



Silva-Lorente, I., Escribano Barreno, C., Hontañón González, B. y Torrego Seijo, J. C. (2026). Análisis de los conflictos escolares en Educación Primaria en centros educativos de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(1), 107-122.

<https://doi.org/10.6018/rifop.713591>

Análisis de los conflictos escolares en Educación Primaria en centros educativos de España

Analysis of Conflicts Situations in Primary Education in Spanish Schools

Isabel Silva-Lorente

Centro Universitario Cardenal Cisneros, <https://orcid.org/0000-0002-9206-353X>

Cristina Escribano Barreno

Centro Universitario Cardenal Cisneros, <https://orcid.org/0000-0001-6432-3659>

Borja Hontañón González

Centro Universitario Cardenal Cisneros, <https://orcid.org/0009-0009-4562-614X>

Juan Carlos Torrego Seijo

Universidad de Alcalá, <https://orcid.org/0000-0003-2072-1959>

Resumen

El estudio de la convivencia escolar tiene una gran relevancia por su incidencia en el bienestar y en la calidad de los aprendizajes. La finalidad de esta investigación, de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-comparativo, es analizar los conflictos escolares en Educación Primaria de centros educativos del territorio español atendiendo a la titularidad del centro y la existencia o no de un programa de alumnado ayudante en el mismo. Participaron 26156 estudiantes de entre 6 y 14 años y 2838 docentes de entre 22 y 66 años. Se realizó un procedimiento de muestreo aleatorio por conglomerados polietápico. Se utilizó el Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar y se realizaron análisis descriptivos y se aplicaron pruebas *t* para muestras independientes y análisis multivariante de la varianza. Los resultados indican bajos niveles de conflictividad, siendo la interrupción el conflicto más frecuente. El alumnado percibe significativamente más conflictos que el profesorado. Asimismo, en los centros públicos se perciben más conflictos que en los concertados/privados. Los programas de alumnado ayudante se asocian a una mayor sensibilidad del alumnado ante los conflictos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de profundizar en por qué estudiantes y profesorado perciben de forma diferente los conflictos, cómo se educan y forman en su detección y cómo se desarrollan los programas de alumnado ayudante en los diferentes centros.

Palabras clave: acoso escolar; conflicto; convivencia; educación primaria; indisciplina.

Abstract

The study of school coexistence is highly relevant due to its impact on well-being and the quality of learning. The purpose of this quantitative, descriptive-comparative research is to analyze school conflicts in Primary Education through the perspectives of students and teachers from schools across Spain, taking into account the type of school (public or private) and the presence or absence of a peer support program. This study involved 26156 students aged 6 to 14 and 2838 teachers aged 22 to 66. A multi-stage random cluster sampling procedure was employed. The Questionnaire on the Perception of School Coexistence for both teachers and students was used, administered through an online self-report interview. Descriptive analyses were performed, and t-tests for independent samples and multivariate analysis of variance were applied to examine differences and joint effects of the variables studied. The results indicate low overall levels of conflict, with disruption being the most frequent type of conflict. Students perceive significantly more conflicts than teachers. Likewise, more conflicts are perceived in public schools than in charter/private schools. Student assistant programs are associated with greater student sensitivity to conflicts. These findings underscore the need to explore why students and teachers perceive conflicts differently, how they are educated and trained to detect them, and how peer support programs are implemented in different schools.

Keywords: *bullying; conflict; coexistence; indiscipline; primary education.*

Introducción

En estos últimos años se ha producido un aumento del conocimiento sobre el abordaje educativo de la convivencia y un acuerdo social cada vez mayor de que mejorar la convivencia incide directamente en la calidad educativa (Cerdeira et al., 2019; Kraft et al., 2016). Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se entiende no solo como un indicador de bienestar, sino como un componente estructural del proceso educativo. La finalidad de esta investigación es obtener un diagnóstico de los conflictos escolares en la etapa de Educación Primaria a través de las perspectivas de alumnado y profesorado de centros educativos de todo el territorio español. De manera específica, el estudio incorpora el análisis de dos variables que han mostrado resultados inconsistentes en la literatura previa. Por un lado, se examinan las diferencias en la percepción de conflictos en función de la titularidad del centro, un aspecto respecto al cual no existe consenso en estudios previos (Félix et al., 2009; Fernández-Guerrero et al., 2021; Garaigordobil et al., 2015; León del Barco et al., 2011) Por otro, se analiza el impacto de los programas de alumnado ayudante en la percepción de la conflictividad, una línea de investigación que, pese a evidenciar efectos positivos en la convivencia escolar (Bueno et al., 2023), ha recibido una atención todavía limitada en estudios de carácter amplio y representativo (Palomero-Fernández et al., 2024). Este diagnóstico resulta clave para orientar de manera fundamentada las políticas educativas y el diseño de programas formativos dirigidos al profesorado.

La investigación en España muestra que la convivencia escolar suele valorarse positivamente, aunque persisten niveles apreciables de conflictividad (Córdoba-Alcaide et al., 2016; Del Rey et al., 2009; Díaz-Aguado et al., 2010). Si bien se ha descrito una mejora del clima escolar en las últimas décadas, resulta necesario evaluar su estabilidad en el contexto actual (Hernando Mora & Sanz Ponce, 2017), incorporando de forma sistemática la voz del alumnado, tradicionalmente menos considerada (Ceballos et al., 2012). La evidencia vincula un clima escolar positivo con mejores resultados académicos, relaciones interpersonales más satisfactorias y menor victimización, así como con la prevención del acoso (Lacey y Cornell, 2016; OECD, 2019; Ortega et al., 2004). Esta relación adquiere una especial relevancia en Educación Primaria, dado que un clima escolar positivo en la infancia actúa como factor protector frente a la aparición de conductas de acoso en etapas posteriores (Zych et al., 2021).

Aunque algunos docentes perciben déficits en la convivencia (Díaz-Aguado, 2010), estudios recientes describen valoraciones mayoritariamente positivas y baja conflictividad (Torrego, 2023), si bien persisten tensiones vinculadas a la organización y comunicación docente (Rodríguez-

Mantilla y Ruiz-Lázaro, 2019). Las discrepancias entre profesorado y alumnado en la percepción de los conflictos siguen siendo objeto de debate, con resultados que oscilan entre percepciones similares y una mayor detección de conflictos por parte del alumnado, especialmente si hablamos del fenómeno de la disrupción (Gotzens et al., 2003; Jares, 2006; Martínez Fernández et al., 2020). En este marco, profundizar en los conflictos en Educación Primaria resulta clave por su impacto en el desarrollo integral del alumnado (Alemany et al., 2012).

Este estudio se sitúa en una tradición que entiende la convivencia escolar no como ausencia de conflicto, sino como capacidad de regulación constructiva del mismo. Desde una perspectiva conceptual, el presente estudio asume que el conflicto escolar no puede entenderse únicamente como un conjunto de conductas problemáticas aisladas, sino como un fenómeno relacional y multidimensional que emerge de la interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa. El conflicto es inherente a las relaciones sociales y constituye una oportunidad educativa cuando se gestiona de forma constructiva. Se entiende, por tanto, el conflicto como un hecho social que surge de la oposición de intereses, necesidades o expectativas entre personas o grupos de la comunidad educativa (Torrego, 2006, 2007). Este desacuerdo puede manifestarse mediante comportamientos como acoso, disrupción, indisciplina, fraude o vandalismo, los cuales representan distintas expresiones de tensión relacional y de alteración de la convivencia.

El acoso entre iguales ha sido, sin duda, la forma de conflicto más ampliamente estudiada tanto a nivel nacional como internacional (Trianes et al., 2001); se entiende como aquel maltrato intencionado y continuado que realiza uno o varios alumnos contra un compañero que no tiene la capacidad de defenderse o que, cuando lo hace, no lo hace eficazmente. En términos de prevalencia, los datos muestran una notable variabilidad. Mientras que Modecki et al. (2014) estiman una prevalencia media del 35 % de victimización, estudios más recientes en el contexto español sitúan estas cifras en torno al 6.2 % para las víctimas y al 2.1 % para los agresores (Díaz-Aguado et al., 2023). Estas diferencias evidencian la necesidad de seguir analizando el fenómeno atendiendo a variables contextuales y metodológicas, especialmente en la etapa de Educación Primaria, donde algunos estudios siguen detectando porcentajes relevantes de alumnado afectado (Lázaro-Visa y Fernández-Fuertes, 2017).

La indisciplina hace referencia al incumplimiento de las normas del centro o del aula, e incluye conductas relacionadas con la transgresión de horarios, normas de vestimenta o reglamentos de convivencia. Gotzens et al. (2015) distinguen entre indisciplina convencional e indisciplina instruccional, siendo esta última especialmente relevante por su impacto directo en el desarrollo de la actividad educativa. Dentro de esta segunda tipología se sitúa la disrupción, entendida como un conjunto de comportamientos que interrumpen, dificultan o alteran el normal desarrollo de la clase, afectando negativamente al aprendizaje y a la convivencia escolar (Torrego, 2026). La evidencia internacional sitúa este tipo de conductas entre las principales preocupaciones del profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018; OECD, 2020). También los propios estudiantes señalan que es uno de los conflictos que aparece de manera más frecuente (Valle-Barbosa et al., 2019). No obstante, algunos estudios señalan que las conductas disruptivas más habituales suelen ser de baja intensidad, lo que plantea interrogantes sobre su normalización en la práctica docente (Jurado de los Santos et al., 2020).

El fraude académico supone un conglomerado de conductas relativas a la trasgresión de las normas y reglas académicas (copiar, plagio, tráfico de influencias, etc.) (Torrego, 2026). Se entiende como un comportamiento intencional que busca un beneficio académico, económico, afectivo o de cualquier otra índole y que va en contra de los principios éticos de las instituciones educativas (Diez Martínez, 2014); aunque ha sido ampliamente estudiado en contextos universitarios, apenas se ha investigado en etapas educativas tempranas. En el estudio de Bowers (1964) tres cuartas partes de los encuestados habían participado en uno o más incidentes de deshonestidad académica; este estudio fue replicado 30 años después por McCabe y Trevino (1997) que encontraron un ligero aumento en la mayoría de las categorías, pero un aumento significativo en las formas más explícitas de copia en los exámenes. Analizar la copia en Educación Primaria permite explorar el origen temprano de estas prácticas.

Por último, se analiza el vandalismo, considerado como cualquier acto de profanación cultural, particularmente contra el arte y la arquitectura (Merrills, 2009) y llevado al contexto educativo,

entendido como aquella violencia física que desemboca en daños al centro educativo y sus instalaciones (Torrego, 2006). El análisis de la prevalencia general de Villafuerte et al. (2022) en España reveló que poco menos de la mitad de los adolescentes (48.38 %) habían participado en al menos un comportamiento antisocial en el último año académico, siendo la desobediencia a la autoridad el tipo de conducta más frecuente. Los estudios muestran un aumento en las distintas variantes de vandalismo a medida que aumenta la edad del adolescente (Villafuerte et al., 2022). En general, investigaciones previas muestran que el alumnado de menor edad es respetuoso con los materiales e instalaciones escolares (Bravo y Herrera, 2012).

Investigaciones previas han analizado el impacto de la titularidad del centro en la frecuencia con la que se producen los conflictos encontrando resultados diversos; algunos estudios muestran que el acoso escolar es más frecuente en los centros privados/concertados (León del Barco et al., 2011), pero otras (Garaigordobil et al., 2015) no encuentran diferencias en acoso escolar en los centros públicos y concertados/privados. Otras investigaciones encuentran diferentes resultados en función del tipo de violencia analizada: en los centros concertados/privados se produce más violencia física, pero no hay diferencias significativas en la violencia verbal (Fernández-Guerrero et al., 2021) y otras con análisis más amplios del conflicto, no limitándose al acoso, observan más incidencias en los centros públicos que los centros concertados (Félix et al., 2009). Esta falta de consenso justifica la necesidad de seguir profundizando en esta variable desde enfoques metodológicos amplios y comparativos.

Por último, esta investigación evalúa el impacto que tienen los programas de alumnado ayudante en la mejora de la convivencia y en la prevención de conflictos. Los Alumnos Ayudantes son estudiantes voluntarios elegidos por sus compañeros de clase atendiendo a un perfil prosocial que ayudan a otros alumnos cuando se detectan necesidades emocionales o relacionales (Andrés y Gaymard, 2014). Este tipo de relaciones puede dar la oportunidad de involucrarse en una relación no basada en la violencia y puede ayudar a aquel alumnado con más dificultades en sus relaciones, al promover un contexto nuevo en el que poder poner en práctica distintas habilidades sociales (Ortega-Ruiz y del Rey, 2004). Distintas investigaciones recogen el impacto positivo de estos programas en el contexto escolar (Avilés y Tognetta, 2021; Cowie y Fernández, 2006; del Barrio et al., 2011) aumentando la sensibilidad hacia el conflicto. No obstante, la evidencia empírica sobre su impacto directo en la reducción de conflictos sigue siendo limitada, lo que refuerza la pertinencia del presente estudio (Palomero-Fernández et al., 2024).

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de la tipología de conflictos en alumnado y profesorado; en segundo lugar, analizar las diferencias existentes atendiendo a la titularidad del centro y, en tercer lugar, analizar el impacto de los programas de alumnado ayudante en las percepciones sobre conflictos de profesorado y alumnado de Educación Primaria. Las hipótesis que se plantean partiendo del marco teórico son:

- H1. Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los conflictos escolares entre alumnado y profesorado de Educación Primaria, siendo el alumnado quien percibe una mayor frecuencia de conflictos en todas las tipologías analizadas.
- H2. Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los conflictos escolares en función de la titularidad del centro educativo (público vs. concertado/privado), tanto en la muestra global como en las muestras de alumnado y profesorado analizadas por separado, aunque no está clara la dirección de estas diferencias atendiendo a la literatura.
- H3. Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los conflictos escolares en función de la existencia de un programa de alumnado ayudante en el centro educativo, tanto en la muestra global como en las muestras de alumnado y profesorado por separado, esperándose una mayor percepción de conflictos en los centros en los que existe programa al fomentar los programas una mayor sensibilidad.

Método

Muestra

En este estudio participaron un total de 420 centros educativos de Educación Primaria: 26156 estudiantes de entre 6 y 14 años ($M = 9.61$, $DT = 1.19$) y 2838 profesores de entre 22 y 66 años ($M = 43.49$, $DT = 9.92$). El 64.7 % pertenecía a un colegio público y el 35.3 % a un colegio concertado o privado. La investigación es de ámbito nacional, siendo la representación de comunidades como se detalla: Andalucía (17.86 %), Aragón (3.09 %), Principado de Asturias (1.90 %), Islas Baleares (2.14 %), Canarias (4.76 %), Cantabria (1.43 %), Castilla y León (7.62 %), Castilla-La Mancha (6.43 %), Cataluña (15.24 %), Comunidad Valenciana (9.29 %), Extremadura (3.33 %), Galicia (6.43 %), Comunidad de Madrid (9.05 %), Región de Murcia (3.33 %), Navarra (1.67 %), País Vasco (4.29 %), La Rioja (0.95 %), Ceuta (0.48 %) y Melilla (0.71 %).

Se realizó un procedimiento de muestreo aleatorio por conglomerados polietápico siguiendo la ruta: Comunidades Autónomas y/o ciudades Autonómicas; provincias; centros (titularidad pública, concertada, privada); nivel educativo, rol participante (profesorado, alumnado).

Instrumentos

Los ítems forman parte de un cuestionario más amplio en el que se examinan distintos aspectos vinculados con la convivencia, el Cuestionario sobre percepción de la convivencia escolar en sus versiones para profesorado y alumnado (Torrego, 2023). La versión para profesorado consta de 138 ítems: 130 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar y 8 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos; la versión para el alumnado tiene un total de 86 ítems: 76 preguntas son específicas sobre la percepción de la convivencia escolar y 10 preguntas indagan sobre datos sociodemográficos.

En concreto, este estudio se centra en bloque en el que se examinan distintos tipos de conflictos que pueden estar dificultando la convivencia, poniendo especial énfasis en la realidad del acoso escolar. Los ítems se responden en una escala de 0 a 10, en el que 0 es nunca y 10 muy frecuentemente. Los tipos de conflicto fueron divididos en 5 categorías diferentes, tanto en profesorado como en alumnado: acoso, en relación a percibir insultos, intimidación, exclusión o deterioro intencional del material de otros ($\alpha_{\text{alumnado-profesorado}} = .749-.896$); indisciplina, en relación a peleas y/o incumplimiento de normas ($\alpha = .812$); disrupción, en relación a boicot y/o pérdida de tiempo en clase ($\alpha_{\text{alumnado-profesorado}} = .757-.906$); fraude, pregunta en la que se exploraba la conducta de copiar en trabajos y/o exámenes (1 único ítem) y vandalismo, en relación a actos contra las instalaciones del centro ($\alpha = .895$). Por último, se incluyó una pregunta en la que se indagaba sobre la existencia de programas de alumnos ayudantes en el centro educativo: ¿Existe en tu centro un programa de Alumnos Ayudantes de convivencia?

Procedimiento

Antes de comenzar este estudio, se solicitó el informe favorable del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal (CEI) de la Universidad donde se desarrolló el estudio. El equipo de investigación realizó una selección de los centros participantes en el estudio según el procedimiento de muestreo descrito con anterioridad. Se informó a los participantes del carácter voluntario de la participación y la posibilidad de abandono en cualquier momento, del tratamiento de sus datos y de la protección de datos personales y garantías digitales, conforme al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Así mismo, se les facilitó la posibilidad de ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, oposición, limitación del tratamiento y portabilidad. Los cuestionarios se aplicaron mediante entrevista online en modo autoinforme, siendo en el alumnado la aplicación supervisada para poder aclarar posibles dudas.

Se calcularon los porcentajes de percepción general de conflictos para la muestra global, para alumnado y profesorado, según la titularidad del centro (pública/concertada-privada) y según la existencia o no de un programa de alumnado ayudante en el centro. Se realizaron pruebas de t para muestras independientes para comprobar diferencias en percepción de conflictos entre alumnado y profesorado, según titularidad del centro y según la existencia o no de un programa

de alumnado ayudante y análisis multivariante de la varianza para comprobar posibles efectos de la titularidad del centro y la existencia del programa conjuntamente, en profesorado y alumnado por separado.

Resultados

¿Cómo se perciben los conflictos en los centros educativos?

Antes de realizar los análisis por tipos de conflicto, se calculó la media general de conflictos percibidos. Un 36.5 % de la muestra percibía una frecuencia de conflictos general de máximo 2 (en una escala de 0 a 10); un 42.6 % de la muestra, una frecuencia superior a 2 y hasta 5; un 20.9 % una frecuencia de conflictos superior a 5. Si analizamos por separado la percepción de alumnado y profesorado, un 34.7 % de alumnado y un 53.1 % del profesorado indicaron una frecuencia de conflictos igual o inferior a 2; un 43 % del alumnado y un 39 % del profesorado indicó una frecuencia superior a 2 y hasta 5 y un 22.3 % del alumnado y un 7.9 % del profesorado una frecuencia superior a 5.

Se analizó la percepción de conflictos en la muestra total y según profesorado y alumnado. Tal como se observa en la tabla 1, la disrupción fue el tipo de conflicto percibido como más frecuente en la muestra total. En la escala de 0 (nada) a 10 (muy frecuente), la disrupción obtuvo una puntuación media de 4.45. Por detrás y, en este orden, apareció la indisciplina (M= 3.58), el acoso (M= 2.78), la copia (M= 2.43) y el vandalismo (M= 1.90).

Al analizar si existen diferencias entre profesorado y alumnado, se observa que el alumnado percibía que existen más conflictos en su centro educativo que el profesorado. Las diferencias entre profesorado y alumnado fueron estadísticamente significativas en todos los tipos de conflicto ($t_{\text{acoso}} = 15.81, p < .001, d = .312$; $t_{\text{disrupción}} = 18.340, p < .001; d = .359$; $t_{\text{indisciplina}} = 15.888, p < .001, d = .314$; $t_{\text{copia}} = 10.869, p < .001, d = .215$; $t_{\text{vandalismo}} = 9.247; p < .001, d = .183$).

Tabla 1

Percepción de los distintos tipos de conflicto según rol: alumnado/profesorado

Tipo de conflicto	Rol	Media	Desv. Estándar
Acoso	Alumnado	2.85	2.48
	Profesorado	2.09	1.76
	TOTAL	2.78	2.43
Disrupción	Alumnado	4.55	2.72
	Profesorado	3.57	2.69
	TOTAL	4.45	2.73
Indisciplina	Alumnado	3.69	3.48
	Profesorado	2.63	1.88
	TOTAL	3.58	3.37
Copia	Alumnado	2.49	3.18
	Profesorado	1.83	1.76
	TOTAL	2.43	3.08
Vandalismo	Alumnado	1.95	2.96
	Profesorado	1.43	1.78
	TOTAL	1.90	2.87

N total= 28.989; N alumnado=26.151; N profesorado: 2.838

Rango de puntuación: mínimo = 0; máximo = 10.

Nota. Elaboración propia.

¿Existen diferencias en percepción de conflictos según la titularidad del centro: público-concertado/privado?

En los centros públicos, un 35.2 % de la muestra total indicó una frecuencia de conflictos a nivel general entre 0 y 2, mientras que en los centros privados/concertados fue un 38.9 %; un 43 % de la muestra de centros públicos indicó una frecuencia de conflictos superior a 2 y hasta 5 siendo el porcentaje en centros privados/concertados del 42.0 %; finalmente, un 21.9 % indicó una frecuencia superior a 5 en los centros públicos siendo 19.1 % en los privados/concertados.

Tal y como se muestra en la tabla 2, se analizaron las diferencias en la percepción de conflictos en función de la titularidad del centro; en los centros públicos existía la percepción estadísticamente significativa de más conflictos si comparamos con la percepción en los centros privados/concertados en todos los tipos de conflicto salvo en la copia en exámenes y/o trabajos, donde no se encontraron diferencias ($t_{\text{acoso}} = 6.832, p < .001, d = .084$ $t_{\text{disrupción}} = 8.010, p < .001, d = .098$; $t_{\text{indisciplina}} = 8.285, p < .001, d = .102$; $t_{\text{vandalismo}} = 3.946; p < .001, d = .048$).

Tabla 2
Percepción sobre los conflictos según la titularidad del centro

Tipo de conflicto	Tipo de centro	Media	Desv. estándar
Acoso	Público	2.85	2.45
	Concertado/privado	2.64	2.40
Disrupción	Público	4.55	2.74
	Concertado/privado	4.28	2.72
Indisciplina	Público	3.70	3.40
	Concertado/privado	3.36	3.32
Copia	Público	2.44	3.10
	Concertado/privado	2.41	3.05
Vandalismo	Público	1.95	2.90
	Concertado/privado	1.81	2.83

N= 18.757 profesores/as y alumnos/as de centros públicos y 10.231 profesores/as y alumnos/as de centros privados y concertados

Rango de puntuación: mínimo = 0; máximo = 10.

Nota. Elaboración propia.

Al analizar las diferencias según titularidad del centro, en alumnado y profesorado por separado, se obtuvieron los mismos resultados en ambos grupos (ver tabla 3): tanto alumnado como profesorado percibían de forma estadísticamente significativa mayores conflictos de todos los tipos en los centros públicos salvo en la copia en exámenes y trabajos, donde no se encontraron diferencias (alumnado: $t_{\text{acoso}} = 7.133, p < .001, d = .092$ $t_{\text{disrupción}} = 7.386, p < .001, d = .095$; $t_{\text{indisciplina}} = 8.440, p < .001, d = .109$; $t_{\text{vandalismo}} = 4.269; p < .001, d = .055$. Profesorado: ($t_{\text{acoso}} = 4.436, p < .001, d = .191$ $t_{\text{disrupción}} = 7.800, p < .001, d = .335$; $t_{\text{indisciplina}} = 6.360, p < .001, d = .273$; $t_{\text{vandalismo}} = 1.970; p < .001, d = .085$).

Tabla 3
Percepción sobre los conflictos según titularidad del centro y rol

Tipo de conflicto	Tipo de centro	Rol	N	Media	Desv. estándar
Acoso	Público	Alumnado	16648	2.93	2.50
		Profesorado	2109	2.18	1.80
	Concertado/ Privado	Alumnado	9502	2.71	2.44
		Profesorado	729	1.85	1.61

Disrupción	Público	Alumnado	16648	4.64	2.72
		Profesorado	2109	3.80	2.72
	Concertado/ Privado	Alumnado	9502	4.38	2.71
		Profesorado	729	2.91	2.48
Indisciplina	Público	Alumnado	16648	3.82	3.52
		Profesorado	2109	2.76	1.92
	Concertado/ Privado	Alumnado	9502	3.45	3.39
		Profesorado	729	2.25	1.72
Copia	Público	Alumnado	16648	2.52	3.22
		Profesorado	2109	1.81	1.77
	Concertado/ Privado	Alumnado	9502	2.45	3.12
		Profesorado	2109	1.81	1.77
Vandalismo	Público	Alumnado	16648	2.01	3.00
		Profesorado	2109	1.47	1.8
	Concertado/ Privado	Alumnado	9502	1.85	2.89
		Profesorado	729	1.32	1.67

Nota. Elaboración propia.

¿Existe en los centros educativos Programa de Alumnos Ayudantes? ¿Tiene algún efecto en la percepción de conflictos?

Al analizar si los centros educativos participantes contaban con programa de alumnos ayudantes, un 27.7 % de los estudiantes y un 35.1% del profesorado indicó que en su centro sí existía (ver tabla 4). Hay que tener en cuenta que más de la mitad de los estudiantes (58.1 %) indicó no conocer si existía o no el citado programa.

Tabla 4

Existencia de Programas de Alumnado Ayudante según rol y titularidad del centro

Rol	Tipo de centro	Programa Alum. Ayudante	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado	Público	Sí	697	33.0
		No	1412	67.0
	Concertado/Privado	Sí	300	41.2
		No	429	58.8
	Total Profesorado	Sí	997	35.1
		No	1841	64.9
Alumnado	Público	Sí	4343	26.1
		No	2577	15.5
		No lo sabe	9729	58.4
	Concertado/Privado	Sí	2895	30.5
		No	998	10.5
		No lo sabe	5610	59.0
	Total Alumnado	Sí	7238	27.7
		No	3575	13.7
No lo sabe		15341	58.7	

Nota. Elaboración propia.

Entre la muestra que indicó que en su centro existe un programa de alumnado ayudante, un 37.6 % percibía una frecuencia de conflictos general entre 0 y 2; un 42.4 % una frecuencia superior a 2 y hasta 5 y un 20.0 % una frecuencia superior a 5. Entre los que indicaron que su centro no cuenta con dicho programa, un 42.7 % indicó una frecuencia de entre 0 y 2; un 41.6 %, una frecuencia superior a 2 y hasta 5 y un 15.8 % una frecuencia superior a 5.

Al comprobar si en los centros en los que la muestra señaló que existe un programa de alumnado ayudante se percibían más o menos conflictos, se observa, tal como se muestra en la tabla 5, que se perciben más conflictos entre quienes indican que cuentan con dicho programa. Todas las diferencias son estadísticamente significativas ($t_{\text{acoso}} = 4.514$, $p < .001$, $d = .079$; $t_{\text{disrupción}} = 4.496$, $p < .001$; $d = .078$; $t_{\text{indisciplina}} = 3.968$, $p < .001$, $d = .069$; $t_{\text{copia}} = 3.412$, $p < .001$, $d = .060$; $t_{\text{vandalismo}} = 4.860$; $p < .001$, $d = .085$).

Se comprobó si esto sucede tanto en alumnado como en profesorado y se realizaron los análisis por separado; entre el alumnado, las diferencias fueron estadísticamente significativas únicamente en disrupción y vandalismo ($t_{\text{disrupción}} = 1.709$, $p = .044$, $d = .035$; $t_{\text{vandalismo}} = 2.766$; $p = .003$, $d = .057$), siendo cercano a la significación en acoso ($t_{\text{acoso}} = 1.630$, $p = .052$, $d = .033$). En todos los casos, la percepción de todos los tipos de conflicto fue superior entre los que sí indicaron la existencia de programa.

En el caso del profesorado, las diferencias fueron estadísticamente significativas en acoso, disrupción e indisciplina ($t_{\text{acoso}} = -1.861$, $p = .031$, $d = -.072$; $t_{\text{disrupción}} = -2.356$, $p = .009$; $d = -.092$; $t_{\text{indisciplina}} = -1.826$, $p = .034$, $d = -.071$); en estos casos, a diferencia del alumnado, el profesorado que indicó no contar con programa de alumnos ayudantes percibía mayores conflictos.

Tabla 5

Diferencias en la percepción sobre conflictos según rol y existencia de programa de Alumnado Ayudante

Tipo de conflicto	Existencia en el centro de un programa de Alumnado Ayudante	Rol	N	Media	Desv. estándar
Acoso	Sí	Alumnado	7238	2.81	2.49
		Profesorado	997	2.01	1.69
		Total	8235	2.72	2.42
	No	Alumnado	3575	2.73	2.42
		Profesorado	1841	2.14	1.79
		Total	5416	2.53	2.25
Disrupción	Sí	Alumnado	7238	4.49	2.74
		Profesorado	997	3.41	2.63
		Total	8235	4.36	2.75
	No	Alumnado	3575	4.39	2.66
		Profesorado	1841	3.65	2.72
		Total	5416	4.14	2.70
Indisciplina	Sí	Alumnado	7238	3.58	3.45
		Profesorado	997	2.54	1.84
		Total	8235	3.46	3.32
	No	Alumnado	3575	3.52	3.40
		Profesorado	1841	2.68	1.90
		Total	5416	3.24	3.00
Copia	Sí	Alumnado	7238	2.45	3.17
		Profesorado	997	1.86	1.77
		Total	8235	2.38	3.04
	No	Alumnado	3575	2.41	3.12
		Profesorado	1841	1.82	1.76
		Total	5416	2.21	2.75
Vandalismo	Sí	Alumnado	7238	1.97	2.99
		Profesorado	997	1.45	1.79
		Total	8235	1.90	2.87
	No	Alumnado	3575	1.80	2.85
		Profesorado	1841	1.42	1.78
		Total	5416	1.67	2.54

Nota. Elaboración propia.

¿Tiene algún efecto en la percepción de conflictos la existencia de un Programa de Alumnos Ayudantes, según la titularidad del centro?

Se analizó la percepción de conflictos según la existencia de programa de alumnos ayudantes o no, en centros públicos y concertados/privados por separado. En los centros públicos, aquellos que contaban con programa percibían mayores conflictos de todos los tipos ($t_{\text{acoso}} = 5.338$, $p < .001$, $d = .113$; $t_{\text{disrupción}} = 4.911$, $p < .001$, $d = .104$; $t_{\text{indisciplina}} = 5.304$, $p < 0.001$, $d = .112$; $t_{\text{copia}} = 4.141$; $p < 0.001$, $d = .088$; $t_{\text{vandalismo}} = 5.519$; $p < .001$, $d = .085$) mientras que en los centros privados/concertados, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en disrupción ($t_{\text{disrupción}} = 2.152$, $p = .015$; $d = .117$).

Para comprobar si alumnos y profesores por separado, de centros públicos y privados/concertados, tenían la misma percepción de los conflictos, según la existencia o no de Programa de Alumnado Ayudante, se realizó un MANOVA segmentando por rol (profesor o alumno) y se analizaron los efectos de la interacción titularidad de centro*programa. En el grupo de alumnado se encontraron efectos de la interacción titularidad*programa en casi todos los tipos de conflicto ($F_{\text{acoso}} = 5.987$, $p = .014$, $F_{\text{disrupción}} = 4.420$, $p = .036$; $F_{\text{indisciplina}} = 5.054$, $p = .025$; $F_{\text{vandalismo}} = 4.276$; $p = .039$) siendo en copia cercano a la significación ($F_{\text{copia}} = 3.748$; $p = .05$). De manera general, las medias indicaron que en los centros de titularidad pública que contaban con programas de alumnos ayudantes se percibían mayores conflictos que en los centros que no contaban con dichos programas; mientras que en los centros de titularidad privada/concertada, se percibían mayores conflictos entre aquellos que no tenían programa de alumnado ayudante.

Entre los profesores no se encontraron efectos de la interacción titularidad*programa en ninguno de los tipos de conflicto.

Conclusiones

Este estudio analizó la frecuencia y tipología de los conflictos en Educación Primaria desde la perspectiva de alumnado y profesorado. Como señalan estudios previos, esta investigación refuerza la idea de que el nivel general de satisfacción con la convivencia escolar es positivo (Díaz-Aguado et al., 2010; Torrego, 2023), a pesar de cierto grado de conflictividad (Córdoba-Alcaide et al., 2016; Del Rey et al., 2009). Esta investigación muestra niveles bajos de conflictividad (acoso, disrupción, indisciplina, copia y vandalismo) desde la perspectiva del profesorado y del alumnado y viene a apoyar la tendencia que mostraban investigaciones previas de una mejora en la percepción del clima escolar (Hernando Mora y Sanz Ponce, 2017).

Al analizar la percepción de alumnado y profesorado, se observa que la disrupción es el tipo de conflicto que se ha considerado que tiene más prevalencia en línea con otras investigaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018; OECD, 2020; Valle-Barbosa et al., 2019). Este hallazgo confirma que los conflictos de baja intensidad, pero alta frecuencia, constituyen hoy uno de los principales desafíos para la gestión del aula. También se corrobora la idea de que el vandalismo parece poco presente en esta etapa educativa (Bravo y Herrera, 2012; Villafuerte et al., 2022) y parece que el fraude es valorado como poco frecuente a pesar de que investigaciones previas señalaban un aumento de este tipo de conductas (McCabe y Trevino, 1997). Estos resultados sugieren que en Primaria predominan conflictos vinculados a la regulación del comportamiento más que a formas graves de violencia escolar.

Al comparar la percepción de profesorado y alumnado, en línea con investigaciones previas (Jares, 2006; Martínez Fernández et al., 2020), se observa que, tal como se hipotetizaba, este último percibe que existen más conflictos en su centro educativo siendo estas diferencias significativas en todos los casos. Esta discrepancia sistemática aporta evidencia a la idea de que la experiencia directa del conflicto genera umbrales de percepción distintos entre alumnado y profesorado. Una posible explicación puede tener que ver con el hecho de que el alumnado vive en primera persona

los conflictos y puede valorarlos con mayor intensidad; asimismo, algunos profesores podrían no percibir dichos conflictos o justificarlos (Khanolainen et al. 2020); otra explicación plausible es que el profesorado haya normalizado los conflictos puesto que estudios previos han encontrado que muchos adultos consideran el acoso como un impulso natural para ejercer poder sobre otros (Mishna et al., 2020). Desde un punto de vista teórico, este hallazgo cuestiona la idea de una percepción compartida del clima escolar y subraya la necesidad de modelos que integren esta asimetría en la percepción de los distintos miembros de la comunidad educativa.

En el análisis de las diferencias en la percepción sobre los conflictos en función de la titularidad del centro, esta investigación muestra, en relación con la segunda hipótesis, que en los centros públicos existe la percepción de que hay más conflictos si comparamos con la percepción en los centros privados/concertados en todos los tipos de conflicto, salvo en la copia en trabajos y/o exámenes. Esto ocurre en la muestra general y también cuando analizamos la percepción de alumnado y profesorado por separado, en línea con otras investigaciones (Félix et al., 2009); pero en contra de otros estudios que señalan que conflictos como el acoso escolar, que es el que más atención ha recibido, es más frecuente en los centros privados/concertados que en los públicos (León del Barco et al., 2011); otros no encuentran diferencias (Garaigordobil et al., 2015). El hecho de que la literatura previa muestre resultados inconsistentes invita a interpretar con cautela los datos. Más que atribuir la diferencia a la titularidad en sí misma, estos resultados podrían estar reflejando variaciones en composición social, cultura institucional o estilos de gestión de la convivencia. En este sentido, el estudio contribuye a desplazar el foco desde explicaciones simplistas hacia análisis contextuales más complejos.

En relación con los programas de alumnado ayudante, emerge un patrón particularmente relevante. Por un lado, una parte importante del alumnado desconoce su existencia, lo que evidencia limitaciones en su difusión. Este dato sugiere que la visibilidad del programa es un componente clave para su efectividad y parece necesario seguir realizando un esfuerzo en la difusión de este tipo de programas entre el alumnado de Educación Primaria (Andrés y Gaymard, 2014; Avilés et al., 2008). Por otro lado, atendiendo a la tercera hipótesis, el alumnado de centros con programa de alumnado ayudante percibe más conflictos, mientras que el profesorado percibe menos. Lejos de interpretarse como una ineficacia del programa, este patrón puede entenderse como un aumento de la sensibilidad y la capacidad de detección del conflicto entre iguales (Palomero-Fernández et al., 2024); el planteamiento cuando se cuenta con programas de alumnos ayudantes es que pueden surgir más conflictos, ya que se atienden desde una lógica de compromiso y diálogo (Torrego, 2018). Curiosamente, en la muestra de profesorado se perciben menos conflictos en aquellos centros en los que existe un programa de alumnado ayudante; puede que el impacto positivo sobre la convivencia de este tipo de programas sí esté siendo valorado por el profesorado, en línea con otras investigaciones (Cowie y Fernández, 2006; del Barrio et al., 2011).

El análisis combinado de titularidad y programas muestra resultados no uniformes. La percepción del alumnado de centros de titularidad pública que cuentan con programas de alumnos ayudantes es que existen más conflictos que en los centros que no tienen dichos programas; mientras que en los centros de titularidad privada/concertada, se perciben mayores conflictos en aquellos que no tienen programas de alumnos ayudantes. Sin embargo, entre el profesorado no se encontraron efectos de la interacción entre la titularidad del centro y contar o no con dicho programa. Una posible explicación puede encontrarse en el hecho de que, tal y como se ha mostrado en esta investigación y en otras previas (Félix et al., 2009), en los centros concertados/privados puede existir una menor percepción de conflictos; además, tener un programa de alumnado ayudante puede hacer más sensibles al alumnado hacia su detección. Esta variabilidad sugiere que la implementación concreta de los programas —duración, formación, seguimiento— podría ser más determinante que su mera existencia. Así, el estudio contribuye a la literatura al mostrar que los programas de ayuda entre iguales no son intervenciones “universales”, sino prácticas sensibles al contexto.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar que, aunque abarca una muestra representativa del estado español, los resultados no son extrapolables a otros sistemas educativos y, por tanto, la percepción de conflictos debería ser estudiada atendiendo a las peculiaridades

asociadas a otros contextos geográficos. Cabría destacar también que no se ha podido controlar la forma en la que se están desarrollando los programas de ayuda entre iguales y, en este sentido, podemos estar comparando centros en los que el programa se desarrolla de manera muy activa con centros en los que apenas tiene relevancia. En este sentido, serían necesarios estudios que analizaran en profundidad el desarrollo de los programas de alumnos ayudantes para tener una medida más óptima de su calado en el centro; en esta línea, Palomero-Fernández et al. (2024) en su revisión sistemática sobre este tipo de programas reseñaron que la mayoría tenían una corta duración, lo que podría explicar la falta de efectos significativos directos sobre los conflictos, y la conveniencia de ampliar la duración temporal de los programas y llevar a cabo estudios longitudinales. Por otro lado, en este estudio se analiza la percepción de conflictos de alumnado y profesorado, percepción que puede estar sujeta a cierta subjetividad y/o deseabilidad social.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos permiten formular orientaciones concretas. Para los centros educativos, resulta recomendable reforzar la formación docente en gestión de aula y en la identificación temprana de conflictos de baja intensidad. Para las administraciones, sería pertinente promover marcos de evaluación de programas de ayuda entre iguales que incluyan indicadores de calidad de implementación. Para los diseñadores de programas, los resultados subrayan la importancia de la difusión sistemática entre el alumnado y la integración del programa en la cultura escolar del centro.

En conjunto, este estudio amplía los marcos conceptuales sobre convivencia escolar al mostrar que la percepción del conflicto es un fenómeno relacional y no homogéneo entre actores educativos. Metodológicamente, aporta evidencia basada en una muestra amplia y análisis comparativos múltiples. Teóricamente, refuerza modelos ecológicos de la convivencia que entienden el conflicto como un fenómeno situado y dependiente del contexto institucional.

En conclusión, aunque los niveles de conflictividad en Educación Primaria son bajos, la prevención temprana y la intervención sistemática siguen siendo esenciales. La disrupción se confirma como área prioritaria de actuación, y los programas de alumnado ayudante muestran potencial siempre que su implementación sea rigurosa, visible y contextualizada.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

El estudio ha recibido el informe favorable del Comité de Ética de Investigación (CEI) de la Universidad de Alcalá (CEID/2021/6/141).

El artículo ha sido elaborado sin utilizar inteligencia artificial.

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. 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.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, J.T.S., I.S.L, B.H.G.; metodología, C.E.B.; software, J.T.S., I.S.L, B.H.G.; validación, J.T.S., I.S.L, B.H.G.; análisis formal, I.S.L.; investigación, J.T.S., I.S.L, B.H.G., C.E.B.; recursos, J.T.S.; análisis de datos, C.E.B., I.S.L.; redacción del borrador original, I.S.L, C.E.B;

redacción, revisión y edición, I.S.L., C.E.B.; supervisión, J.T.S.; administración de proyectos, J.C.T.; adquisición de financiación, J.T.S.

Referencias

- Alemany, I., Ortiz, M. M., Rojas, G. y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie6011334>
- Andrés, S. y Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos institutos de secundaria durante la implementación de un programa de apoyo entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(33), 509-540. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13052>
- Avilés, J. M. y Tognetta, L. (2021). Conexiones y desconexiones morales frente al bullying entre alumnado con y sin sistemas de apoyo entre iguales. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1). <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1416>
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Bravo A. & Herrera, L. (2012). Variables moderadoras de la convivencia escolar en Educación Primaria. *Publicaciones*, 42, 49-70. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2180>
- Bueno, A., Monge, C. y Torrego, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: Percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Ceballos Vacas, E. M., Correa Rodríguez, M. T., Correa Piñero, A. D., Rodríguez Hernández, J. A. Rodríguez Ruiz, B. & Vega Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: el valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 16(2), 79-90. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760>
- Cowie, H. & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 291-310. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1193>
- del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. & Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>
- Del Rey, R., Ortega, R. y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 159-180.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. & Alvarino, M. (2023). Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia. https://fundacioncolacao.org/files/investigacion/Estudio_Acoso_Escolar_Fundacion_Colacao_UCM.pdf

- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Diez-Martínez, E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución a la desvinculación moral y la corrupción social. *Sinéctica* 1-17.
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, V. & Godoy Mesas, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(2), 43-51. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_serial&pid=1989-3809&lng=es&nrm=iso
- Fernández Guerrero, M., Suárez Ramírez, M., Rojo Ramos, J. & Feu Molina, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz. Análisis de los factores de riesgos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.434581>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>
- García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F. & Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic Review of the Prevalence of School Violence in Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.052>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Gotzens Busquets, C., Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M. & Badia Martín, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Hernando Mora, I. & Sanz Ponce, R. (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35, 255-276. <https://doi.org/10.6018/j/308991>
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 339(1), 103-125.
- Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Á. & Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (25), 219-236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Khanolainen, D., Semenova, E. & Magnuson, P. (2020). 'Teachers see nothing': exploring students' and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology. *Pedagogy, Culture & Society*, 29, 469-491. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1751249>
- 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. & Cornell, D. G. (2016). School administrator assessments of bullying and state-mandated testing. *Journal of School Violence*, 15(2), 189-212. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.971362>
- Lázaro-Visa, S. y Fernández-Fuertes, A. (Coords.) (2017). Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria. https://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/clima-escolar-conflicto_FN.pdf
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Gómez Carroza, T. & López Ramos, V. (2011). Acoso Escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 565-586. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1450>

- Martínez Fernández, M. B., Chacón Gómez, J. C., Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martín Babarro, J. & Martínez Arias, R. (2020). La Disrupción en las aulas de ESO: un análisis multi-informante de la percepción de profesores y alumnos. *Pulso. Revista De educación*, (43). <https://doi.org/10.58265/pulso.4793>
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396. <https://doi.org/10.1023/A:1024954224675>
- Merrills, A. H. (2009). The Origins of 'Vandalism'. *International Journal of the Classical Tradition*, 16(2), 155-175. <https://doi.org/10.1007/s12138-009-0127-1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3AqWdDg>
- Mishna, F., Sanders, J. E., McNeil, S., Fearing, G. & Kalenteridis, K. (2020). "If Somebody is Different": A critical analysis of parent, teacher and student perspectives on bullying and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105366>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Vol. II)*. OECD.
- OECD (2019). *PISA 2018 results: What school life means for students' lives (vol. III)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An antibullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. J. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying inschools: How successful can interventions be?* (167-186). Cambridge University.
- Ortega-Ruiz, R. & del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J. & Torrego-Egido, L. (2024). Student helper programmes for the improvement of school coexistence in Spain. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 70-79. <https://doi.org/10.21071/pse.v16i2.16917>
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Ruiz-Lázaro, J. (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250. <http://orcid.org/0000-0002-0885-3484>
- Torrego, J. C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (11-26). Graó.
- Torrego, J. C. (2007). Convivencia, conflicto y escuela. En J. M. Moreno y F. Luengo (Coords.), *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros* (49-58). Wolters Kluwer.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes* (2ª edición). Narcea.
- Torrego, J. C. (Coord) (2023). *Estudio estatal de la convivencia escolar en centros de Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. NIPO: 847-23-054-2 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f51bcbcd-75f7-463a-b302-83a10756445b/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-centros-de-educacion-primaria-vf.pdf>
- Torrego Seijo, J. C. (14 de enero del 2026). *Un modelo integrado y restaurativo de gestión de la convivencia en instituciones educativas* [Conferencia inaugural]. III Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa, Santo Domingo, República Dominicana.

- Trianes Torres, M. V., Sánchez Sánchez, A. & Muñoz Sánchez, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (41), 73-93.
- Valle-Barbosa, M. A., Muñoz de la Torre, A., Robles-Bañuelos, R., Vega López, M. G., Flores-Villavicencio, M. E. & González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(2), 43-58. <https://doi.org/10.35362/rie7923180>
- Villafuerte Díaz, A. M., Ramos Valverde, P., Rivera de los Santos, F. J. & Moreno Rodríguez, C. (2022). Antisocial behavior of Spanish adolescents: prevalence and relationship with their perceived global health. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 30(3), 641-661. <https://doi.org/10.51668/bp.8322303n>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 138-146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>