

La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación primaria

Lucía Bayón-RodríguezUniversidad de León (España) **Héctor González-Mayorga**Universidad de León (España) **María-José Vieira**Universidad de León (España) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93440>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Mayo 2024

ES Resumen: Introducción: La formación inicial de los maestros y maestras en convivencia escolar es esencial para garantizar un entorno educativo enriquecedor y positivo. El objetivo de este estudio es analizar la cobertura de la convivencia escolar en los planes de estudios del Grado de Educación Primaria de las universidades españolas. Método: Se ha realizado una investigación basada en el análisis de contenido de los planes de estudio de las 68 universidades españolas que ofrecen el Grado de Educación Primaria, considerando la titularidad de las universidades, las temáticas abordadas, la tipología de asignaturas y los cursos en los que se contempla. La muestra recopilada está formada por las guías docentes de 322 asignaturas del total de 4407 ofrecidas en los planes de estudio analizados. Para el análisis de las guías docentes se utilizó el software MAXQDA Analytics Pro 2022, considerando dos grupos de categorías: aspectos organizativos y temáticas abordadas identificadas a partir del marco teórico. Resultados: Se localizaron 308 asignaturas en las que se trata la convivencia escolar de forma transversal y 14 asignaturas específicas. Todas las universidades españolas, a excepción de una, incluyen la convivencia escolar en sus planes de estudio del Grado de Educación Primaria. Abordan un amplio abanico de temáticas repartidas de forma homogénea en los diferentes cursos, siendo las más frecuentes: convivencia escolar, resolución de conflictos, control de las interacciones y cooperación. Discusión: Se concluye que la formación de Grado ofrecida por las universidades españolas a los futuros docentes de educación primaria incluye la convivencia escolar abordando temas variados y actualizados. No obstante, se incide en la necesidad de incluir temáticas como el *ciberbullying* o la mediación de manera más específica, con la intención de ampliar la formación que ya se está recibiendo.

Palabras clave: convivencia; formación inicial; educación primaria; solución de conflictos.

ENG School coexistence in the initial training of primary education teachers

Abstract: Introduction: The initial training of teachers in school coexistence is essential to ensure an enriching and positive educational environment. The aim of this study is to analyse the incorporation of school coexistence in the curricula of the Primary Education degree programs in Spanish universities. Method: Research was conducted based on content analysis of the curricula of the 68 Spanish universities offering the Primary Education degree program. The study considered the university's ownership, the topics covered, the types of courses, and the academic years in which these topics were included. The collected sample consisted of the course guides for 322 subjects out of the 4407 offered in the analysed curricula. MAXQDA Analytics Pro 2022 software was used to analyze these course guides, considering two categories: organizational aspects and thematic content identified from the theoretical framework. Results: A total of 308 subjects were identified where school coexistence was addressed in a cross-cutting manner and 14 specific subjects. All Spanish universities, except one, include school coexistence in their Primary Education degree programs. They cover a wide range of topics distributed evenly across different academic years, with the most frequent ones being school coexistence, conflict resolution, interaction control, and cooperation. Discussion: It is concluded that the Bachelor's degree programs offered by Spanish universities to future Primary Education teachers incorporate school coexistence with diverse and up-to-date topics. Nevertheless, there is a need to include specific topics such as cyberbullying or mediation more prominently to enhance the current training received by students.

Keywords: coexistence; initial training; primary education; conflict resolution.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado. 2. Metodología. 2.1. Diseño. 2.2. Muestra. 2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Cobertura por titularidad de las universidades. 3.2. Temáticas asociadas a la convivencia escolar, tipo de asignaturas y curso. 3.3. Buenas prácticas: asignaturas específicas sobre convivencia escolar. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Bayón-Rodríguez, L.; González-Mayorga, H. y Vieira, M. J. (2025). La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 151-161. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93440>

1. Introducción

Desde hace décadas, la convivencia en el ámbito escolar ha sido un tema objeto de preocupación de toda la comunidad educativa. Prueba de ello es el Informe Delors (1996), en el que se establecía que «aprender a vivir juntos» debía constituirse como uno de los grandes pilares de la educación del siglo XXI. No obstante, lejos de entenderse como «vivir con» o la ausencia de conflictos, la convivencia escolar implica interactuar y establecer relaciones basadas en la igualdad, adquiriendo estrategias para abordar y solucionar estos de forma pacífica (Monjas, 2021), buscando para ello reducir la violencia y fomentar la paz a través de la democratización en el entorno educativo (Santana et al., 2023).

No obstante, ya la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, había introducido la convivencia como uno de los denominados temas transversales, entendidos como aquellos que debían trabajarse desde todas las áreas (Vázquez-Ramil y Porto-Ucha, 2020). La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, hace hincapié en la necesidad de mejorar la convivencia en las aulas fomentando el respeto a los derechos y libertades, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la no discriminación y la tolerancia.

En ella se establece, además, la figura del coordinador de bienestar y protección –denominada anteriormente coordinador de convivencia– en cada centro educativo, que será responsable no solo de promover la convivencia, sino también de coordinar las medidas necesarias para prevenir y abordar situaciones de acoso escolar.

Por lo tanto, desde la propia legislación educativa cobra una especial relevancia el rol del profesorado que, en su objetivo de conseguir un buen clima de aula, su principal cometido ha de ser aplicar estrategias de prevención, detección, mediación e intervención para la resolución de conflictos dentro y fuera de ella (Remache-Bunci et al., 2023; Rojas-Díaz y Nail, 2022). En este sentido, un buen clima de aula –donde haya una convivencia pacífica– incrementa la sensación de pertenencia al grupo del alumnado y su satisfacción, dando lugar no solo a una mayor motivación, sino también a una mayor capacidad de aprendizaje y mejores resultados tanto a nivel académico como social (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

A pesar de que el acoso, en cualquiera de las formas en las que se manifieste, es el principal obstáculo para la convivencia escolar, no resulta el único en la educación primaria (Contreras-Taboada y De la Ossa Carrascal, 2022). Así, Torrego-Seijo et al. (2022) hacen referencia a distintas tipologías de conflictos, como: disruptión, agresiones físicas y/o psicológicas, ausencia de valores, autoritarismo e indisciplina, vandalismo, absentismo, problemas relacionados con internet y las redes sociales o prácticas docentes inadecuadas. Otros conflictos son las faltas de respeto, el uso de moteos vejatorios o insultos, la exclusión social o el maltrato periódico (Torrego-Seijo et al., 2023).

Con la intención de superar dichos obstáculos y fomentar la convivencia, en los últimos años han surgido numerosos programas, tanto en el plano internacional como en el nacional (Hernández-Prados et al., 2020). Entre ellos, podemos destacar: en Finlandia el *método KiVa*, desarrollado por el Ministerio de Educación y sustentado en la prevención, la intervención y la supervisión (Herkama et al., 2022); en Noruega, los *Programas Olweus* y *ZERO*, basados en la prevención y reducción del acoso escolar, reestructurando el entorno escolar e implementando una serie de normas (Linaje y Cotán Fernández, 2020; Sainz y Martín-Moya, 2023); o el *programa Be-Prox* en Suiza, que comienza a trabajar el acoso en la etapa de educación infantil con un enfoque orientado a los valores (Jiménez-Hernández et al., 2023). En España es destacable el programa de *Tutoría Entre Igualas*, creado por Andrés González Bellido y utilizado en los centros educativos para prevenir e intervenir sobre la violencia escolar, con datos tan relevantes como que el 98 % de los centros que lo implantan consiguen reducir significativamente el acoso escolar mejorando, por tanto, la convivencia (Ferrer-Cascales et al., 2019).

A pesar de que estos programas focalizan su atención en aspectos diversos, todos ellos tienen en común la necesidad de la formación del profesorado.

Este aspecto también se tiene en consideración en la *Guía sobre la figura del coordinador o coordinadora de bienestar* elaborada por Espinosa-Bayal (2022) por encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la que se hace explícita la necesidad de una capacitación y sensibilización de los docentes ante situaciones de violencia. En esta guía se propone un primer nivel de formación básica en el que todos los docentes del centro deben tener conocimientos suficientes para detectar situaciones de riesgo. Este primer nivel debe corresponder a la formación inicial del profesorado. Posteriormente, el segundo nivel corresponde a la formación específica para el desempeño del cargo de coordinador o coordinadora y, por

último, un tercer nivel de formación especializada para aquellos coordinadores que se encuentren en centros de difícil desempeño. La formación en estos dos niveles se corresponde con la formación permanente (Espinosa-Bayal, 2022).

Asimismo, según los estudios realizados por *Save The Children* y la Asociación *España para la Prevención del Acoso Escolar*, en España hay tres millones de víctimas de acoso escolar (Pérez-Carrillo, 2023), siendo el país con más casos de Europa (Miglino, 2023). Se afirma, además, que el *bullying* y el *ciberbullying* son causantes directos de más de 200.000 muertes de niños y jóvenes de todo el mundo, ya sea por homicidio o por inducción al suicidio (Miglino, 2023).

Por consiguiente, la convivencia escolar no preocupa únicamente en el ámbito educativo, sino que se convierte en un tema que afecta a la sociedad en su conjunto y que requiere ser abordado eficazmente desde los centros escolares. Por ello, resulta imprescindible que el profesorado esté preparado para ello, poseyendo una formación inicial actualizada en este ámbito.

1.1. La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado

La convivencia escolar se integra en los planes de estudio para la formación de maestros y maestras en España. La ORDEN ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria, incluye competencias como «Fomentar la convivencia, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos» (p. 53747).

Asimismo, en esta se indica que todo plan de estudios debe incluir, como mínimo, los módulos de Formación Básica, Didáctico Disciplinar y Prácticum, dentro del cual se incluye el Trabajo Fin de Grado. Entre las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes universitarios, resultan de especial interés para el análisis de la convivencia las siguientes:

- Promover trabajos cooperativos y acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, afrontar situaciones escolares en contextos de multiculturalidad, saber ejercer como tutor y ante situaciones de discriminación (en módulo de Formación Básica).
- Fomentar el pensamiento social crítico, la educación democrática de la ciudadanía y valorar la importancia de las instituciones, tanto públicas como privadas, para la convivencia pacífica entre los pueblos y entender desde las artes y la educación física los principios que contribuyen a la formación personal, cultural y social (en módulo Didáctico Disciplinar).
- Conseguir un conocimiento práctico del aula y aprender a gestionarla, regular las interacciones de alumnado de 6-12 años y dominar las habilidades sociales y destrezas necesarias para fomentar un clima de aula que favorezca el aprendizaje y la convivencia (en módulo Prácticum).

Por su parte, según Torrego-Seijo et al. (2023), se requieren condiciones clave para fomentar la convivencia, como la detección del acoso, protocolos, conocimiento del *bullying* y *ciberbullying*, habilidades sociales, métodos para gestionar el aula y estructuras como el plan de convivencia o programas de mediación. Asimismo, Zaitegi (2021) afirma que los centros educativos son el lugar idóneo para aprender a convivir, gracias a su diversidad, y que en ellos el alumnado debe interiorizar valores como la justicia, el respeto o la solidaridad, desarrollándose personal y socialmente, y convirtiéndose así en futuros ciudadanos activos y participativos en la sociedad. Con todo esto, podría afirmarse que hay una serie de aspectos necesarios en la formación del profesorado para favorecer una buena convivencia escolar:

- Identificación, gestión y resolución de conflictos.
- Conocimiento sobre el acoso escolar y el ciberacoso: estrategias de prevención y gestión.
- Valores y conciencia social.
- Assertividad.
- Autoestima y autoconocimiento.
- Comportamientos prosociales o altruistas.
- Competencias socioemocionales: empatía, identificación y gestión de emociones.

Estudios previos sobre el análisis de la formación inicial de los docentes de educación primaria han abordado esta temática desde una perspectiva parcial, analizando una región concreta o una selección de universidades españolas (Hernández-Prados et al., 2020; Monge-López y Gómez-Hernández, 2021; Torrego-Seijo et al. 2022). Por ello, resulta necesario desarrollar un análisis que incluya a todas las universidades españolas que ofrecen el Grado de Educación Primaria para conformar una muestra que incluya las guías docentes de todas las asignaturas que pueden abordar la convivencia.

Por ello, la pregunta de investigación que se plantea en este estudio es: ¿cuál es la formación inicial sobre convivencia escolar que se ofrece a los futuros maestros y maestras en las universidades? De acuerdo con esta pregunta, el objetivo general es analizar la cobertura de la convivencia escolar en los planes de estudios del Grado de Educación Primaria de las universidades españolas. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: (1) identificar la inclusión de asignaturas que traten la convivencia escolar considerando la titularidad de las universidades; (2) describir las temáticas abordadas en estas asignaturas, su tipología y cursos en los que se imparten y, por último, (3) identificar buenas prácticas en la inclusión de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado.

2. Metodología

Para realizar el presente estudio se utiliza una metodología cualitativa de análisis de contenido que permite interpretar el contenido de los documentos mediante la identificación de categorías que posibilitan comprobar la existencia de determinados temas, palabras o conceptos (Arbeláez y Onrubia, 2014). Es decir, atendiendo a Peña Vera (2022), consiste en dividir un conjunto documental en sus componentes fundamentales para facilitar su entendimiento, pudiendo hacer uso de diferentes criterios o variables para ello. El contenido analizado incluye las guías docentes de 322 asignaturas que abordan la convivencia escolar o términos afines a ella, para lo que se ha utilizado Microsoft Excel y MAXQDA Analytics Pro 2022.

2.1. Diseño

Este estudio corresponde a un análisis documental de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria de las universidades españolas, en concreto, de las guías docentes de asignaturas en las que se aborda la convivencia escolar. Para ello se ha procedido a la localización, organización, categorización y representación de la información mediante el análisis de contenido sobre la presencia de la convivencia escolar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria (McMillan y Schumacher, 2005).

2.2. Población y muestra

La selección de la muestra se presenta en dos niveles: títulos y asignaturas.

En el primer nivel, para identificar la población de títulos se utilizó el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT¹) del Gobierno de España, específicamente la sección de *Títulos*. En ella, se buscó «primaria» en títulos de nivel académico «Grado». Entre los registros encontrados ($n=77$), se observó que existen tres denominaciones para este título: Graduado o Graduada en Educación Primaria, Graduado o Graduada en Maestro/a de Educación Primaria, Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria. De estos resultados, existían títulos en extinción o en trámites legales ($n=9$), y se decidió tener en cuenta exclusivamente el título renovado. Como resultado, la selección final de títulos del Grado en Educación Primaria es de 68.

En el segundo nivel se realizó la selección de asignaturas. Partiendo de los 68 títulos y su totalidad de asignaturas ($n=4407$), se realizó la selección de 322 asignaturas que abordan la convivencia escolar o términos afines revisados en el marco teórico, como son mediación, resolución de conflictos, gestión del aula, o cooperación, entre otros. Se localizaron asignaturas específicas sobre convivencia escolar ($n=14$) y asignaturas en las que su tratamiento es transversal ($n=308$). En esta selección se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- No se consideran asignaturas que solo nombran la convivencia (o términos afines) en el apartado de competencias, sin un desarrollo en otras secciones.
- Tras un análisis preliminar, en el que se observó la ausencia y/o el limitado tratamiento de la convivencia en asignaturas de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas u otras más específicas, como aquellas destinadas al aprendizaje de una lengua cooficial, no se han considerado estas asignaturas.

2.3. Recogida y análisis de datos

Para recopilar y analizar datos, se emplearon Microsoft Excel y MAXQDA Analytics Pro 2022. Las categorías para el análisis de las guías docentes corresponden a dos grupos: (1) aspectos organizativos y (2) temáticas abordadas identificadas a partir del marco teórico y normativo previo, así como la inclusión de categorías emergentes surgidas en el análisis.

- Aspectos organizativos: Universidad, Titularidad (pública o privada), Denominación de la titulación, Título de la asignatura, Especificidad (asignatura específica o transversal), Tipo de Asignatura: Formación Básica (FB), Obligatoria (OB), Optativa (OPT) Prácticum o Prácticas Escolares (PE) y Trabajo Fin de Grado (TFG), Curso y Créditos ECTS.
- Temáticas: Convivencia, Plan de convivencia, *Bullying* o acoso escolar, *Ciberbullying* o ciberacoso, Conflictos (prevención, gestión, resolución), Identificación y gestión de emociones, Autoestima y autocognición, Educación para la paz, Gestión del aula, Clima/Ambiente escolar, Mediación, Modificación/Corrección de conducta, Control de interacciones, Solución de problemas de disciplina, Empatía, Assertividad, Valores y conciencia social, Conductas prosociales (altruismo), Cooperación, y Otros (incluye aspectos genéricos que favorecen la convivencia como desigualdades, prejuicios y discriminaciones, respetar los derechos humanos, entrenar habilidades sociales, etc.).

¹ RUCT: <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>

3. Resultados

3.1. Cobertura por titularidad de las universidades

Considerando la cobertura por titularidad de las universidades, cabe destacar que, según datos de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2023), de las 76 universidades contempladas, 68 (89.47 %) ofrecen el Grado de Educación Primaria, distribuidas en 39 públicas (57.35 %) y 29 privadas (42.65 %). De estas 68 universidades, tan solo una no aborda la temática de la convivencia escolar, por lo que la convivencia escolar es una temática trabajada en prácticamente todas las universidades que imparten el Grado de Educación Primaria (98.53 %, n=67).

De las 322 asignaturas analizadas, un 95.65 % (n=308) aborda la convivencia escolar de manera transversal, correspondiendo 189 a universidades públicas (61.36 %) y 119 (38.64 %) a privadas. Asimismo, 14 de las 322 (4.35 %) corresponden a asignaturas específicas sobre convivencia de 13 universidades (6 públicas y 7 privadas). Estas son asignaturas que en su título mencionan «convivencia», o estrategias favorables para que esta se dé, como resolución de conflictos o mediación, y dedican la mayor parte de su contenido a la temática objeto de estudio.

Como puede observarse en la Figura 1, la cobertura de asignaturas que abordan la convivencia escolar en universidades públicas y privadas es muy similar, siendo ligeramente superior la presencia de asignaturas específicas en universidades privadas.

Figura 1. Porcentaje de asignaturas transversales y específicas por titularidad de la universidad

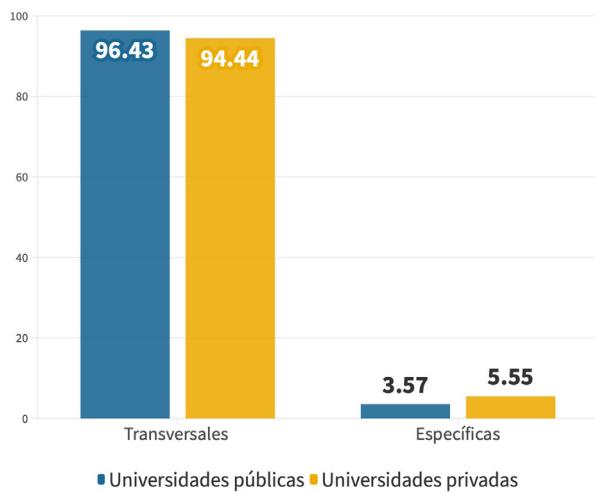


Figura 2. Cobertura total de temáticas

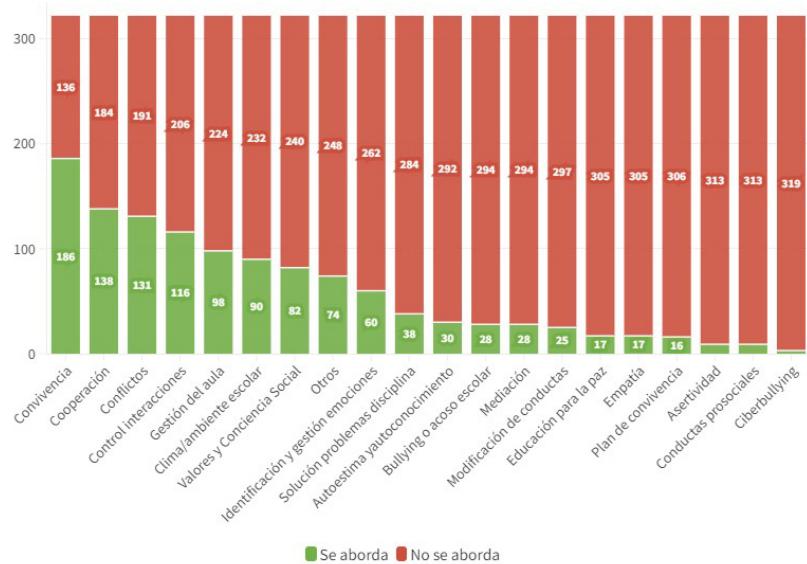
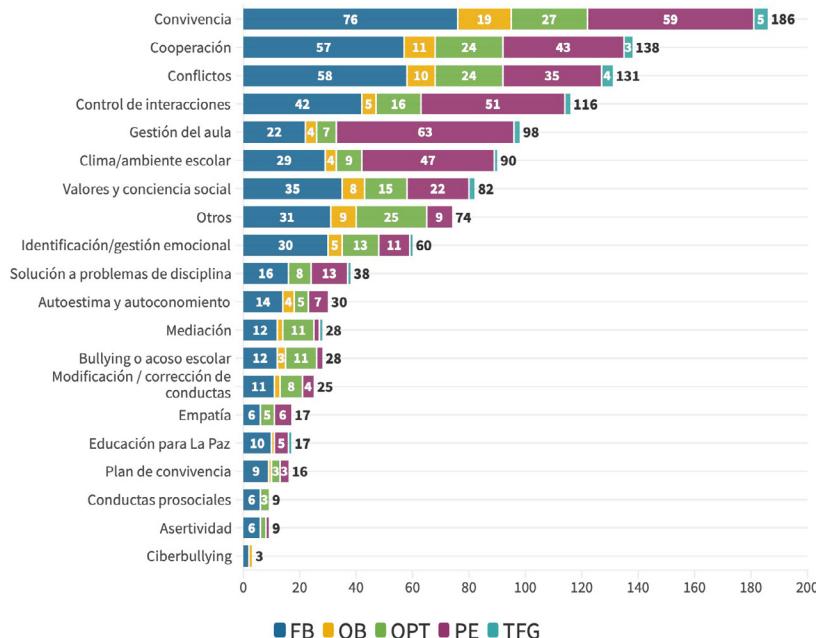


Figura 3. Cobertura total de temáticas por tipos de asignaturas que las abordan



3.2. Temáticas asociadas a la convivencia escolar, tipo de asignaturas y curso

Teniendo en cuenta la cobertura por temáticas asociadas a la convivencia escolar, en la Figura 2 puede observarse que más de la mitad del total de asignaturas analizadas ($n=186$, 57.76 %) abordan la convivencia utilizando específicamente este término. Otros términos vinculados a ella se contemplan en menos de la mitad de las asignaturas. Entre estas temáticas destacan, por orden decreciente de presencia: cooperación ($n=138$, 42.86 %), conflictos ($n=131$, 40.68 %) y control de las interacciones ($n=116$, 36.02 %) y con una presencia ligeramente inferior se encuentran gestión de aula ($n=98$, 30.43 %), clima/ambiente escolar ($n=90$, 27.95 %), valores y conciencia social ($n=82$, 25.47 %) y otros ($n=74$, 22.98 %).

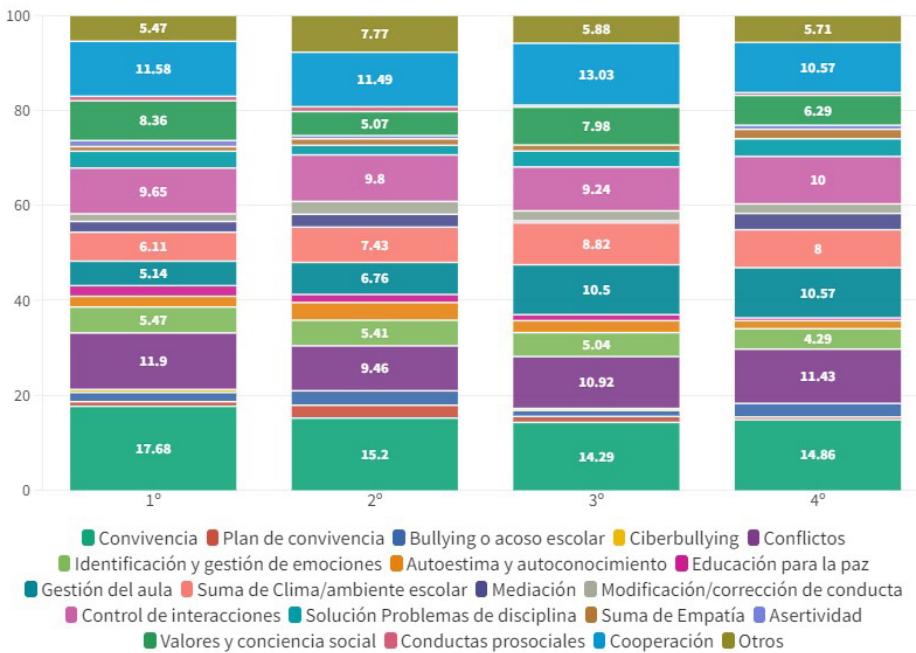
A pesar de que hay temáticas con una cobertura menor, resultan destacables la baja incidencia de algunas como la asertividad ($n=9$, 2.80 %), las conductas prosociales ($n=9$, 2.80 %), y, en particular, el *ciberbullying* ($n=3$, 0.93 %).

Atendiendo al **tipo de asignaturas que abordan las temáticas**, también se pueden observar diferencias en su cobertura (ver Figura 3). Por orden descendente, donde más se trata la convivencia es en las asignaturas de Formación Básica, seguidas de las Prácticas Escolares, Optativas, Obligatorias y, por último, en Trabajo Fin de Grado.

En primer lugar, por tanto, cabe destacar las asignaturas de **Formación Básica** por ser el único tipo que trata todas las temáticas y por hacerlo, además, de manera más exhaustiva que el resto. Esto puede observarse claramente en educación para la paz, abordada en un 56.82 % ($n=10$); plan de convivencia, en un 56.25 % ($n=9$); identificación y gestión de emociones, en un 50 % ($n=30$); autoestima y autoconocimiento, tratada en un 46.67 % ($n=14$); conflictos, en un 44.27 % ($n=58$); modificación/corrección de conducta, en un 44 % ($n=11$); valores y conciencia social, en un 42.68 % ($n=35$); solución de problemas de disciplina, en un 42.11 % ($n=16$); cooperación, en un 41.30 % ($n=57$); y en convivencia, abordada en un 40.86 % ($n=76$). Resulta destacable también que aquellas temáticas que se abordan en menor medida, como el *ciberbullying*, la asertividad y las conductas prosociales, la cobertura también es mayoritaria por parte de este tipo de asignaturas de Formación Básica.

Igualmente, cabe matizar que tres de las temáticas son abordadas mayoritariamente por otro tipo de asignaturas: las **Prácticas Escolares**. La primera de ellas es la gestión del aula, con un tratamiento del 64.29 % ($n=63$), frente al 22.45 % ($n=22$) por parte de asignaturas de Formación Básica y únicamente un 7.14 % ($n=7$) por parte de asignaturas optativas, un 4.08 % ($n=4$) por obligatorias, y un 2.04 % ($n=2$) por Trabajo Fin de Grado. La segunda temática, clima/ambiente escolar, llega a abordarse en un 52.22 % ($n=47$), frente al 32.22 % ($n=29$) de alcance en asignaturas de Formación Básica, un 10 % ($n=9$) de optativas y solo un 4.44 % ($n=4$) y un 1.11 % ($n=1$) de Obligatorias y Trabajo Fin de Grado respectivamente. Por último, la tercera, control de interacciones, se cubre en un 43.97 % ($n=51$), en contraposición al 36.21 % ($n=42$) en asignaturas de Formación Básica, un 13.79 % ($n=16$) en asignaturas optativas y tan solo un 4.31 % ($n=5$) y 1.72 % ($n=2$) en asignaturas obligatorias y Trabajo Fin de Grado, respectivamente. Por otro lado, la temática de empatía está igualmente cubierta por parte de las asignaturas de Formación Básica y Prácticas Escolares, tratadas en un 35.29 % en ambos casos, con un total de 6 asignaturas cada uno, ligeramente superior al tratamiento por parte de asignaturas optativas, en un 29.41 % ($n=5$); y en contraposición a las asignaturas obligatorias y de Trabajo Fin de Grado, que no se ocupan de ella.

Figura 4. Cobertura proporcional de temáticas por curso (expresado en porcentajes)



Asimismo, se puede hablar de un abordaje mayoritario de las asignaturas de Prácticas Escolares en otras temáticas como: la solución de problemas de disciplina, en un 34.21 % (n=13); la convivencia, en un 31.72 % (n=59); la cooperación, en un 31.16 % (n=9); la educación para la paz, en un 29.41 % (n=5); los valores y conciencia social, en un 26.83 % (n=22); los conflictos, en un 26.72 % (n=35); y la autoestima y autoconocimiento, en un 23.33 % (n=7). También, aunque con una presencia menor, la identificación y gestión de emociones está presente en un 18.33 % de las asignaturas de este tipo (n=11); el plan de convivencia, en un 18.75 % (n=3); y la modificación/corrección de conductas, en un 16 % (n=4). Por ende, este tipo de asignaturas también merece mención especial por su tratamiento de las temáticas, a pesar de darse el caso de algunas no abordadas como son el *ciberbullying* y las conductas prosociales, y otras con una cobertura más limitada, como es el caso de otros, presente en 9 asignaturas (12.16 %); *bullying* o acoso escolar y mediación, presentes ambas en dos asignaturas (7.14 %); y asertividad, en solo una asignatura de este tipo (11.11 %).

El siguiente tipo de asignaturas en cuestión de cobertura total de las diferentes temáticas corresponde a las **Optativas**, donde cabe destacar *bullying* y mediación, por ser abordadas ambas en 11 asignaturas (39.29 %), tan solo una menos que las tratadas por parte de asignaturas de Formación Básica (42.86 %, n=12). Otras temáticas abordadas notablemente por este tipo de asignaturas (aunque no sea de manera mayoritaria) y que, por tanto, resultan destacables son: otros, tratada en un 33.78 % (n=25); conductas prosociales, en un 33.33 % (n=3); y modificación/corrección de conducta, cubierta en un 32 % (n=8). En el extremo opuesto se encuentran aquellos temas que no son abordados por este tipo de asignaturas: *ciberbullying* y educación para la paz.

A continuación, en cuanto a las asignaturas **Obligatorias**, destacan temáticas como: autoestima y autoconocimiento, tratada en un 13.33 % (n=4); otros, en un 12.16 % (n=9); y *bullying* o acoso escolar, en un 10.71 % (n=3). El resto de las temáticas están cubiertas en un porcentaje menor al 10 %, llegando incluso a no ser tratadas cuatro de ellas: solución de problemas de disciplina, empatía (como se comentó anteriormente), asertividad y conductas prosociales. En este sentido, llama la atención que el *ciberbullying* tan solo es abordada por una única asignatura de este tipo.

Finalmente, con respecto a las asignaturas de **Trabajo Fin de Grado**, es importante señalar que es el tipo con menor cobertura de todas las temáticas, estando ausente en: plan de convivencia, *bullying* o acoso escolar, *ciberbullying*, autoestima y autoconocimiento, modificación/corrección de conductas, empatía, asertividad, conductas prosociales y otros. La temática más abordada en este caso es educación para la paz, presente en un 5.88 % (n=1), mientras que las restantes oscilan entre el 1.11 % y el 3.57 %.

Por último, teniendo en cuenta los diferentes **cursos en los que se abordan las temáticas**, puede observarse, tal como queda reflejado en la Figura 4, que la cobertura de cada una de ellas es similar, entendiéndola de modo proporcional.

Teniendo en cuenta que todos los grados se organizan en una estructura de 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, por sus siglas en inglés), repartidos en 4 cursos de 60 ECTS cada uno, destaca la homogeneidad de la presencia de las temáticas abordadas a lo largo de estos.

La temática más tratada en los cuatro cursos es convivencia, siendo su tratamiento mayoritario en primer curso, donde alcanza un 17.68 %, aunque no dista demasiado del 15.2 % en segundo, 14.29 % en tercero y 14.86 % en cuarto. Otro tema reseñable es conflictos, también con una cobertura mayoritaria en primero, con un 11.90 %, aunque muy similar a los tratamientos en segundo, tercero y cuarto, que lo abordan en un 9.46 %, 10.92 % y 11.43 %, respectivamente. En situación similar se encuentran identificación y gestión de

emociones, y control de interacciones, pues la diferencia de su tratamiento atendiendo a los cursos es mínima (oscilando entre 4.29 % y 5.47 % en el primer caso, y 9.24 % y 10 % en el segundo). En contraposición, hay otras temáticas en las que se observan algunas diferencias, como en plan de convivencia y autoestima y autocognición, más presentes en segundo que en el resto de los cursos; mediación, mucho más presente en primero, segundo y cuarto que en tercero, curso en el que está prácticamente ausente (1 %); y gestión de aula, con una cobertura del 5.14 % en primero y 6.76 % en segundo, frente al 10.50 % y 10.57 % de tercero y cuarto, respectivamente.

3.3. Buenas prácticas: asignaturas específicas sobre convivencia escolar

En este estudio se han considerado buenas prácticas a las asignaturas específicas sobre convivencia escolar propuestas por algunas universidades españolas, en el sentido de que pueden servir como referencia para otras universidades en la actualización de asignaturas existentes o en la planificación de nuevas asignaturas. Al realizar el análisis de las asignaturas, tal y como se ha mencionado anteriormente, se han detectado 14 asignaturas específicas. Como puede observarse en la Tabla 1, todas ellas pertenecen a universidades diferentes, exceptuando «Diversidad, convivencia y educación inclusiva» y «Psicología de la convivencia escolar en educación primaria», ambas impartidas en la Universidad de Córdoba. En cuanto al número de créditos correspondiente a cada una de ellas, la gran mayoría ($n=9$) ocupan 6 ECTS, excepto tres asignaturas de 4.5 ECTS, una de 4 ECTS y otra de 3 ECTS.

Tabla 1. Asignaturas específicas

Nº	Nombre de la asignatura	Universidad	ECTS	Curso	Tipo
1	Estrategias de mediación	Universitat Autònoma de Barcelona	6	4º	OPT
2	Diversidad, convivencia y educación inclusiva	Universidad de Córdoba	4.5	2º	FB
3	Psicología de la convivencia escolar en educación primaria	Universidad de Córdoba	4.5	2º	FB
4	Resolución de conflictos y mediación	Universidad Europea del Atlántico	6	4º	OPT
5	Atención psicoeducativa a la diversidad y convivencia escolar	Universidad de Extremadura	6	1º	FB
6	Convivencia y desarrollo social	Universidad Francisco de Vitoria	6	3º	OB
7	Sociologia, Convivència i Educació	Universitat de les Illes Balears	6	1º	FB
8	Educación para la convivencia	Universidad de Navarra	3	4º	OPT
9	Educación y Convivencia Dentro y Fuerza del Aula	Universidad Internacional de La Rioja	4	2º	FB
10	Técnicas psicológicas para la resolución de conflictos en el aula. Habilidades sociales e inteligencia emocional	Universidad Internacional de Valencia	6	1º	FB
11	Educación en Valores y para la convivencia democrática	Universidad Pontificia de Salamanca	6	1º	FB
12	Educación para la convivencia	Universidad de La Rioja	6	2º	FB
13	La convivencia en los centros escolares	Universidad de Santiago de Compostela	4.5	4º	OPT
14	La convivencia en el aula y en la escuela	U. de VIC-Central de Catalunya	6	4º	OPT

Considerando el título de estas asignaturas, la mayor parte de ellas ($n=11$) se refieren a la convivencia en su totalidad vinculada a la educación en valores o la educación inclusiva, mientras que otras se centran en la adquisición de estrategias específicas para fomentarla ($n=3$), como es el caso de las asignaturas «Estrategias de mediación», «Resolución de conflictos y mediación» y «Técnicas psicológicas para la resolución de conflictos en el aula. Habilidades sociales e inteligencia emocional».

Respecto a las **temáticas abordadas en las asignaturas específicas**, estas varían entre asignaturas, observándose asignaturas que tratan temas diversos en menor profundidad y otras que se focalizan en aspectos concretos (por ejemplo, competencias emocionales). Considerando el número de segmentos codificados, los temas más abordados son conflictos ($n=101$) y convivencia ($n=91$). Otra temática muy presente, aunque de forma exclusiva en algunas asignaturas, es la mediación ($n=48$). Por el contrario, aquellos temas con menor presencia, con un total menor a 10 segmentos codificados, son: *ciberbullying* ($n=7$), referencias normativas ($n=7$), indisciplina/disciplina ($n=6$), influencia de las TIC ($n=5$), asertividad ($n=3$), función del equipo directivo ($n=3$), negociación ($n=3$), normas ($n=2$), autoestima y autoconocimiento ($n=1$), y conducta prosocial o altruismo ($n=1$).

Considerando el **tipo de asignaturas**, más de la mitad ($n=8$, 57.14 %) son de Formación Básica. De las restantes, cinco son optativas (35.71 %) y tan solo una (7.14 %) es obligatoria. Por tanto, en este caso no se encuentran asignaturas ni de Prácticas Escolares ni de Trabajo Fin de Grado. Además, dentro de las optativas, dos corresponden al plan de estudios de menciones. Este es el caso de «Educación para la convivencia» (N8), impartida en la mención de Atención a la diversidad; y «La convivencia en el aula y en la escuela» (N14), en la mención de Educación inclusiva y atención a la diversidad.

Asimismo, aunque hay asignaturas de todos los **cursos**, existen variaciones en su distribución en estos. En concreto, en el primer y segundo curso encontramos cuatro asignaturas en cada uno (28.57 % en cada caso), mientras que tan solo una asignatura pertenece a tercero (7.14 %) y cinco asignaturas son de cuarto curso (35.71 %).

4. Discusión y conclusiones

Estudios previos evidencian carencias en la formación inicial en convivencia escolar recibida por los docentes de educación primaria (Hernández-Prados et al., 2020). Sin embargo, en el presente estudio en el que se realiza un análisis exhaustivo de la cobertura de la convivencia escolar en los planes de estudio del Grado de Educación Primaria de las universidades españolas se ha identificado que la convivencia escolar está contemplada tanto con asignaturas en las que la convivencia se trata de forma transversal como mediante asignaturas específicas. Estos hallazgos destacan un compromiso de las universidades con la preparación de futuros docentes en habilidades esenciales para gestionar y promover un ambiente escolar positivo y seguro.

En relación con los objetivos específicos planteados, en primer lugar, la presencia de asignaturas relacionadas con la convivencia escolar se da tanto en universidades públicas como privadas. En segundo lugar, en cuanto a las temáticas que deberían abordarse en la formación inicial del profesorado en relación con la convivencia, Contreras-Taboada y De la Ossa Carrascal (2022) afirman que más allá del acoso (entendido como el principal obstáculo para la convivencia) se deberían tener en cuenta otras muchas. Entre ellas, los conflictos de distinta tipología, como son la disruptión, las agresiones físicas y/o psicológicas, la ausencia de valores, el autoritarismo y la indisciplina, el vandalismo o el absentismo (Torrego-Seijo et al., 2022). Los resultados de este estudio indican que estas y otras temáticas están siendo abordadas en asignaturas tanto transversales como específicas, por lo que consideramos que el profesorado está recibiendo una formación en una amplia gama de contenidos relacionados con la convivencia. Las temáticas más abordadas incluyen convivencia escolar, resolución de conflictos, control de las interacciones y cooperación. No obstante, aunque otros aspectos como la mediación y el acoso escolar o *bullying* son temáticas abordadas, en ambos casos lo hacen en menos de un diez por ciento de las asignaturas analizadas. Por ello, teniendo en cuenta que en nuestro país hay tres millones de víctimas de acoso escolar (Pérez-Carrillo, 2023) y que la mediación es una estrategia que favorece la convivencia escolar, creemos que debería ampliarse la presencia de ambas temáticas dentro de los planes de estudio. Asimismo, es destacable que uno de los temas menos abordados sea el *ciberbullying*, estando presente en únicamente tres asignaturas, teniendo en consideración que es, junto al *bullying*, causante directo de más de 200000 muertes de niños y jóvenes (Miglino, 2023) y según Torrego-Seijo et al. (2023) poseer más información sobre él es una de las condiciones necesarias para construir la convivencia. Por tanto, tendría que ser considerado como parte imprescindible de la formación del profesorado, especialmente en el contexto de nuestra sociedad digital actual.

En cuanto al tipo de asignaturas, siguiendo la ORDEN ECI/3875/2007, se esperaría que la convivencia escolar sea predominante en asignaturas de Formación Básica y Prácticum. De hecho, estas son las asignaturas donde se abordan principalmente las temáticas analizadas, aunque también se encuentran en Optativas, Obligatorias y de Trabajo Fin de Grado. Por su parte, atendiendo a los cursos en los que se imparten temáticas referidas a la convivencia, resulta destacable la homogeneidad de su tratamiento a lo largo de todo el Grado, estando distribuidas de manera uniforme a lo largo de los cuatro cursos, lo que conlleva una formación continua y sistemática en este ámbito.

Finalmente, en lo que respecta a la identificación de buenas prácticas, hemos constatado que diversas universidades han implementado asignaturas específicas sobre convivencia escolar que no se enfocan solo en la teoría, sino que se incluyen en ellas métodos participativos, uso de casos prácticos, y enfoques centrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de gestión de la diversidad, cruciales para el entorno

escolar. La inclusión de estas prácticas en los planes de estudio representa un paso positivo hacia la preparación de docentes más capacitados y sensibilizados en materia de convivencia escolar, y pueden servir de modelo para otras universidades.

Con todo lo anteriormente expuesto, puede afirmarse que, en términos generales, el futuro profesorado de primaria recibe formación inicial en convivencia escolar variada y actualizada al responder a las principales preocupaciones en convivencia escolar a las que se ha hecho referencia en el marco teórico. No obstante, y ante la importancia del tema abordado en el presente estudio, estamos de acuerdo con Valdés et al. (2020) en que, a pesar del avance significativo en la integración de la convivencia escolar en la formación inicial de los docentes, se ha de seguir enriqueciendo y actualizando los planes de estudios universitarios para dotar a los futuros docentes de estrategias que favorezcan la buena convivencia y la resolución de conflictos en el ámbito escolar, ya que consideramos al docente como el principal actor en el proceso de mediación entre el conflicto y los agentes intervenientes. Para ello, se recomienda aumentar la presencia de temas como el *ciberbullying* y la mediación, dado su impacto directo en la convivencia escolar y su capacidad para prevenir conflictos graves. Además, se sugiere una mayor inclusión de estas temáticas en asignaturas optativas, obligatorias y en el Trabajo Fin de Grado para asegurar una formación más completa y coherente.

A pesar de que el estudio destaca la necesidad de una formación continua y permanente para los docentes, la convivencia escolar no debe limitarse a la formación inicial, sino que debe ser una parte integral del desarrollo profesional continuo. Por ello, la capacitación en niveles avanzados para aquellos que asumen roles específicos, como coordinadores de bienestar y protección, es esencial para abordar de manera eficaz las dinámicas complejas de la convivencia escolar.

Antes de finalizar, es necesario destacar que la mejora de la convivencia escolar tiene un impacto significativo no solo en el ámbito educativo sino también en la sociedad en su conjunto, puesto que un entorno escolar positivo y seguro contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando valores como el respeto, la igualdad y la solidaridad. Esto, a su vez, promueve la formación de ciudadanos activos y participativos, capaces de contribuir positivamente a la sociedad. Por último, se deben tener en cuenta posibles limitaciones de este estudio, puesto que se ha tenido en cuenta la formación inicial considerando únicamente las guías docentes de los planes de estudio, pero es sabido que estos, en ocasiones, pueden distar de las prácticas reales llevadas a cabo en las aulas. Por lo tanto, para tener una noción más ajustada a las prácticas docentes, se podrían llevar a cabo futuras investigaciones triangulando esta información considerando también datos aportados tanto por el profesorado como por el alumnado universitario de los Grados de Educación Primaria. En concreto, sería conveniente la realización de una encuesta al alumnado para que valoren aspectos como la profundidad de los contenidos impartidos en el Grado, su aplicabilidad, o su capacidad de gestión del aula. Asimismo, sería conveniente contrastar esta información con el profesorado y los equipos decanales, para que pudiera identificarse en qué medida se adaptan los planes de estudio a las necesidades reales en cuanto a la convivencia para la formación inicial del profesorado. Igualmente, evaluar el impacto de las asignaturas específicas sobre convivencia escolar en la práctica educativa puede proporcionar información valiosa para mejorar los programas de formación inicial y continua.

En resumen, la formación inicial en convivencia escolar en las universidades españolas es sólida y abarca una amplia gama de temáticas relevantes. Sin embargo, es crucial seguir trabajando en la actualización y mejora de los planes de estudio para asegurar que los futuros docentes estén plenamente preparados para gestionar y promover un entorno escolar positivo y seguro.

5. Referencias bibliográficas

- Arbeláez, M. C., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana *Educación y Cultura*. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Contreras-Taboada, A. K., y De La Ossa Carrascal, A. (2022). Convivencia escolar, condición fundamental para el aprendizaje. *REEA. Revista Electrónica Entrevista Académica*, 10(4), 251-263. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603196>
- CRUE (2023). Universidades. <https://www.crue.org/universidades/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Espinosa-Bayal, M. A (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfp.gob.es/dam/jcr:4d9c4156-2369-4c7e-b8c2-cfa577ab0b05/coordinador-o-coordinadora-de-bienestar-y-protección-en-la-comunidad-escolar.pdf>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., y Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2022). Facilitators and Barriers to the Sustainability of a School-Based Bullying Prevention Program. *Prevention Science*, 23, 954-968. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>
- Hernández-Prados, M. A., Penalva-López, A., y Guerrero-Romera, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- Jiménez-Hernández, D., Tiberio-Feliz, M., y Monge-López, C. (2023). *Organización y gestión del aula de Educación Infantil*. Morata.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Linaje, E., y Cotán Fernández, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación*, 4(2), 75-86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp75-86>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.
- Miglino, J. (2023). *Estadísticas mundiales de Bullying*. ONG Bullying Sin Fronteras. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2023/04/estadisticas-mundiales-de-bullying.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Monge-López, C., y Gómez-Hernández, P. (2021). The role of school coexistence in the initial training of teachers in early childhood and primary education. *Teoría de La Educación*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/TERI.23580>
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria., Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Peña Vera, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-7. <https://doi.org/10.17533/udea.ribv45n3e340545>
- Pérez-Carrillo, E. (2023). El fraude del acoso escolar. *AHORA. La actualidad de Cruz Roja*. <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/enrique-perez-carrillo-fraude-acoso-escolar>
- Remache-Bunci, M. G., Rosero Ponce, N. V., y Cóndor-Quimbita, B. H. (2022). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 701-716. <https://doi.org/10.5209/rced.80036>
- Rojas-Díaz, D. F., y Nail, O. R. (2022). *Formación Universitaria*, 15(1), 47-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>
- Sainz, V., y Martín-Moya, B. (2023). The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066358>
- Santana, M., Montes-Oca, G., y Cabrera, R. M. (2023). Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 7-29. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp7-29>
- Torrego-Seijo, J. C., Gomariz-Vicente, M. A., Caballero-García, P. A., y Monge-López, C. (2022) Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>
- Torrego-Seijo, J. C., Lorenzo-Llamas, E. M., Silva-Lorente, I., Bueno-Villaverde, A., Herrero-Marcos, R., Hon-tañón-González, B., y Monge-López, C. (2023). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f3070940-540d-4ea9-b85a-8f9fcc301c1b/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-centros-de-educacion-primaria-vf.pdf>
- Valdés, L. L., Tocornal, P. V., y Olguín, C. V. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Vázquez-Ramil, R., y Porto-Ucha, A. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE(1990) a la LOMLOE(2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Zaitegui, N. (9 de febrero de 2021). Educación y convivencia positiva. Asociación Convives. <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2021/02/educacion-y-convivencia-positiva.html>