



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas

M^a Ángeles Hernández Prados, Antonia Penalva López y Catalina Guerrero Romera

Universidad de Murcia

PALABRAS CLAVE

Convivencia, Educación Secundaria, evaluación, formación, investigación, profesorado

KEYWORDS

Coexistence, Secondary Education, evaluation, training, research, teaching staff

RESUMEN

La idiosincrasia de la labor docente, unida a la complejidad de la convivencia escolar, y al incremento de sucesos conflictivos, cuestionan el modelo de formación recetario o universal desde el cual capacitar al profesorado. Al mismo tiempo, se plantea como problema de investigación, la urgencia de analizar el ajuste de la oferta formativa a las necesidades reales de los destinatarios. Con esta finalidad se elaboró un cuestionario ad hoc que respondieron 536 profesores (336 mujeres y 200 hombres) de 47 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia, ya que se opta por una metodología encuesta basada en análisis descriptivos-exploratorios. Los resultados muestran la insuficiencia de la formación previa recibida, la necesidad de una preparación más participativa y de mayor profundidad en aspectos relacionados con el desarrollo de una actitud crítica de su práctica docente y ética profesional, de la creatividad a la hora de gestionar los problemas de convivencia y de promover el aprendizaje de normas mediante la participación, entre otros aspectos. En conclusión, la oferta y el modelo formativo se deberían ajustar más a las necesidades reales de los docentes.

Teachers and school life. Training needs

ABSTRACT

The idiosyncrasy of the teaching work, together with the complexity of school life, and the increase in conflicting events, question the recipe or universal training model from which to train teachers. At the same time, the urgency of analyzing the adjustment of the training offer to the real needs of the recipients raise as a research problem. For this purpose, an ad hoc questionnaire was prepared that answered 536 teachers (336 female and 200 male) from 47 ESO educational centers in the Region of Murcia, since a survey methodology based on descriptive-exploratory analyzes is chosen. The results show the inadequacy of the previous training received, the need for a more participatory and more in-depth preparation in aspects related to the development of a critical attitude of their teaching practice and professional ethics, of creativity when managing problems of living together and promoting the learning of norms through participation, among other aspects. In conclusion, the offer and the training model should be more adjusted to the real needs of teachers

M^a Ángeles Hernández Prados.

Email: mangeles@um.es.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Universidad de Murcia.

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

Enero - Junio 2020 (1)

ISSN: 2340 - 4728

Introducción

Las transformaciones experimentadas por la sociedad han penetrado en todos los escenarios sociales, especialmente en el sistema educativo, que cuenta con una gran diversidad cultural, étnica, lingüística, sexual y funcional, lo que influye de manera significativa en la convivencia escolar. Desde que Ortega anunciara en el 2001 que “no corren buenos vientos para la vida en los centros escolares” (p.9), apoyándose en el incremento de sucesos violentos que se padecían en las escuelas y que tan sensacionalistamente eran tratados por los medios de comunicación, han pasado más de quince años y el panorama ha cambiado poco.

Son múltiples los estudios centrados en determinar la prevalencia de los sucesos que alteran la convivencia escolar. Informes recientes revelan que el índice de victimización en España es inferior al de la mayoría de los países europeos (World Health Organization, 2016), que el ciberacoso va en aumento (Fundación Anar, 2018), y que el acoso escolar se asocia a la normalización de un lenguaje inadecuado, la aceptación de la conducta discriminatoria y el rechazo a la diversidad (Amnistía Internacional España, 2019). En la Región de Murcia, se puso de manifiesto un incremento de alumnos expedientados por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, especialmente en el etapa educativa de ESO (CARM, 2014).

La fragilidad de la convivencia escolar radica en la diversidad de factores que pueden alterarla. De hecho, en un estudio previo (Penalva, Hernández-Prados y Guerrero, 2014), los expertos señalaron que para reforzar la convivencia escolar se debe trabajar “la mejora de la convivencia y por lo tanto se deben reforzar, la educación en valores, el clima escolar y la atención al alumnado y las familias en primaria, y la tarea institucional y la práctica docente en secundaria” (p.299). Además, uno de los factores más estudiados, el clima escolar, es en sí mismo multivariado, produciéndose diversas asociaciones entre los resultados escolares, la rotación de maestros, la satisfacción laboral de los maestros y las actitudes sociales de los estudiantes (Carrasco, 2016). Precisamente por ello, se han incrementado los estudios que contribuyen a esclarecer los potenciadores e inhibidores de la convivencia en el ámbito escolar, así como el papel que desempeñan los miembros de la comunidad escolar (profesorado, familias y alumnado), algunos de ellos desde un enfoque más positivo y ético (Hernández-Prados y Ros Pérez-Chuecos, 2014).

Aunque existe una tendencia predominante hacia la violencia escolar, más específicamente el fenómeno *bullying* que se impulsó a inicios de siglo XXI, en la actualidad, el interés por el docente como gestor y dinamizador de un clima convivencial saludable se ha revitalizado. En definitiva, se espera de los docentes que no solo preparen a las nuevas generaciones para abordar los retos de su tiempo, sino que además fomenten ambientes educativos donde el respeto a los demás dé como fruto una convivencia sostenida en valores sociales y morales, y posean la capacidad de tomar decisiones y resolver los problemas propios de la convivencia escolar (Marchesi, 2007). Es decir, enseñarles a afrontar los conflictos, obstáculos y retos de la vida de manera positiva, constructiva y resolutiva (Llamas y Olmos, 2013).

Tradicionalmente, el docente actuaba como transmisor de la normativa, entendida como la especificación de los deberes y derechos que garantiza la disciplina, el cumplimiento del deber y la convivencia escolar, siendo el responsable de su aprendizaje y del procedimiento llevado a cabo frente a su vulneración (Machado y Ponzoni, 2018; Zaitegi, 2010). Pero a pesar de su relevancia, resulta insuficiente. La complejidad de la convivencia escolar

requiere de una intervención docente multiforme, basada según Chaparro, Gamazo y Pérez-Moran (2018) en el respeto y tolerancia de las relaciones interpersonales, la habitabilidad y seguridad escolar, reglas de convivencia y disciplina, participación activa de los estudiantes e impulsar un tratamiento inclusivo hacia el alumnado.

Por su parte, Fierro et al. (2016) contempla la diversidad de competencias docentes que permiten promover la *convivencia democrática* (capacidad para tomar decisiones participativas y acción colectiva, aprender a manejar conflictos, potenciar la escucha activa, el dialogo reflexivo, la construcción de normas colectivas, etc.); la *convivencia inclusiva* (reconocer las necesidades del otro, respetar las diferencias, potenciar la solidaridad y las conductas prosociales de ayuda y cuidado al otro, el sentido de pertenencia, el trabajo colaborativo, etc.) y la *convivencia pacífica* (promover el cuidado de los espacios y bienes colectivos, favorecer el trato respetuoso, la comunicación directa y abierta, el reconocimiento y manejo de las emociones, etc.).

Recientemente, se pone el énfasis en el papel docente como educador emocional, pues se ha observado que tanto las víctimas como los agresores presentan bajos niveles de inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Inglés et al, 2014), y como generador de ambientes, pues el entorno y las relaciones que el estudiante mantiene con los docentes y en el grupo de iguales contribuye a aumentar o disminuir las posibilidades de participación en el aula y de satisfacción escolar (Egilson y Traustadottir, 2009; John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014).

Otros aspectos a considerar en los estudios sobre convivencia escolar desde la perspectiva del docente son: el género y el nivel educativo. En este sentido, Buendía et al. (2015), obtuvo diferencias significativas en función del género respecto a las estrategias utilizadas por los docentes ante conductas que perjudican la convivencia. Por su parte, González-Gil et al. (2015) identificó diferencias significativas de las necesidades formativas del profesorado en convivencia escolar en función del género, y la tendencia a aumentar las estrategias basadas en la difusión de normas, conforme aumentaba el nivel educativo.

Por otro lado, existen iniciativas como el Plan Estratégico de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), y el Marco estratégico de Educación y Formación (ET2020) basado en la Estrategia Europa 2020 (E2020), que resalta la formación del profesorado y la promoción de los valores democráticos, entre las líneas de actuación que delimitan la mejora de la convivencia escolar. Asimismo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y al artículo 27.2 de la Constitución Española, constituyen el marco político-normativo en el que asentar la praxis docente sobre convivencia escolar.

Sin embargo, y a pesar de los avances científico-pedagógicos experimentados en las últimas décadas, no son pocos los profesores que asisten perplejos ante las situaciones de violencia escolar, llenos de dudas, ofreciendo una respuesta insuficiente (Camejo-Almarales, Ramírez-Pérez y Torres-Pérez, 2018), y administrativa-correctiva consistente en aplicar el reglamento de régimen interno o el protocolo de faltas y sanciones del centro escolar (Cerezo y Rubio, 2017; Hernández-Prados, 2004). En palabras de García y Arroyo (2017, p. 136) “una actitud pasiva o de incertidumbre, resultante de una toma de conciencia y de una falta de formación, deriva, por lo general, en una falta de preocupación y en un sentimiento único, salir airoso de la situación”. La falta de recursos adecuados para el manejo de las conductas problemáticas de los alumnos deriva en malestar emocional y

estrés de los docentes (Santiago, Otero, Castro y Villardefrancos, 2008). Compartimos que “los conflictos no se evaden ni se ocultan, sino que el foco está en conducir su resolución de una manera oportuna y no violenta” (Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, 2017, p.36).

Para dar respuesta a las demandas planteadas, los docentes requieren del incremento de la oferta formativa inicial y permanente centrada en el desarrollo de las competencias necesarias para “identificar, determinar y comprender las causas que generan la violencia escolar y diseñar acciones, cuya implementación en la práctica contribuya a su prevención” (Camejo-Almarales, Ramírez-Pérez y Torres-Pérez, 2018, p.140), y promover una convivencia saludable, favoreciendo de este modo a su profesionalización. Pero lejos de incrementarse, desde el análisis de las prácticas curriculares realizado por Cerezo y Rubio (2017) se evidencia que, la prioridad en la formación para el saber ser y el saber convivir, se ha visto mermada, derivando en la regulación negativa de los conflictos y comportamientos violentos, que no permite contribuir con una cultura de paz positiva. Por todo ello, nos cuestionamos: ¿qué percepción que tienen los docentes sobre su nivel competencial en la temática que nos ocupa? y ¿cuáles son las necesidades de formación relacionadas con la convivencia escolar?. Estas cuestiones constituyen el punto de partida de este estudio.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es averiguar y analizar, desde una perspectiva pedagógica, cuáles son las necesidades formativas de los docentes sobre convivencia escolar. Para dar respuesta a este objetivo general, se plantean una serie de objetivos específicos con los que se pretende analizar la formación previa de los docentes sobre convivencia escolar: 1) Conocer la formación previa sobre convivencia escolar que los docentes han recibido, 2) detectar necesidades formativas del profesorado en este ámbito educativo, y 3) averiguar el compromiso adquirido por el profesorado en el desarrollo de iniciativas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.

Método

Se trata de una investigación ex post-facto, basada en un diseño descriptivo-trasversal y no experimental porque trata de ofrecer una visión de la realidad educativa sin modificar el entorno ni las variables de la investigación, en este caso, el fenómeno de la convivencia escolar. En la investigación se ha utilizado un enfoque mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos. El estudio se realizó entre los años 2014-2017 y cumple los parámetros éticos de la investigación educativa, pues se informó previamente a los participantes sobre la finalidad y tratamiento de los datos, así como su derecho a renunciar en cualquier momento.

Participantes

La investigación se realizó en la Comunidad Autónoma de Murcia, con una población de 23.138 docentes de educación primaria y secundaria en dicha comunidad. Se invitó a participar en la investigación a un total de 2589 docentes correspondientes a 74 centros, de los cuales aceptaron participar 732 profesores pero, una vez depurados los datos, finalmente se contó con una

muestra real de 536, cuya distribución muestral se indica en la tabla 1. La muestra se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de etapa, titularidad y municipio.

Tabla 1. Distribución muestral porcentual del profesorado participante

Variable	Categoría	Participantes
Sexo	Hombre	37,3 %
	Mujer	62,7 %
Edad del profesorado	< 30 años	6,7 %
	31 - 40 años	29,66 %
	41 - 50 años	29,85 %
	> 50 años	33,77 %
Experiencia docente	< 10 años	30 %
	11-20 años	27,6 %
	21-30 años	28,2 %
	> 40 años	14,2 %
Etapa educativa	Ed. Primaria	53,7 %
	Ed. Secundaria	46,3 %
Titularidad del centro	Pública	79,9 %
	Privada- Concertada	20,10%
Municipio	Murcia	54,4 %
	Cartagena	23,7 %
	Molina de Segura	12,3 %
	Lorca	11,6 %

Instrumento de recogida de información

Para dar cobertura a los objetivos de la presente investigación, se ha utilizado parcialmente el “Cuestionario sobre convivencia escolar y formación del docente” (Penalva, 2016), construido a partir de un panel de expertos, formado por 10 profesores de siete universidades distintas y dos expertos de observatorios de convivencias. El cuestionario se compone de 8 dimensiones: 1. Percepción de la convivencia escolar; 2. Frecuencia de la conflictividad; 3. Factores de conflictividad escolar; 4. Percepción del clima escolar; 5. Medidas educativas de centro; 6. Estrategias docentes; 7. Competencias docentes sobre convivencia escolar y 8. Necesidades formativas. Se validó mediante valoración interjueces, siguiendo los criterios de Blasco et al. (2010), y Chiang et al. (2013), en la que participaron un total de 17 jueces de tres comunidades autónomas, y presenta un alfa de Cronbach= ,84, considerado por González y Pazmiño (2015) como alta.

En total se han empleado 18 ítems, referidos a las necesidades formativas ítems (P76 al P88) y la formación previa y futu-

ra de los docentes (P88-P93). En primer lugar, se muestran los ítems referidos a las competencias relevantes en la formación sobre convivencia escolar constituyen la dimensión sobre las necesidades formativas (P76 al P88), de los cuales los 11 primeros se responden mediante una escala likert (1: innecesaria, 2: poco necesaria, 3: algo necesaria; 4: necesaria y 5: muy necesaria), y la última, se trata de cuestión cualitativa (P88). A continuación se exponen ordenadamente los ítems.

P76. Conocer las causas, factores y efectos que derivan en conflictos escolares (familiares, sociales, relaciones interpersonales, etc.).

P77. Profundizar en conceptos como prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, etc.

P78. Aplicar la normativa reguladora a nivel de centro y de aula (Plan de convivencia, normas de organización y funcionamiento, etc.).

P79. Saber cómo promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (familia-escuela, escuela-comunidad, escuela-administración)

P80. Dominar las estrategias para la gestión de conflictos (mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional).

P81. Aplicar recursos y técnicas de mejora de la convivencia (trabajo en grupos, la dramatización, el trabajo cooperativo, el rol-playing, etc.).

P82. Saber cómo promover el aprendizaje de normas, de forma participativa, en el aula

P83. Adquirir y aplicar habilidades sociales (empatía, escucha activa, asertividad, etc.).

P84. Aprender a analizar mediante una actitud crítica, mi práctica docente y ética profesional

P85. Adquirir competencias para el desarrollo de la creatividad, innovación e implicación en la gestión de la convivencia.

P86. Dominar las estrategias para el manejo de las emociones (identificación, comprensión, expresión y regulación emocional).

P87. Otras áreas o competencias relevantes o significativas.

En segundo lugar, se contemplan 6 cuestiones con diversas opciones de respuesta referidas a la formación previa sobre convivencia escolar y a la identificación de los rasgos metodológicos que debe contemplar la formación para favorecer el compromiso de participación de los docentes. Cada una de las cuestiones quedan recogidas en la tabla 2.

Tabla 2. Ítems referidos a la formación previa y futura del profesorado

Cuestión	Opciones de respuesta
P88. ¿Ha participado alguna vez en cursos, talleres, programas o seminarios formativos, sobre convivencia escolar?	NO. Absténgase de responder a la cuestión 89, 90 y 91 SI. Indique cual han sido los contenidos tratados
P89. Indique el volumen aproximado de horas invertidas en el conjunto de su formación sobre convivencia escolar	Horas en intervalos
P90. Los programas de formación sobre convivencia en los que he participado han sido ofertados por... (Puede marcar más de una opción).	Mi propio centro escolar Centro de profesores y recursos Otras instituciones formativas Otros:

Cuestión	Opciones de respuesta
P91. Valore del 1 al 5, el grado de satisfacción con los programas de formación sobre convivencia en los que ha participado. 1 = <i>Insatisfactorio</i> , 2= <i>Poco satisfactorio</i> , 3= <i>Algo satisfactoria</i> , 4= <i>Satisfactoria</i> , 5= <i>Muy satisfactoria</i> .	Habilidades sociales
	Resolución de conflictos
	Habilidades comunicativas
	Aprendizaje cooperativo
	Educación emocional
P92. ¿Cuál es la causa principal por la que usted podría demandar cursos de formación? Puede marcar varias opciones.	Técnicas de organización y participación
	Otros:
	Obtener el diploma acreditativo
	Promocionarse profesionalmente
	Ayudar a mis alumnos
P93. En el caso de participar en programas formativos para la mejora de la convivencia escolar ¿en qué modalidad preferiría recibir dicha formación?	Mejorar el clima escolar
	Compartir experiencias con otros compañeros
	Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema
	Inquietud por aprender
	Otras causas:
P93. En el caso de participar en programas formativos para la mejora de la convivencia escolar ¿en qué modalidad preferiría recibir dicha formación?	Presencial
	Semipresencial
	Virtual

Análisis de datos

Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 19, utilizando tanto la estadística descriptiva, como la inferencial no paramétrica ($\alpha = ,05$). La prueba de Kolmogorov- Smirnov arroja valores significativos de ($p \leq ,005$) en todas las variables, lo que indica que la verificación de posibles diferencias significativas entre las opiniones de los docentes de la Región de Murcia, se ha realizado mediante las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados en la misma.

a) Formación previa de los docentes sobre convivencia escolar

En relación al primer objetivo, el 56% de los docentes participantes han recibido previamente formación específica sobre convivencia escolar. Concretamente, los resultados respecto al tiempo invertido, al contenido formativo recibido y la institución que oferta la formación, se plasman a continuación en la tabla 3, mostrando una disminución porcentual conforme se incrementan el número de horas de formación recibida, de modo que la mayoría han cursado pocas horas de formación (0-30); el centro de profesores y recursos suele ser el responsable de la formación previa (33%); y los contenidos más trabajados en la formación sobre convivencia escolar son la resolución de conflictos (38,1%) y la potencialización de las habilidades sociales (28,7%).

Tabla 3. Valores porcentuales de la formación previa recibida

Variable	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Horas invertidas en formación	0-30	281	52,4 %
	30-60	119	22,2 %
	60-120	81	15,1 %
	Más de 120	55	10,3 %
Contenidos de la formación previa	Habilidades sociales	154	28,7 %
	Resolución de conflictos	204	38,1 %
	Habilidades comunicativas	76	14,2 %
	Aprendizaje cooperativo	120	22,4 %
	Educación emocional	132	24,6 %
	Organización y participación	74	13,8 %
Institución que oferta la formación	Mi propio centro escolar	124	23,1 %
	Centro de profesores y recursos	177	33 %
	Otras instituciones formativas	147	27,4 %
	Otros*:	24	4,5 %

Nota.*Universidades, sindicatos, observatorios de convivencia, asociaciones, editoriales, autoformación, etc.

Respecto al grado de satisfacción con la formación recibida sobre convivencia escolar, se muestran en la tabla 4 los valores medios obtenidos, pudiendo comprobar que, en general, los docentes se encuentran bastante satisfechos, con una media de 3,90 y una desviación de 0,72. Se aprecia que el 34,1% se encuentran satisfechos con la formación recibida sobre habilidades comunicativas, y que los contenidos adquiridos sobre el aprendizaje

cooperativo también han sido altamente valorados por los docentes (32%), situándose la media en ambos casos en el valor 4 correspondiente a la categoría de bastante satisfechos. En contraposición, el contenido formativo recibido con el que los docentes se encuentran menos satisfechos se corresponde con el de técnicas de organización y participación, pues un 12% afirman estar poco satisfechos y un 24% algo satisfechos.

Finalmente, tal y como se recoge en la tabla 5, se observan diferencias significativas entre los contenidos de la formación y las siguientes variables: género, naturaleza del centro y años de experiencia; entre el tipo de centro y la institución que oferta la formación; y entre la satisfacción de la formación y la totalidad de variables contempladas.

Tabla 5. Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para el género, naturaleza del centro y nivel académico, y la prueba de Kruskal Wallis para los años de experiencia

Variable	Criterios de respuesta	U de Mann-Whitney			K-Wallis
		Sig. género	Sig. centro	Sig. nivel acad.	Sig. años experiencia
Horas invertidas en formación	Intervalos de horas	,344	,421	,114	,581
	Habilidades sociales	,281	,807	,315	,346
	Resolución de conflictos	,476	,363	,520	,609
Contenidos de la formación previa	Habilidades comunicativas	,927	,407	,230	,349
	Aprendizaje cooperativo	,060	,023	,176	,683
	Educación emocional	,006	,272	,308	,031
	Organización y participación	,030	,978	,090	,164
Institución que oferta la formación	Mi propio centro escolar	,714	,000	,457	,478
	Centro de profesores y recursos	,711	,000	,191	,633
	Otras instituciones formativas	,171	,739	,080	,380

Tabla 4. Porcentajes y estadísticos descriptivos sobre la satisfacción docente ante la formación recibida

Variable	Criterios de respuesta	Valores porcentuales					N	Media	DT
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho			
Satisfacción con la formación	Habilidades sociales	0,6	1,9	25	51,9	20,6	160	3,90	,76
	Resolución de conflictos	0	3,9	26,7	48,5	20,9	206	3,86	,78
	Habilidades comunicativas	0	4,9	19,5	41,5	34,1	82	4,05	,86
	Aprendizaje cooperativo	0	2,4	21,6	44	32	125	4,06	,79
	Educación emocional	0	5,3	19,5	49,6	25,6	133	3,95	,81
	Téc. organización y participación	0	12	24	46,7	17,3	75	3,69	,90
Total satisfacción						299	3,90	,72	

Variable	Criterios de respuesta	U de Mann-Whitney			K-Wallis
		Sig. género	Sig. centro	Sig. nivel acad.	Sig. años experiencia
Satisfacción con la formación	Habilidades sociales	,212	,003	,175	,489
	Resolución de conflictos	,073	,650	,249	,065
	Habilidades comunicativas	,302	,925	,882	,297
	Aprendizaje cooperativo	,694	,587	,075	,966
	Educación emocional	,071	,522	,814	,041
	Téc. organización y participación	,337	,285	,790	,254
	Total satisfacción	,007	,061	,027	,182

En lo que respecta al contenido de formación recibida, aunque se trate de una relación débil (coeficiente de contingencia 0,11 y 0,09), existe una mayor predisposición en las profesoras a formarse en educación emocional, y en los profesores en organización y participación. Además, los docentes de centros privados han recibido más formación en aprendizaje cooperativo, pues los valores obtenidos (n=33) superan los esperados (n=24), sucediendo lo contrario en los centros públicos (n obtenidos 87/ n esperados 95).

De igual modo, la naturaleza de centro se relaciona significativamente con la institución que oferta a formación, de forma que los docentes de centros privados y concertados suelen recibir formación del propio centro (n obtenido = 44/ n esperado = 25), mientras que los de centros públicos cursan formación que proviene del Centro de Profesores y Recursos (n obtenido =163/ n esperado =141).

Finalmente, al considerar el grado de satisfacción docente hacia la formación recibida, podemos señalar que existen diferencias significativas entre la media de las respuestas al conjunto de ítems de la dimensión satisfacción ($X = 3,90$; $DT = 0,724$) y el género ($p = ,007$), con un rango promedio mayor en las mujeres (159,49) que en los hombres (132,21); y el nivel educativo ($p = ,027$), con un rango mayor para primaria (159,89) que para secundaria (138,62). Por tanto, el grupo de las mujeres y el de los docentes de primaria presentan una mediana mayor, respecto al género y el nivel educativo, en satisfacción con la formación recibida.

b) Necesidades formativas del profesorado en convivencia escolar

En la tabla 6 se indican los porcentajes válidos de respuesta de cada una de las categorías de la escala de medida y los valores medios y desviación típica referidas a los ítems relacionados con las necesidades formativas del profesorado en materia de convivencia escolar. Más específicamente, se aprecia que los docentes presentan mayor necesidad de formación en lo que respecta a las estrategias para la gestión de conflictos como la mediación, negociación, asertividad, aprendizaje cooperativo, educación emocional (ítem P80), así como aprender a analizar mediante una actitud crítica, la práctica docente y ética profesional (ítem P84), con valores medios superiores a cuatro, y porcentajes que

se mueven entre el 75% y el 80% en las dos categorías superiores de la escala, confirmando que se tratan de contenidos formativos bastante y muy necesarios para atender educativamente la convivencia escolar. En contraposición, consideran menos necesario una formación centrada en los prejuicios, discriminación social, violencia directa o agresividad, violencia estructural, cultural, entre otros aspectos (ítem P77) y en el aprendizaje de normas en el centro y en el aula (ítem P78), cuyos valores medios son 3,70 y 3,80 respectivamente.

Tabla 6. Porcentajes de respuesta de los docentes y medias de los ítems que expresan los niveles de necesidad de formación relacionada con la convivencia escolar

Ítems	Valores porcentuales					N	Media	DT
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho			
P76	1,7	7,1	24,3	34,5	32,5	536	3,89	,99
P77	2,1	10,3	29,5	32,3	25,9	536	3,70	1,03
P78	3,5	10,1	22,4	30,8	33,2	536	3,80	1,11
P79	1,3	6,3	24,4	35,8	32,1	536	3,91	,96
P80	1,5	3,5	16,8	37,1	41	536	4,13	,92
P81	1,9	7,3	17,9	39,2	33,8	536	3,96	,99
P82	1,3	5,8	22,6	37,5	32,8	536	3,95	,95
P83	2,2	7,8	16,8	33,6	39,6	536	4,00	1,04
P84	1,7	7,8	18,1	32,3	40,1	536	4,01	1,02
P85	0,9	4,3	22,9	41,8	30	536	3,96	,89
P86	0,7	4,9	19,6	39,4	35,4	536	4,04	,90
Necesidades de formación						5,36	3,94	,78

Como se muestra en la tabla 7, la prueba de U de Mann-Whitney evidenció diferencias significativas entre el género y casi la totalidad de ítems relativos a las necesidades formativas sobre convivencia escolar, concretamente del ítem P79 al ítem P86, así como en el valor global medio de esta dimensión ($p < ,000$), a favor de las profesoras (tabla 8). De igual modo, se hallaron diferencias significativas entre el nivel educativo (primaria y secundaria) y el grado de conocimiento de los docentes para promover la participación (ítem P79), dominar las estrategias de gestión de conflictos (ítem P80), aplicar estrategias para la mejora de la convivencia (ítem P81) y promover el aprendizaje democrático de las normas (ítem P82), encontrando los docentes de primaria más necesidad de formación en estos temas que los de secundaria, en base a los valores de los rango promedio (tabla 9).

Tabla 7. Significación estadística de las necesidades formativas docentes en función del género, naturaleza del centro, etapa educativa, y años de experiencia docente.

Ítems	Sig. género	Sig. centro	Sig. nivel acad.	Sig. años experiencia
P76	,305	,100	,706	533
P77	,072	,298	,890	,950
P78	,087	,193	,668	,557

Ítems	Sig. género	Sig. centro	Sig. nivel acad.	Sig. años experiencia
P79	,006	,795	,051	,885
P80	,000	,444	,041	,792
P81	,000	,259	,004	,714
P82	,000	,761	,032	,883
P83	,001	,579	,370	,768
P84	,005	,286	,093	,970
P85	,004	,154	,293	,751
P86	,000	,668	,511	,606
Necesidades de formación	,000	,431	,124	,895

Tabla 8. Rangos promedios de la correlación entre género y las necesidades formativas significativas

Género	Rango Promedio							
	P79	P80	P81	P82	P83	P84	P85	P86
Femenino	281,88	288,05	288,75	288,66	284,31	282,19	282,51	288,03
Masculino	246,02	235,65	234,49	234,63	241,94	245,50	244,97	235,70

Tabla 9. Rangos promedios de la correlación entre la etapa y las necesidades formativas significativas

Etapa Educativa	Rango Promedio					
	P80	P81	P82	P83	P84	P85
Primaria	288	280,37	288	285,36	288	281,16
Secundaria	248	254,72	248	248,92	248	253,80

c) Compromiso docente con futuras propuestas formativas

Respecto al tercero y último de los objetivos, se han contemplado dos aspectos, por un lado, los motivos docentes para demandar formación (ítem P92) y, por otro, la modalidad de formación en la que le gustaría participar (ítem P93). En la tabla 10 se contemplan los valores porcentuales de las causas que impulsan a los docentes a la formación, pudiendo comprobar que priman los aspectos ético-morales de obtener una mayor capacitación para ayuda a los estudiantes y generar un buen clima escolar, con porcentajes superiores al 70%. En segundo lugar, se contemplan los motivadores intrínsecos como alcanzar un buen nivel de conocimientos, la inquietud de aprender y compartir experiencias, con porcentajes que oscilan entre el 30% y el 45%. Y finalmente, en porcentajes inferiores al 12%, las motivaciones intrínsecas relacionadas con la promoción y la obtención de certificados.

Como se puede observar en la tabla 11, en todos los ítems de esta dimensión, solo se relaciona significativamente con el género, el acudir a formación para ayudar a los alumnos (p=,015), a favor de los profesores, pues la frecuencia real supera la esperada (n obtenido=31/ n esperado=22), al contrario de las profesoras (n obtenido=29/ n esperado=38). La naturaleza del centro se relaciona significativamente con el hecho de perseguir el diploma

Tabla 10. Valores porcentuales de los motivos que mueven al docente a participar en cursos formativos sobre convivencia escolar

Variable	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Motivos de la formación	Obtener el diploma acreditativo	43	8
	Promocionarse profesionalmente	60	11,2
	Ayudar a mis alumnos	432	80,6
	Mejorar el clima escolar	389	72,6
	Compartir experiencias con otros compañeros	164	30,6
	Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema	224	41,8
	Inquietud por aprender	208	38,8

en la formación (p=,025), siendo esta causa más recurrente para los docentes de centros privados (rango promedio=282,56) que para los docentes de centros públicos (rango promedio=264,95), y para los docentes de primaria (rango promedio=276,04) frente a los de secundaria (rango promedio=259,74), ya que a estos les mueve más la promoción profesional (rango promedio=281,34) que a los de primaria (rango promedio=257,44).

Finalmente, se hallaron diferencias significativas entre los años de experiencia docente y las causas que promueven la formación docente especializada en convivencia escolar en tres de sus ítems: obtener el diploma acreditativo (p=,049), mejorar el clima escolar (p=,000) y alcanzar un buen nivel de conocimiento sobre el tema (p=,023).

Tabla 11. Valores porcentuales de los motivos que mueven al docente a participar en cursos formativos sobre convivencia escolar

Variable	Criterios de respuesta	Sig. género	Sig. centro	Sig. nivel ac.	Sig. añosexper.
Motivos de la formación	Obtener el diploma acreditativo	,754	,025	,010	,049
	Promocionarse profesionalmente	,113	,633	,026	,907
	Ayudar a mis alumnos	,015	,476	,245	,150
	Mejorar el clima escolar	,407	,201	,180	,000
	Compartir experiencias con otros	,344	,003	,396	,309
	Alcanzar un buen nivel de conocimientos	,226	,495	,892	,023
	Inquietud por aprender	,242	,291	,243	,449

Por último, el profesorado asegura que la modalidad más idónea de atender sus necesidades formativas es la presencial (43,7%) y la semi-presencial (35%), y tan solo un 20% elige el espacio virtual como vía para recibir una formación basado en el aprendizaje práctico, donde predominan las relaciones interpersonales, el intercambio directo de experiencias, y el trabajo colaborativo.

Discusión y conclusiones

La fractura de la disciplina escolar, la liquidez de la autoridad, el aumento y diversificación de los conflictos escolares y los episodios gestionados con violencia, han supuesto un nuevo reto al que el profesorado debe enfrentarse en su quehacer diario, siendo, según Penalva (2018), los docentes de secundaria y los de género masculino, los que tiene mayor conocimiento de esta realidad. Velar por una sana convivencia en los centros educativos y formar personas críticas, con criterio moral y capacidad para convivir y cooperar con los demás, no solo compete a los equipos directivos, más bien demanda un compromiso activo de toda la comunidad educativa, especialmente de los docentes. En consonancia, Arón et al. (2017) establecen las claves para la mejora de la convivencia escolar en los centros, sustentada en el idea de acción colaborativa entre equipo directivo y docentes, en torno a un proyecto común que dé sentido e identidad a la comunidad educativa.

No cabe duda de que la capacitación docente para desempeñar estas funciones depende en gran medida de la formación recibida. Sin embargo, los resultados arrojados por esta investigación evidencian que existe un alto porcentaje de docentes que no ha realizado o ha participado poco en acciones formativas sobre convivencia escolar, algo que también corroboran González-Gil et al. (2015) al advertir de la necesidad de la formación del profesorado en estos temas.

A pesar de ser considerado por el profesorado como insuficiente, los docentes de centros privados-concertados optan por un modelo de formación interna promovida y gestionada por el propio centro. Este modelo ha sido recomendado por García y Arroyo (2017) como el marco idóneo para desarrollar estas temáticas, pues permite generar espacios, recursos, crear conciencia de necesidad, apertura a la cultura democrática y participativa, hacia el cambio continuado dentro de los centros. Su éxito y preferencia entre los docentes radica en la cotidianidad y familiaridad del ambiente, cooperación entre compañeros, y la no necesidad de un agente externo (Paniagua, Luengo, Torres y Casas, 2017). No obstante, esto no es incompatible con la asistencia a instancias formativas ofertadas por la administración u otras agencias educativas (Aron et al., 2017), más habituales en los centros públicos. De hecho, Conde (2012) presenta una clasificación de los programas de formación docente sobre convivencia escolar más popularizados en España, en base a esta distinción: como una línea de trabajo autónomo a realizar por el equipo docente en el propio centro, o como un modelo de formación docente externa.

Por otra parte, aunque la formación recibida se centra especialmente en la temática de la resolución de conflictos, las profesoras priorizan los aspectos emocionales frente a los organizativos y de liderazgo, que son más comunes en el colectivo masculino. Esta significación del género en lo emocional que nos recuerda al estereotipado modelo cultural implantado en las familias, ha sido subrayada por otros estudios, tanto en la formación inicial como en la continua (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006, Pegalajar y López-Hernández, 2015), mostrando las futuras maestras de infantil y primaria mayores puntuaciones en todas las variables de autorrealización personal, excepto en autoconcepto (López y Sabater, 2019). Si bien los aspectos organizativos y de liderazgo responden a un modelo más tradicional en la convivencia escolar, la educación emocional supone un planteamiento más innovador. Además, la competencia docente en lo emocional se considera esencial en la mejora de los conflictos y la convivencia (Conde, 2012; Schick y Cierpka, 2013).

Aunque coincidimos con Sánchez, Aneas y Sánchez (2018) que "para que tenga lugar un alto nivel de satisfacción en la formación y posteriormente se produzca una transferencia óptima, es necesario haber realizado un adecuado diseño de esta" (p.54) y que resulta más veraz cuanto más próxima se encuentre a la formación, en esta ocasión, se opta por un planteamiento introspectivo en el que los resultados muestran que el profesorado se encuentra, de forma general, satisfecho con la formación recibida sobre convivencia escolar, estando más satisfechos los de primaria frente a secundaria y las profesoras respecto a los profesores.

Ante la cuestión ¿qué temas demanda el profesorado en su formación sobre convivencia escolar?, los resultados apuntan que solicitan mayor capacitación en estrategias de gestión de conflictos y reflexión crítica sobre la praxis docente, y en menor medida, aspectos vinculados al aprendizaje de normas. Para ello prefieren las modalidades presenciales o semipresenciales frente a la virtual, y su interés formativo responde a aspectos éticos y profesionalizadores, más que a la obtención del certificado.

La escasa formación recibida, junto al incremento de sucesos violentos y conductas indisciplinadas que los distintos estudios sobre la convivencia escolar han señalado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Zaitegi, 2010), ofrecen un futuro poco esperanzador de los centros educativos en lo que a las relaciones interpersonales se refiere, y pone de manifiesto necesidades evidentes de formación para hacer frente al reto que supone enseñar al alumnado a convivir, además de promover un clima de convivencia saludable y pacífico en la comunidad educativa. Asimismo, Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013, p. 99) resaltan "la importancia del rol de profesorado y su específica responsabilidad en la gestión de la vida académica y muy particularmente de gestión de la convivencia, no sólo en términos de su planificación y actuación docente". También Merma, Ávalos y Martínez (2019) señalan la importancia de formar en estrategias de prevención y de intervención específicas para fomentar la convivencia positiva en los centros educativos. Todos estos aspectos respaldan la formación del profesorado como una línea de trabajo esencial para la mejora de la convivencia escolar (Uruñuela, 2012)

Por tanto, es necesario propiciar modelos de formación del profesorado especializados y orientados a la adquisición de las competencias que requiere la intervención para la mejora de la convivencia escolar y que se adapte a las necesidades reales de este colectivo.

Entre las limitaciones del estudio, se encuentran aquellas referidas al tipo de estudio realizado, ya que es transversal, por lo tanto las necesidades responde a los intereses circunstanciales del momento, siendo conscientes de la necesidad de replicar este estudio cada cierto periodo de tiempo, para ver las tendencias que se muestran y las necesidades que se mantienen constantes. Otra limitación tiene que ver con las circunstancias geográficas de la muestra, ya que los docentes pertenecen a la Región de Murcia, siendo conveniente en futuras investigaciones ampliar la representatividad de la misma a nivel nacional.

Por otro lado, el hecho de disponer de ítems de distinta naturaleza, con criterios de respuesta diferentes, ha dificultado la unidad de los análisis, teniendo que recurrir a diversas pruebas estadísticas, y diferentes valores de interpretación. Finalmente, cabe resaltar la dificultad de llevar a cabo la transferencia de estos resultados, pues el sistema de formación docente se encuentra excesivamente anclado al sistema de reconocimiento de la administración. Es más, existen nuevos modelos de formación horizontal desde las narrativas (Fierro et al. 2016; Suárez, Davila y Ochoa, 2011) o de co-formación de los docentes en comunida-

des de aprendizaje con las familias, que no son contemplados en las modalidades del centro de formación del profesorado (Hernández-Prados, 2019).

Referencias

- Amnistía Internacional España. (2019). Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos. Recuperado de: <https://ucetam.org/2019/09/26/el-acoso-escolar-en-espana/>
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Blasco, J. E., López, A., y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-96.
- Buendía, L., Exposito, J., Aguadez, E. M., y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Camejo-Almarales, A., Ramírez-Pérez, A. M., y Torres-Pérez, Y. (2018). La prevención de la violencia escolar, una necesidad en la formación de maestros primarios (original). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 14(1), 139-151.
- Carrasco, D. A. (2016). *Multivariate approaches to school climate factors and school outcomes*. Doctoral dissertation, University of Sussex.
- Cerezo, F., y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.253391>
- Chaparro, A. A., Gamazo, A., y Pérez-Moran, J. C. (2018). Teacher perceptions of coexistence in Mexican schools: An analysis of the internal structure of a national instrument (ECEA-MS). In *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 210-214). ACM.
- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A., y Martínez, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Journal of Learning Styles*, 6(12). Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/987>
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia - CARM. (2014). Informe 2014 sobre la situación de la convivencia escolar en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=50785&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m4001,5316,8320](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=50785&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001,5316,8320)
- Conde, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Egilson, S. T., y Traustadottir, R. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 264-272. Doi: <https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.264>
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Maizouzet, M., y Muñoz-Ledo, M. J. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol6-num2/art05.pdf>
- Fundación Anar. (2018). *III Estudio sobre Acoso Escolar y Cyberbullying*. Recuperado de: <https://www.anar.org/iii-estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-segun-los-afectados/>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- García, L., y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2015). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 125-135. Doi: [10.1989/ejihpe.v3i2.30](https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.30)
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- Hernández Prados, M. A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Hernández Prados, M. A., y Ros Pérez-Chuecos, R. (2014). Promover la convivencia escolar desde la pedagogía de la alteridad. I Simposio Internacional de Educación "Pedagogía de la Alteridad", Murcia.
- Hernández-Prados, M.A. (2019). El encuentro formativo de las familias y docentes. Un espacio de colaboración. Vera-Vila, J. (coord) *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (267-270). España, GEU.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García, J. M., Martínez, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- John-Akinola, Y. O., y Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a crosssectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14(1), 964. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Llamas, C. C., y Olmos, J. S. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, (16). Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/16/media_res_16.pdf
- López Hernández, L., y Sabater Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Machado, L., y Ponzoni, E. (2018). Normas escolares y participación estudiantil: Pensando la formación ciudadana en las escuelas secundarias. En Martínez, S. (Coord.) *Conversaciones en la escuela secundaria* (341-356). Política, trabajo y subjetividad. Argentina, PubliFadecs.

- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Barcelona, Alianza Editorial.
- Merma, G., Ávalos, M. A., y Martínez M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar: confiar en la fuerza de la Educación*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-convivencia-escolar/espana-politica-educativa-convivencia-escolar/21878>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega, P. (2001). *Conflicto, Violencia y educación*. Murcia, Caja Murcia.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/2006/re341/re341-28.html>
- Paniagua, A., Luengo, R., Torres, J. L., y Casas, L. M. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *Revista de Educación a Distancia*, (52). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/282171>
- Pegalajar, M. C. y López-Hernández, L. (2015). Emotional skills in early childhood education teachers. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 32-40. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785>
- Penalva, A. (2016). *Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Penalva, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 41-58. doi: 10.17561/reid.n20.3
- Penalva, A., Hernández-Prados, M.A., y Guerrero, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, (15), 281-304. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2349>
- Sánchez, J., Aneas, M. C., y Sánchez, E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1715>
- Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C. y Villardefrancos, E. (2008). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Schick, A., y Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 241-247. Doi: 10.1080/13632752.2013.819250
- Suárez, D. H., Dávila, P., y Ochoa, L. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Claroscuros en la educación. Revista electrónica de Educación*, 12, 2-12.
- Uruñela, P. M. (2012). La formación del profesorado en convivencia. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. Formación del profesorado*, CEP de Córdoba.
- World Health Organization. (2016). *Growing up unequal: HBSC 2016 study (2013/14 survey)* Recuperado de: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2) 94 – 132. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>