

Construcción de la escala de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva en adolescentes

Kárin Violeta Pacheco Aldeán^{1*}

¹ Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. Perú.

* Autor para correspondencia: Kárin Violeta Pacheco Aldeán, kpacheco@ucvvirtual.edu.pe

(Recibido: 16-07-2023. Publicado: 31-07-2023.)

DOI: 10.59427/rcli/2023/v23cs.1334-1349

Resumen

La presente investigación titulada “Construcción de la Escala de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva”, tuvo como objetivo general determinar las propiedades psicométricas de la construcción de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva en adolescentes. La muestra estuvo conformada por 524 estudiantes de Educación Básica Regular de 3 a 5 grado del nivel secundaria a quienes se le aplicó la Escala de Convivencia Escolar (ECE) conformada por 40 ítems y la Escala de Disciplina Positiva (EDP) conformada por 47 ítems, ambas escalas conformadas por 5 dimensiones. Para el estudio de la validez de contenido se utilizó el juicio de expertos por 9 jueces, donde se empleó la prueba estadística V de Aiken, mediante la cual se evaluaron los criterios de claridad, coherencia y relevancia, logrando puntuaciones válidas mayores a .75 en ambas escalas, mostrando validez para la aplicación. Para la validez de constructo se realizó el análisis factorial exploratorio cuyas índices de adecuación muestral KMO .93 para Convivencia Escolar y para Disciplina Positiva KMO .95. Se realizó el análisis factorial confirmatorio, considerando la estructura factorial de 5 factores para ambas escalas, siendo los índices de ajuste para dicha estructura factorial aceptables: CFI .91 y TLI .90 para ECE y para EDP la estructura factorial aceptable de CFI .91 y TLI .91 en el primer modelo, no obstante, los ítems 6 y 7, presentaron pesos factoriales estandarizados inferiores a .30, procediendo así a la eliminación, obteniéndose valores ligeramente más favorables en el segundo modelo CFI .92 y TLI .91. Por último, en cuanto a la confiabilidad se obtuvo mediante el coeficiente de Omega de McDonald, con valores superiores de .71 a .88 en los factores de Convivencia Escolar y con valores superiores a .87 a .91 de la estructura factorial de los 5 factores de Disciplina Positiva.

Palabras claves: Adolescentes, convivencia escolar, disciplina positiva.

Abstract

The present investigation entitled “Construction of the School Coexistence and Positive Discipline Scale”, had as general objective to determine the psychometric properties of the construction of the School Coexistence and Positive Discipline scales in adolescents. The sample consisted of 524 students of Regular Basic Education from 3 to 5 grades of the secondary level to whom the School Coexistence Scale (ECE) made up of 40 items and the Positive Discipline Scale (EDP) made up of 47 items were applied. Both scales made up of 5 dimensions. For the study of content validity, expert judgment was used by 9 judges, where the Aiken V statistical test was used, through which the criteria of clarity, coherence and relevance were evaluated, achieving valid scores greater than .75 in both scales, showing validity for the application. For the construct validity, an exploratory factorial analysis was carried out whose sample adequacy indices KMO .93 for School Coexistence and KMO .95 for Positive Discipline. The confirmatory factorial analysis was carried out, considering the factorial structure of 5 factors for both scales, with the adjustment indexes for said factorial structure being acceptable: CFI .91 and TLI .90 for ECE and for EDP the acceptable factorial structure of CFI .91 and TLI .91 in the first model, however, items 6 and 7, presented standardized factorial weights lower than .30, thus proceeding to the elimination, obtaining slightly more favorable values in the second model CFI .92 and TLI .91. Finally, in terms of reliability, it was obtained using the McDonald Omega coefficient, with values greater than .71 to .88 in the factors of School Coexistence and with values greater than .87 to .91 of the factorial structure of the 5 Positive Discipline factors.

Keywords: Adolescents, school coexistence, positive discipline.

1. Introducción

El sistema educativo global está en constante cambio generado por diversos factores: uno de ellos es el avance en la tecnología para la investigación, la comunicación y la falta de habilidades socioemocionales en las personas. Es así que los logros científicos como de las neurociencias, la psicología social y la psicología positiva consideran a las personas como entes sociales en su forma de interacción con los demás. Conocer la relación conjunta que tienen para relacionarse las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos para poder desarrollar una sana convivencia en cualquier ámbito como el escolar. Esta convivencia pacífica se constituye una demanda fundamental para todo sistema educativo mundial ya implementado en países como Colombia, Costa Rica y Chile; naciones que ya cuentan con políticas de estado para mejorar la convivencia escolar. En este contexto implica entender a la convivencia como algo fundamental de decidirnos conscientemente a encontrarnos a nosotros mismos y con los demás en los distintos espacios en los que se relacionan las personas o estudiantes. Leyton (2020), menciona que en Latinoamérica se vienen desarrollando una serie de políticas públicas en muchos países como Colombia, México y Argentina con respecto a la convivencia escolar en la que ponen énfasis en el desarrollo de competencias para lograr una mejor ciudadanía a través de programas de mediación y la inclusión democrática y en los países de Brasil, El Salvador y Perú se han venido promoviendo programas nacionales que abordan problemáticas sobre la violencia escolar a través de convivencia escolar. Esta violencia escolar es la consecuencia de dificultades en la resolución de conflictos y que se encuentra presente en la convivencia escolar cotidiana. El autor menciona que en estos países las dificultades de la convivencia escolar en adolescentes se debe a múltiples factores y que tienen diferente impacto en las comunidades educativas, se da a conocer a través de la manifestación de estudiantes adolescentes que sus conflictos son lo que afectan a la convivencia escolar producto de los apodos, burlas, faltas de respeto y discriminación en las diferentes formas de ser, pensar y actuar, donde también manifiestan que las clases recibidas son aburridas. La vida escolar es rutinaria y por ende incrementa las conductas disruptivas y que termina perjudicando la convivencia escolar. Todo este tipo de problemática tienen que ver con lo que menciona Leyton (2020, citando a Pinto y Díaz, 2015) que se relaciona con que los docentes no han sido preparados para manejar conflictos y muchas veces cuando sí se sienten preparados para manejarlos, tienden a evitar enfrentarlos y prefieren derivarlos. A parte de las dificultades que se mencionan anteriormente también es un problema en la convivencia escolar, el uso inadecuado de las TIC, siendo elementos distractores y conflictivos dentro de estos espacios escolares y fuera de ellos, desencadenando agresiones o agravar los conflictos generando una preocupación constante en el entorno escolar.

En la educación peruana a lo largo del tiempo, no ha tomado en cuenta la importancia del aspecto emocional de los estudiantes, dejando a lado el saber convivir que implica la parte de la “emocionalidad” puesto que como seres humanos necesitamos también del afecto, las emociones y los sentimientos y lo cognitivo para lograr un aprendizaje integral de los estudiantes, con la formación de vínculos afectivos dentro del contexto escolar (Leyton, 2020). En este sentido para que el estudiante logre su máximo potencial, se necesita que en toda institución educativa genere un acompañamiento emocional positivo por parte de sus docentes de manera respetuosa, que a su vez permita alcanzar sus recursos internos: socioemocionales y cognitivos, en el sentido que pueda alcanzar un bienestar integral. Esto implica que los estudiantes al momento de egresar de sus instituciones educativas, desarrollen competencias para la vida, convirtiéndose en ciudadanos de bien, donde sean capaces de respetar las diferencias de los demás, desarrollen empatía, manejen problemas, respeten sus derechos y de los demás, sin desatenderse de sus deberes. Así mismo Arias, Cascante, Quesada, Carvajal, Corrales, y Zamora. (2018), mencionan que es necesario tener en cuenta también a las familias que son parte de la comunidad educativa y en especial en aquellas familias rurales y que por las situaciones a las que se enfrentan resultan muchas veces difíciles ya que tienen cierta limitación en su desarrollo integral porque la mayor parte de estas familias tienen otras ocupaciones y sus condiciones culturales en cierto porcentaje está enmarcado en aspectos de analfabetismo y precarios temas económicos, como también las pocas fuentes de trabajo, la falta de aplicación de programas comunitarios que vayan acorde a sus necesidades. Esta situación que viven las familias termina perjudicando el tema de convivencia de sus hijos con su medio escolar, en el sentido que puede repercutir en su estado de ánimo y sus emociones por ende van a tener dificultad para manejar sus frustraciones, ansiedad, enojo y perder fácilmente el control; como en otros casos llegar a las agresiones entre pares o a la falta de respeto hacia sus docentes. Es por ello que la educación juega un rol principal en las familias de las comunidades rurales porque la escuela se convierte en un lugar donde se brinda la seguridad para el desarrollo de competencias para la vida, que posibilite formar ciudadanos conscientes y participativos en función a las demandas más relevantes que exige la sociedad. Por otro lado, el Ministerio de Educación (2020), nos dice que el líder institucional es el director, quién tiene la capacidad de desarrollar una buena gestión escolar, en viabilizar, guiar y hacer posible la ejecución de los procesos dentro de la institución educativa. Por esta razón, será el encargado de promover en su institución educativa relaciones de respeto y dignidad para todos los integrantes de la comunidad educativa por igual, utilizando herramientas como la disciplina positiva, que se centra en generar el respeto mutuo. Así también, se orienta al desarrollar habilidades socioemocionales en adolescentes. Es por ello que la disciplina positiva ayuda a una convivencia escolar mucho más democrática y participativa, basado en el respeto por la diversidad de todos los integrantes y que tiene como finalidad que los integrantes de la comunidad educativa sean respetuosos, capaces de buscar soluciones más allá de las críticas, siendo resolutivos.

Por ello que la disciplina positiva busca generar un acercamiento afectivo de empatía, respeto, confianza en los adolescentes siendo este un medio para que los estudiantes se sientan seguros, importantes y parte de su espacio educativo sin recurrir a castigos o premios. Al respecto Nelsen (2016), menciona que estos premios o castigos no tienen una acción positiva en las niñas, niños y adolescentes, al contrario, estos van a tener un efecto negativo en su proceso de vida. Los castigos y los premios están vinculados a generar dependencia y control en los estudiantes, promoviendo deseos externos más que internos ya este último de acción positiva promueve conductas de autodisciplina, liderazgo transformacional y una cognición de superación. Por ello los educadores deben conocer que los estudiantes van a ir construyendo su propio proceso socioafectivo y que conlleva realizar pequeños esfuerzos para que estos vayan aprendiendo las competencias necesarias para convivir en paz y armonía con todos. Lo que se espera en este proceso de aprendizaje es que si los estudiantes cometen errores estos se conviertan en oportunidades de seguir mejorando y aprendiendo. No olvidar que el proceso de construir un nuevo aprendizaje se da a través del ensayo-error que requiere de práctica y hábitos constantes, hasta que el cerebro alcance su nivel de madurez que culmina aproximadamente a la edad de 25 años. Es por ello que el MINEDU (2021), nos menciona que el estudiante debe sentirse dentro de su institución educativa un ser importante donde logre alcanzar sus aprendizajes esperados tal como lo indica la disciplina positiva. En el sentido que promueva competencias integrales para que puedan desempeñarse como ciudadanos activos dentro de la sociedad. A la vez que los docentes en la institución educativa cumplen un rol de educadores y modelos de vida para los estudiantes, en este sentido el relacionamiento que deben tener en los espacios escolares debe ser de respeto y buen trato para que los estudiantes aprenden de lo que observan y escuchan. Pero hay docentes que todavía tienen ciertas conductas que no contribuyen a una buena convivencia y que piensan que el cambio debe ser dado primero por la otra persona. Este cambio se debe dar en un proceso sistemático, cambio yo y cambiamos todos y así será posible construir en la comunidad educativa hábitos permanentes de respeto entre todos, teniendo en cuenta que los integrantes poseen una serie de necesidades e intereses, viéndolo desde un sentido de responsabilidad colectiva y unidad. Así lo indica la disciplina positiva a través de una visión compartida donde todos en la comunidad educativa sean capaces de desarrollar aquellas habilidades socioemocionales tan necesarias para convivir en paz y armonía. Teniendo también la participación de los integrantes de la comunidad educativa el de los padres de familia como aliados internos para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Como resultado tendremos instituciones educativas en nuestro país que promuevan un desarrollo integral en los estudiantes; acogedoras, que se respetan los derechos de todas y todos, que haya un respeto por la diversidad y que todos se conviertan en ciudadanos plenos. En este sentido la disciplina positiva es una herramienta educativa para el logro de valores y actitudes en todos los espacios donde el estudiante interactúa. Asimismo, la disciplina positiva da libertad que los niños y adolescentes piensan y sienten dándoles un valor importante como personas dentro de la convivencia escolar, además debe ser incluidos e incorporados dentro de las políticas de la institución educativa, porque todos merecemos tener un trato humano, digno y sobre todo libre de toda clase de discriminación o violencia. (Nelsen et al., 2000). En este sentido la construcción de la escala de convivencia escolar y disciplina positiva en adolescentes, es una oportunidad para que esta investigación contribuya desde la creación de los instrumentos que permita tener un acercamiento real de las dificultades en el contexto escolar y sea la disciplina positiva una herramienta para una mejor convivencia. Que hasta el momento no ha sido objeto de estudio de investigaciones cuantitativas, motivo que conlleva también la necesidad de conocer el desarrollo de estas dimensiones que sirven para fortalecer las competencias fundamentales para la vida de los estudiantes conforme plantea el CNEB (Currículo Nacional de la Educación Básica). Por todo lo mencionado anteriormente formulo el siguiente problema: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la construcción de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva en adolescentes? En referencia a la justificación metodológica, esta investigación es importante ya que va a proveer al sector educativo, una herramienta que contará con las exigencias y bases psicométricas para las futuras investigaciones desde la convivencia escolar y la disciplina positiva. Esta herramienta tendrá validez, confiabilidad y baremos percentilares de acuerdo a la realidad de la población estudiada. Así mismo, los resultados van a contribuir a corroborar la vigencia del marco teórico existente sobre la variable estudiada. Se justifica esta investigación de manera procedimental y utilitaria para que las futuras investigaciones lo tomen como antecedentes para la medición de sus variables de estudio en el campo de la psicología educativa. Además de brindar cierto aporte al desarrollo emocional en el sentido que sean capaces de ser estudiantes críticos, creativos, respetuosos con las normas y leyes propuestas por la sociedad, que sean capaces de resolver conflictos de manera tolerante, constructivo y pacífico. Y por último a través de la siguiente investigación de psicología nos da ya un aporte indispensable en la vida escolar a través de la disciplina positiva y dejar a lado una educación coercitiva donde se respete los derechos de las personas y haya un proceso de humanización de sana convivencia. (Gorritxo, 2017). El objetivo de la investigación es determinar las propiedades psicométricas de la construcción de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva en adolescentes. Como OE1: establecer la confiabilidad a través del coeficiente de omega de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva. OE2: realizar el análisis preliminar de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva. OE3: establecer la validez de constructo por el método de análisis factorial exploratorio y confirmatorio de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva. OE4: establecer los baremos percentilares de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina Positiva.

2. Metodología

Participantes

Para la presente investigación se contó con la participación de 524 estudiante adolescentes entre las edades de 12 a 18 años de edad de Educación Básica Regular, que cursaron el 3 al 5 grado del nivel secundaria.

Instrumento

En la presente investigación se ha determinado las propiedades psicométricas de las escalas de Convivencia Escolar (ECE) y de Disciplina Positiva (EDP), que se aplicará a estudiantes de educación básica de la provincia de Otuzco con la finalidad de conocer las diferentes formas de pensar, sentir y actuar de los estudiantes en relación a la convivencia escolar y la disciplina positiva. Dichas escalas están conformadas de la siguiente manera: Convivencia Escolar, tiene un total de 40 ítems, conformada por 5 dimensiones. La D1 autocuidado (6 ítems), D2 relaciones interpersonales positivas (7 ítems), D3 inclusión y participación democrática (8 ítems), D4 disciplina con enfoque de derechos (10 ítems) y la D5 seguridad y protección (9 ítems). Por consiguiente, Disciplina positiva tiene un total de 47 ítems, conformada por 5 dimensiones: D1 sentido de conexión (10 ítems), D2 amabilidad y firmeza (10 ítems), D3 relaciones horizontales (9 ítems), D4 efectiva a largo plazo (8 ítems) y la D5 invita a los estudiantes a descubrir sus capacidades (10 ítems). Ambas escalas son aplicables tanto de manera individual como grupal, en edades de 12 a 18 años, con una duración de 15 a 20 minutos.

Así mismo las escalas fueron pasadas con criterio de jueces para obtener la validez de contenido, con la fórmula V de Aiken y posteriormente la validez de constructo, a través del análisis factorial exploratorio y luego confirmatorio.

Procedimiento y recolección de análisis de datos

Para la siguiente investigación, primero se realizó la valides de contenido a través de 9 expertos y que se empleó la prueba estadística V de Aiken, mediante los cuales se evaluaron los criterios de claridad, coherencia y relevancia, obteniendo puntajes válidos, mayores a .75 en ambas escalas. Posteriormente se solicitó el permiso correspondiente a los directores de los diferentes colegios y se procedió con la aplicación de los instrumentos. Se tabularon las respuestas emitidas de los 524 participante en una base con el programa Microsoft Excel 2010 y se hizo un tratamiento de la muestra a través de un análisis de valores atípicos en excel excluyendo dichos valores. Seguidamente se exportó a la base de datos SPSS donde se realizó el siguiente análisis estadístico:

- Análisis preliminar de los ítems tanto de ECE y EDP a través de la media, desviación estándar, asimetría, curtosis y la frecuencia de repuestas por ítem. Al mismo tiempo se trabajó los índices de homogeneidad corregidos para ver la distribución de las puntuaciones de los ítems por cada escala.
- Análisis factorial exploratorio para conocer la estructura factorial de acuerdo a la respuesta emitida por los estudiantes.
- Análisis factorial confirmatorio a partir del programa estadístico "R"-Proyec.
- La confiabilidad para ambas escalas se trabajó con el coeficiente de Omega de las escalas factoriales reportada a partir del AFC de ambas escalas.

3. Resultados

Evidencias de validez de contenido

En la tabla 1, se aprecia los índices de validez basado en el contenido del instrumento de convivencia escolar en base a 9 jueces expertos, de tal manera que, en claridad, 32 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 8 no significativos (.78 a .85), en coherencia 36 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 4 no significativos (.81 a .85), finalmente, en relevancia 39 presentan valores significativos (.89 a 1) y uno no significativo (.85), se destacar que el ítem 21 es no significativo en los 3 criterios.

Tabla 1: Índice de validez de contenido según la V de Aiken del instrumento convivencia escolar (n=9).

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	.78	.96	1
2	.93	1	1
3	.89	.96	1
4	.78	.81	.93
5	.93	.89	.93
6	.85	.89	.96
7	1	.96	1
8	.96	1	1
9	.89	.93	.96
10	.89	.93	.93
11	.78	.78	.89
12	.96	.96	.96
13	.89	.93	.93
14	.85	.93	.93
15	.81	.85	.93
16	.93	.96	1
17	.93	.93	.93
18	.93	.96	1
19	.96	.96	1
20	.89	.96	.96
21	.81	.85	.85
22	.89	.93	.96
23	.93	1	1
24	.96	1	1
25	.93	1	1
26	.93	1	1
27	.85	.89	.93
28	.96	1	1
29	.93	1	1
30	1	1	1
31	1	.93	1
32	1	1	1
33	1	1	1
34	.89	.96	.96
35	.89	.93	.93
36	1	1	1
37	.96	.93	.96
38	1	1	1
39	1	1	1
40	.93	1	1

En la tabla 2, se aprecia los índices de validez basado en el contenido del instrumento de disciplina positiva en base a 9 jueces expertos, de tal manera que, en claridad, 45 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 2 no significativos (.78 a .85), en coherencia 43 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 4 no significativos (.78 a .81), finalmente, en relevancia 44 presentan valores significativos (.89 a 1) y 3 no significativos (.78 a .81), destacándose que ningún reactivo muestra índices no significativos en los 3 criterios.

Tabla 2: Índice de validez de contenido según la V de Aiken del instrumento disciplina positiva (n=9).

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	1	1	1
2	1	1	1
3	.93	.96	.96
4	.89	.96	1
5	1	1	1
6	1	.89	1
7	1	.89	1
8	.93	.93	.93
9	1	1	1
10	1	1	1
11	.85	.89	.89
12	.96	1	.81
13	.96	1	1
14	.96	1	1
15	.96	1	1
16	.96	1	1
17	.96	1	1
18	.96	1	1
19	.96	.96	.96
20	.96	1	1
21	.96	.96	1
22	1	.96	1
23	.96	.96	1
24	1	.96	1
25	.96	.96	1
26	1	.96	1
27	.93	.96	1
28	.96	.96	1
29	1	.96	1
30	.96	1	1
31	.96	1	1
32	.93	1	1
33	1	1	1
34	.93	.81	.81
35	.78	.81	.93
36	.93	.81	.81
37	.89	.78	.78
38	1	1	1
39	.96	1	1
40	.93	.96	.96
41	.96	.96	.96
42	.93	.93	.93
43	1	1	1
44	1	1	1
45	1	1	1
46	1	1	1
47	.96	1	1

Análisis descriptivo

En lo que respecta a frecuencia de respuesta de los participantes respecto al cuestionario de convivencia familiar se aprecia que, en su mayoría la tendencia de respuesta se centra en muchas veces, seguido de a veces y muy frecuentemente; en lo que respecta al valor promedio va de 3.23 (ítem 1) a 4.28 (ítem 19) con una desviación estándar de .80 a 1.19, con una distribución próxima a la normal (asimetría y curtosis +/- 1.5) (Curran et al., 1996) y con valores de homogeneidad corregida de .35 a .67, discriminados como buenos y muy buenos (Elousa y Bully, 2012). Como se observa en la tabla 3.

Tabla 3: Análisis preliminar de ítems del instrumento de convivencia familiar (n=524).

Ítem	% de respuesta					M	DE	g1	g2	IHC
	RV	PV	AV	MV	MF					
CE1	4.96	18.89	38.36	23.66	14.12	3.23	1.07	-.02	-.57	.39
CE2	.95	6.11	23.66	37.21	32.06	3.93	.94	-.59	-.23	.43
CE3	4.58	15.08	29.96	28.24	22.14	3.48	1.13	-.29	-.71	.35
CE4	3.82	15.27	35.69	33.78	11.45	3.34	.99	-.25	-.35	.45
CE5	1.34	8.02	27.86	37.40	25.38	3.77	.96	-.44	-.34	.43
CE6	5.53	19.08	29.58	28.63	17.18	3.33	1.13	-.19	-.78	.40
CE7	3.05	11.26	20.61	30.73	34.35	3.82	1.12	-.66	-.45	.53
CE8	1.53	7.25	26.53	40.84	23.85	3.78	.94	-.52	-.08	.61
CE9	1.91	10.31	28.44	36.07	23.28	3.69	1.00	-.41	-.42	.63
CE10	2.67	9.16	26.91	37.21	24.05	3.71	1.02	-.53	-.21	.44
CE11	1.72	5.15	23.66	42.18	27.29	3.88	.93	-.68	.29	.58
CE12	3.44	9.35	31.11	36.83	19.27	3.59	1.01	-.46	-.15	.50
CE13	2.48	11.64	27.10	35.50	23.28	3.65	1.04	-.44	-.46	.59
CE14	3.63	9.54	27.86	34.16	24.81	3.67	1.06	-.52	-.29	.36
CE15	2.86	10.50	21.95	37.21	27.48	3.76	1.06	-.63	-.26	.49
CE16	5.92	11.07	25.19	31.49	26.34	3.61	1.16	-.55	-.48	.51
CE17	1.34	7.63	18.89	32.25	39.89	4.02	1.01	-.80	-.12	.58
CE18	.76	2.67	13.55	43.32	39.69	4.19	.82	-.98	1.07	.53
CE19	.76	2.10	11.07	40.84	45.23	4.28	.80	-1.15	1.59	.50
CE20	.38	6.49	21.56	43.32	28.24	3.93	.89	-.55	-.23	.46
CE21	1.34	6.11	16.79	38.17	37.60	4.05	.95	-.89	.34	.58
CE22	5.34	12.02	33.21	31.30	18.13	3.45	1.08	-.36	-.41	.39
CE23	2.29	5.92	21.37	38.36	32.06	3.92	.99	-.79	.26	.49
CE24	.76	3.44	19.27	45.61	30.92	4.02	.84	-.70	.43	.50
CE25	1.72	4.58	25.38	43.51	24.81	3.85	.91	-.63	.36	.65
CE26	1.15	4.96	21.95	44.66	27.29	3.92	.89	-.66	.30	.64
CE27	3.82	12.02	29.77	37.21	17.18	3.52	1.03	-.43	-.29	.44
CE28	.57	5.92	27.86	38.36	27.29	3.86	.91	-.38	-.46	.58
CE29	3.24	8.21	28.24	38.55	21.76	3.67	1.01	-.56	-.03	.54
CE30	.57	3.82	19.08	45.80	30.73	4.02	.84	-.67	.28	.51
CE31	.38	3.82	14.89	45.61	35.31	4.12	.82	-.80	.46	.54
CE32	2.67	7.82	19.85	36.26	33.40	3.90	1.04	-.80	.06	.48
CE33	1.72	4.77	14.69	41.60	37.21	4.08	.93	-1.04	.96	.46
CE34	5.34	10.11	27.48	33.02	24.05	3.60	1.12	-.54	-.35	.64
CE35	7.82	9.54	24.81	32.63	25.19	3.58	1.19	-.61	-.41	.63
CE36	5.92	10.31	19.85	37.60	26.34	3.68	1.14	-.72	-.22	.67
CE37	2.67	9.92	20.23	39.69	27.48	3.79	1.04	-.70	-.10	.60
CE38	1.34	5.15	19.27	40.46	33.78	4.00	.93	-.80	.34	.53
CE39	6.49	11.07	33.21	30.34	18.89	3.44	1.11	-.39	-.41	.51
CE40	3.05	6.68	24.05	34.16	32.06	3.85	1.04	-.72	.00	.52

Nota. RV=rara vez o nunca; PC=pocas veces; AV=algunas veces; MV=muchas veces; MF=muy frecuentemente; M=media; DE=desviación estándar; g=asimetría; g2=curtosis; IHC=índice de homogeneidad corregido

En lo concerniente a la frecuencia de respuesta según porcentaje, se aprecia que en el instrumento de disciplina positiva los participantes tienen una tendencia de respuesta mayor en muchas veces, seguido de muy frecuentemente y a veces; con un valor promedio de respuesta de 3.18 (ítem 5) a 4.27 (ítem 14), una dispersión de .81 a 1.22, la distribución se halla próxima a la normal ($g1=+/-2$; $g2=+/-5$) (Curran et al., 1996), con índices de discriminación de .44 a .69 (discriminación muy buena), a excepción de los valores correspondientes a los reactivos 6 y 7 con una discriminación insuficiente (.10 y .14) y en el ítem 8 la discriminación es deficiente (.27) (Elosua y Bully, 2012). Como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4: Análisis preliminar de ítems del instrumento de disciplina positiva (n=524).

Ítem	% de respuesta					M	DE	g1	g2	IHC
	RV	PV	AV	MV	MF					
DP1	3.82	11.45	33.40	36.45	14.89	3.47	1.00	-.39	-.20	.47
DP2	1.34	5.92	19.47	39.50	33.78	3.98	.94	-.78	.20	.62
DP3	1.91	8.40	28.63	36.64	24.43	3.73	.98	-.46	-.28	.63
DP4	3.05	9.35	20.80	36.26	30.53	3.82	1.06	-.71	-.14	.61
DP5	9.16	17.18	33.97	25.57	14.12	3.18	1.15	-.17	-.68	.49
DP6	5.15	10.69	23.85	25.76	34.54	3.74	1.19	-.61	-.56	.10
DP7	4.77	10.69	17.75	20.80	45.99	3.93	1.22	-.84	-.42	.14
DP8	8.78	13.55	27.86	33.97	15.84	3.35	1.16	-.43	-.57	.27
DP9	7.82	14.89	28.82	30.73	17.75	3.36	1.16	-.34	-.66	.56
DP10	4.20	10.11	28.44	34.73	22.52	3.61	1.07	-.51	-.29	.57
DP11	4.20	12.02	29.58	32.44	21.76	3.56	1.08	-.41	-.47	.62
DP12	3.63	13.36	31.87	34.35	16.79	3.47	1.04	-.33	-.42	.61
DP13	1.53	7.06	24.24	38.17	29.01	3.86	.97	-.60	-.13	.55
DP14	.57	3.24	9.92	40.84	45.42	4.27	.81	-1.16	1.41	.44
DP15	.95	7.63	24.05	44.08	23.28	3.81	.91	-.53	-.10	.65
DP16	2.10	7.63	27.29	40.27	22.71	3.74	.96	-.54	-.03	.60
DP17	.76	5.34	17.18	48.47	28.24	3.98	.86	-.76	.50	.62
DP18	.57	6.30	14.12	46.18	32.82	4.04	.88	-.85	.44	.52
DP19	1.72	5.73	21.95	45.23	25.38	3.87	.92	-.72	.42	.59
DP20	2.48	7.63	28.44	39.69	21.76	3.71	.97	-.54	.00	.64
DP21	3.44	8.40	20.42	41.22	26.53	3.79	1.04	-.77	.15	.47
DP22	.57	2.86	19.08	42.94	34.54	4.08	.83	-.69	.23	.52
DP23	2.10	2.29	11.26	39.69	44.66	4.23	.89	-1.37	2.25	.59
DP24	1.72	2.67	12.02	37.40	46.18	4.24	.89	-1.30	1.85	.63
DP25	1.72	4.77	15.08	42.75	35.69	4.06	.92	-1.01	.94	.64
DP26	2.67	5.53	20.80	37.98	33.02	3.93	1.00	-.84	.38	.52
DP27	2.67	7.25	29.39	39.31	21.37	3.69	.97	-.53	.03	.60
DP28	1.53	7.06	19.85	46.95	24.62	3.86	.92	-.74	.37	.61
DP29	1.53	3.63	24.62	42.75	27.48	3.91	.89	-.65	.39	.62
DP30	1.15	7.44	16.41	46.37	28.63	3.94	.92	-.81	.35	.57
DP31	3.24	10.31	27.67	35.50	23.28	3.65	1.05	-.49	-.32	.55
DP32	2.86	12.02	26.15	36.83	22.14	3.63	1.04	-.47	-.41	.60
DP33	1.53	8.02	23.09	44.47	22.90	3.79	.94	-.61	.06	.62
DP34	2.67	10.31	29.39	32.63	25.00	3.67	1.04	-.42	-.45	.57
DP35	1.53	6.30	18.70	40.46	33.02	3.97	.95	-.81	.28	.55
DP36	2.10	7.06	13.74	35.69	41.41	4.07	1.01	-1.05	.55	.60
DP37	2.86	6.11	18.32	41.22	31.49	3.92	1.00	-.91	.54	.48
DP38	2.67	7.44	20.61	40.08	29.20	3.86	1.01	-.78	.19	.58
DP39	2.86	11.64	27.86	33.97	23.66	3.64	1.05	-.43	-.48	.60
DP40	3.63	12.02	34.73	33.78	15.84	3.46	1.01	-.31	-.31	.48
DP41	3.44	12.02	32.44	38.17	13.93	3.47	.99	-.40	-.20	.53
DP42	2.48	8.97	21.95	37.60	29.01	3.82	1.03	-.67	-.13	.60
DP43	2.10	7.44	23.85	40.65	25.95	3.81	.97	-.64	.05	.62
DP44	2.67	7.25	19.47	35.11	35.50	3.94	1.04	-.84	.13	.63
DP45	2.29	10.69	28.82	37.40	20.80	3.64	1.00	-.42	-.34	.62
DP46	1.72	6.30	20.42	34.35	37.21	3.99	.99	-.79	.06	.69
DP47	1.53	7.06	14.12	37.21	40.08	4.07	.98	-.99	.45	.66

Nota. RV=rara vez o nunca; PV=pocas veces; AV=algunas veces; MV=muchas veces; MF=muy frecuentemente; M=media; DE=desviación estándar; g=asimetría; g2=curtosis; IHC=índice de homogeneidad corregido

Análisis factorial exploratorio

Previo al análisis factorial exploratorio del instrumento de convivencia familiar, se analizó los índices de adecuación muestral ($KMO=.93$; $X^2=7933.67$; $gl=780$; $p<.001$), los cuales son los óptimos y dan la viabilidad para la extracción de los factores (Alarcón, 2013), efectuado según el método de máxima verosimilitud con rotación varimax (correlaciones entre factores inferior a .30). Para los 5 factores extraídos la varianza explicada total es de 40.18%, de tal modo que, para el primer factor los valores van de .40 a .74 compuesto por los ítems: 27, 40, 39, 29, 37, 35, 34 y 36; para el segundo factor los valores van de .35 a .67 y los ítems que lo componen son: 4, 5, 7, 14, 6, 20, 12, 9, 13, 8 y 11; para el tercer factor los valores van de .37 a .61, los ítems que cargan a dicho factor son: 32, 33, 38, 18, 28, 19, 24, 30, 31, 26 y 25; para el factor cuatro los valores son de .39 a .72, los ítems que lo estructuran son: 22, 10, 23, 15, 21, 16 y 17; y para el factor cinco los valores son de .35 a .42, y los ítems que lo estructuran son: 2, 1 y 3. De los factores extraídos se estimó los coeficientes de consistencia interna, reportándose valores de .77 a .79 para los cuatro primeros factores y de .32 para el último factor, mostrando una fiabilidad aceptable los factores con valores superiores a .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2007). Como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5: Cargas factoriales estandarizadas y confiabilidad de la extracción de factores según análisis factorial exploratorio del instrumento de convivencia escolar (n=524).

Ítem	Factor					h2
	1	2	3	4	5	
36	.74					.60
34	.66					.53
35	.65					.55
37	.58					.44
29	.50					.43
39	.50					.31
40	.48					.31
27	.40					.26
11		.67				.55
8		.67				.51
13		.59				.44
9		.53				.46
12		.49				.31
20		.43				.37
6		.43				.27
14		.43				.35
7		.43				.34
5		.38				.24
4		.35				.22
25			.61			.54
26			.58			.52
31			.52			.43
30			.51			.36
24			.50			.37
19			.49			.57
28			.47			.39
18			.47			.50
38			.45			.40
33			.45			.33
32				.37		.42
17				.72		.56
16				.71		.55
21				.67		.52
15				.52		.36
23				.49		.41
10				.43		.40
22				.39		.30
3					.42	.20
1					.35	.18
2					.35	.24
% Varianza	9.75	9.72	9.11	8.09	3.52	
% Acumulado	9.75	19.48	28.58	36.67	40.18	
ω	.79	.78	.78	.77	.32	

Antes de efectuar el análisis AFE de las puntuaciones obtenidas producto de la aplicación del instrumento de disciplina positiva, primero se excluyeron los dos reactivos que presentaron índices de homogeneidad inferiores a .30 y debido a que presentan pesos factoriales inferiores a .30 en un análisis preliminar; en segundo lugar se realizó el análisis de adecuación muestral ($KMO=.951$; $X^2=11397.01$; $gl=900$; $p<.001$), reportándose valores aceptables (Alarcón, 2013) que dan viabilidad para la realización del análisis factorial exploratorio, de tal modo que, se extrajeron 3 factores de primer orden con una varianza explicada de 41.93% a través del método de máxima verosimilitud y rotación varimax, debido a que en la correlación entre factores se presentan valores inferiores a .30. Los pesos factoriales para el primer factor son de .38 a .70, los ítems que lo estructuran son: 37, 40, 38, 42, 30, 36, 31, 43, 33, 34, 32, 35, 44, 39, 45, 47 y 46; para el segundo factor los valores son de .33 a .69, los reactivos son: 8, 18, 41, 1, 13, 21, 15, 20, 16, 9, 5, 12, 2, 11, 10, 4 y 3; y para el tercer factor los valores son de .45 a .70, y los reactivos son: 22, 19, 27, 26, 14, 29, 28, 17, 25, 24 y 23. La consistencia interna para los factores extraídos es de .81 a .89, valores considerados como aceptables (Campo-Arias y Oviedo, 2007). Como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6: Cargas factoriales estandarizadas y confiabilidad de la extracción de factores según análisis factorial exploratorio del instrumento de disciplina positiva (n=524).

Ítem	Factor			h2
	1	2	3	
46	.70			.58
47	.68			.56
45	.66			.46
39	.62			.44
44	.61			.49
35	.61			.44
32	.61			.43
34	.60			.41
33	.60			.44
43	.60			.43
31	.59			.39
36	.54			.42
30	.51			.44
42	.46			.44
38	.44			.42
40	.44			.31
37	.38			.41
3		.69		.55
4		.64		.45
10		.64		.43
11		.64		.47
2		.62		.43
12		.60		.44
5		.58		.38
9		.56		.37
16		.55		.42
20		.52		.47
15		.48		.47
21		.47		.40
13		.45		.31
1		.43		.25
41		.42		.38
18		.38		.30
8		.33		.13
23			.70	.50
24			.67	.51
25			.61	.45
17			.56	.49
28			.49	.48
29			.48	.46
14			.47	.30
26			.46	.33
27			.46	.41
19			.45	.41
22			.45	.31
% Varianza	15.83	14.08	12.02	
% Acumulado	15.83	29.90	41.93	
ω	.89	.87	.81	

Análisis factorial confirmatorio

Considerando la estructura factorial de 5 factores, se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio bajo el modelo de factores correlacionados, dicho análisis se efectuó a través del método de cuadrados mínimos ponderados diagonales (DWLS), debido a que el instrumento presenta medida ordinal (Li, 2016). Los índices de ajuste para dicha estructural factorial postulada por el autor son aceptables (CFI y TLI $\geq .90$, X²/gl=2.93, RMSEA y SRMR < .080) (Escobedo et al., 2016) (ver tabla 7).

Tabla 7: Índices de ajuste para el instrumento de convivencia escolar (n=524).

X ²	gl	X ² /gl	RMSEA (IC 90 %)	SRMR	CFI	TLI
2135.84	730	2.93	.061 [.058 - .064]	.066	.91	.90

Nota. X²=chi cuadrado; gl=grados de libertad; RMSEA=error cuadrático medio de aproximación; SRMR=residuo medio cuadrático; CFI=índice de ajuste comparativo; TLI=índice de Tucker-Lewis

Los pesos factoriales estandarizados va de .36 a .68 para autocuidado, de .59 a .77 para relaciones interpersonales positivas, de .54 a .75 para inclusión y participación democrática, de .51 a .75 para disciplina con enfoque de derechos y de .57 a .74 para seguridad y protección, denotando índices de pesos factoriales aceptables (Fernández, 2015). En lo que concierne a la confiabilidad los valores son superiores a .70 (.71 a .88), indicador de una consistencia interna aceptable (Campo-Arias y Oviedo, 2007) (Ver tabla 8).

Tabla 8: Cargas factoriales estandarizadas para los ítems del instrumento de convivencia escolar (n=524).

Ítem	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
1	.43				
2	.56				
3	.36				
4	.56				
5	.63				
6	.68				
7		.61			
8		.72			
9		.73			
10		.59			
11		.77			
12		.60			
13		.68			
14			.64		
15			.59		
16			.61		
17			.66		
18			.71		
19			.75		
20			.69		
21			.68		
22				.51	
23				.63	
24				.60	
25				.74	
26				.75	
27				.53	
28				.65	
29				.70	
30				.59	
31				.69	
32					.67
33					.61
34					.74
35					.73
36					.73
37					.69
38					.68
39					.57
40					.60
F1	-				
F2	.71	-			
F3	.54	.69	-		
F4	.63	.69	.75	-	
F5	.48	.57	.68	.85	-
ω	.71	.85	.87	.87	.88

Nota. F1=autocuidado; F2=relaciones interpersonales positivas; F3=inclusión y participación democrática; F4=disciplina con enfoque de derechos; F5=seguridad y protección

Para confirmar la estructura factorial del instrumento de disciplina positiva se consideró la estructura factorial postulada por el autor (5 factores de primer orden), se analizaron los valores bajo a través de modelos correlacionados, es así que las evidencias para el primer modelo presentan un ajuste aceptable (CFI y TLI \geq .90, X2/gl=2.94, RMSEA y SRMR < .080), no obstante, los ítems 6 y 7, presentaron pesos factoriales estandarizados inferiores a .30, procediendo así a la eliminación, obteniéndose valores ligeramente más favorables en el segundo modelo. Como se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9: Índices de ajuste para el instrumento de disciplina familiar (n=524).

Modelo	X2	gl	X2/gl	RMSEA (IC 90 %)	SRMR	CFI	TLI
M1	3007.80	1024	2.94	.061 [.058 - .063]	.066	.91	.91
M2	2783.44	935	2.98	.061 [.059 - .064]	.064	.92	.91

Nota. M1=modelo de 47 ítems; M2=modelo de 45 ítems; X2=chi cuadrado; gl=grados de libertad; RMSEA=error cuadrático medio de aproximación; SRMR=residuo medio cuadrático; CFI=índice de ajuste comparativo; TLI=índice de Tucker-Lewis

En cuanto a las cargas factoriales estandarizadas se puede apreciar que en el factor sentido y conexión va de .43 a .84, en amabilidad y firmeza de .61 a .76, en relaciones horizontales de .63 a .79, en efectividad a largo plazo de .60 a .75 y en invita a los estudiantes a descubrir sus capacidades de .58 a .77, tales valores son aceptables (Fernández, 2015). En cuanto a los valores de confiabilidad van de .87 a .91, los cuales son aceptables (Campo-Arias y Oviedo, 2007). Como se puede observar en la tabla 10.

Tabla 10: Cargas factoriales estandarizadas para los ítems del instrumento de disciplina positiva (n=524).

Ítem	Factor				
	F1	F2	F3	F4	F5
1	.60				
2	.72				
3	.84				
4	.76				
5	.63				
8	.43				
9	.67				
10	.69				
11		.68			
12		.65			
13		.62			
14		.61			
15		.74			
16		.69			
17		.76			
18		.64			
19		.74			
20		.75			
21			.66		
22			.64		
23			.63		
24			.69		
25			.69		
26			.64		
27			.73		
28			.79		
29			.76		
30				.74	
31				.60	
32				.67	
33				.69	
34				.62	
35				.64	
36				.73	
37				.75	
38					.73
39					.67
40					.58
41					.67
42					.75
43					.68
44					.74
45					.65
46					.77
47					.77
F1	-				
F2	.79	-			
F3	.59	.83	-		
F4	.61	.67	.80	-	
F5	.59	.66	.78	.99	-
ω	.86/.87	.90	.89	.87	.91

Nota: F1=sentido de conexión; F2=amabilidad y firmeza; F3=relaciones horizontales; F4=efectividad a largo plazo; F5=invita al estudiante a descubrir cuan capaces son

4. Discusión

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa. Es una construcción colectiva y cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por directivos, docentes, administrativos, estudiantes y familias. Es un elemento fundamental de la gestión escolar porque mejora las relaciones interpersonales donde toda la organización de la comunidad educativa va a contribuir a la formación integral de los estudiantes. La convivencia escolar está orientada por el respeto a los derechos humanos, a las diferencias inherentes a cada persona y a un entorno escolar positivo, libre de violencia y discriminación. (Minedu, 2021). Así mismo, lo que menciona Nelsen (2016), acerca de la Disciplina Positiva como un conjunto de principios que permitirán a los estudiantes desarrollar vínculos afectivos desde la horizontalidad, mediante el respeto para todos, creando espacios de firmeza y amabilidad. La Disciplina Positiva busca encontrar soluciones a largo plazo permitiendo el desarrollo de capacidades del estudiante y que les sirva para un buen convivir durante toda su vida, capaces de desenvolverse por sí mismos en un entorno favorable para la convivencia. En este sentido es importante contar con instrumentos que permitan evaluar desde el ámbito educativo la convivencia escolar y la disciplina positiva, ya que permitirá a los docentes desarrollar estrategias que sean incorporadas en su práctica docente y a mejorar la convivencia escolar a través de la disciplina positiva, como herramienta para el fortalecimiento de capacidades de los estudiantes y de toda la comunidad educativa. Por ello fue necesario construir dichos instrumentos que son adecuados al contexto educativo desde las bases normativas por parte del Ministerio de Educación del Perú y desde las teorías que sustentan la disciplina positiva y que viene siendo aplicada en más de 30 países en todo el mundo.

Como inicio para la creación de los instrumentos de evaluación, se establecieron los modelos teóricos de dichas pruebas, las mismas que se plantearon a través de la normativa del D.S.004-2018-MINEDU quién establece todos los lineamientos para la convivencia escolar en las instancias públicas y privadas del país, como también los modelos teóricos basados en la psicología positiva y la teoría adleriana que toman como sustento las autoras Jane Nelsen y Linth Lott de la disciplina positiva. Cada uno de los instrumentos, tanto de CCE (Cuestionario de Convivencia Escolar) y CDP (Cuestionario de Disciplina Positiva), fueron conformados por 5 dimensiones respectivamente y cada una de ellas con sus indicadores respectivamente. En el caso del CCE su primera dimensión fue el autocuidado y su indicador la habilidad que tiene la persona para autocuidarse, en la segunda dimensión denominada relaciones interpersonales positivas y su indicador habilidades para relacionarse de manera positiva con los demás, en la tercera dimensión inclusión y participación democrática y su indicador habilidad para respetar las diferencias, igualdad de género y oportunidades, en la cuarta dimensión disciplina con enfoque de derechos y su indicador habilidad por el respeto de las normas establecidas y autorregulación de su comportamiento y en la última dimensión cinco seguridad y protección y su indicador habilidad para adoptar acciones en base a la prevención y atención de la violencia. Por otro lado, en lo que concierne a CDP, su primera dimensión vínculo de conexión y su indicador habilidad de vincularse afectivamente con sentido de pertenencia, en la segunda dimensión amabilidad y firmeza y su indicador habilidad para ser amable y firme a la vez, generando respeto mutuo, en la tercera dimensión relaciones horizontales y su indicador habilidad para relacionarse con igualdad, dignidad y respeto, en la cuarta dimensión efectividad a largo plazo y su indicador habilidad para desarrollarse con empatía, cooperación, respeto y resolución de problemas y por último en la quinta dimensión invita al estudiante a descubrir cuan capaces son y su indicador habilidad para ver los errores como oportunidades de aprendizaje y mejora.

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Convivencia Escolar y la Escala de Disciplina Positiva. Una vez que los instrumentos fueron construidos, en su primera versión el CCE estuvo conformado por 40 ítems y el CDP por 47 ítems, con los cuales se obtuvo la validez de contenido, por medio de criterios de jueces, haciendo uso de la prueba estadística V de Aiken se evaluaron las dimensiones de claridad, coherencia y relevancia. En claridad, 32 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 8 no significativos (.78 a .85), en coherencia 36 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 4 no significativos (.81 a .85), finalmente, en relevancia 39 presentan valores significativos (.89 a 1) y uno no significativo (.85), se destacar que el ítem 21 es no significativo en los 3 criterios, quedando todos los ítems como válidos, ya que obtuvieron una puntuación por encima de .50 que es el valor de riesgo. Asimismo, en el CDP se obtuvo de la misma forma la validez de contenido por medio de criterios de jueces, haciendo uso de la prueba estadística V de Aiken que de igual forma se evaluaron las dimensiones de claridad, coherencia y relevancia. En claridad, 45 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 2 no significativos (.78 a .85), en coherencia 43 ítems muestran índices significativos (.89 a 1) y 4 no significativos (.78 a .81), finalmente, en relevancia 44 presentan valores significativos (.89 a 1) y 3 no significativos (.78 a .81), destacándose que ningún reactivo muestra índices no significativos en los 3 criterios., quedando todos los ítems como válidos ya que obtuvieron una puntuación por encima de .50 que es el valor de riesgo. Conociendo la validez de contenido según García (2002, citado por Urrutia y Col, 2014), manifiestan que dicha validez se basa en el juicio lógico respecto a la correspondencia existente entre las variables o características de la persona evaluada y los ítems que se incluyen en los cuestionarios. A través de los ítems se busca determinar la coherencia con el dominio de contenido que se desea medir, siendo requisito necesario que se evidencia la claridad y la relevancia del ítem a través de elementos estadísticos válidos. A través de este procesamiento estadístico de validez de contenido se utilizó el juicio de expertos, conformada por 9 psicólogos con grado de doctor, expertos en la parte de la investigación psicométrica y en las variables estudiadas, quienes evaluaron ítem por ítem en función a las tres dimensiones antes mencionadas.

Una vez realizado la validez de contenido de ambas escalas, se realizaron los análisis preliminares de las escalas tanto de ECC y EDP, en la que se analiza la frecuencia de respuesta de los 524 participantes. Respecto al ECE se aprecia que, en su mayoría la tendencia de respuesta se centra en muchas veces, seguido de a veces y muy frecuentemente; en lo que respecta al valor promedio va de 3.23 (ítem 1) a 4.28 (ítem 19) con una desviación estándar de .80 a 1.19, con una distribución próxima a la normal (asimetría y curtosis +/- 1.5) (Curran et al., 1996) y con valores de homogeneidad corregida de .35 a .67, discriminados como buenos y muy buenos (Elosua y Bully, 2012). Y en cuanto al EDP se aprecia que en el instrumento de disciplina positiva los participantes tienen una tendencia de respuesta mayor en muchas veces, seguido de muy frecuentemente y a veces; con un valor promedio de respuesta de 3.18 (ítem 5) a 4.27 (ítem 14), una dispersión de .81 a 1.22, la distribución se halla próxima a la normal ($g1=+/-2$; $g2=+/-5$) (Curran et al., 1996), con índices de discriminación de .44 a .69 (discriminación muy buena), a excepción de los valores correspondientes a los reactivos 6 y 7 con una discriminación insuficiente (.10 y .14) y en el ítem 8 la discriminación es deficiente (.27) (Elosua y Bully, 2012).

Seguidamente el análisis factorial exploratorio del instrumento de convivencia escolar, se analizó los índices de adecuación muestral ($KMO=.93$; $X^2=7933.67$; $gl=780$; $p<.001$), los cuales son los óptimos y dan la viabilidad para la extracción de los factores (Alarcón, 2013), efectuado según el método de máxima verosimilitud con rotación varimax (correlaciones entre factores inferior a .30). Dentro de este análisis factorial exploratorio, se muestran 5 factores extraídos de Convivencia Escolar, con un total de 36 ítems, y que lo muestra en la varianza explicada total es de 40.18%, de tal modo que, para el primer factor los valores van de .40 a .74 compuesto por los ítems: 27, 40, 39, 29, 37, 35, 34 y 36; para el segundo factor los valores van de .35 a .67 y los ítems que lo componen son: 4, 5, 7, 14, 6, 20, 12, 9, 13, 8 y 11; para el tercer factor los valores van de .45 a .61, los ítems que cargan a dicho factor son: 33, 38, 18, 28, 19, 24, 30, 31, 26 y 25; para el factor cuatro los valores son de .37 a .72, los ítems que lo estructuran son: 22, 10, 23, 15, 21, 16, 17 y 32; y para el factor cinco los valores son de .35 a .42, y los ítems que lo estructuran son: 2, 1 y 3. De los factores extraídos se estimó los coeficientes de consistencia interna, reportándose valores de .77 a .79 para los cuatro primeros factores y de .32 para el último factor, mostrando una fiabilidad aceptable los factores con valores superiores a .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2007). Seguidamente con la EDP, antes de haber sido efectuado el análisis AFE de las puntuaciones obtenidas producto de la aplicación del instrumento de disciplina positiva, primero se excluyeron los dos reactivos que presentaron índices de homogeneidad inferiores a .30 y debido a que presentan pesos factoriales inferiores a .30 en un análisis preliminar; en segundo lugar se realizó el análisis de adecuación muestral ($KMO=.951$; $X^2=11397.01$; $gl=900$; $p<.001$), reportándose valores aceptables (Alarcón, 2013) que dan viabilidad para la realización del análisis factorial exploratorio, de tal modo que, se extrajeron 3 factores de primer orden con una varianza explicada de 41.93% a través del método de máxima verosimilitud y rotación varimax, debido a que en la correlación entre factores se presentan valores inferiores a .30. Los pesos factoriales para el primer factor son de .38 a .70, los ítems que lo estructuran son: 37, 40, 38, 42, 30, 36, 31, 43, 33, 34, 32, 35, 44, 39, 45, 47 y 46; para el segundo factor los valores son de .33 a .69, los reactivos son: 8, 18, 41, 1, 13, 21, 15, 20, 16, 9, 5, 12, 2, 11, 10, 4 y 3; y para el tercer factor los valores son de .45 a .70, y los reactivos son: 22, 19, 27, 26, 14, 29, 28, 17, 25, 24 y 23. La consistencia interna para los factores extraídos es de .81 a .89, valores considerados como aceptables (Campo-Arias y Oviedo, 2007).

Con el análisis exploratorio que se hace en ambas escalas, nos damos cuenta que en Convivencia Escolar, esta nueva versión la considera desde 5 factores como tal, reestructurando los ítems en cada factor, lo que deja a saber es que al hablar de convivencia, nos centramos netamente en el grado que la persona es capaz de autocuidarse, poseer relaciones interpersonales positivas, que haya inclusión y participación democrática, una disciplina desde un enfoque de derechos y que los espacios de interacción sean seguros y protectores. (Minedu, 2021). Por consiguiente, en la escala de Disciplina Positiva esta nueva versión sería de 3 factores, omitiendo 2 de ellos, lo cual iría en contra de lo que nos plantean las autoras, que la disciplina positiva tiene que estar orientada a 5 principios fundamentales que la sustenta o con este análisis se puede plantear una nueva investigación, utilizando los 3 factores que nos proporciona este análisis estadístico exploratorio. Posteriormente se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio en ambas escalas. Convivencia escolar considerando la estructura factorial de 5 factores, dicho análisis se efectuó a través del método de cuadrados mínimos diagonales (DWLS), debido a que el instrumento presenta medida ordinal (Li, 2016). Los índices de ajuste para dicha estructura factorial postulada por el autor son aceptables (CFI y $TLI \geq .90$, $X^2/gl=2.93$, $RMSEA$ y $SRMR < .080$) (Escobedo et al., 2016). Los pesos factoriales estandarizados para ECE va de .36 a .68 para autocuidado, de .59 a .77 para relaciones interpersonales positivas, de .54 a .75 para inclusión y participación democrática, de .51 a .75 para disciplina con enfoque de derechos y de .57 a .74 para seguridad y protección, denotando índices de pesos factoriales aceptables (Fernández, 2015). En lo que concierne a la confiabilidad de dicha escala, los valores son superiores a .70 (.71 a .88), indicador de una consistencia interna aceptable (Campo-Arias y Oviedo, 2007) (Ver tabla 6). Por consiguiente para confirmar la estructura factorial de la escala de disciplina positiva se consideró la estructura factorial postulada por el autor (5 factores de primer orden), se analizaron los valores bajo a través de modelos correlacionados, es así que las evidencias para el primer modelo presentan un ajuste aceptable (CFI y $TLI \geq .90$, $X^2/gl=2.94$, $RMSEA$ y $SRMR < .080$), no obstante, los ítems 6 y 7, presentaron pesos factoriales estandarizados inferiores a .30, procediendo así a la eliminación, obteniéndose valores ligeramente más favorables en el segundo modelo.

En cuanto a las cargas factoriales estandarizadas se puede apreciar que en el factor sentido y conexión va de .43 a .84, en amabilidad y firmeza de .61 a .76, en relaciones horizontales de .63 a .79, en efectividad a largo plazo de .60 a .75 y en invita a los estudiantes a descubrir sus capacidades de .58 a .77, tales valores son aceptables (Fernández, 2015). En cuanto a los valores de confiabilidad van de .87 a .91, los cuales son aceptables (Campo-Arias y Oviedo, 2007). Con el análisis exploratorio confirmatorio, nos damos cuenta que las escalas creadas en un inicio desde 5 dimensiones en cada una, este análisis nos confirma que ambos instrumentos deben ser considerados en sus 5 dimensiones. Es necesario precisar que frente a esta confirmación que se ha venido haciendo de las escalas, se sustentan dentro de los antecedentes de diferente países que viene trabajando ya políticas de estado para mejorar la convivencia en sus instituciones y países, sin embargo, en el Perú también a través del Ministerio de Educación (2019), sigue alineando esfuerzos en conjunto, desde el organismo nacional, regional y local para garantizar que estas políticas se trabajen en las instituciones de nuestro país, donde la convivencia escolar sea sustentada desde el D.S.004-2018-MINEDU, que abarca los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia escolar contra los adolescentes, como también ampararse al PEN 2036 que nos hace énfasis en el logro de una ciudadanía plena y el desarrollo de la competencia 16 del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), en la que nos plantea “convive y participa democráticamente”, sustentada en actitudes de justicia y equidad, reconociendo la igualdad de derechos y deberes de todos. Y con respecto a la escala de Disciplina Positiva, sustentada de la misma manera desde las teorías de Jane Nelsen y Lintt Lott, quienes nos hablan de 5 dimensiones para desarrollar disciplina positiva desde el sentido de la conexión, siendo amable y firme a la vez, promover relaciones horizontales, efectividad a largo plazo y que invita a los estudiantes a descubrir sus capacidades. Esta disciplina que lo sustentan las autoras tiene un origen desde la disciplina democrática propuesta por Ausbel, en la que menciona que esta disciplina no debe ser arbitraria, sino bilateral en la que debe permitir ser discutida y reflexionada en donde los estudiantes construyan las normas siempre y cuando estén en capacidad de hacerlo de manera reflexiva

5. Conclusiones

Se determinó el modelo teórico de las escalas de Convivencia Escolar y Disciplina positiva en adolescentes, basado en 5 dimensiones. El CCE tuvo como dimensiones autocuidado, relaciones interpersonales positivas, inclusión y participación democrática, disciplina con enfoque de derechos y seguridad y protección. El CDP tuvo también 5 dimensiones, sentido de conexión, amabilidad y firmeza, relaciones horizontales, efectividad a largo plazo y el último invita a los estudiantes a descubrir sus capacidades. Se construyó las pruebas de evaluación de Convivencia Escolar y de Disciplina Positiva en adolescentes a través del análisis psicométrico respectivamente. Las pruebas de evaluación tanto de Convivencia Escolar y de Disciplina Positiva, cuentan con contenido válido que representa las variables para que fue diseñada y que muestran aceptables índices de contenido. Las pruebas de evaluación tanto de Convivencia Escolar y de Disciplina Positiva en adolescentes, presentan una estructura de factores válidas y que representan modelos teóricos con el cual fueron elaboradas, contando con cargas factoriales aceptables por cada una de las dimensiones que la representan. Ambas pruebas tanto de Convivencia Escolar como de Disciplina Positiva en adolescentes son confiables para su aplicación en la muestra con la que se aplicó.

6. Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Arias, G., Cascante, LE., Quesada, M., Carvajal, V., Corrales, M., y Zamora, J. C. (2018). Contribuciones de la teoría disciplina positiva: Una experiencia en la comunidasd rural La Maravilla, San Vito de Coto Brus. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13 (1).
- Carrera, M., Barrera, H., y Salazar, M. (2020). Disciplina Positiva, experiencia en la formación de su autonomía en adolescentes. *Fundación Dialnet*, 5(4).
- Felipe, C., y Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2 ed... México, D.F: Siglo XXI Editores.
- Gorritxo, A. (2017). *Disciplina positiva: propuesta para promover relaciones respetuosas en el aula*. [Tesis de maestría].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). (p. 148). México: The McGraw-Hill.

- Jiménez-Arias, M. E. (2018). Disciplina positiva y la modulación del comportamiento de estudiantes de educación general básica en el
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Masip, G. (2021). Disciplina positiva se incorpora a las aulas a través de la formación del profesorado. *Revista del CEP Norte de Tenerife*, 8; 38-43.
- Mercedes-Acosta, J. (2016). Evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo (República Dominicana). [Tesis doctoral]. <http://hdl.handle.net/10651/39317>
- Ministerio de Educación del Perú (2020). Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la escuela desde la disciplina positiva.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Encuesta Nacional de Convivencia Escolar en la Escuela.
- MINEDU (2018). Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en II.EE y programas educativos de la educación básica.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación Chile (MINEDUC, 2017), Plan estratégico de Convivencia Escolar. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/18430.pdf>
- Nelsen, J. (2016). About Positive Discipline. [Positivediscipline.com. https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline](https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline)
- Nelsen, J. (2015). About Positive Discipline. [Positivediscipline.com. https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline](https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline)
- Nelsen, J., Márquez, J., Díaz, J., y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: Aportes de las teorías. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* (18), 126-148.
- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. A. (2014). Disciplina positiva.