

Hontañón, B., Sancho-Álvarez, C., Silva-Lorente, I. y Torrego, J.C. (2026). Análisis de la convivencia escolar en los centros educativos de España desde la perspectiva del alumnado de Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 44. <https://doi.org/10.6018/rie.654911>

## **Análisis de la convivencia escolar en los centros educativos de España desde la perspectiva del alumnado de Primaria**

### **Analysis of School Coexistence in Schools in Spain from the Perspective of Primary School students**

Borja Hontañón González\*<sup>1</sup>, Carlos Sancho-Álvarez\*\*<sup>2</sup>, Isabel Silva-Lorente\*\*\*<sup>3</sup> y Juan Carlos Torrego Seijo\*

\*Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá (España)

\*\*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de València (España)

\*\*\*Departamento de Educación y Psicología. Universidad de Alcalá (España)

#### **Resumen**

*Analizamos la convivencia escolar en centros educativos públicos, concertados y privados de Educación Primaria en España desde la perspectiva del alumnado, desarrollando un muestreo aleatorio por conglomerados polietápico según los recursos de orientación en escuelas. La muestra participante son 26156 estudiantes a nivel estatal con una representatividad y un nivel de confianza del 99%. La base de datos se ha codificado con SPSS 28, comprobando la distribución, creando puntos de corte según rangos y niveles de convivencia por totales (bajo, medio y alto). Se extraen estadísticos descriptivos por variables analizadas, niveles de convivencia y pruebas no paramétricas, ya que trabajamos con una muestra de distribución no normal. Como resultados aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de centro (Público-Concertado) en algunas dimensiones de convivencia (D1–Tipología conflictos convivencia-, E1–Herramientas detección-, E4–Aspectos curriculares evaluación- y F1–Normas convivencia-) y entre Público-Privado en la dimensión D1. Sin embargo, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones B1–Valoración global convivencia-, C1–Relaciones familia-escuela-, C2–Relación docente-discente-, C3–Relaciones discentes-, E3–Aspectos curriculares metodológicos- y F2–Formas resolver conflictos-. Aunque en todos los casos resulta un tamaño*

---

I **Correspondencia:** Borja Hontañón González, borja.hontanon@uah.es, Pza. San Diego, s/n. 28801. Alcalá de Henares (Madrid) España.

*del efecto bajo o muy pequeño. Tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas a nivel global entre los niveles de convivencia total, ya que la convivencia resulta adecuada en todos los centros escolares independientemente a la segmentación por titularidad. Por ello, se deben seguir indagando aquellas dimensiones implicadas y realizar una adecuada distribución de recursos de orientación hacia la convivencia en aquellos casos con mayor prioridad.*

**Palabras clave:** Convivencia pacífica; escuela; educación primaria; aprendizaje socioemocional.

## **Abstract**

We analyze school coexistence in public, state-subsidized and private primary schools in Spain from the perspective of students, developing a multistage random cluster sampling according to guidance resources in schools. The participating sample is 26,156 students at the state level with a representativeness and a confidence level of 99%. The database was coded with SPSS 28, distribution was checked, and cut-off points were created based on ranges and levels of coexistence by totals (low, medium, and high). Descriptive statistics have been developed by variables analyzed, levels of coexistence and non-parametric tests have been chosen, since we work with a sample of non-normal distribution. The results show statistically significant differences between the type of center (Public-Concerted) in some dimensions of coexistence (D1–Types of conflicts–, E1–Detection tools–, E4–Syllabus assessment– and F1–Coexistence norms–) and between Public-Private in the D1 dimension. However, no statistically significant differences finally appear in the B1–Global assessment of coexistence–, C1–School-family relations–, C2–Teacher-pupil relations–, C3–Pupil relations–, E–Syllabus methodology– and F2–Conflict resolution– dimensions. We also have not found any statistically significant differences at the global level between total levels coexistence, since coexistence is adequate in all schools regardless of segmentation by ownership. We must continue to investigate the dimensions involved and make an adequate distribution of orientation resources towards coexistence in high-priority cases.

**Keywords:** peaceful coexistence; schools; primary school; social and emotional learning.

## **Introducción**

La convivencia es la acción de vivir con otras personas estableciendo una red social que permita una satisfactoria relación con los demás creando vínculos interpersonales positivos y sanos (Monjas, 2021). A partir de este punto de vista, la convivencia escolar se aborda desde una pedagogía de la convivencia que precisa de la participación de la comunidad escolar con la intención de prevenir y afrontar el conflicto con estrategias pacíficas (Martín, 2006). En el contexto de Educación Primaria, Reyes Jaimes y Velázquez Reyes (2022) destacan la importancia que la convivencia sea una parte integral de la planificación didáctica y no un añadido externo.

Son múltiples las investigaciones que señalan los beneficios de un clima de convivencia positivo en los centros escolares: altos niveles de rendimiento académico, bajos niveles de victimización (Berkowitz et al., 2015; Cortés-Pascual et al., 2019; Lacey y Cornell, 2016), prevención de la violencia como el acoso escolar, mejora de los aprendizajes, enriquecimiento de las relaciones interpersonales y de la satisfacción personal

(Ortega et al., 2004). Por lo tanto, es cada vez más evidente que existe un acuerdo unánime, tanto social como investigador, en señalar que la mejora de la convivencia incide directamente en la calidad educativa (Benbenishty et al., 2016; Cerdá et al., 2019; Djigic y Stojiljkovic, 2011; Kraft et al., 2016).

Al mismo tiempo, existe una preocupación desde la comunidad educativa sobre la incidencia del acoso escolar, la presencia de violencia física, vandalismo y comportamientos disruptivos en entornos escolares en España que va en aumento (Cruz Orozco, 2020; Cruz Orozco et al., 2025). Además, se une a la intranquilidad familiar y escolar por la gestión de la convivencia que los más jóvenes hacen a través de las redes sociales (Larrañaga et al., 2022). Es por ello, por lo que se demanda un trabajo socioeducativo coordinado para seguir desarrollando programas de convivencia efectivos centrados en la sensibilización, la prevención y la intervención temprana para reducir y prevenir la violencia en las escuelas, creando así entornos educativos seguros y saludables para todo el alumnado (Del Rey y Ortega, 2001; Merma-Molina et al., 2019).

Actualmente, hay estudios previos y recientes en los que se observa que los niveles de satisfacción respecto a la convivencia escolar en España en Educación Primaria (Torrego, 2023) y Educación Secundaria son positivos (Díaz-Aguado, 2010; Zabalza, 1999). Asimismo, se encuentran informes a nivel estatal que recogen el esfuerzo que se realizan desde las distintas comunidades autónomas, para la mejora de convivencia y se recogen las distintas iniciativas que se están desarrollando: observatorios autonómicos de convivencia, Equipos o unidades específicas, coordinadores de convivencia y bienestar en los centros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

### **Tipología de centro educativo en España según la titularidad**

En España los centros educativos pueden ser de titularidad pública o privada (centros educativos concertados o privados). La titularidad se refiere a quién es el propietario o responsable legal del centro educativo y puede influir en aspectos como la gestión, el currículo, el personal docente, los recursos disponibles y la financiación (Eurydice, 2023a). En el caso de la escuela privada y concertada, esta segunda recibe aportaciones económicas del Estado, el perfil de las familias que selecciona tiene un definido perfil social, económico y cultural. Como señalan Escardíbul y Villarroya (2009), las familias españolas con mayor nivel socioeconómico, educativo y cultural tienden a elegir colegios privados, aunque también hay que considerar la distribución geográfica. Estos perfiles tan definidos también influyen de manera directa en la escuela en factores concluyentes para el alumnado, tales como: la calidad y equidad de la educación (Benito et al., 2014), la igualdad de oportunidades (Boterman et al., 2019), en el rendimiento académico (Berkowitz et al., 2017; Reardon, 2014) o en las propias expectativas de futuro del alumnado (Wicht, 2016).

En la actualidad, son numerosas las investigaciones que se centran en el análisis de la segregación escolar por el nivel socioeconómico (Ascorra et al., 2016; Gutiérrez et al., 2020; Murillo y Martínez-Garrido, 2018), por el origen nacional o extranjero (Alegre y Ferrer, 2013) o por alumnado con necesidades educativas especiales (Guiral y Murillo, 2023); y muchas de ellas incluyen la perspectiva según la tipología de centro en la que son escolarizados finalmente (Murillo y Guiral, 2024).

En investigaciones realizadas fuera de España hay muy pocos estudios que analicen la relación entre convivencia y calidad escolar atendiendo a la tipología de centro en la etapa de Educación Primaria; algún estudio puntual apunta a la existencia de menos problemas de conducta en centros privados (Shahzad, 2021), pero parecen necesarios más estudios que aborden este ámbito.

En la revisión sistemática de Sánchez-Serrano et al. (2022) sobre convivencia escolar teniendo en cuenta las instrucciones del método PRISMA en el ámbito educativo, se destaca que en centros de educación públicos y privados en España no aparecen estudios que aborden la relación entre tipología de centro educativo según la titularidad (público, privada) y su calidad de convivencia en Educación Primaria a nivel estatal. Entre las escasas investigaciones, destaca la de Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes (2017), que muestra que el alumnado de centros concertados valora más positivamente el clima escolar que el de centros públicos; esta diferencia también se observa en la percepción del profesorado y las familias, aunque con matices. Este estudio también destaca una mayor frecuencia de conflictos y conductas disruptivas en centros públicos, según la percepción del profesorado.

Otros estudios realizados en la etapa de Educación Secundaria o en general en función del sistema educativo español abordan esta temática. La investigación de Rodríguez (2007) presenta diferencias interesantes en el análisis de los distintos centros educativos de secundaria en la convivencia escolar entre centros de menor tamaño, concertado, urbano y de contexto alto frente a centros educativos de tamaño mediano, público, urbano y de contexto bajo. Asimismo, en esta etapa, de acuerdo con Gaeta González et al. (2020), el alumnado de secundaria destaca que en diferentes centros educativos a nivel estatal es frecuente el acoso, el ciber-acoso, la violencia de género y el racismo.

En la misma línea, un estudio llevado a cabo por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2004) constata que la competencia del profesorado para frenar los problemas de convivencia empeora cuando trabajan en centros con un contexto sociocultural bajo, de titularidad pública y en la etapa de educación secundaria.

Diferentes comunidades autónomas han desarrollado estudios en los que aparece analizada la variable tipología de centro; en la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, 2018), los centros concertados presentan menor número de incidencias disciplinarias, los centros públicos muestran mayor diversidad de programas de intervención, aunque también más casos de conflictividad y se destaca que la percepción del clima escolar es más positiva en los concertados, especialmente en lo que respecta a la implicación de las familias. En Andalucía (Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, 2011) se observa que los centros públicos registran más incidencias, aunque también aplican más medidas educativas y preventivas; los centros concertados tienden a tener menos registros de conflictos, pero el informe advierte que esto puede deberse a diferencias en los criterios de notificación.

Por el contrario, uno de los primeros estudios a nivel nacional en tener en cuenta la variable titularidad de centro fue el informe del Defensor del Pueblo (2000) sobre la convivencia y los conflictos en los centros de Educación Secundaria, que no presenta diferencias significativas entre contextos rurales o urbanos, centros públicos o privados, ni Comunidades Autónomas.

Con todo, exceptuando alguna investigación de ámbito local en España, que no apunta directamente al análisis de la convivencia escolar de acuerdo con González Lorenzo (2020), no hay documentación investigadora concluyente sobre este tema a nivel nacional entre los diferentes centros educativos según su titularidad que analicen la calidad de este constructo teórico educativo.

Por lo tanto, el objetivo que guía el presente trabajo es: analizar si existen diferencias significativas en función de los diferentes niveles de convivencia escolar (bajo, medio y alto) y entre los distintos tipos de centro educativos (público, concertado y privado) en España desde la perspectiva del alumnado de la etapa escolar de educación primaria.

En este sentido, cabe destacar que, la voz del alumnado es fundamental cuando se trata de abordar temas relacionados con la convivencia escolar, ya que según Rodríguez (2008), el primer requisito para enseñar es la creencia de que el alumnado es experto en su propia realidad y su punto de vista sobre temas relevantes. Esta premisa cambia la forma en que pensamos sobre la educación. Escuchar al alumnado, comprender sus experiencias y perspectivas es crucial para identificar problemas, desarrollar estrategias de intervención efectivas y crear experiencias de aprendizaje efectivas y significativas. Al interactuar con las voces de los y las estudiantes, las escuelas pueden crear un entorno que respalde las relaciones y resuelva cualquier problema o conflicto que pueda surgir; por ello, cabe destacar que resulta meramente interesante que la valoración de la convivencia la realice el alumnado, ya que será una información totalmente relevante y directa. Además, en el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2022), los resultados reflejan que se busca no solo prevenir el acoso y la violencia, sino también fomentar un ambiente educativo que promueva la igualdad y el respeto.

En este caso, los cuestionarios de este estudio que evalúan la convivencia (Torrego, 2023), podrían ser a su vez una herramienta que faciliten la evaluación formativa y realicen un rápido autodiagnóstico del centro, ya que pueden ayudar a identificar posibles situaciones de acoso o conflictos existentes en el aula o centro. Asimismo, este proceso de investigación y consecuente aplicación de los instrumentos de evaluación citados, pueden ofrecer a los equipos de orientación y equipos directivos, así como al equipo docente o familias, una valiosa pauta o retroalimentación sobre la calidad de las relaciones entre el alumnado que se está generando en el centro educativo.

## **Método**

### **Participantes**

La población de referencia son 2843852 estudiantes matriculados en Educación Primaria durante el curso 2021-2022 a nivel estatal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

La muestra participante son 26156 estudiantes de Educación Primaria a nivel estatal con una representatividad con un nivel de confianza del 99%. Por lo cual, se trabaja con una muestra estadísticamente representativa a nivel nacional, ya que se supera el N de 16545 estudiantes que se calcula como total necesario del muestreo.

Se realiza un procedimiento de muestreo aleatorio por conglomerados polietápico siguiendo la ruta de conglomerados, etapas, estratos según recursos de orientación y escuelas; únicamente se excluye el País Vasco ya que no participan (Torrego, 2023). En este sentido, se obtiene la autorización correspondiente de participación en función de cada centro educativo que colabora.

La muestra de 26156 estudiantes tiene una media de edad de 9,6 años y se distribuye entre 12843 niñas (49,1%) y 13312 niños (50,9%) con 16649 matriculados en centros públicos (63,6%), 7279 matriculados en centros concertados (27,8%) y 2226 matriculados en centros privados (8,5%), siendo un 19,3% (5066) de 3er curso, un 24% (6289) de 4º, un 27,7% (7248) de 5º y un 28,8% (7551) de 6º de Educación Primaria; se excluyeron estudiantes de 1º y 2º curso, ya que por cuestiones de desarrollo madurativo y lenguaje el cuestionario es adecuado a partir de 3er curso.

## **Instrumentos**

El instrumento que se utiliza como cuestionario para recoger las respuestas de cada estudiante es el Cuestionario de valoración de la convivencia escolar para alumnado (Torrego, 2023) que se trata de una encuesta estatal sobre la convivencia escolar en Educación Primaria que tiene como principal objetivo conocer la opinión de estudiantes por centros.

El instrumento de evaluación tiene una serie de ítems (77 reactivos) iniciales de identificación y preguntas sociodemográficas para recoger datos característicos de la muestra, así como una serie de preguntas de opción múltiple, ítems dicotómicos y de escala de respuesta tipo Likert con 10 puntos (0 es una mala valoración y 10 es excelente). Sin embargo, finalmente se ha trabajado en esta investigación únicamente con los ítems de escala, ya que el objetivo del estudio se centró en conocer las diferencias en función de este listado de reactivos (53) y su relación entre los mismos desde un tratamiento de los datos adecuado según la naturaleza de la métrica para las variables (Martínez-Abad y Rodríguez-Conde, 2017). En este sentido, a partir de la aplicación de la escala para alumnado y sus dimensiones de análisis, que construyen el instrumento y que han sido validadas a nivel nacional con unas propiedades métricas adecuadas a nivel global ( $>.75$ ), han sido seleccionados de acuerdo con Torrego (2023, pp. 273-274) los siguientes indicadores como elementos objeto de estudio:

B1 (Valoración global de la convivencia); C1 (Relaciones familia-escuela); C2 (Relación docente-discente); C3 (Relaciones entre discentes); D1 (Tipología conflictos convivencia); E1 (Herramientas de detección); E3 (Aspectos curriculares metodológicos); E4 (Aspectos curriculares de evaluación); F1 (Normas de convivencia); F2 (Formas de resolver conflictos).

## **Procedimiento**

La base de datos se ha codificado con el paquete estadístico SPSS de IBM versión 28, así como los procedimientos y pruebas necesarias para el análisis de datos con las respuestas de todo el alumnado que contesta el cuestionario.

Toda la información se ha analizado de manera confidencial y/o sujeta a secreto profesional, cuya divulgación se realiza de acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales -LOPDGDD- y el Reglamento Europeo de Protección de Datos -REPD-.

Asimismo, este estudio se realizó con el informe favorable del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal (CEI) de la Universidad de Alcalá. A través de procedimientos informáticos el alumnado respondió a los cuestionarios de manera online en la sala de informática de cada centro educativo. El proceso estuvo supervisado por el profesorado del centro que había recibido previamente las instrucciones realizadas por el equipo de investigación para la aplicación de la Encuesta Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Primaria.

## **Análisis de datos**

En este caso, se han realizado pruebas de normalidad para comprobar la distribución de los datos con la prueba Kolmogórov-Smirnov (K-S) y la transformación por agrupación visual para crear puntos de corte según rangos y niveles de convivencia para totales (nivel bajo: 40-403,9; nivel medio: 404-447,9; nivel alto: 448-520).

Asimismo, se han realizado estadísticos descriptivos por variables analizadas y niveles de convivencia, así como pruebas no paramétricas, ya que trabajamos con una muestra de distribución no normal (Torrejo, 2023) con una significación para K-S de  $p=0,000$ .

Por lo tanto, se han realizado los siguientes procedimientos estadísticos:

- Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para una muestra.
- Pruebas de chi-cuadrado de una muestra.
- Prueba no paramétrica de Kruskall-Wallis para muestras independientes.
- Comparaciones por parejas mediante la corrección de Bonferroni.
- Tamaño del efecto en las diferencias estadísticamente significativas.

En todos los casos, para evitar diferencias debidas a los grupos participantes creados por variables de estudio (tipo centro escolar), se realizan los análisis estadísticos entre rangos por niveles de convivencia para corregir las diferencias por número de estudiantes o la corrección de Bonferroni como garantía más robusta (Lizasoain y Joaristi, 2003). Asimismo, en los casos necesarios se calcula el tamaño del efecto a través del Eta al Cuadrado ( $\eta^2$ ) o por la V de Cramer (vC) (López-Martín y Ardura, 2023) para observar el nivel de significación.

Los análisis se han centrado en realizar un estudio diferencial con la variable tipo de centro escolar, ya que son escasos los análisis recientes sobre convivencia escolar con muestras representativas entre estudiantes de centros de educación primaria concertados y privados, así como la realización de investigaciones actuales con muestras representativas entre estudiantes según tipología de centros de educación primaria (públicos, concertados y privados) por niveles de convivencia escolar. Sin embargo, sí que se encuentran numerosos estudios diferenciales con otro tipo de variables (sexo, edad, curso, origen, etc.) en la etapa de Educación Primaria (Abeledo, 2021; Cerda et al., 2019; Córdoba et al., 2016; López, 2018; Tuero et al., 2020;).

## Resultados

### Estadísticos descriptivos y niveles de convivencia escolar

A partir de los datos sobre la escala validada para estudiantes sobre convivencia escolar (Torrego, 2023), se han analizado las respuestas obtenidas del alumnado y sus resultados por dimensiones de análisis, así como según las variables objeto de estudio.

En primer lugar, se extraen estadísticos descriptivos por dimensiones de análisis en cuanto a la convivencia en los centros escolares participantes. Para ello, se describen los niveles de convivencia (bajo 33,91%, medio 32,91% y alto 33,18%) sobre los totales de la muestra de estudiantes por rangos de respuesta (véase figura 1) y se pueden observar las medias de puntuación sobre las variables analizadas según los totales en estudiantes para cada dimensión: B1  $\bar{x}=9,24$ ; C1  $\bar{x}=9,39$ ; C2  $\bar{x}=8,78$ ; C3  $\bar{x}=8,51$ ; D1  $\bar{x}=7,04$ ; E1  $\bar{x}=8,43$ ; E3  $\bar{x}=8,69$ ; E4  $\bar{x}=8,82$ ; F1  $\bar{x}=8,37$ ; F2  $\bar{x}=6$ . (véase figura 2).

En este sentido, aunque los datos son similares y cercanos entre sí que se aprecian que las puntuaciones más elevadas son en la dimensión B1 ( $\bar{x}=9,24$ ) y C1 ( $\bar{x}=9,39$ ). Asimismo, las puntuaciones inferiores se sitúan en la dimensión D1 ( $\bar{x}=7,04$ ) y F2 ( $\bar{x}=6,00$ ).

Figura 1

Niveles de convivencia para el total de estudiantes según porcentajes.

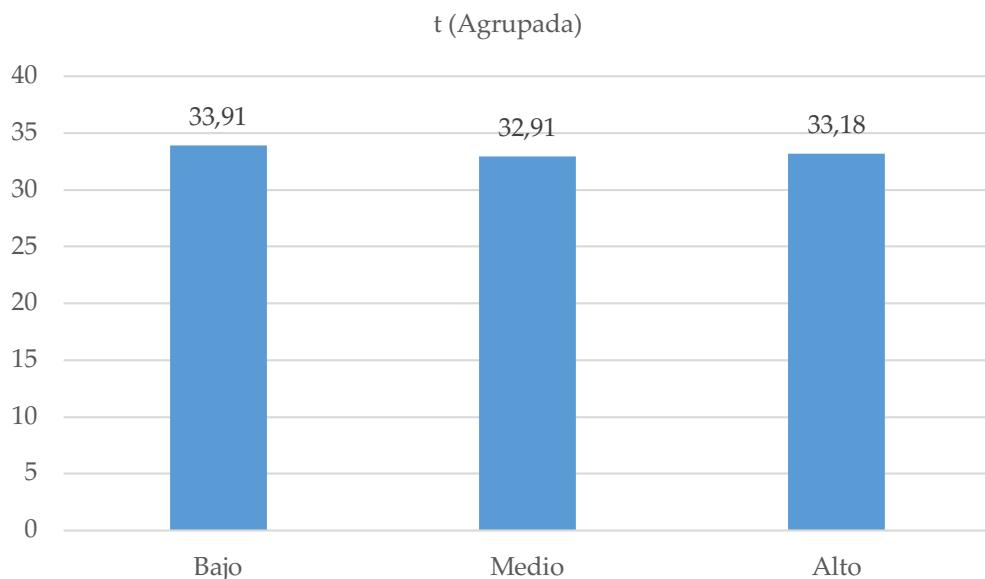
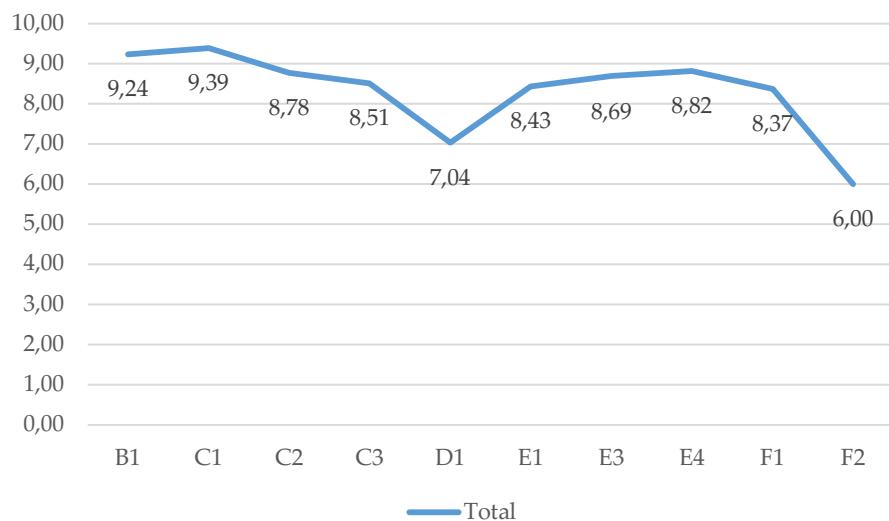


Figura 2

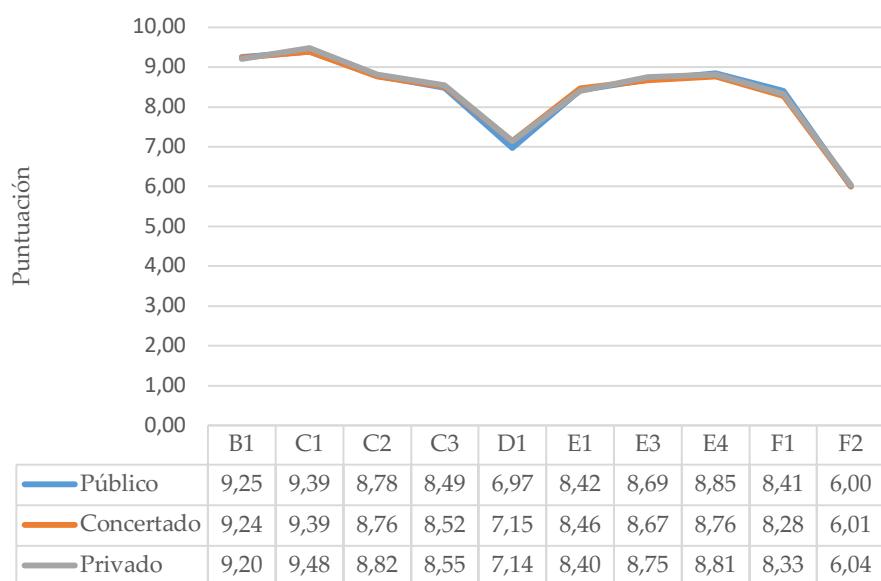
Medias por dimensiones y niveles convivencia en estudiantes.



Asimismo, a continuación, se describen las dimensiones analizadas en cuanto a sus medias por tipo de centro (Figura 3).

Figura 3

Medias convivencia escolar estudiantes por dimensión y tipo de centro.



A partir de la información anterior (Figura 3), las dimensiones con puntuaciones más elevadas en función del tipo de centro también serían la B1 y C1, tal y como se puede observar en la figura 3. Asimismo, las puntuaciones inferiores también son coincidentes con las medias generales (D1 Y F2).

En este sentido, se indican a continuación los niveles de convivencia totales según tipo de centro (públicos, concertados y privados con las figuras 4, 5 y 6, respectivamente).

Figura 4

*Niveles de convivencia para centros públicos según porcentajes.*

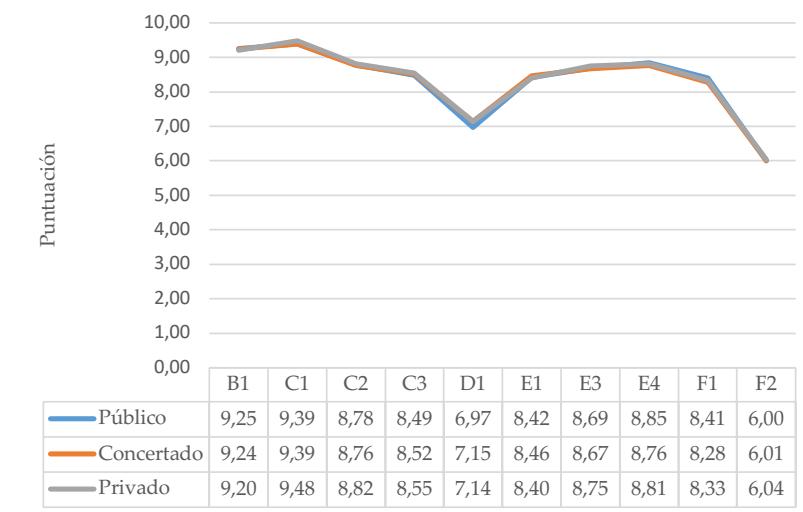


Figura 5

*Niveles de convivencia para centros concertados según porcentajes.*

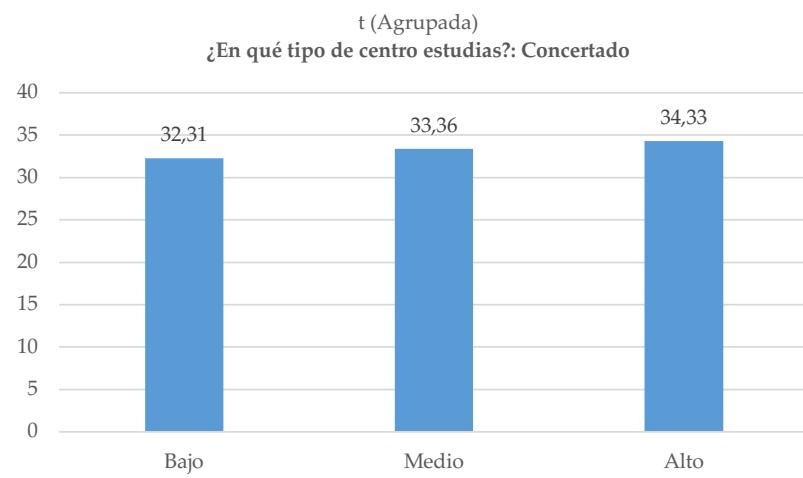
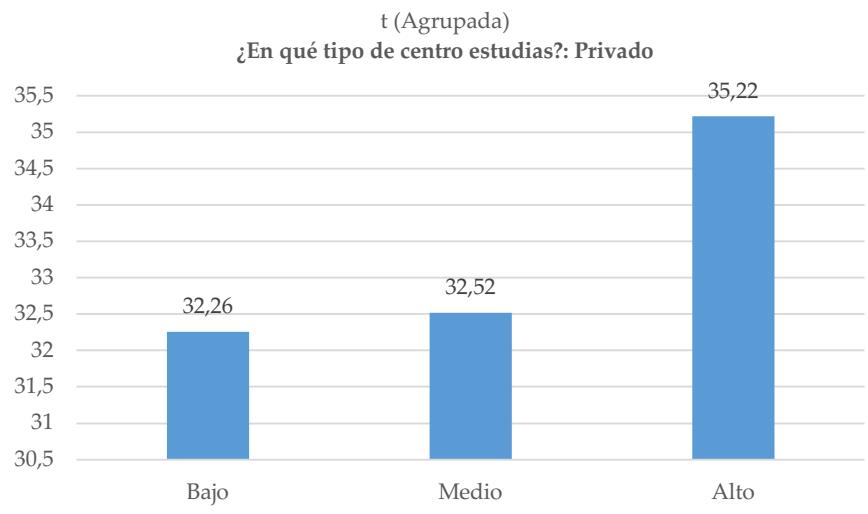


Figura 6

Niveles de convivencia para centros privados según porcentajes.



En general, los porcentajes sobre los niveles de convivencia en cada tipo de centro aparentemente resultan similares y ajustados entre sí para el total de la muestra en cada caso. Sin embargo, sí que se aprecian diferencias entre las puntuaciones, que se deben seguir explorando de manera estadística, ya que en el caso de los centros públicos los porcentajes según niveles son descendentes y los casos de centros concertados/privados son porcentajes ascendentes, respectivamente (nivel bajo, medio y alto) (Figuras 4, 5 y 6).

Por ello, a continuación, se realizan análisis estadísticos entre los niveles de convivencia y se ejecutan análisis diferenciales por dimensiones y/o tipología de centro escolar, para poder observar estadísticamente si existen diferencias significativas dentro/entre los grupos de estudiantes y entre/con las variables estudiadas de manera específica.

### **Análisis entre niveles de convivencia para el total de la muestra de estudiantes por tipología de centros escolares**

A partir de la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para una muestra, se analizan las diferencias resultantes entre los niveles de convivencia sobre el total de estudiantes. En este caso, no aparecen diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,149$ ;  $w=1,442$ ).

Asimismo, se realiza la prueba de chi-cuadrado de una muestra, para seguir indagando en las diferencias entre los niveles de convivencia para el total de estudiantes, y tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,125$ ;  $X^2=4,161$ ).

Al respecto, para observar si existen diferencias de varianza en las puntuaciones sobre convivencia entre estudiantes según el tipo de centro en el cual están matriculados en cuanto al total y las dimensiones objeto de estudio de manera específica, para poder

orientar el acompañamiento hacia la convivencia escolar según cada caso, se realiza también la prueba no paramétrica de Kruskall-Wallis para muestras independientes sobre este tipo de variables –Tabla 1 y 2.

Tabla 1

*Kruskall-Wallis total estudiantes y escala total convivencia por tipo de centros.*

N total	26154
Estadístico de prueba	19,791 <sup>a</sup>
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Tabla 2

*Total convivencia: comparaciones por parejas ¿En qué tipo de centro estudias?*

Sample 1-Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. <sup>a</sup>
Público-Concertado	-385,628	100,021	-3,855	<,001	,000
Público-Privado	-467,401	160,640	-2,910	,004	,011
Concertado-Privado	-81,774	172,403	-,474	,635	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales; Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

a. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

En este sentido, se pueden observar que las diferencias estadísticamente significativas las encontramos entre las puntuaciones del alumnado de centros público y concertados ( $p=0,000$ ;  $kw=-3,855$ ), así como para los grupos de estudiantes entre centros públicos y privados ( $p=0,011$ ;  $kw=-2,910$ ), tal y como se puede observar en la tabla número 2. En estos casos, el tamaño del efecto calculado por Eta al cuadrado para las diferencias entre Público-Concertado es de  $\eta^2=0,014$  y entre Público-Privado es de  $\eta^2=0,020$ , es decir un efecto pequeño en ambos casos (López-Martín y Ardura, 2023).

Asimismo, para observar si existen diferencias entre los datos dentro de grupos de estudiantes por tipo de centro, se realizan pruebas de chi-cuadrado de una muestra para cada caso (estudiantes de centros públicos, estudiantes de centros concertados y estudiantes de centros privados). Al respecto los análisis complementarios muestran que, en primer lugar, en cuanto a los estudiantes matriculados en centros públicos sí

que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre niveles de convivencia ( $p=0,000$ ;  $\chi^2=16,88$ ), resultado un efecto pequeño ( $vC=0,119$ ) calculado a través de la v de Cramer ( $gl=2$ ). En el caso de los estudiantes de centros concertados, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles resultantes ( $p=0,108$ ;  $\chi^2=4,45$ ). En tercer lugar, en relación con los estudiantes de centros privados, tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles analizados ( $p=0,166$ ;  $\chi^2=3,59$ ).

### **Análisis diferencial por dimensiones de convivencia y variables, segmentando por tipo de centro (público, concertado, privado)**

A continuación, analizamos también si existen diferencias entre grupos de estudiantes según tipología de centro y niveles de convivencia, en cada una de las dimensiones de convivencia escolar que se miden.

Tabla 3

*Prueba Kruskall-Wallis por dimensiones de convivencia y tipo de centros. Resumen de contrates de hipótesis entre categorías analizadas.*

	Hipótesis nula	Sig. <sup>a,b</sup>	Decisión
1	La distribución de B1 (Agrupada) es la misma entre categorías.	1,000	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de C1 (Agrupada) es la misma entre categorías.	1,000	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de C2 (Agrupada) es la misma entre categorías.	,046	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de C3 (Agrupada) es la misma entre categorías.	,043	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de D1 (Agrupada) es la misma entre categorías.	<,001	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de E1 (Agrupada) es la misma entre categorías.	,027	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de E3 (Agrupada) es la misma entre categorías.	,066	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de E4 (Agrupada) es la misma entre categorías.	<,001	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de F1 (Agrupada) es la misma entre categorías.	<,001	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de F2 (Agrupada) es la misma entre categorías.	,601	Conserve la hipótesis nula.

Nota. (a.) El nivel de significación es de ,050; (b.) Se muestra la significancia asintótica.

En este caso, encontramos diferencias estadísticamente significativas para las siguientes dimensiones: C2, C3, D1, E1, E4 y F1 (señaladas en negrita y cursiva sobre la tabla 3).

Con todo, para poder observar de manera detallada entre qué grupos existen las diferencias estadísticamente significativas, señaladas anteriormente entre y dentro por casos y dimensiones, se realizan pruebas de comparaciones por parejas para las dimensiones anteriormente mencionadas con una significación asintótica a considerar (Tabla 4).

Tabla 4

*Análisis comparaciones por parejas de centros y dimensiones C2, C3, D1, E1, E4 Y F1. ¿En qué tipo de centro estudias? Prueba Kruskall-Wallis con corrección Bonferroni.*

D:	Sample 1- Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. <sup>a</sup>
C2	Concertado-Público	235,079	99,865	2,354	,019	,056
	Concertado-Priv.	-286,247	172,134	-1,663	,096	,289
	Público-Privado	-51,168	160,389	-,319	,750	1,000
C3	Público-Concertado	-117,202	99,947	-1,173	,241	,723
	Público-Privado	-384,729	160,522	-2,397	,017	,050
	Concertado-Priv.	-267,527	172,276	-1,553	,120	,361
D1	Público-Concertado	-575,068	100,009	-5,750	<,001	<b>,000</b>
	Público-Privado	-722,989	160,636	-4,501	<,001	<b>,000</b>
	Concertado-Priv.	-147,921	172,399	-,858	,391	1,000
E1	Privado-Público	15,047	160,561	,094	,925	1,000
	Privado-Concert.	276,399	172,319	1,604	,109	,326
	Público-Concertado	-261,352	99,979	-2,614	,009	<b>,027</b>
E4	Concertado-Priv.	-331,716	155,254	-2,137	,033	,098
	Concertado-Público	347,753	90,081	3,860	<,001	<b>,000</b>
	Privado-Público	16,037	144,655	,111	,912	1,000
F1	Concertado-Priv.	-325,446	172,240	-1,889	,059	,176
	Concertado-Público	551,611	99,926	5,520	<,001	<b>,000</b>
	Privado-Público	226,164	160,488	1,409	,159	,476

*Nota.* Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales; Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

(a.) Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

En este otro caso de análisis, encontramos diferencias estadísticamente significativas para las siguientes dimensiones: D1, E1, E4 y F1 (señaladas en negrita y cursiva sobre la tabla 4).

## Discusión

Finalmente, a partir de los datos, podemos observar (a partir de la tabla 4) diferencias estadísticamente significativas a partir de las comparaciones por parejas entre tipos de centro mediante la corrección de Bonferroni y según dimensiones para los siguientes datos, ya que son las pruebas que ofrecen un análisis de varianza más restrictivo y adecuado al respecto (Lizasoain y Joaristi, 2003), así como el tamaño del efecto al respecto en cada caso (López-Martín y Ardura, 2023): Dimensión D1: Público-Concertado ( $p=0,000$ ;  $kw=5,750$ ;  $\eta^2=0,008$ ); Público-Privado ( $p=0,000$ ;  $kw=-4,501$ ;  $\eta^2=0,010$ ); Dimensión E1: Público-Concertado ( $p=0,027$ ;  $kw=-2,614$ ;  $\eta^2=0,005$ ); Dimensión E4: Público-Concertado ( $p=0,000$ ;  $kw=3,860$ ;  $\eta^2=0,001$ ); Dimensión F1: Público-Concertado ( $p=0,000$ ;  $kw=5,520$ ;  $\eta^2=0,004$ ).

Sin embargo, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión C2 y C3 con este tipo de pruebas (Bonferroni), aunque anteriormente sí, tal y como se observaban en la tabla 3 para esta dimensión, aunque con una significación baja ( $p=0,046$ ;  $p=0,043$ ).

Por lo tanto, en todos los casos anteriormente citados por dimensiones (D1, E1, E4 y F1) resulta una significación con un efecto muy pequeño, ya que los datos en función del  $\eta^2$  son muy bajos (López-Martín y Ardura, 2023). Por ello, podemos interpretar a partir de los datos resultantes en los análisis realizados que, según el tipo de centro educativo, sí que existen diferencias estadísticamente significativas en algunas de las dimensiones objeto de estudio sobre los niveles de convivencia escolar que valora el estudiantado, aunque el tamaño del efecto de esta asociación es bajo o muy pequeño. Sin embargo, no aparecen diferencias cuando analizamos los niveles de convivencia valorados entre todo el alumnado en general. Es decir, sin tener en cuenta para el análisis realizado la variable tipología de centro (público, privado o concertado) ya que en este caso los resultados son similares en global.

En este sentido, las dimensiones que se podrían priorizar en los planes de convivencia de los centros educativos, según las variables estudiadas y los resultados obtenidos, son las siguientes, ya que son en las que aparecen diferencias estadísticamente significativas cuando se analizan las respuestas del alumnado por tipo de centro, aunque como hemos comentado, se debe de realizar con cautela, ya que se ha comprobado que el tamaño del efecto de esta asociación es bajo o muy pequeño: Dimensión D1: Tipología conflictos convivencia; Dimensión E1: Herramientas de detección; Dimensión E4: Aspectos curriculares de evaluación; Dimensión F1: Normas de convivencia.

Por ello, se deben seguir investigando aquellas variables y dimensiones entre las cuales no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos. De esta manera, se podrían mantener y expandir este tipo de relaciones adecuadas hacia el resto de las dimensiones objeto de estudio que se han analizado.

Cabe destacar que, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas a nivel general entre los niveles de convivencia, ya que la convivencia resulta adecuada en todos los centros escolares independientemente a la segmentación por titularidad. En este sentido, resulta prioritario seguir indagando estas variables y dimensiones objeto de estudio, así como realizar una adecuada distribución de recursos y servicios de orientación hacia la convivencia en aquellos casos con mayor prioridad de acuerdo con el equipo profesional implicado.

Al respecto de los datos, en cuanto a los administradores educativos y equipos directivos con relación a los recursos que se dotan para el acompañamiento de la convivencia escolar, así como ante la prevención del acoso escolar, se deben tener en cuenta algunas consideraciones en función de los resultados de manera específica. Por ejemplo, a la hora de priorizar recursos hacia los centros de tipología pública, sin detrimento de los centros privados o concertados, ya que se deben intentar reducir las diferencias y trabajar en la prevención de la exclusión social. En estos casos, se pueden observar menores niveles de convivencia en centros públicos y mayores porcentajes de convivencia en centros concertados y privados de manera estadísticamente significativa; con especial atención entre las dimensiones anteriormente señaladas como prioritarias en todos los centros. Aunque tal y como se ha podido observar en los datos iniciales de las tablas y gráficos descriptivos, los niveles de convivencia, aun así, son adecuados en todos los centros escolares independientemente de su tipología.

## **Conclusiones**

Esta investigación da respuesta a la necesidad de identificar estudios que aborden la convivencia escolar en el ámbito educativo atendiendo a la tipología de centro, ya que no se ha reflejado en investigaciones previas estos tipos de análisis con muestras representativas a nivel nacional (González Lorenzo, 2020; Sánchez-Serrano et al., 2022).

Una de las principales conclusiones, a partir de los análisis realizados, se propicia en tener en cuenta aquellas dimensiones de medida en las cuales sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la convivencia escolar según la tipología de centro, aunque resultando con tamaños del efecto muy pequeños.

Entre estos casos, aparece primero la dimensión D1, Tipología conflictos convivencia. Al respecto, esta dimensión se constituye de diferentes obstáculos hacia la convivencia con las siguientes categorías (Torrego, 2006): conductas disruptivas, vandalismo, problemas de disciplina, acoso entre iguales, acoso y abuso sexual, absentismo y deserción escolar, fraude y corrupción académica y problemas de seguridad. Por tanto, algunos estudios que investigan este constructo se refieren a “la percepción que existe entre los miembros de la comunidad educativa de la existencia de conflictos como violencia física, psicológica y estructural, disruptión, faltas de disciplina, acoso, etc.” (Torrego, 2023, p. 32).

En el segundo caso aparece la dimensión E1, Herramientas de detección, que se refiere de acuerdo con Torrego (2023, p. 36) a “el conocimiento que existe en la comunidad educativa sobre el acoso y el abuso sexual y los distintos protocolos a poner en marcha si se detecta alguna sospecha”. Al respecto, encontramos investigaciones fundamentales que analizan algunos ejemplos destacables con resultados positivos en este sentido: estilo democrático para el afrontamiento de la disruptión (Tirado y Conde, 2016), la acción tutorial centrada en la convivencia (Verdeja, 2012), las estrategias específicas centradas en la convivencia (Vega, 2017) y el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Convivencia (Merma-Molina et al., 2019; Tirado y Conde, 2016).

Asimismo, en tercer lugar, aparece la dimensión E4, Aspectos curriculares de evaluación, que “examina la forma de evaluar los aprendizajes” (Torrego, 2023, p. 36). En este sentido, escasos estudios analizan este tema en los centros escolares, aunque Vázquez (2022), realizando una investigación en Educación Primaria y Secundaria, concluye que la

realidad es que la evaluación presenta muchas debilidades, tanto respecto a la formación del profesorado para llevarla a cabo, como en cuanto a los criterios y las técnicas usuales. En consecuencia, el alumnado considera habitualmente que la evaluación es injusta y que no se realiza adecuadamente a su aprendizaje; en este sentido, quizás también sea este el detonante de problemas de convivencia entre estudiantes y docentes en algunas aulas o centros escolares.

Por último, encontramos diferencias en la dimensión F1, Normas de convivencia, que “examina la percepción sobre el sentido de las normas, su cumplimiento en el centro o la participación en la elaboración de las mismas” (Torrego, 2023, p. 37). Por ello, investigaciones que indagan sobre este constructo indican que, si hablamos de la elaboración de normas (Martín et al., 2006), tan importante es el contenido como el procedimiento por el que se establecen y las actuaciones que se ponen en marcha cuando se trasgreden. Además, la implicación en la definición de las normas del grupo hace que la persona se responsabilice de cumplirlas (Trianes et al., 1997).

En consecuencia, estos aspectos son fundamentales sobre la convivencia escolar, referidos a temas que afectan directamente a este constructo de bienestar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como son las dimensiones previamente indicadas: tipos de conflictos (D1), herramientas de prevención (E1), aspectos curriculares de evaluación (E4) y normas de convivencia (F1); que, sin duda, se deben atender, ya que pueden ser diferenciales y esenciales según la tipología de centro.

Al respecto, otra principal conclusión del estudio realizado es que, en función de los niveles de convivencia generales valorados por el alumnado, es decir, considerando el constructo completo de convivencia escolar: no aparecen diferencias estadísticamente significativas analizando por tipo de centro (público, privado o concertado). Por ello, este aspecto evidencia una fortaleza fundamental entre y para los centros escolares a nivel estatal, ya que la convivencia escolar es similar en todos los casos.

La equidad educativa y la igualdad de oportunidades para el alumnado y las familias es fundamental como garantía de un sistema educativo de calidad. En este sentido, los países con los sistemas educativos de mayor atención a la infancia a nivel internacional se relacionan con modelos de equidad e igualdad de oportunidades con homogeneidad entre sus centros (y por lo tanto con menores diferencias entre ellos), garantizando los recursos necesarios para conseguirlo a través de un modelo integrado (Eurydice, 2019, 2023b). Al contrario, otros países con modelos más competitivos y excluyentes, y consecuentemente con más heterogeneidad entre sus centros (y por lo tanto con mayores diferencias entre ellos) distribuyen por méritos sus recursos a través de un modelo exclusivo (Larson y Beals, 2024).

En efecto, si queremos seguir un modelo equitativo e inclusivo, que asegure la homogeneidad entre los centros escolares sin causar desigualdades, garantizando una adecuada convivencia escolar y un justo bienestar socio-educativo, se deben seguir fomentando algunos indicadores al respecto de manera integrada: formación inicial de calidad para el profesorado en materia de convivencia (Gázquez et al., 2009; Monge y Gómez, 2021;), formación continua actualizada y procesos de mejora (Guarro et al., 2017; Martín y Muñoz, 2010; Rodríguez et al., 2021), liderazgo escolar democrático (Cornejo et al., 2014; Valdés, 2020) y propuestas preventivas o planes de convivencia (Gázquez et al., 2009; Torrego y Martínez, 2014).

En cuanto a prospectiva y futuras líneas de investigación, sería recomendable comparar la valoración de la convivencia entre estudiantes con una situación similar de tipo socioeconómica entre centros, puesto que en la concertada y privada se concentra alumnado con mejor situación socioeconómica; y la población migrante, el alumnado con NEE y situaciones más desfavorecidas, que se ubica normalmente en la enseñanza pública (Zancajo et al., 2022). En consecuencia, entre los centros de Educación Primaria se construye habitualmente una situación de segregación escolar que se ha corroborado en diferentes investigaciones (Cabrera y Bianchi, 2023; Guiral y Murillo, 2024).

Al respecto, algunas investigaciones sobre el constructo teórico analizado señalan que las redes de iguales para identificar problemas de convivencia escolar son, según el alumnado de Educación Primaria, las herramientas más efectivas (Còrdoba et al., 2016). Por lo que, sin duda, también es necesaria la formación docente para la participación del estudiantado. De este modo, al involucrar las opiniones del alumnado, las instituciones educativas tienen la capacidad de establecer un ambiente que fomente las relaciones interpersonales y aborde cualquier inconveniente o desacuerdo que pueda presentarse. Es importante señalar que la evaluación de la convivencia por parte de los propios estudiantes es particularmente significativa, dado que proporciona información directa y de gran relevancia.

Asimismo, resulta prioritario atender y ampliar los programas de convivencia para que el bienestar del alumnado siga mejorando y sea una constante debido a la sana convivencia total, siendo el consecuente desarrollo socioemocional y un adecuado rendimiento académico, unas metas primordiales para alcanzar en los centros educativos (Cerda et al., 2019; Bisquerra y López-Cassà, 2021; Martínez-Vicente et al., 2023; Priego-Ojeda et al., 2024; Ros et al., 2024). Por el contrario, estudiar en un contexto con mayor concentración de alumnado vulnerable reduce el rendimiento académico (Ammermüller y Pischke, 2006), aumenta el abandono educativo (Guryan, 2004) y las y los estudiantes de contextos más desfavorecidos tienen 5,6 veces más de probabilidades de tener un bajo rendimiento en los Informes PISA (European Commission, 2022). Asimismo, a nivel internacional, se constata en estudios recientes que una adecuada participación del alumnado y las familias en los centros escolares afecta a la equidad, el bienestar y el rendimiento académico (OECD, 2023, 2024).

Con todo, en cuanto a propuestas de mejora al respecto del presente estudio, se deben realizar investigaciones posteriores desde una complementariedad metodológica, ya que los enfoques con métodos mixtos han resultado ser los más adecuados (Dellinger y Leech, 2007; Anguera et al., 2018; Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020). Asimismo, resulta esencial trabajar con escalas de medida que aseguren su fiabilidad y validez para poder entender, lo mejor posible, la realidad educativa evaluada (Jornet y González-Such, 2009; Del Rey et al., 2017; Jornet et al., 2020), revisando por tanto los indicadores de evaluación y las dimensiones de estudio con jueces concurrentes (Mérida et al., 2015; Sancho et al., 2016), así como realizando estudios complementarios y análisis robustos que garanticen unas adecuadas propiedades métricas; tal y como se ha conseguido por ejemplo con algunos instrumentos de evaluación que miden la convivencia escolar en función del constructo teórico objeto de estudio analizado en este caso (Torrego et al., 2021).

Todo ello, puede permitir obtener evidencias que guíen el camino hacia la intervención psicopedagógica y la mejora de los planes de convivencias o equipos de orientación, ya que podría resultar útil encontrar propuestas al respecto para prevenir y/o reducir las conductas disruptivas desde programas que tengan como enfoque la cultura de paz para la etapa de Educación Primaria (Rodríguez et al., 2011; Fernández, 2018; Moreira y Aguirre, 2019).

### Agradecimientos y financiación

Información extraída de los resultados del Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Centros de Educación Primaria (IP: Juan Carlos Torrego Seijo) 2023, con el informe favorable del Comité de Ética de Investigación (CEI) de la Universidad de Alcalá (CEID/2021/6/141). Subdirección de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (NIPO: 847-23-054-2), Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (SGCTIE), financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

### Referencias

- Abeledo, I. C. (2021). El reto de la convivencia intercultural en Andalucía y Catalunya: una investigación en educación primaria. *Educazione interculturale*, 19(2), 216-231. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13918>
- Alegre, M. À. y Ferrer, G. (2013). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433-461. <https://doi.org/10.1080/01411920902989193>
- Ammermüller, A. y Pischke, J. S. (2006). Peer effects in European primary schools. evidence from PIRLS. (*Working Paper No. 2077*). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12180>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., y Onwuegbuzie, A. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52, 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., y Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., y Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- Benito, R., Alegre, M. À. y González-Balletbò, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OCDE comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134. <https://doi.org/10.1086/672011>

- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., y Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117(7), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146811511700>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/00346543166698>
- Bisquerra Alzina, R. y Lopez-Cassà, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., y Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073. <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>
- Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History*, 12(1), 1-35. <https://doi.org/10.17583/hse.11374>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019). School Coexistence and ItsRelationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista De Psicodidáctica* (English Ed.), 24(1), 46- 52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Comisiones Obreras. (2004). *Estudio sobre los problemas de convivencia: Opiniones del profesorado de la enseñanza no universitaria*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, Secretaría de Estudios y Documentación.
- Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid. (2018). *Elaboración y revisión del Plan de Convivencia de los centros educativos: Documento de apoyo a la supervisión del Plan de Convivencia*. <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM016408.pdf>
- Còrdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Cornejo, C. O., Rubilar, F. C., Díaz, M. C., y Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23. <https://hdl.handle.net/10669/17189>
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escoranza, J., Elboj-Saso, C., y Íñiguez-Berrozpe, T. (2019). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>.
- Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (26), 121–135. <https://doi.org/10.18172/con.4443>

- Cruz Orozco, J. I., Perales Montolío, M. J., Horcas López, V., y Sancho-Álvarez, C. (2025). Incidencia del absentismo escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.15366/reice2024.23.1.005>
- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uppsy16-1.dvec>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 133-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404109>
- Dellinger, A. B. y Leech, N. L. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332. <https://doi.org/10.1177/1558689807306147>
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1588.1761>
- Djigic, G. y Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- European Commission. (2022). *Education and training Monitor*. European Commission.
- Escardíbul, J. y Villarroya, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-696. <https://doi.org/10.1080/02680930903131259>.
- Eurydice. (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/902848>
- Eurydice. (2023a). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>
- Eurydice. (2023b). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/670097>
- Fernández, S. S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. *Participación educativa*, 5(8), 55-68.
- Gaeta González, M. L., Martínez Otero Pérez, V., Vega, M. R., y Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 341-357. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>

- González Lorenzo, P. (2020). Bullying: Análisis comparativo de un centro educativo concertado y un centro educativo público. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social (IPSE-Ds)*, 13, 61-84.
- Gázquez, J. J. L., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. A., y Fernández, M. T. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Guarro, A. P., Martínez, B. D., y Pruaño, A. P. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 21-40. <http://hdl.handle.net/10481/48717>
- Guiral, C. y Murillo, F. J. (2023). Evolución de la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales: evidencias desde un contexto local. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 413-431. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4979>
- Guiral, C. y Murillo, F. J. (2024). Comprendiendo la segregación escolar del alumnado económicamente desfavorecido y del alumnado con necesidades educativas especiales en el contexto local. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 327-338. <https://doi.org/10.5209/rced.85680>
- Guryan, J. (2004). Desegregation and Black Dropout Rates. *American Economic Review*, 94(4), 919-943. <https://doi.org/10.1257/0002828042002679>
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., y Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? *The Journal of Economic Inequality*, 18, 157-179. <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J., y González-Such, J. (2020). The concept of validity of teaching evaluation processes. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Jornet Meliá, J. M. y González-Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios Sobre Educación*, 16, 103-123. <https://doi.org/10.15581/004.16.22431>
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., y Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>
- Lacey, A. y Cornell, D. G. (2016). School administrator assessments of bullying and statemandated testing. *Journal of School Violence*, 15(2), 189-212. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.971362>
- Larrañaga, N., Martínez-Fernández, G., Olveira, R. A., y Garitaonandia, C. (2022). La actitud de los progenitores ante el ciberbullying que viven sus hijos e hijas. *RELIEVE*, 28(2), art. 4. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24075>
- Larson, M. S. y Beals, K. (2024). La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. En H. Monarca (Coord.), *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas*, (pp. 162-193). Dykinson S.L.

- Lázaro-Visa, S. y Fernández-Fuertes, A. A. (Coords.). (2017). *Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria. <https://www.educantabria.es/documents/39930/318162/clima-escolar.pdf>
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS*. Thomson.
- López-Martín, E. y Ardura, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- López, A. P. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 41-58. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>
- Mérida, R., Serrano, A., y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el Marco de “Una Escuela para Todos”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 121-138. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.3.007>
- Martín, E. (Dir.). (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)-Institución del Ararteko.
- Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Comportamiento de las correlaciones productomomento y tetracórica-policórica en escalas ordinales: un estudio de simulación. *RELIEVE*, 23(2), art. 5. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.23.2.9476>
- Martínez-Vicente, M., Suárez Ribeiro, J. M., y Valiente Barroso, C. (2023). Perfil estratégico-motivacional y rendimiento académico en alumnado de educación primaria. *Educación XXI*, 26(1), 141-163. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31852>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., y Martínez Ruiz, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Estadística 2023. *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Monge, C. L. y Gómez, P. H. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Moreira, D. G. A. y Aguirre, M. E. B. (2019). Desarrollo de un modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz. *Revista de Cultura de paz*, 3, 299-315.

- Murillo, F. J. y Guiral, C. (2024). Los Centros Privados Concertados como Factor de Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(3), 5–22. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. (2011). *Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos durante el curso 2010-2011*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/043ab1b9-228c-4e94-9209-fe47e60e808b/Informe%20Anual%202010-2011>
- OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. J. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.010>
- Priego-Ojeda, M., López-Cassà, È., Pérez-Escoda, N., y Filella-Guiu, G. (2024). Construcción y validación de la escala de desarrollo emocional en educación primaria inicial (EDEEPI-28). *Educación XXI*, 27(2), 253-279. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38358>
- Ramírez-Montoya, M.-S. y Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Reardon, S. F. (2014). School segregation and racial academic achievement gaps. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences September*, 2(5), 34-57. <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.03>
- Reyes Jaimes, G. R. y Velázquez Reyes, L. M. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 327-356. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485>
- Rodríguez, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Rodríguez Jiménez, A., Miqueli Rodríguez, B., y Dávila Valdés, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Actualidades investigativas en educación*, 21(1), 284-317.
- Rodríguez, P. L., García, E., Sánchez, C., López, P. Á., y Martínez, A. M. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*, 55(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5531599>

- Rodríguez, V. M. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de educación*, (343), 197-198.
- Ros Morente, A., Gomis Cañellas, R., Priego Ojeda, M., y Filella Guiu, G. (2024). Análisis de la relación e intervención entre las competencias emocionales y la violencia: el papel de la ansiedad. *Educación XXI*, 27(2), 283-289. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35828>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M., y González-Such, J. (2016). El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329–350. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Shahzad, S. (2021). Comparative behaviour problems among primary school children of grade-5 in public & private schools of Lahore: Teacher & parent reporting. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad*, 33(4), 634–639.
- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153–178. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16459>
- Torrego, J. C. (Coord.). (2023). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Centros de Educación Primaria*. Ministerio de Educación Formación Profesional. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa
- Torrego, J. C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 11-26). Graó.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014) Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83–113. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.37>
- Torrego, J. C., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., y Bueno-Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Trianares, M. V., Muñoz, A., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Pirámide.
- Tuero, E., Urbano Contreras, A., y Cervero, A. (2020). Convivencia y violencia en educación primaria: percepción del alumnado y sus familias. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 191–198. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1775>

- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Vázquez, E. (2022). *Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://hdl.handle.net/10550/83301>
- Vega, M. A. (2017). *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación*. [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. <https://hdl.handle.net/2454/28899>
- Verdeja, M. M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 167-190.
- Wicht, A. (2016). Occupational aspirations and ethnic school segregation: social contagion effects among native German and immigrant youths. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(11), 1825-1845. <http://dx.doi.org/10.1080/1369183X.2016.1149455>
- Zabalza, M. A. (Dir.). (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zancajo, A., Veger, A., y Fontanella, C. (2022). *La educación concertada en España*. Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional. Fundació Jaume Bofill.

Fecha de recepción: 17 marzo, 2025

Fecha de revisión: 26 marzo, 2025

Fecha de aceptación: 11 junio, 2025