentido, el uso de cuestionarios es, en comparación con otras técnicas, un método económico de evaluación, tanto en tiempo como en recursos necesarios para su aplicación y análisis. De hecho, el uso de cuestionarios ha sido generalizado en Educación Secundaria Obligatoria para evaluar la opinión del alumnado sobre la convivencia en su centro educativo (Ararteko-IDEA, 2006; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Díaz-Aguado, 2010; Síndic de Greuges de Catalunya, 2006). Sin embargo, en Educación Primaria apenas ha sido utilizado. Existen excepciones (Aznar, Cáceres, e Hinojo, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Gómez, 2006; Marchesi, Lucena, y Ferrer, 2006; Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007), pero generalmente utilizan cuestionarios que o bien se centran en otros aspectos de la convivencia



escolar y no evalúan las medidas desarrolladas para la mejora de la convivencia, o bien las evalúan muy superficialmente y sin haber contrastado las propiedades psicométricas del cuestionario utilizado.

El objetivo de este trabajo es diseñar y contrastar las propiedades psicométricas de un cuestionario dirigido a evaluar la percepción del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria acerca de la existencia o no en su clase de los tipos de medidas para la mejora de la convivencia escolar arriba señalados (educación en valores y resolución de conflictos; difusión de normas y sanciones; y consenso de normas de aula).

2.- Método

2.1.- Participantes

La *muestra piloto* está compuesta por 281 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria (Tabla 1), pertenecientes a cuatro centros educativos, dos públicos y dos concertados, de Asturias (España), seleccionados mediante muestreo de conveniencia (Martínez, 1995a). La mayoría pertenecen a centros públicos: el 66.9%, frente al 33.1% que estudian en concertados. El 55.9% son alumnos y el 43.4% alumnas. El 48.8% cursa 5º y el 51.2% cursa 6º de Educación Primaria.

La *muestra final* está constituida por 1041 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria (Tabla 1), pertenecientes a 20 centros educativos de Asturias, seleccionados mediante muestreo por conglomerados (Martínez, 1995b). La mayoría de los estudiantes de Educación Primaria evaluados pertenecen a centros públicos: el 63.6%, frente al 36.4% que estudia en concertados. El 50.7% son alumnos y el 49.3% alumnas. El 49.1% estudia 5º y el 50.9% 6º de Educación Primaria.

		Muestra piloto			Muestra final		
		5º EP	6º EP	Total EP	5º EP	6º EP	Total EP
Públicos	Alumnos	47	61	108	154	165	319
	Alumnas	43	35	78	178	155	333
	NC	2	0	2	5	5	10
	Total	92	96	188	337	325	662
Concertados	Alumnos	25	24	49	95	108	203
	Alumnas	20	24	44	77	97	174
	NC	0	0	0	2	0	2
	Total	45	48	93	174	205	379
Total		137	144	281	511	530	1041

NC = No contesta; EP = Educación Primaria

Tabla 1. Características de la muestra piloto (N = 281) y de la muestra final (N = 1041).

2.2. - Instrumento de evaluación

El instrumento de evaluación puesto a prueba en este estudio es el *Cuestionario M-EP*. Se trata de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo), en la que el evaluado (alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria) debe indicar en qué medida está o no de acuerdo con cada afirmación, referida a la existencia en su clase de diferentes tipos de medidas para la mejora de la convivencia escolar. La prueba inicialmente diseñada constaba



de 24 ítems, 8 por cada uno de los tipos de medida para la mejora de la convivencia de partida (Educación en Valores y Resolución de Conflictos; Difusión de Normas y Sanciones; y Consenso de Normas de Aula), descritos en la fundamentación teórica. Todos ellos fueron diseñados formulados en afirmativo, a fin de que no fuese necesario invertir en ninguno de ellos las categorías de respuesta. Tras la aplicación a la muestra piloto, la prueba se redujo a 18 enunciados. El cuestionario, en su forma final, se presenta en el Anexo.

2.3.- Procedimiento

El cuestionario fue diseñado inicialmente a partir de los tres tipos de medidas para la mejora de la convivencia descritos en la introducción, con una longitud de 24 ítems. Una vez diseñado el cuestionario, se seleccionó una *muestra piloto*, mediante muestreo de conveniencia. Una vez seleccionados los centros, se solicitó permiso a sus respectivos equipos directivos para realizar la investigación. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Todos dieron su consentimiento. El cuestionario fue aplicado en los cuatro centros durante el primer trimestre del curso 2009/2010. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes también fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. La prueba fue aplicada por el equipo investigador a todos los grupos de cada uno de los centros, en horario lectivo. Tras la aplicación del cuestionario y el análisis de los datos, se redujo el tamaño del cuestionario de 24 a 18 enunciados, eliminando aquellos con porcentajes de respuestas omitidas superiores al 5%, con índices de discriminación inferiores a .30 o con saturaciones factoriales tras la rotación inferiores a .30 en todos los factores.

Posteriormente, el cuestionario resultante de 18 enunciados fue aplicado a la *muestra final*, seleccionada mediante muestreo por conglomerados de entre el conjunto de centros de Educación Primaria públicos y concertados de Asturias. Una vez seleccionados los centros, se solicitó permiso a sus respectivos equipos directivos para realizar la investigación. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimientos del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Todos excepto uno, que fue sustituido por un centro suplente, dieron su consentimiento. El cuestionario fue aplicado en todos los centros a mediados del tercer trimestre del curso 2009/2010. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes también fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. La prueba fue aplicada por el equipo investigador a todos los grupos de cada uno de los centros, en horario lectivo.

2.4.- Análisis de datos

Una vez administrada la prueba a la *muestra piloto*, se trataron de identificar enunciados no contestados por una parte apreciable de la muestra, se analizaron los índices de discriminación de los ítems, así como la normalidad y la direccionalidad de los enunciados. Se estudió, asimismo, la estructura factorial de la prueba mediante análisis factorial exploratorio, utilizando “Máxima verosimilitud” como método de extracción y “Promax” como método de rotación, dada la correlación existente entre los factores. Para realizar estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0.

Con los datos de la *muestra final*, se analizó de nuevo la posible presencia de enunciados no contestados por una parte apreciable de la muestra, los índices de discriminación de los ítems, y la normalidad y direccionalidad de los enunciados. Posteriormente, se analizó la validez factorial de la prueba mediante análisis factorial confirmatorio, con el programa *Amos v18.0*. Por último, se evaluó la fiabilidad de cada factor



mediante el coeficiente alfa de Cronbach, indicador de su consistencia interna, con el paquete estadístico SPSS 15.0.

3.- Resultados

3.1.- Muestra piloto

3.1.1.- Análisis de los ítems

La Tabla 2 muestra que todas las categorías de respuesta fueron elegidas por un porcentaje de estudiantes y que sus desviaciones típicas son todas ellas superiores a .58, lo cual es señal de que los ítems discriminan. La “correlación ítem-total corregida” (r_{i-t}) es positiva en todos los ítems, con valores entre .317 y .501, lo que indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección.

Ítem	Escala (%)					Media	D.T.	r_{i-t}
	1	2	3	4	NC			
1	1.1	3.2	20.3	75.1	0.4	3.70	0.58	.404
2	1.1	13.5	37.4	47.0	1.1	3.32	0.74	.317
3	2.5	7.5	41.3	48.8	0.0	3.36	0.73	.394
4	4.3	10.3	36.7	48.8	0.0	3.30	0.82	.392
5	32.4	27.0	27.4	12.8	0.4	2.21	1.04	.466
6	14.6	11.0	38.8	35.6	0.0	2.95	1.03	.499
7	7.5	12.8	31.7	48.0	0.0	3.20	0.93	.383
8	3.6	7.5	41.6	46.6	0.7	3.32	0.76	.468
9	27.8	21.0	29.9	21.0	0.4	2.44	1.11	.421
10	2.1	8.5	48.8	40.2	0.4	3.28	0.71	.497
11	27.4	25.6	28.1	18.9	0.0	2.38	1.08	.426
12	3.6	11.0	37.7	47.7	0.0	3.30	0.80	.457
13	3.2	7.8	44.1	44.8	0.0	3.31	0.75	.497
14	8.5	14.9	34.9	41.6	0.0	3.10	0.95	.425
15	1.1	8.9	39.9	50.2	0.0	3.39	0.69	.501
16	2.5	6.0	49.1	40.9	1.4	3.30	0.69	.455
17	3.9	9.3	40.6	45.9	0.4	3.29	0.79	.345
18	10.0	16.4	40.9	32.7	0.0	2.96	0.94	.438

Valores de la escala: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo; NC= No contesta; D.T. = Desviación Típica; r_{i-t} = Correlación ítem-total corregida.

Tabla 2. Porcentaje de respuesta a cada opción de la escala, media, desviación típica e índice de discriminación obtenidos con la aplicación del *Cuestionario M-EP* a la muestra piloto (N= 281).

Las puntuaciones de los evaluados en la *muestra piloto* a cada uno de los enunciados del *Cuestionario M-EP* no siguen una distribución normal (Tabla 3). Tanto los índices de asimetría y curtosis obtenidos como la prueba de Kolmogorov-Smirnov así lo atestiguan. Todos los ítems, excepto el 5 y el 11, muestran una asimetría negativa, lo que significa que el alumnado tiende a marcar los valores altos de la escala. Respecto a la curtosis, los índices son negativos casi para la mitad de los ítems (8 de los 18 que componen la escala), lo que indica que las puntuaciones se agrupan menos y se sitúan por debajo de la curva de la distribución normal.



Ítem	Muestra piloto				Muestra final			
	Asim. (E.T. = .145)	Curt. (E.T. = .290)	Z	p	Asim. (E.T. = .076)	Curt. (E.T. = .151)	Z	p
1	-2.14	4.92	7.51	.000	-2.15	4.65	13.92	.000
2	-0.75	-0.26	4.89	.000	-0.97	0.25	8.63	.000
3	-1.07	1.03	4.97	.000	-1.23	1.12	10.51	.000
4	-1.07	0.59	4.88	.000	-0.95	0.14	8.76	.000
5	0.27	-1.14	3.39	.000	0.06	-1.19	6.38	.000
6	-0.73	-0.58	4.39	.000	-0.62	-0.69	7.60	.000
7	-0.97	-0.02	4.76	.000	-0.96	-0.22	9.38	.000
8	-1.11	1.09	4.68	.000	-0.96	0.31	8.34	.000
9	-0.01	-1.34	3.37	.000	-0.38	-1.24	6.76	.000
10	-0.82	0.72	4.18	.000	-1.04	0.92	9.14	.000
11	0.10	-1.27	3.11	.000	-0.18	-1.19	6.57	.000
12	-1.00	0.47	4.81	.000	-1.01	0.47	8.96	.000
13	-1.03	0.98	4.54	.000	-0.95	0.46	8.22	.000
14	-0.80	-0.33	4.12	.000	-0.85	-0.14	7.71	.000
15	-0.90	0.33	5.22	.000	-1.17	0.96	10.00	.000
16	-0.95	1.30	4.22	.000	-1.00	0.93	8.54	.000
17	-1.04	0.75	4.60	.000	-1.00	0.36	8.24	.000
18	-0.65	-0.45	4.22	.000	-0.64	-0.48	7.64	.000

Asim. = Asimetría; Curt. = Curtosis; E.T.= Error Típico; Z = Z de Kolmogorov-Smirnov; p = significación estadística (bilateral)

Tabla 3. Índices de asimetría y curtosis y prueba de contraste K-S de normalidad de cada enunciado del *Cuestionario M-EP*, obtenidos con la muestra piloto (N = 281) y con la muestra final (N = 1041).

3.1.2.- Análisis factorial exploratorio

El estudio de la estructura factorial del cuestionario se realizó a través de un primer análisis factorial de tipo exploratorio usando “Máxima verosimilitud” como método de extracción. La idoneidad de realizar análisis factoriales se confirmó calculando el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (KMO = .837; Chi-cuadrado = 1282.484; $gl = 153$; $p = .000$). El resultado de este primer análisis sugirió la existencia de cuatro factores, atendiendo al contenido de los ítems que los componían.

Posteriormente se llevo a cabo un nuevo análisis factorial, forzando esta vez la retención a cuatro factores y usando de nuevo “Máxima verosimilitud” como método de extracción. Dada la interrelación entre los factores (Tabla 4), se utilizo “Promax” (valor Kappa = 4) como método de rotación. Los resultados se presentan en la Tabla 5. En esta misma tabla se puede observar que las comunalidades de los ítems que componen la escala están todas por encima de .30 excepto en los ítems 2, 3 y 17.

	EVRC	CNA	DNSF	DNSA
EVRC	1.000			
CNA	.552	1.000		
DNSF	.484	.252	1.000	
DNSA	.472	.152	.487	1.000

EVRC = Educación en Valores y Resolución de Conflictos; DNSF = Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias; CNA = Consenso de Normas de Aula; DNSA = Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado.

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre los factores del *Cuestionario M-EP*, con la muestra piloto (N = 281).



Los ítems del *Cuestionario M-EP* se agrupan en cuatro factores (Tabla 5). El factor *Educación en Valores y Resolución de Conflictos* explica un 23.69% de la varianza, e incluye medidas referidas a la formación del alumnado en valores como el respeto a las diferencias y el diálogo y a estrategias de resolución de conflictos. El segundo factor, *Consenso de Normas de Aula*, da cuenta del 8.04% de la varianza y se refiere a ítems como “cada cierto tiempo alumnado y profesora revisan las normas” o “se valora la opinión del alumnado para cambiar ciertas normas de clase”. El factor 3, *Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias*, agrupa enunciados referidos a la puesta en conocimiento de las familias del sistema normativo del centro, explicando un 4.19% de la varianza total de la escala. Por último, el factor *Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado* representa el 3.51% de la variabilidad en la escala y se refiere al conocimiento por parte del alumnado tanto de las normas de convivencia del centro como de las sanciones que se aplican en caso de su incumplimiento.

Todos los ítems muestran pesos factoriales superiores a .30 en sólo un componente, a excepción del ítem 6 (*Se hacen actividades en clase para aprender a resolver conflictos adecuadamente*), que muestra un peso similar en los factores *Educación en Valores y Resolución de Conflictos* y *Consenso de Normas de Aula*, aunque algo superior en el primero.

Ítems	Factores				Comunalidad
	EVRC	CNA	DNSF	DNSA	
13	.757				.457
16	.559				.324
8	.550				.330
12	.520				.315
10	.505				.335
15	.418				.317
6	.413	.340			.415
3	.316				.185
11		.803			.607
9		.680			.467
5		.600			.410
7			.712		.457
4			.644		.409
1			.568		.380
17			.391		.211
18				.851	.685
14				.674	.526
2				.366	.267
Valores propios:	4.264	1.446	0.754	0.633	
Varianza explicada (%):	23.689	8.036	4.190	3.514	

En la matriz de configuración se han suprimido los valores absolutos inferiores a .30.

Tabla 5. Matriz de configuración, comunalidades y varianza explicada por los factores del *Cuestionario M-EP* tras la rotación, con la muestra piloto (N= 281).

3.2. Muestra final

3.2.1. Análisis de los ítems

La Tabla 6 muestra que todas las categorías de respuesta fueron elegidas por un porcentaje de estudiantes y que sus desviaciones típicas son todas ellas superiores a .60, lo cual es señal de que los ítems discriminan. La “correlación ítem-total corregida” (r_{i-t}) es



positiva en todos los ítems, con valores entre .362 y .528, lo que indica que todos contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección.

Ítem	Escala (%)					Media	D.T.	r_{i-t}
	1	2	3	4	NC			
1	2.6	3.5	20.8	73.0	0.1	3.64	0.67	.428
2	5.4	11.9	36.9	45.1	0.8	3.23	0.86	.362
3	3.1	8.1	34.6	54.3	0.0	3.40	0.77	.445
4	5.8	12.6	35.4	45.7	0.5	3.22	0.88	.483
5	25.8	26.1	30.8	16.8	0.4	2.39	1.04	.482
6	12.4	16.1	36.3	34.8	0.4	2.94	1.00	.485
7	9.5	12.7	28.4	49.2	0.2	3.18	0.98	.482
8	7.6	9.9	41.7	39.8	1.1	3.15	0.88	.438
9	20.4	16.8	28.8	33.7	0.3	2.76	1.12	.436
10	2.8	8.1	41.6	46.8	0.8	3.33	0.74	.517
11	19.5	23.8	31.4	25.0	0.3	2.62	1.06	.475
12	4.3	10.9	37.8	46.5	0.5	3.27	0.82	.495
13	4.4	10.8	41.7	42.7	0.5	3.23	0.81	.527
14	8.2	13.3	37.2	40.7	0.7	3.11	0.92	.446
15	3.3	8.5	36.1	51.7	0.4	3.37	0.77	.515
16	3.1	8.0	44.6	43.7	0.7	3.30	0.74	.528
17	6.4	10.4	39.1	43.5	0.6	3.20	0.87	.488
18	9.1	17.2	38.5	34.6	0.6	2.99	0.94	.477

Valores de la escala: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo; NC= No contesta; D.T. = Desviación Típica; r_{i-t} = Correlación ítem-total corregida.

Tabla 6. Porcentaje de respuesta a cada opción de la escala, media, desviación típica e índice de discriminación obtenidos con la aplicación del *Cuestionario M-EP* a la muestra final (N= 1041).

La Tabla 3 evidencia que las puntuaciones de los evaluados a cada uno de los enunciados del *Cuestionario M-EP* no siguen una distribución normal. Tanto los índices de asimetría y curtosis obtenidos como la prueba de Kolmogorov-Smirnov así lo advierten. Todos los ítems, excepto el 5, muestran una asimetría negativa, lo que significa que el alumnado tiende a marcar los valores altos de la escala. Respecto a la curtosis, los índices son negativos casi para la mitad de los ítems (7 de los 18 que componen la escala), lo que indica que las puntuaciones se agrupan menos y se sitúan por debajo de la curva de la distribución normal.

3.2.2.- Análisis factorial confirmatorio

Para comprobar el ajuste del modelo obtenido con el análisis factorial exploratorio a los datos empíricos obtenidos con esta segunda muestra, más amplia y representativa, se realizaron análisis factoriales confirmatorios. Se comparó el grado de ajuste de este modelo de cuatro factores con el de otros tres modelos: dos más parsimoniosos y también plausibles desde un punto de vista teórico (Figura 1); y un tercero más complejo (Figura 2), de cinco factores (cuatro de primer orden y uno de segundo), con el fin de analizar la pertinencia de obtener una puntuación global de la prueba. Los cuatro modelos comparados son los siguientes:

- 1) *Modelo de cuatro factores* (M4F). Es el obtenido con los análisis factoriales exploratorios. Este modelo está compuesto por cuatro factores interrelacionados: Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias; Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado; Educación en Valores y Resolución de



Conflictos; y Consenso de Normas de Aula. Cada ítem del cuestionario es explicado únicamente por un factor (Figura 1).

- 2) *Modelo de tres factores (M3F)*. Se trata del modelo teórico de partida, en el que los dos factores relacionados con la difusión de normas y sanciones (el referido a las familias y el referido al alumnado) forman un único factor. Así, la estructura de este modelo queda representada por tres factores: Educación en Valores y Resolución de Conflictos; Difusión de Normas y Sanciones; y Consenso de Normas de Aula. Cada ítem del cuestionario es explicado únicamente por un factor (Figura 1).
- 3) *Modelo de dos factores (M2F)*. En este modelo se agrupan todos los enunciados referidos a gestión y difusión de normas y sanciones en un único factor, denominado “Normas y Sanciones”. Así, la estructura de este modelo estaría representada por dos factores: Normas y Sanciones; y Educación en Valores y Resolución de Conflictos. Cada ítem del cuestionario es explicado únicamente por un factor (Figura 1).
- 4) *Modelo de cinco factores (M5F)*. Modelo en el que, además de los cuatro factores obtenidos con los análisis exploratorios, se considera un factor de segundo orden, denominado Factor General de Medidas para la Convivencia, que subsume los cuatro anteriores (Figura 2).

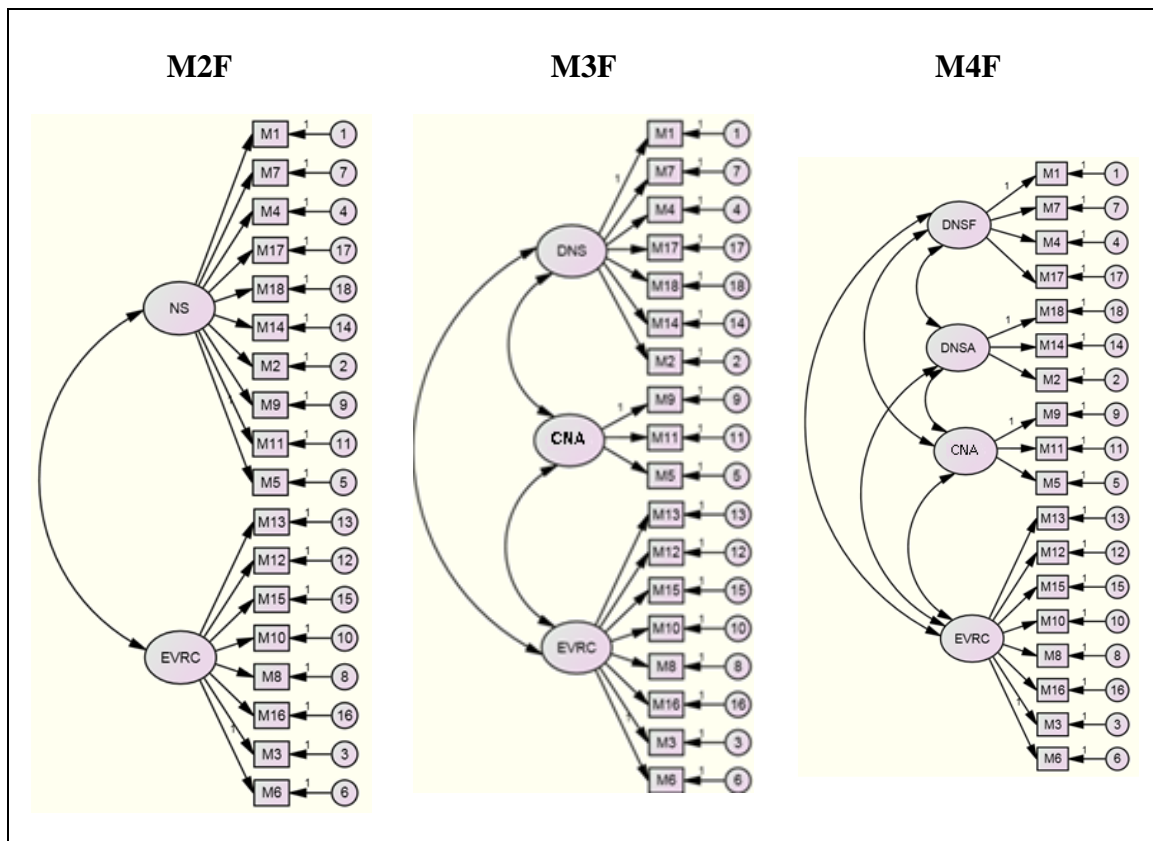


Figura 1. Estructuras factoriales del M2F, M3F y M4F (NS = Normas y Sanciones; EVRC = Educación en Valores y Resolución de Conflictos; DNS = Difusión de Normas y Sanciones; CNA = Consenso de Normas de Aula; DNSF = Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias; DNSA = Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado).

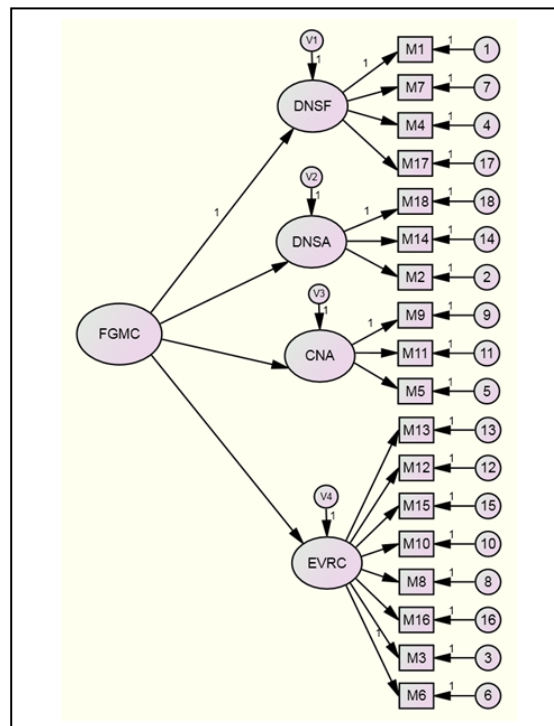


Figura 2. Estructura factorial del M5F (FGMC = Factor General de Medidas para la Convivencia; DNSF = Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias; DNSA = Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado; CNA = Consenso de Normas de Aula; EVRC = Educación en Valores y Resolución de Conflictos).

Los resultados obtenidos (Tabla 7) indican que el *M4F* es, de los cuatro modelos comparados, el que mejor bondad de ajuste ofrece. El *M4F* presenta los mejores índices de ajuste y, además, su incremento de chi-cuadrado respecto a los demás modelos puestos a prueba es estadísticamente significativo. Con respecto a los índices de ajuste, el *M4F* presenta el índice GFI más alto, así como los índices χ^2/df y RMSEA más bajos, de los cuatro modelos puestos a prueba. Los índices de bondad de ajuste del *M4F* son adecuados, puesto que el valor de GFI es superior a .95 y el valor de RMSEA (incluso del límite superior de su intervalo de confianza) es inferior a .05. En cuanto al incremento de chi-cuadrado, el M3F muestra un incremento estadísticamente significativo con respecto al M2F ($\Delta\chi^2_{M2F-M3F} = 179.641$, $p < .001$); y el M4F muestra un incremento estadísticamente significativo con respecto al M3F ($\Delta\chi^2_{M3F-M4F} = 60.944$, $p < .001$). Sin embargo, el M5F muestra un decremento de chi-cuadrado estadísticamente significativo con respecto al M4F ($\Delta\chi^2_{M4F-M5F} = 10.349$, $p < .001$).

Modelo	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	RMSEA	(LO90	HI90	p)
M2F	899.690	134	6.714	.000	.901	.074	.070	.079	.000
M3F	540.409	132	4.094	.000	.944	.055	.050	.059	.057
M4F	357.577	129	2.772	.000	.963	.041	.036	.046	.998
M5F	378.274	131	2.888	.000	.961	.043	.038	.048	.992

χ^2 = Chi-cuadrado; df = Grados de libertad; p = Nivel de probabilidad; GFI = Goodness-of-Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; LO90 y HI90 = Intervalos de confianza para evaluar la estimación del valor de RMSEA

Tabla 7. Índices de bondad de ajuste de los modelos de dos factores (M2F), tres factores (M3F), cuatro factores (M4F) y cinco factores (M5F) del *Cuestionario M-EP*, con el total de la muestra (N = 1041).



3.2.3.- Análisis de fiabilidad

La fiabilidad de la prueba, analizada en términos de consistencia interna, se calculó hallando el coeficiente alfa de Cronbach de cada uno de sus factores. Se omitió el análisis de un α global del conjunto de la escala en la medida que los datos no avalan la unidimensionalidad de la prueba ni una estructura compatible con un factor general de segundo orden. En la Tabla 8 se puede observar que los índices de fiabilidad de los factores son moderados, entre .782 (Educación en Valores y Resolución de Conflictos) y .634 (Consenso de Normas de Aula). Sólo este último factor presenta un α inferior a .70.

	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Elementos</i>
Educación en Valores y Resolución de Conflictos	.782	8
Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias	.714	4
Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado	.704	3
Consenso de Normas de Aula	.634	3

Tabla 8. Índices de fiabilidad de cada uno de los cuatro factores del *Cuestionario M-EP*, con el total de la muestra (N = 1041).

4. – Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido diseñar y contrastar las propiedades psicométricas de un cuestionario para evaluar la percepción del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria acerca de la existencia o no en su clase de diferentes medidas para la mejora de la convivencia. Los resultados obtenidos muestran que el *Cuestionario M-EP* es un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas, apropiado para ser utilizado con tal fin.

El *análisis de los ítems* que finalmente constituyen la escala, realizados tanto con la muestra piloto como con la muestra final, apoyan la inclusión de cada uno de ellos en la prueba. El alumnado evaluado no muestra dudas relevantes respecto al significado o contenido de los 18 enunciados y el porcentaje de alumnado que no contesta a alguno de ellos es poco apreciable. Todos los ítems discriminan, contribuyen a medir lo que mide el test y además en la misma dirección. La puntuación obtenida en cada uno de los ítems correlaciona positivamente con la obtenida en el total de la escala, lo que indica que no es necesario redireccionar el valor de las opciones de respuesta en ninguno de los enunciados. En la muestra final, todos los enunciados excepto el 5 (*Cada cierto tiempo profesorado y alumnado revisan las normas y su grado de cumplimiento*) muestran una asimetría negativa, lo que informa de una tendencia a puntuaciones altas en los valores de la escala. Es decir, el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria evaluado tiende a informar que en su clase efectivamente se desarrollan las medidas evaluadas en el cuestionario, a excepción de la revisión conjunta y periódica de las normas entre profesorado y alumnado.

Los *análisis factoriales* realizados muestran, de acuerdo a lo esperado (Fernández, 1999), que el constructo “medidas para la mejora de la convivencia escolar” es multidimensional, está integrado por diferentes tipos de técnicas o estrategias. Los análisis exploratorios arrojan una estructura de cuatro factores o tipos de medidas para la mejora de la convivencia (Difusión de Normas y Sanciones entre las Familias; Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado; Consenso de Normas de Aula; y Educación en Valores y Resolución de Conflictos), frente a los tres hipotetizados inicialmente al diseñar el cuestionario (Difusión de Normas y Sanciones; Consenso de Normas de Aula; y Educación en



Valores y Resolución de Conflictos). Los cuatro factores hallados permiten explicar un porcentaje de la varianza total sólo moderado, a mejorar en futuras versiones de la prueba. Mediante análisis factoriales confirmatorios, se comparó el ajuste a los datos del modelo de cuatro factores obtenido con otros dos modelos más simples, entre ellos el modelo teórico de tres factores hipotetizado al elaborar el cuestionario, y con un modelo más complejo, jerárquico con cuatro factores de primer orden y uno de segundo orden. Los resultados obtenidos apoyan el uso del modelo de cuatro factores, el cual presenta un ajuste satisfactorio a los datos empíricos, mejor que los otros tres modelos puestos a prueba. El hecho de haber descartado el modelo jerárquico con un factor de segundo orden, justifica descartar la obtención de puntuaciones globales del cuestionario. Lo más apropiado sería obtener únicamente puntuaciones de cada factor.

La *consistencia interna* del cuestionario fue medida mediante el coeficiente α de Cronbach, que ofrece una buena estimación de la fiabilidad del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los coeficientes hallados para cada uno de los factores de la prueba son aceptables. Aunque los valores obtenidos no hayan sido muy elevados, resultan apropiados teniendo en cuenta el escaso número de ítems que los componen. Este resultado informa de que los enunciados de cada factor tienen mucho en común, correlacionan notablemente entre sí. En la medida que el modelo, la estructura factorial, que mejor ajusta a los datos no es compatible con un factor general de segundo orden, no se ha hallado un coeficiente α para el conjunto de la prueba.

En definitiva, el *Cuestionario M-EP*, que aquí se presenta, supone una aportación al estudio de la convivencia escolar en nuestro país en la medida que hasta el momento no se habían publicado escalas específicas para la medición de este constructo, dirigidas a estudiantes de Educación Primaria de centros educativos españoles. Los pocos cuestionarios diseñados con tal fin no son tan específicos como el *Cuestionario M-EP* ni ofrecen sus garantías estadísticas. El *Cuestionario M-EP* es una prueba breve (18 enunciados), de fácil aplicación y corrección, y útil, pues ha permitido a este equipo investigador no sólo describir la realidad en las aulas, desde la perspectiva del alumnado, en cuanto a las variables de evalúa, sino también analizar hasta qué punto esas variables permiten predecir otras variables relevantes, como el grado de aparición de violencia escolar (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez, y Álvarez, 2011).

Sin embargo, el cuestionario presenta algunas limitaciones, que deben guiar su mejora en el futuro. Por un lado, se debería tratar de aumentar la varianza explicada de la prueba, incluyendo más componentes relevantes de acuerdo al contenido del constructo evaluado (es decir, más tipos de medidas para la mejora de la convivencia escolar). Por otro lado, se debería tratar de mejorar la consistencia interna de los componentes que ya evalúa el cuestionario, especialmente del factor “Consenso de Normas de Aula”, que muestra un α más bajo. Para ello, se deberán añadir nuevos indicadores relevantes de cada tipo de medida que ya evalúa el cuestionario (es decir, nuevos ítems en los componentes menos extensos). Por último, se debería analizar la validez predictiva de la prueba, correlacionando la puntuación del alumnado, que refleja su percepción de la realidad, con un criterio externo como puede ser la opinión del profesorado al respecto, evaluada mediante entrevistas o cuestionarios.



5.- Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., y Núñez, J. C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos*. Madrid: CEPE.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2011). *El consenso de normas de aula como predictor de bajos niveles de violencia escolar*. Trabajo enviado para su publicación.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., y Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95-113.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(1), 164-177.
- Barriocanal, L.A. (2001). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (Ed.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 73-99). Barcelona: CISS PRAXIS.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., y Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, 48*, 353-358.
- Community Boards, y Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto*. Mensajero: Bilbao.
- Crawford, D., y Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.



- Devries, R., y Zan, B. (2003). When children make rules. *Educational Leadership*, 61(1), 64-67.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Gómez, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Ma, L. (2008). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(7-B), 4866.
- Marchesi, A., Lucena, R., y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM e IDEA.
- Martín, X. (2003). La asamblea de clase. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 69-71.
- Martínez, R. (1995a). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-431). Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.
- Moral, J. C., Sánchez, J. C., y Villarreal, M. E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *R.E.M.A. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Musitu, G., Jiménez, T., y Povedano, A. (2009). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *R.E.M.A. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XII(32-33). Consultado el 5 de diciembre de 2011 en <http://reme.uji.es/articulos/numero32/article2/texto.html>.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill: México.



- Pérez, C. (1997). Relaciones interpersonales en el aula y aprendizaje de normas. *Bordón*, 49(2), 165-172.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: an antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 31(3), 16-35.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Thornberg, R. (2008). It's not fair! – Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children & Society*, 22, 418-428.
- Torrego, J. C., (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Totura, C.M., Green, A.E., Karver, M.S., y Gesten, E.L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 193-211.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., y Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 327-341.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.



ANEXO. CUESTIONARIO M-EP

Señala con una cruz (X) en qué medida consideras que es cierto que ocurran **en tu clase** los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cuatro opciones ofrecidas. No dejes sin contestar ningún enunciado.

1 = Totalmente en desacuerdo; **2** = En desacuerdo;
3 = De acuerdo; **4** = Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4
1. Las familias han sido informadas de las normas del centro.				
2. El alumnado conoce las sanciones a aplicar en caso de no respetar las normas de convivencia en el aula.				
3. Cuando hay conflictos entre el alumnado, el profesorado se esfuerza en ayudarles a que lo resuelvan, mediando entre ellos.				
4. Las sanciones por incumplimiento de las normas del centro se han dado a conocer a las familias.				
5. Cada cierto tiempo profesorado y alumnado revisan las normas y su grado de cumplimiento.				
6. Se hacen actividades en clase para aprender a resolver conflictos adecuadamente.				
7. Las familias han sido informadas de las normas de clase.				
8. Algunos contenidos que se trabajan en clase tienen que ver con el respeto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas.				
9. Las normas de convivencia en el aula han sido elaboradas con la participación del alumnado.				
10. El profesorado realiza actividades que favorecen la participación y el conocimiento entre el alumnado.				
11. Se valora la opinión del alumnado para cambiar ciertas normas de clase.				
12. Los problemas diarios que afectan a la clase se tratan de solucionar entre todos y todas, de manera dialogada.				
13. Valores, como la convivencia, se fomentan en clase o tutoría.				
14. El alumnado conoce las normas de convivencia del centro, contenidas en el Reglamento de Régimen Interior.				
15. Se enseñan estrategias para resolver los conflictos de manera no violenta, a través del dialogo y el respeto.				
16. Se fomenta el respeto por la diversidad de las personas.				
17. Las sanciones por el incumplimiento de las normas de clase se dan a conocer a las familias.				
18. El alumnado conoce las sanciones incluidas en el Reglamento de Régimen Interior, por incumplimiento de las normas de centro.				