

Trabajo fin de Máster en Intervención en
Convivencia Escolar

Relación de la satisfacción de los docentes con la convivencia, la formación y su percepción del desarrollo profesional



AUTORA: María D. Toledo Barraión

TUTORA: María Del Carmen Pérez Fuentes

Almería, diciembre de 2011

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO 1 La convivencia en el centro escolar	9
1.1. Concepto	10
1.2. Características de la prevalencia	14
1.3. Conflictos que deterioran la convivencia	20
CAPÍTULO 2 Formación y satisfacción del docente	25
2.1. Profesión	26
2.2. Formación	31
2.3. Plan de Formación Permanente del Profesorado vigente en Andalucía	36
2.4. Síndrome del profesor quemado “Burnout”	42
2.5. Factores que inciden en la desmotivación	45
CAPÍTULO 3 El docente ante la convivencia en el centro educativo	50
3.1. Recursos para la convivencia	51
3.2. Aprendizaje de la convivencia en los centros educativos	55
MARCO METODOLÓGICO	62
INTRODUCCIÓN	63
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	66
MÉTODO	68
Participantes	69
Instrumento	71
Procedimiento	72
RESULTADOS	73
DISCUSIÓN	101
CONCLUSIONES	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Porcentaje respecto a sexo y media de edad</i>	69
<i>Tabla 2: Porcentaje Edad Recodificada</i>	69
<i>Tabla 3: Porcentaje Años Experiencia Docente</i>	70
<i>Tabla 4: Porcentaje Situación Administrativa</i>	70
<i>Tabla 5: Porcentaje Participa en proyectos educativos</i>	70
<i>Tabla 6: Porcentaje Nivel educativo que imparte</i>	71
<i>Tabla 7: Porcentaje Localización del centro educativo</i>	71
<i>Tabla 8: Descriptivos y Anova. Percepción del desarrollo profesional en función de la edad.</i>	74
<i>Tabla 9: Tabla de contingencia. Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades en función de la edad</i>	76
<i>Tabla 10: Tabla de contingencia. El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación en función de la edad.</i>	77
<i>Tabla 11: Tabla de contingencia. Cree que ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro en función de la edad</i>	78
<i>Tabla 12: Tabla de contingencia. Aplica programas de habilidades sociales en el aula en función de la edad</i>	79
<i>Tabla 13: Tabla de contingencia. Conoce programas de resolución de conflictos en función de la edad</i>	80
<i>Tabla 14: Descriptivos y Anova. Convivencia en el centro escolar en función de la edad.</i>	81
<i>Tabla 15: Descriptivos y Anova. Percepción del desarrollo profesional en relación con los años de experiencia docente</i>	83
<i>Tabla 16: Tabla de contingencia. Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades en relación con los años de experiencia docente</i>	85
<i>Tabla 17: Tabla de contingencia. El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación en relación con los años de experiencia docente</i>	86
<i>Tabla 18: Tabla de contingencia. Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro en relación con los años de experiencia docente</i> ... 87	
<i>Tabla 19: Tabla de contingencia. Conoce programas de habilidades sociales en relación con los años de experiencia docente</i>	88
<i>Tabla 20: Tabla de contingencia. Aplica programas de habilidades sociales en el aula en relación con los años de experiencia docente</i>	89
<i>Tabla 21: Tabla de contingencia. Conoce programas de resolución de conflictos en relación con los años de experiencia docente</i>	90
<i>Tabla 22: Descriptivos y Anova. La convivencia en el centro escolar en relación con años de experiencia docente</i>	91
<i>Tabla 23: Descriptivos y Prueba de muestras independientes. La percepción del desarrollo profesional en relación con el sexo</i>	93

<i>Tabla 24: Tabla de contingencia. Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades en función del sexo</i>	94
<i>Tabla 25: Tabla de contingencia. El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación en función del sexo</i>	95
<i>Tabla 26: Tabla de contingencia. Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro en función del sexo</i>	96
<i>Tabla 27: Tabla de contingencia .Conoce programas de habilidades sociales en función del sexo</i>	97
<i>Tabla 28: Tabla de contingencia. Aplica programas de habilidades sociales en el aula en función del sexo</i>	98
<i>Tabla 29: Tabla de contingencia. Conoce programas de resolución de conflictos en función del sexo</i>	99
<i>Tabla 30: Tabla de Prueba de muestras independientes y estadísticos de grupo</i>	100

INTRODUCCIÓN

La inquietud sobre el tema elegido para este trabajo fin de Máster surge de mi experiencia como profesora de educación secundaria, con 17 años de profesión, de mi evolución como docente y del hecho de verme inmersa en esta formación y valorar el sacrificio que está suponiendo.

Otro de los motivos que me animó a elegir el tema de los docentes fue el hecho de que este haya sido una cuestión recurrente en los distintos cursos que componen este Máster en intervención en convivencia escolar.

Pese a la importancia del colectivo de docentes en el ámbito de la comunidad educativa, muy pocas veces se los tiene en cuenta a la hora de hacer reformas e innovar currículos, normativa y aspectos relevantes de la convivencia y la educación en el sistema educativo.

A efectos de estudiar las cuestiones planteadas. Se pretende ver en un grupo de docentes de la provincia de Almería si la percepción del desarrollo profesional, la formación, y los problemas de convivencia son factores a tener en cuenta teniendo como referentes los grupos de edad, la etapa de experiencia del docente, el sexo, el nivel educativo en el que ejerce su profesión y la participación en proyectos educativos.

Los estudios previos respecto a si los profesionales de la enseñanza conocen recursos para prevenir o tratar problemas de convivencia consultados (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010; Bauman y Del Río, 2005; Benítez, García y Fernández, 2006; García, Benítez y Fernández, 2007; Kandakai y King, 2002) demuestran que el grado de conocimiento de estos recursos y de satisfacción son, en general bajos.

Especialmente considerable resulta la labor que ejercen los docentes en el sistema educativo, que sin ninguna duda repercute en nuestra sociedad. La labor docente se encuadra en el marco de los centros educativos que actualmente se encuentran constantemente sometidos a problemas de convivencia que los docentes se ven obligados a "sufrir".

Es importante que la vida en el centro transcurra en un clima de respeto y cordialidad, a fin de que la comunidad educativa pueda trabajar a gusto para alcanzar los objetivos académicos y, además, se pueda promover en el alumnado un correcto desarrollo social y afectivo.

Una de las claves más importantes para prevenir o tratar problemas de convivencia en los centros educativos es conocer instrumentos, técnicas y procedimientos eficaces para ello.

No podemos olvidar que para alcanzar el saber hacer, el profesor debe ser en todo momento un agente activo que debe comprender su contexto, e intentar mejorarlo, para lo cual debe someterse a un proceso de formación continua a lo largo de su carrera profesional.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

La convivencia en el centro escolar

1.1. Concepto

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, vigésima segunda edición, convivencia significa "acción de convivir". Si buscamos el término convivir figura "vivir en compañía de otro u otros".

En los últimos años distintos autores que han resaltado la convivencia como uno de los aspectos más importantes de la tarea educativa.

Cabe resaltar el trabajo realizado para la Unesco por la Comisión presidida por Jacques Delors (1996), que implicó a representantes de diversos países y organismos. Como resultado, se presentó un Informe que recoge una concepción de la educación, muy acertada, que gravita en torno a cuatro pilares "aprender a vivir juntos", "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "aprender a ser". El interesante y novedoso en el momento es el pilar de aprender a vivir juntos. Los centros escolares deben ser los espacios idóneos para el aprendizaje de la convivencia.

La importancia del aprendizaje de la convivencia se pone de manifiesto en el prólogo del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI que escribe Jacques Delors (1996:22), como presidente de la misma: "Esta posición conduce a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse a la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de

interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación”.

La relevancia de la convivencia en los centros educativos en los últimos años, ha sido puesta de manifiesto por distintos autores. J. Delors, J.C. Tedesco, E. Morín, R. Ortega, R. Díez...; consideran “el aprender a vivir juntos” como tarea primordial de la acción educativa. Y para fomentar este aprendizaje, los centros educativos se presentan como el espacio más idóneo.

Otros autores (X. Jares, J.C. Torrego...) defienden que la convivencia pacífica no significa ausencia de conflictos. El conflicto es algo innato en el ser humano, pero debemos lograr que no derive hacia problemas más serios, tales como la violencia o las agresiones, que generan malestar a la comunidad. Para ello existen recursos cada vez más usados y experimentados,

Manuel de Puelles (2004, pp.359-360) considera que el “aprender a vivir juntos” significa hacer efectiva una de las principales misiones de la educación en una sociedad democrática: formar ciudadanos. Evidentemente, las buenas prácticas de convivencia son la base del futuro ciudadano y por ello no debemos olvidar ni dejar de lado la educación para la convivencia, consiguiendo así mejorar el clima en los centros educativos. De esta manera conseguiremos un futuro mejor, como hace referencia Alsina (2002, pp. 61-62) “un futuro en el que todas las personas deben lograr unos niveles de felicidad adecuados que garanticen una vida digna. Para ello, no bastan las buenas intenciones, es necesario apostar por un modelo de educación para la convivencia”

Como indican Ortega y del Rey (2003), dos profesoras andaluzas especialmente involucradas en la elaboración de recursos contra la violencia escolar, “aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y el futuro” (p. 13).

El centro escolar es un entorno donde se refleja la realidad social. El momento social en el que nos encontramos incide en los centros escolares provocando problemas de convivencia, en ocasiones muy graves, que denotan la necesidad urgente de intentar paliar los motivos para lo que antes nos veremos obligados a estudiar estos comportamientos y entornos para de esta manera poder conocer las causas y atender los problemas derivados de ellas.

En los últimos años, se han publicado diversos informes diagnósticos que tratan de evaluar de forma sistemática los problemas de convivencia en los centros educativos y que están avisando de la importancia que tienen (Álvarez-García *et al.*, 2008; Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009). Se trata de un problema generado por múltiples motivos, en el que están implicados factores de distinta índole como personales, familiares, educativos y sociales (Álvarez, Campo, Castro y Álvarez, 2009; Carbonero, Ortiz, Martín y Valdivieso, 2010; Leiva, 2009; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Otero, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009; Sandoval, 2009).

Kornblit (2008), *Violencia Escolar y climas sociales*, plantea a través de cinco hipótesis las diferentes representaciones que, ante situaciones de violencia, se dan en la interacción docente-alumno. La

exploración (encuesta) tiene en cuenta estas cinco situaciones de violencia:

- Violencia física y verbal entre alumnos
- Alumnos alcoholizados haciendo alarde de ello
- Desorden en clase
- Agresión escrita al docente
- Agresión oral al docente

En un análisis global, la autora dice que los alumnos ven a los docentes más sancionadores (80%) de lo que los docentes se ven (57%). Lo paradójico está en que un porcentaje importante de alumnos sostiene que los docentes deberían sancionar más las situaciones de violencia (24-37%). Existe, asimismo, un porcentaje más elevado de docentes que afirma no saber qué debería hacer.

1.2. Características de la prevalencia

Cangas, Gazquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007), estudian la evaluación de la violencia y su afectación personal en una muestra de estudiantes de España, Austria, Francia y Hungría. Los resultados indican que, aproximadamente la mitad del alumnado ha visto o ha participado en conductas de intimidación que tienen que ver con insultos, malas palabras en clase o peleas. En cuanto al género, son los chicos –en relación con las chicas- los que se sienten más afectados personalmente por los insultos y malas palabras en clase. Por otro lado, aproximadamente la mitad del alumnado también considera que los profesores no les entienden y están desmotivados en clase. Se concluye también que los comportamientos realmente graves como son el uso o presencia de objetos de agresión, consumo o presencia de drogas o problemas de convivencia intercultural, no se relatan como problemáticos en el centro escolar.

Respecto a los diferentes países, en dicho artículo, Hungría destaca por ser el país que tiene valores netamente inferiores a los otros tres. Austria destaca por un mayor número de problemas de convivencia intercultural y peleas (similar a Francia), este último país manifiesta mayores tasas de insultos y grupos que no se llevan bien, mientras que en España destaca (en relación a los demás) el consumo o presencia de drogas.

Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla y Cano (2007), estudian la percepción de la violencia escolar por parte de los familiares haciendo un estudio comparativo en cuatro países europeos. Los resultados indican que las familias consideran las peleas, los insultos y las malas palabras en clase como los aspectos más frecuentes en sus centros, y coinciden en señalar el uso o

presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas como conflictos menos frecuentes en los centros escolares. En cuanto a la repercusión personal, son los problemas relacionados con el profesorado, las peleas y las dificultades de convivencia intercultural los aspectos que más preocupan. Por países, es Hungría quien presenta tasas más bajas en este tipo de problemas, estando en el lado opuesto Austria y la República Checa y situándose España en un puesto intermedio; del mismo modo, son las familias húngaras quienes se muestran menos afectadas personalmente, destacando únicamente la preocupación de éstas por los problemas de convivencia intercultural.

Sobre la visión del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos, el estudio de Rodríguez-Muñoz (2007), efectuado a alumnos de Madrid, nos indica que el alumnado tiene una visión mayoritariamente compleja y relativista de la convivencia, aunque aún se aprecian ámbitos en los que las concepciones siguen resultando muy simples, principalmente los relacionados con las causas de los distintos tipos de conflictos. En muy pocos aspectos las concepciones llegan a tener un carácter más sistémico u holístico, a pesar de que este punto de vista teórico es el que subyace a la mayor parte de las propuestas de intervención en la mejora de la convivencia. No se han encontrado diferencias significativas relacionadas con el sexo del alumnado o el curso (2º ó 4º de ESO), aunque sí en relación con el tipo de centro en el que están escolarizados: las concepciones han resultado más complejas en un centro concertado, urbano, de pequeño tamaño.

Zegarra, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009) aprecian diferencias conductuales semejantes a otros estudios observando mayor frecuencia de agresiones verbales, mayor implicación masculina y más agresiones relaciones entre chicas.

También se observa que las agresiones físicas son minoritarias, sin diferencias de género. Observan también que la participación en el acoso conlleva menos habilidades sociales y mayor inadaptación.

En otro estudio respecto a las diferencias conductuales según género, Postigo , González , Mateu , Ferrero y Martorell (2009) pp. 453-458 resulta que hay mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación escolar entre los chicos, que ellas refieren más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales, pero también mayor inadaptación personal. Consideran que las víctimas femeninas son las más rechazadas y las diferencias de género parecen más relevantes en las variables relacionales, sugiriendo la importancia del contexto relacional en el acoso.

Después de hacer un estudio durante cuatro años, Jares (2006) llega a las siguientes conclusiones:

- Profesorado y alumnado coinciden en tener una alta percepción negativa del conflicto, con una ligera mayor tendencia en el alumnado.
- Percepción positiva del clima de convivencia junto con una visión muy preocupante de la situación de indisciplina y violencia del alumnado en los centros.
- Alta percepción de violencia del alumnado en el centro junto a un escaso reconocimiento de su presencia.
- Alta percepción de conflictividad e incluso de violencia junto a un claro reconocimiento de escasos espacios y actividades para favorecer la convivencia.
- Las causas de violencia del alumnado son situadas por el profesorado en ámbitos ajenos a su función.
- Desencanto del profesorado hacia las familias del alumnado, atribución de responsabilidades a las mismas y su escasa relación y presencia en las actividades del profesorado.

- Gran distancia entre el profesorado y el alumnado en el grado de conocimiento de la normativa interna del centro sobre convivencia.

De acuerdo con Ortega (1998) y los estudios mencionados anteriormente debemos tener en consideración lo siguiente:

- La situación de maltrato no es un hecho anecdótico, sino un fenómeno común que afecta a un número considerable de alumnos, que son víctimas, agresores y espectadores de violencia entre sus iguales.
- El género y la edad son dos factores que inciden en el fenómeno de la violencia. Afortunadamente, los problemas de violencia disminuyen con la edad. En cuanto al género, los chicos son más proclives a implicarse en estos problemas y a usar violencia física, mientras ellas se implican menos y tienden a utilizar maltrato social indirecto.
- Tanto para ellos como para ellas, las formas más comunes de maltrato entre iguales son: el verbal (insultos, motes, ridiculizaciones); el físico (provocar peleas, golpear, etc.) y el maltrato social (aislamiento, rechazo, marginación).
- La violencia afecta, además de a los agresores y a las víctimas, a los espectadores, que son la totalidad de los alumnos que observan la violencia, y muchas veces no saben qué hacer ante ella.

En los últimos años el problema del maltrato entre escolares ha pasado de ser un fenómeno oculto, a ser considerado un problema psicológico, educativo y social por el que se han interesado la investigación, la administración educativa y los medios de comunicación de masas.

De un estudio de la violencia y conflictividad en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase en la provincias de Córdoba y Granada , a una muestra compuesta por 105 alumnos del último ciclo de educación Primaria, Hinojo, Cáceres y Aznar (2007), obtienen que la violencia sí está presente en los centros escolares de educación primaria, que normalmente se manifiesta a través de agresiones verbales, siendo las agresiones físicas conductas dadas en menor grado aunque normalmente se aprecian en las típicas peleas entre alumnos.

Estévez (2006), en los resultados de su tesis doctoral, pone de manifiesto la existencia de una relación bidireccional entre los problemas de comunicación con el padre, la madre y el profesor, y la presencia de distrés psicológico en la adolescencia (síntomatología depresiva y estrés percibido), así como de problemas de conducta violenta en la escuela. También destaca una relación bidireccional entre los problemas de comunicación con la figura paterna y el riesgo a la victimización escolar por parte del grupo de iguales. Además, los resultados del estudio indican que los adolescentes violentos y con problemas de rechazo escolar muestran índices inferiores de autoestima familiar y escolar e informan de un clima familiar más negativo (peor comunicación familiar, más conflictos familiares y menor apoyo percibido) y de actitudes más negativas hacia el profesorado y la escuela. Las víctimas, por su parte, muestran niveles inferiores de autoestima emocional y social pero un mejor ajuste familiar que los agresores.

En un estudio del último año Álvarez-García *et al.* (2010) analizan la violencia en los centros educativos y el fracaso académico obteniendo que el alumnado que ha repetido alguna vez curso percibe mayores niveles de violencia en su centro educativo que

aquel que nunca ha repetido. Y esto es así para todas las variables dependientes evaluadas: Violencia de profesorado hacia alumnado, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Violencia física directa entre alumnado, Violencia verbal entre estudiantes, Violencia verbal de alumnado hacia profesorado y Violencia escolar. El tipo de violencia más habitual es la verbal por parte del alumnado.

Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) obtienen resultados alentadores, ya que permiten diseñar programas concretos de intervención en relación con las variables edad, el sexo y empatía en relación con la agresividad, en su estudio de convivencia en niños de edad escolar.

Haciendo un metaanálisis de los modelos legislativos de convivencia, Ortega, Monje y Córdoba (2009), resaltan la necesidad de crear políticas de convivencia que se centren en la prevención primaria, pero que también incluyan medidas para atender a la población en riesgo y, por último, medidas de intervención directa, con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

1.3. Conflictos que deterioran la convivencia.

En los centros educativos es habitual encontrarnos con situaciones interpersonales que derivan en problemas de convivencia. Todas estas situaciones se pueden clasificar en diferentes tipos de conflictos de convivencia. Siguiendo el esquema de otros estudios (Defensor, 2000; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003) esta clasificación inicial la haremos en seis tipos: interrupción; agresiones de los estudiantes hacia el profesorado; agresiones de los docentes al alumnado; maltrato entre iguales; vandalismo y absentismo.

La interrupción según Sanders y Hendry (1997) es: "La conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella", (citado en Marchesi, 2004, p. 128).

La interrupción en el aula puede manifestarse de formas muy diversas (interrupciones, ruido continuo, risas y bromas a destiempo, molestar al profesor...).

El absentismo como un conflicto de convivencia ya que produce distanciamiento por la pérdida de sentido de la tarea escolar, las frecuentes ausencias sean o no justificadas, de algunos alumnos hacen muy difícil llevar adelante la clase de forma adecuada.

Las agresiones de estudiantes a docentes, han aumentado lo suficiente como para convertirse en un problema importante en algunos centros. Una vez más este tipo de agresiones toman formas muy diferentes, desde las faltas de respeto y la agresión verbal,

hasta la agresión física indirecta, por ejemplo rayar un vehículo, o directa como pegar, pasando por otras posibles formas como sembrar rumores o amenazar. Estas agresiones son más difíciles de solucionar y generan gran nivel de alarma social.

Las agresiones de los docentes al alumnado no suelen ser muy consideradas, en ocasiones los alumnos se sienten agredidos por los profesores que pueden abusar de poder y expresan que el profesor le tiene manía.

El vandalismo corresponde a una conducta antisocial contra la institución que, unas veces refleja problemas de relación interpersonal con algunos adultos del centro a los que se intenta hacer daño indirectamente, otras un rechazo generalizado contra el sistema escolar, y otras un desajuste social que no tiene que ver única ni especialmente con el colegio o instituto.

El sociólogo Javier Elzo (2004), establece también ciertos matices acerca de los distintos tipos de violencia en el marco escolar, que resultan muy sugerentes, y entre los que se alude igualmente a esta violencia estructural:

"En diferentes congresos he presentado una tipología de cuatro modalidades de violencia en relación a la escuela. La violencia interna asociada a la masificación, a los problemas inherentes a la propia estructura escolar, a los conflictos entre los objetivos manifiestos y las estructuras latentes del sistema escolar. Violencia exógena a la escuela, violencia externa a la escuela, violencia que se da en la sociedad circundante y que tiene su traslado, con las incidencias presumibles, en la propia

escuela. Una sociedad que vive una crispación y hasta una división en grupos enfrentados donde haya padres que legitimen la violencia tiene su traslado en los comportamientos de los adolescentes. Violencia antiescolar, a veces como consecuencia de las relaciones concretas de cada escolar en la escuela y que el alumno revierte al centro escolar, en el personal, profesores principalmente, o contra el mobiliario. A veces, también, el alumno ve en la obligatoriedad de su presencia en la escuela, el obstáculo a su emancipación o a sus objetivos vitales inmediatos... En fin violencia identitaria también exógena la escuela, también antiescolar, viendo a la escuela (así como a algunos miembros de la misma, sean profesores o alumnos) como institución que impide crecer y desarrollar su propia identidad colectiva, real o pretendida, poco importa, pero identidad que, evidentemente estiman pura y sin mezclas. La escuela se les aparece a los escolares como el agente institucionalizado por el poder para impedir que su identidad personal y colectiva se desarrolle. En estas cuatro modalidades de violencia estamos hablando de lógicas distintas que exigen planteamientos distintos en su abordaje y resolución. Esto va mucho más allá que el bullying o, si se prefiere, lo puede contextualizar diferentemente. No es cuestión fácil, ciertamente."

Analizaremos con más profundidad el maltrato entre iguales, que corresponde al conflicto entre los propios alumnos.

El maltrato entre iguales, también conocido como abuso, acoso, o victimización. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) lo definen como el *"tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja. Puede considerarse un tipo de relación especialmente dañina cuando se da entre individuos que comparten un mismo estatus, i.e. son iguales según un determinado criterio externo al grupo (por ej., compañeros de una misma aula, o de un mismo departamento laboral), pero situados en una posición diferente de poder –físico, psicológico-dentro del grupo, debido al abuso de su posición de ventaja por parte de quien intimida o excluye a su compañero"*. (PP. 10)

Según Avilés y Monjas (2005), el maltrato entre iguales ocurre cuando un/a chico/a, o un grupo realiza las siguientes acciones de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño:

Pega	Excluye
Intimida	Incordia
Acosa	Amenaza
Insulta	Abusa sexualmente
Humilla	Chantajea

En el maltrato entre iguales están implicados:

- Un/a intimidador/a (con fuerza física y/o poder psicológico), sin ninguna razón, se mete con un chico o una chica más débil (física o psicológicamente) y, además, lo hace reiteradamente.

- La víctima, que sufre la intimidación y está indefenso/a.
- Las y los espectadores, compañeros/as que observan, conocen y/o sospechan los actos de intimidación, pero no suelen hacer nada para evitarlos.

El maltrato entre iguales tiene unos efectos psicológicos y emocionales muy negativos para las y los implicados, de ahí que sea tan importante y bastante preocupante. Las consecuencias de este maltrato afectan a todos los implicados, en el caso del intimidador sufrirá el rechazo de los otros aunque inicialmente se le acepte por miedo; aprenderá a maltratar y a la larga mostrará conductas antisociales y/o delictivas consolidadas. La víctima sufrirá baja autoestima, ansiedad y temor, llegando a rechazar la situación escolar, al fracaso escolar, a la depresión y hasta al suicidio; y los espectadores se acostumbrarán a vivir en un clima interpersonal de abuso y de injusticia y aprenden a no hacer nada ante ello, con lo cual terminan siendo cómplices y encubriendo al agresor.

El bullying no es un conflicto o problema entre iguales, ni una broma puntual, ni una agresión esporádica, es algo muy serio.

CAPÍTULO 2

Formación y satisfacción del docente

2.1. Profesión.

En este estudio, cuando nos referimos a los docentes o profesores, lo estamos haciendo a los docentes de los colegios y los institutos, a los profesores que imparten clase en centros educativos dependientes de las administraciones educativas, y que comprenden alumnos de edades que abarcan principalmente las edades comprendidas entre los 3 y 20 años, abarcando la educación infantil, la primaria y la secundaria tanto obligatoria como post-obligatoria.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 92, conforma la profesión de Maestro en Educación Infantil como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión de correspondiente título oficial de Grado, obtenido, en este caso, de acuerdo con lo previsto en artículo 12.9 de referido RD 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007. Así mismo, la misma Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 93, conforma la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión de correspondiente título oficial de Grado, obtenido, en este caso, de acuerdo con lo previsto en artículo 12.9 de referido RD 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007.

La formación inicial para un docente de infantil o primaria es la del Grado correspondiente.

En el caso de la educación secundaria, el futuro docente tendría que tener una titulación universitaria y además como requisito

imprescindible para acceder a los cuerpos docentes de secundaria, el Máster, de reciente implantación, Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Este máster aporta la formación pedagógica y didáctica que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Docente, proviene del latín, *docens*, *-entis*, significa el que enseña.

Si nos volviéramos unos años atrás, para la mayoría de los docentes, ser docente significaba tener un proyecto de transformación social o personal. El ser docente significaba un gran sacrificio personal. Podemos aquí recordar refranes populares como el de "ganas menos que un maestro de escuela". Además del bajo sueldo la mayoría tenían que vivir en pequeños pueblos muchas veces alejados de sus familiares.

El oficio docente siempre tendió a definirse como una mezcla de profesionalismo y de vocación aunque no siempre equilibrada.

Hoy en día no se puede pensar en la docencia como en un sacerdocio, nadie se atrevería a exigir tal grado de compromiso a un docente. En los últimos años nos hemos dado cuenta de que el profesor ya no es un "oficiante" sino un "profesional", la profesionalización docente puede aportar muchos avances significativos a la educación.

Las transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo ponen en crisis las identidades colectivas de los docentes, esto hace que emerja la cuestión de la profesionalización docente de renovar la identidad docente.

Dubet, Durut-Bellat (2000) nos dicen de forma clara que existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad. El panorama se complica si se tiene en cuenta que, por lo general, la sociedad tiende a esperar más de lo que el sistema educativo es capaz de producir.

En un estudio sobre el estado de la discusión actual acerca de la profesionalización docente en Francia, Lang (2006), surgen dos paradojas por una parte que la actividad docente se vuelve cada vez más compleja, pero la consideración o prestigio social de la misma tiende a disminuir. Sin embargo el desfase tradicional entre la definición ideal y la realidad del oficio tiende a aumentar. Esto genera que en el sentido común de la mayoría de los docentes exista malestar y disconformidad.

Diferentes investigaciones educativas hablan del profesor como innovador, animador, profesional reflexivo. Ya no se concibe el docente como mero transmisor de conocimientos, sino que se le pide una implicación no sólo profesional en cuanto al saber sino una implicación personal en relación con el ser y el hacer. Así, en un estudio realizado por profesores de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, De Miguel, Pascual, San Fabián y Santiago (1996), se describen aspectos que destacan en el perfil que el docente debe poseer desde la perspectiva de los propios docentes:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos.
- No discriminar.
- Conectar con las estructuras cognitivas de los alumnos para ayudarles en sus aprendizajes.

- Interesar a los alumnos por la asignatura.
- Ser capaz de negociar con los alumnos.
- Dar participación a los alumnos, partiendo de reglas de juego claras.
- Reflexionar sobre el propio trabajo.
- Dominar la materia que se imparte y tener claridad de exposición.
- Ser abierto y flexible.
- Procurar ser coherente y justo.
- Escuchar a los alumnos.
- Disponibilidad para ayudar a los alumnos.
- Paciencia.

Estos aspectos tienen que ver con formas de ser del docente y su saber, es decir, lo que se espera de los docentes es una implicación personal y profesional.

Acerca de las crecientes presiones que recibe el docente Esteve (1997) afirma:

“cada vez se proyectan mayores expectativas sociales sobre la educación. Cada vez se exige a nuestros profesores cubrir mayor número de responsabilidades. En el momento actual, al hilo de unas demandas sociales cambiantes y diversificadas, se modifican y se complican nuestras expectativas y nuestras exigencias sobre el trabajo de los profesores. Estas nuevas demandas sociales exigen la incorporación de nuevas materias en los programas de formación del profesorado, no podemos seguir ofreciendo una

formación tradicional, centrada básicamente en la educación intelectual y en el repaso de los contenidos de enseñanza, cuando la sociedad les va a exigir que hagan educación cívica, educación para la salud, educación multicultural, educación para la paz, educación para la tolerancia, educación vial, educación moral. Prevención de la drogadicción, educación sexual y un largo etcétera” (p.83).

Los docentes está sometidos a un ritmo de actividad cada vez mayor debido a los cambios que continuamente se están produciendo en la sociedad, sin embargo el docente no percibe ningún tipo de reconocimiento, social, económico, laboral..., ante el gran esfuerzo que realiza. La no existencia de expectativas profesionales puede llevar a los profesores a actitudes negativas, a no admitir los cambios ni las demandas que se le plantean sin tener en cuenta las condiciones de trabajo en las que se mueven los docentes.

La profesión docente obliga a un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación laboral se da en los centros educativos, que tienen sus peculiaridades y estilos de relación y comunicación, en un determinado contexto y, además, en un ámbito específico, el aula, con muchas individualidades demandantes y expectantes de las actitudes y respuestas del docente, con sus aciertos y errores. Eso produce unas situaciones en el grupo que afectarán al docente y su profesión.

2.2. Formación.

Una de las claves para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia en los centros educativos es que el profesorado conozca herramientas y procedimientos eficaces para ello. En este sentido, resulta fundamental que el profesorado tenga la posibilidad de recibir una buena formación, tanto inicial como permanente, para el manejo de tales recursos. El presente estudio centrará su atención, en concreto, en la formación inicial de los futuros maestros.

Tal como señala Morín (2001), “en los estos tiempos globales navegamos en océanos de incertidumbre en los que sólo hay algunos archipiélagos de certeza y acaso la escuela ha de constituirse necesariamente en uno de aquellos archipiélagos”. (PP.104) Para ello se hace urgente contar con otro tipo de centros educativos; necesitamos organizaciones escolares más flexibles, abiertas, relacionales, explícitas. Con una cultura común compartida y desarrollada por todos sus miembros en permanente interacción contextual; necesitamos en definitiva, de organizaciones que sean capaces de aprender. Los centros educativos juegan un papel fundamental en la sociedad del conocimiento; se deben crear nuevos entornos de aprendizaje y formar a nuevos profesionales.

A la vista de estos retos, y de los cambios que se necesitan, es fácil comprender las dificultades de la mayoría del profesorado para dar respuestas a los retos de la escuela de hoy, ya que, sencillamente, no fueron formados para ello. Las investigaciones sobre el profesorado muestran que en su conducta profesional tienden a reproducir el modelo en el que fueron formados, de ahí la

importancia de promover una formación inicial innovadora y de calidad.

La formación inicial del profesorado en España ha venido desarrollando un perfil profesional centrado en las disciplinas vinculadas a los contenidos (Biología, Historia, Matemáticas...), sin valorar la importancia de las Ciencias de la Educación y de la práctica de la enseñanza. Los docentes de hoy somos herederos de este modelo formativo.

En el caso de la formación de maestros, las sucesivas reformas han ido incrementando, no sin grandes resistencias, la importancia curricular del conocimiento psicopedagógico, de las didácticas específicas y de las prácticas en los centros. No obstante, este incremento todavía es insuficiente.

Cabe destacar, el hecho de que la mayoría de que la formación de los futuros maestros en la mayoría de los casos no es impartida por maestros. Esto sería inconcebible, por ejemplo, en el caso de los médicos.

En un estudio sobre la formación inicial futuros maestros en prevención y tratamiento de la violencia en Ceuta, Ramírez, Herrera, Mateos, Ramírez y Roa (2005), evidencian que el fenómeno de la violencia escolar no está ocupando un lugar importante en los planes de estudio para Maestros. La información que sobre ésta tienen estos alumnos la han adquirido fuera de la institución, siendo la televisión, la que se ha encarga, en gran medida, de su formación. El problema que esto conlleva es que los conocimientos que reciben son muy generales y parciales y no son suficientes para llegar a comprender el problema e intervenir.

Los datos, como venimos anunciando, muestran la necesidad de mayor presencia en los planes estudios de contenidos que preparen, al futuro maestro, con recursos para la prevención de la violencia y facilitar así la convivencia reduciendo los conflictos con soluciones adecuadas.

Mucho peor es el caso de la formación del profesorado de secundaria. Durante décadas se ha mantenido una formación basada en 5 años de preparación en el contenido y sólo tres meses de formación psicopedagógica, didáctica y práctica para el profesorado, que, además, debía trabajar en las edades más difíciles. No es hasta el año pasado cuando se inicia, con algunas dificultades, la implantación del Máster de formación inicial del profesorado de secundaria, que, a pesar de todos los esfuerzos, sigue manteniendo un desequilibrio claro entre los diferentes componentes del conocimiento profesional: 4 años de formación en los contenidos – según los nuevos grados-, 2 meses de formación psicopedagógica, 2 meses de formación en la didáctica específica y 2 meses de prácticas de enseñanza.

Considero que un buen docente, desde luego, tiene de estar vocacionalmente predispuesto hacia la profesión. Un buen docente debe comprometerse con la formación permanente y la innovación educativa. La formación permanente, porque además de tener una formación inicial pobre, nos vemos envueltos en el cambio, y los cambios demandan formación.

No debemos olvidar que la formación del docente sale siempre del tiempo libre del profesional, la mayoría de las veces también debe

ser autofinanciada y como anteriormente constatamos sin apenas reconocimiento de ningún tipo.

Noguera, Sarramona y Vera (1998) en su trabajo se plantean la profesionalización docente, analizando estas tres cuestiones: ¿Qué es una profesión? ¿Cuáles son los rasgos diferenciales de la misma? ¿En qué medida podemos afirmar que el profesorado cumple los requisitos convencionales de las profesiones? En el estudio se destaca la importancia de la formación como un proceso de desarrollo personal y profesional.

Evidentemente, para que los docentes puedan responder mejor a las necesidades coyunturales del ejercicio de su profesión y a las estructurales de reinversión de la profesión, es necesaria una gran variedad de oportunidades formativas.

El marco de las oportunidades de formación que actualmente brinda al docente la Consejería de Educación en Andalucía son las propuestas por el Centro de Profesores. Además existe facilidad para formarse en las actividades de formación a distancia que ofrece el Ministerio de Educación a través de una página web. Esta web, la web de Formación del Profesorado, es un servidor que pertenece al Instituto de Tecnologías Educativas, dirigido al profesorado de cualquier nivel educativo. Si bien la oferta de cursos es amplia y variada, en muy pocos de los cursos ofrecidos se enseñan recursos para facilitar la convivencia.

Respecto a las propuestas de formación del Centro de profesorado de Almería, estas también han ido transformándose hacia la teleformación, esto dificulta el acceso a la formación de las personas que no tienen unas habilidades básicas con las tecnologías que en el caso de los docentes de primaria son a considerar, además

ocurre lo mismo que en el caso de la formación ofertada por el Ministerio de Educación, que ofrecen una formación muy pobre que pueda incidir en la convivencia escolar.

Quizás en este punto sea necesario matizar que a la mayoría de los docentes no les reporta ningún beneficio externo, por parte de la administración, el esfuerzo que supone llevar a cabo una formación continua. No les implica ningún reconocimiento, de ascenso, económico..., y tampoco les exime de ninguna de sus responsabilidades ni carga horaria.

Se hace necesario recordar que tan sólo para percibir la retribución de sexenios, se exige al docente el haber realizado 60 horas de formación en el transcurso de los seis años.

Todo esto demuestra la dificultad que puede tener un docente para formarse en general, y en particular en temas que puedan afectar a la convivencia y por ende a sus relaciones en su quehacer diario. Casi siempre al hablar de formación de profesorado se olvida la palabra clave *educación*, como si la formación se redujera a la de simples instructores y transmisores del conocimiento sin tener en cuenta la labor educativa de los docentes que sin lugar a dudas es la prioritaria en los días que vivimos.

2.3. Plan de Formación Permanente del Profesorado vigente en Andalucía

El profesorado no puede limitarse a cumplir con sus funciones clásicas de explicar con claridad y evaluar con objetividad, según la LEA, ser educador o educadora es algo más que enseñar una materia. Los centros escolares están llamados por la sociedad a desarrollar en todas dimensiones de la persona al alumnado que acogen, como individuos y como miembros de la sociedad, como sujetos y como ciudadanos y ciudadanas.

Las nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más complejas competencias profesionales. Su función actual se somete a un continuo cambio y adaptación para acompañar y reconducir los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes en su proceso de formación como ciudadanos y ciudadanas autónomos y responsables.

Además debemos tener en cuenta el contexto europeo en el que nos movemos, en el que se espera del profesorado una profesionalidad polivalente que le permita encauzar adecuadamente el desarrollo personal y profesional del alumnado, dirigiendo sus procesos de enseñanza aprendizaje y estableciendo cauces que permitan la apertura y las relaciones con su entorno local y comunitario en un sentido amplio y solidario.

La participación del profesorado es decisiva para la consecución de los objetivos educativos del propio sistema. Sin la participación activa y comprometida del profesorado no sería posible mejorar las actuales condiciones y avanzar hacia otros modelos y otros escenarios, más acordes con el momento histórico en el que vivimos.

Los CEP, dentro del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, promueve el desarrollo profesional del profesorado dentro del marco legal que se detalla a continuación:

- Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado en la Orden de 9 de junio de 2003.
- Ley Orgánica 2/20 de 2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)
- Decreto 72/2003, de 21 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento de Andalucía. Especialmente a su artículo 12, que incumbe a los Centros de Profesorado.
- Plan Educativo para el impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía.
- Instrucciones de 14 de junio de 2011 de la dirección general de profesorado y gestión de recursos humanos para el desarrollo de la formación en centros.
- Instrucciones de 14 de junio de 2011 de la dirección general de profesorado y gestión de recursos humanos para el desarrollo, seguimiento y valoración de grupos de trabajo.
- Proyecto de decreto 2011, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado.

Los Planes Provinciales de Actuación de los Centros del Profesorado, deben recoger nuevas estrategias en la formación del profesorado que faciliten el desarrollo de los nuevos currículos en los centros docentes y contribuyan a lograr los mencionados objetivos y finalidades.

Por otra parte, la implementación de determinados planes y programas, aprobados en el marco de la política educativa, hace necesario dar una mayor relevancia a la formación del profesorado implicado en estos planes y programas que son, entre otros, el Plan de Mejora de los Rendimiento Escolares, la Sociedad del Conocimiento (centros TIC) y el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

En la elaboración de los Planes de Actuación, según las instrucciones de 13 de Abril de 2009, se deben considerar los siguientes aspectos fundamentales; por una parte la formación en centros, como una de las modalidades prioritarias de intervención de la práctica docente y por otra las posibilidades que permiten la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la realización de las actividades de formación por vía telemática y la difusión e intercambios de experiencias e información entre los centros docentes y la actualización de las competencias del profesorado en relación con los nuevos retos educativos y el desarrollo de su carrera profesional.

Los Planes de Actuación deben recoger el diagnóstico de necesidades y las propuestas de actividades formativas de todo el profesorado del sistema educativo, incluido el de formación profesional, de enseñanzas artísticas y de idiomas, así como las actividades de formación que se proponen desde los distintos órganos directivos de la Consejería de Educación para lograr los objetivos prioritarios que marca la política educativa.

Los centros del profesorado son los órganos responsables de la dinamización, planificación y desarrollo de las actividades formativas adecuadas a las líneas estratégicas del sistema educativo y a las necesidades demandadas por los centros. Así como del diagnóstico de

necesidades que se desprenda de los planes de evaluación abordadas. En este sentido, es necesario desarrollar nuevas estrategias en la formación del profesorado para alcanzar los objetivos planteados. Estas estrategias formativas deben considerar el trabajo colaborativo, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, la formación en centros y la autoformación. Así, las modalidades de formación deben estimular el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales.

Según el Decreto 110/2003, el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el instrumento de la Consejería de Educación y Ciencia a través del que se establecen las estructuras marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender las necesidades de formación y actualización del profesorado, teniendo como finalidad la de promover el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad de la práctica educativa del profesorado de todos los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos.

Para la consecución de estas finalidades, el Sistema Andaluz de Formación Permanente está organizado en una red de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia, coordinados mediante su Dirección General de Evaluación Educativa del Profesorado y, a nivel provincial, por la correspondiente Delegación Provincial de esa Consejería. La Comisión Andaluza de Formación del Profesorado junto con las Comisiones Provinciales de Formación del Profesorado constituyen los órganos de asesoramiento de este Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, a su vez, es el documento que establece y concreta los principios y objetivos del citado Sistema Andaluz de Formación, fijando las líneas de actuación en esta materia y las directrices para el funcionamiento de los Centros del Profesorado (CEP), de acuerdo con los intereses y prioridades educativas en cada momento.

Este Plan Andaluz tendrá su concreción en los Planes Provinciales de Formación, que integran a su vez a los Planes de Actuación de los Centros del Profesorado de la provincia y las iniciativas de la Comisión Provincial de Formación.

Los Centros del Profesorado son las unidades de la Consejería de Educación encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación del profesorado en su zona o ámbito de actuación.

El Plan de Actuación del Centro del Profesorado, de carácter anual y coincidente con el curso escolar, es el documento que recoge el conjunto de medidas previstas para desarrollar en su zona el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Orden de 9 de junio de 2003). De tal manera que corresponde a los Centros del Profesorado desarrollar el Plan Andaluz de Formación en su zona de actuación a través de sus Planes de Actuación.

Los objetivos que orientan el Plan de Formación Permanente del Profesorado vigente son:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado.

- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Los principios de actuación en la consecución de estos objetivos son:

- Una formación adecuada a los diferentes grados de experiencia profesional.
- La promoción de itinerarios flexibles que aprovechen al máximo los recursos materiales y humanos que el propio proceso genera.
- Los contenidos de la formación han de organizarse en torno a los problemas prácticos de la actividad profesional.
- La metodología formativa ha de basarse en el trabajo cooperativo con ciclos de actividades que combinen el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones.

2.4. Síndrome del profesor quemado "Burnout".

Algunos medios de comunicación y puntos de vista contribuyen a que una buena parte de la sociedad piense que en el trabajo docente no existe ningún tipo de riesgo, que es una bicocha, lo relacionan con el absentismo laboral, con la vagancia y las vacaciones, culpabilizando a la escuela de los males de la sociedad. Sin embargo, el hecho es que los profesores enferman. El trabajo docente implica un esfuerzo físico y emocional que en ocasiones lleva a la insatisfacción.

Se encuentran muchos estudios que tratan la satisfacción de los docentes, (Esteve, 1997; Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009; Peiró, Luque, Meliá y Loscertales, 1991), usando gran variedad de términos para referirla como:

- El malestar del docente
- El burnout
- El conflicto de los profesores
- Estrés docente
- La salud mental del profesorado
- La angustia de los enseñantes

Consideramos el síndrome de Burnout como una respuesta inapropiada a una situación de estrés. Los docentes están en continuas situaciones de estrés en su trabajo, manifiestan dificultades emocionales y de conducta, que les arrastran a sentimientos de frustración o fracaso personal. Maslach (1982) define el término Burnout, como un síndrome de cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y progresa hacia sentimientos de inadecuación y fracaso. La misma autora lo considera como un proceso en el que

las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral.

El Burnout resulta de una discrepancia entre las expectativas personales y la dura realidad que acontece en la vida profesional. Las principales manifestaciones del Burnout son, el agotamiento personal, la despersonalización y la disminución de logros profesionales.

En general, los profesores que padecen el Burnout perciben su trabajo con muchas exigencias y sin recompensa alguna, por lo que las interpretaciones de sus experiencias suelen ser negativas y pesimistas.

La situación de los centros educativos hace que el docente se sienta frustrado y desmotivado ante la falta de recursos para reducir el contexto conflictivo en el que se encuentra inmerso.

Arís (2009), en un estudio sobre el tema, nos indica las manifestaciones del Burnout en la conducta profesional del docente afectado por el síndrome:

- Se muestran desmotivados, han perdido la paciencia, el optimismo y el interés por sus alumnos.
- Esta pérdida de paciencia, anteriormente referida, puede conducir a actitudes autoritarias, intolerantes o rígidas que pueden ser fuente de problemas de variada índole.
- Buscan y necesitan vías y excusas para desmarcarse de la implicación en el trabajo y suelen adoptar actitudes contestatarias respecto a sus superiores.
- Los estudiantes y sus familias son percibidos de una manera cínica, como si atentasen contra su propia supervivencia o sus necesidades.

De estudios que he revisado respecto a la satisfacción de los docentes encuentro una investigación que data de 1992, hace casi 20 años, de los autores Susinos y Zubieta (1992) dedicada íntegramente a las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.

En dicha investigación los autores Susinos y Zubieta (1992, p. 13) no definen la satisfacción en sí, pero señalan a partir de otras aportaciones, unas conclusiones sobre la satisfacción en el trabajo, que concretan en las siguientes:

“La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral” (Teoría de las necesidades sociales).

“La satisfacción laboral es función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social” (Teoría del grupo de referencia social).

No nos debemos engañar, tenemos que ser conscientes de la tensión y el estrés que se genera en los centros educativos y que incide directamente en el docente afectando del mismo modo a la calidad e la enseñanza.

Tanto las instituciones y la sociedad misma han de ser conscientes de la importancia de la salud de los profesores para una enseñanza de calidad.

2.5. Factores que inciden en la desmotivación.

Susinos y Zubieta (1992) autores constatan que el deterioro de la imagen social de los docentes constituyen uno de los principales factores del malestar docente, además distinguen entre las variables que influyen en el nivel de satisfacción, clasificándolas en dos categorías, las variables ambientales, y las personales:

- a) Variables ambientales que influyen la satisfacción:
- Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
 - A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
 - El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
 - El salario y la promoción laboral correlaciona positivamente con la satisfacción.
 - La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.
 -
- b) Variables personales que influyen en la satisfacción:
- No existen datos que indiquen la existencia de variación en la satisfacción, según el sexo del trabajador.
 - Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción.
 - La satisfacción se incrementa con la edad hasta pocos años antes de la jubilación.

Sobre causas y factores que configuran el malestar docente, destacamos los trabajos de Esteve (1994-1995), donde menciona que existen dos tipos de factores que causan malestar:

- De primer orden.
 - Falta de medios y recursos adecuados.
 - Aumento de la violencia escolar.
 - Necesidad de trabajar en algún momento con personas que no estén interesadas en el proceso.
- De segundo orden.
 - Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.
 - Baja remuneración salarial y prestigio social e la profesión.
 - Diferencia entre la formación recibida y las necesidades que la realidad escolar posteriormente demanda.
 - El trabajo del profesor está siempre sometido a evaluación por diversos sectores y personal.
 - Falta de atención por las autoridades administrativas.
 - Sistema actual de provisión de plazas.

González y Lobato (1988), en su estudio sobre los factores más relevantes de tensión de la profesión docente, encuentran entre las situaciones que resultan más negativas para el profesor las siguientes:

- Las condiciones de trabajo.
- Las condiciones sociales.
- La política de traslados.
- Los desacuerdos con las autoridades del centro.

- Los conflictos derivados de la convivencia con los compañeros.

Otro factor a tener en cuenta son los cambios y transformaciones que en conjunto ha sufrido la sociedad en los últimos tiempos. Estos cambios generan nuevas exigencias sociales que repercuten directamente en los docentes que se ven obligados a adaptarse a los nuevos requerimientos educativos y se encuentran inmersos en verdaderas crisis de identidad que pueden desconcertar al profesor. El docente se ve incapaz de transformar su forma de actuar ya que desconoce el fondo del problema y los recursos de que dispone no son suficientes.

No se pueden tener muchos recursos para detectar los problemas de convivencia y abordarlos de forma eficaz sin la formación oportuna.

Ciertos estudios centrados en el fenómeno del bullying o maltrato entre estudiantes, han mostrado, una escasa autoconfianza en la capacidad de los profesores para abordar con éxito estas situaciones de maltrato y una demanda, por parte de los mismos, de mayor formación en estos temas (Bauman y Del Río, 2005; Benítez, García y Fernández, 2006; García, Benítez y Fernández, 2007; Kandakai y King, 2002; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002).

De estos estudios se concluye, que los futuros docentes terminaban su formación pedagógica reglada —Magisterio o CAP— con inmensas lagunas en cuanto a conocimientos para el manejo de la convivencia escolar. Se podría decir que el conocimiento de recursos para la convivencia escolar se va adquiriendo de manera natural, con el trabajo como docente, con la propia experiencia, que

en muchas ocasiones y por esa falta de formación el docente se ve obligado a aprender a la fuerza, según le van apareciendo las circunstancias.

Todo esto ocasiona un desgaste en el docente ya que este no siempre puede responder con eficacia a todas las situaciones educativas que se le plantean en su día a día. Al estar inmersos en un cambio social continuo aparecen nuevos retos para el profesorado y nuevas exigencias recogidas en la legislación educativa. Por desgracia no siempre la respuesta a esos nuevos retos y exigencias la puede encontrar el profesorado en su experiencia previa.

Así, por ejemplo, el profesorado en activo tiende a reconocer, sobre todo los docentes de más antigüedad en la profesión, sus limitaciones para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, así como la importancia de recibir una mayor formación específica al respecto (Colmenero, 2009). También reconoce la necesidad de una mayor formación en educación intercultural (Calatayud, 2006). Y demanda, incluso en mayor medida que el profesorado en formación, un mayor entrenamiento para la prevención y el tratamiento de casos de bullying (García, Benítez y Fernández, 2007).

Podemos decir que todo ello está provocando en una gran parte de los docentes cierta insatisfacción motivada por la incertidumbre sobre aspectos referidos a su propia profesión.

Huberman (1990), en su estudio respecto al ciclo de vida de los enseñantes, nos indica que el hecho de sentirse satisfecho o desencantado al final de la carrera aún no está determinado al

principio de la misma, dependerá en mucho del camino transcurrido a lo largo de la carrera profesional.

Esteve, en una ponencia realizada en el año 1999, bajo el título "La salud y la satisfacción profesional de los docentes" con motivo de la celebración de las XII Jornadas del Forum Europeo de Administradores de la Educación en Canarias, refiriéndose a la situación de los profesores en la sociedad contemporánea, afirmaba que "pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación y unas dotaciones financieras y materiales indispensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era."

Constatamos así que por una parte tenemos un buen sistema educativo, buenos profesores, pero por otra existe un sentimiento de crisis y frustración. ¿Qué condicionantes pueden estar influyendo en esa insatisfacción? ¿Son los problemas de convivencia los que afectan al sistema educativo? ¿Se están formando los docentes en este ámbito?

CAPÍTULO 3

El docente ante la convivencia en el centro educativo

3.1. Recursos para la convivencia.

En los días que corren, la problemática relacionada con el tema que nos ocupa ha quedado más que fundamentada en los puntos anteriores. Todo el deterioro del clima escolar incide fuertemente en la desmotivación de los profesores. Surge una necesidad de proporcionar recursos que puedan favorecer la convivencia y mejorar así el clima escolar.

En el caso de Andalucía, comunidad autónoma en la que se desarrolla el trabajo, encontramos las siguientes estructuras regionales cuyo funcionamiento se orienta a la educación para la convivencia en Andalucía:

- Gabinetes Provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar. Tienen entre sus funciones la de revisar los planes de convivencia de los centros, así como facilitar formación a las comisiones de convivencia de los Consejos Escolares. En el ámbito de la igualdad, estos Gabinetes deben procurar el tratamiento en los centros educativos de las medidas recogidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.
- Coordinación en los centros en materia de coeducación. Con la aplicación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Orden de 15 de mayo de 2006, todos los centros deben contar con una coordinadora o un coordinador responsable en materia de coeducación, con la finalidad de impulsar la igualdad de género en su comunidad educativa, así como una persona impulsora del plan de igualdad en los Consejos Escolares.

- Comisiones Provinciales de seguimiento de la convivencia escolar. En las Delegaciones de cada una de las ocho provincias, existe una Comisión Provincial de seguimiento de la convivencia escolar, como órgano colegiado de coordinación y seguimiento de cada uno de los objetivos y medidas en este ámbito. De estas Comisiones forman parte todos los Servicios de las respectivas Delegaciones con competencias en la materia así como representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Refuerzo de la orientación educativa con la incorporación de Educadores/as Sociales. Tal como se establecía en el Artículo 36 del Decreto 19/2007, se han adscrito Educadores Sociales que se integran en los Departamentos de Orientación. Contamos con 76 en este curso escolar, como apoyo a los centros que escolarizan a alumnado con especiales dificultades, desarrollando tareas de relación entre el centro y las familias, asumiendo funciones de intermediación y colaboración con el profesorado en la atención educativa de este alumnado.
- Sistema de formación del profesorado. Andalucía cuenta con 32 Centros del Profesorado, (CEPs) que posibilitan su formación en aspectos de convivencia. En cada uno de estos Centros del Profesorado existe una persona responsable del asesoramiento y formación sobre temas de convivencia. Esta formación se extiende, en ocasiones, a otros colectivos de la comunidad educativa, como padres y madres del alumnado.
- Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz". Una de las medidas principales para el desarrollo del segundo objetivo del Plan es la puesta en marcha de la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz". Los proyectos se basan en distintos ámbitos pedagógicos como son el aprendizaje de la ciudadanía democrática, la

educación para la paz, la mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia.

- Sistema de Información Séneca. Este sistema de información y registro, recoge, entre otros muchos datos, incidencias sobre convivencia escolar. La extensión progresiva del Sistema de Información Séneca permite conocer la situación de los incidentes en cuanto a las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia en los centros educativos.
- Portal de convivencia como recurso de Internet abierto a toda la comunidad educativa, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Producción y publicación de múltiples y diversos materiales y recursos educativos, orientados para servir de apoyo y referencia en los centros ante cuestiones relacionadas con la convivencia y la igualdad.
- Atención inmediata para los miembros de la comunidad educativa a través de un teléfono dedicado específicamente a cuestiones de convivencia y resolución de conflictos.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.
- Aprobación de la Orden por la que se regula la asistencia jurídica al personal docente de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios, y se establece el procedimiento para el acceso a la misma.
- Determinación de protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante situaciones de acoso escolar, o maltrato infantil, entre otros.
- Extensión de la práctica de la asignación de tutoría compartida en casos necesarios para la integración escolar del alumnado.

- Utilización cada vez más extendida del recurso del aula de convivencia, desde la atención educativa y relacional y con la finalidad de favorecer la reflexión y la modificación de conductas contrarias a la convivencia.
- Creación del Programa de alumnado ayudante, como estrategia de colaboración para el acompañamiento y refuerzo de las actuaciones de convivencia en los centros.
- Consolidación de la utilización sistemática de mediación escolar para resolución de conflictos.
- Establecimiento de la figura y funciones de los delegados y delegadas de madres y padres del alumnado.
- Orden por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de "Escuela: Espacio de Paz" y de los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la convivencia escolar, así como las actuaciones a desarrollar por los mismos.
- Convocatoria de los Premios para la Promoción de la Paz y la Convivencia, con los que se reconoce la labor de los centros educativos en esta materia.
- Desarrollo de acciones formativas tanto para el profesorado como el alumnado y la familia. En total, en el curso 2009-2010 se han realizado 281 actividades, 102 de las cuales estaban dirigidas a toda la comunidad escolar.
- ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (BOJA Nº 132 de (07/07/2011)).

3.2. Aprendizaje de la convivencia en los centros educativos

Como hemos visto en el punto anterior, hay muchas dificultades en los centros educativos, pero de igual manera hay un convencimiento de que la convivencia puede construirse y que los centros educativos son el entorno idóneo para ello.

Ante el panorama estudiado, de problemas de convivencia, a los docentes se les plantea la necesidad de recursos humanos y materiales constantemente.

En el último año se han publicado en los Boletines Oficiales de bastantes comunidades autónomas (Castilla y León, Murcia, Comunidad Valenciana, Navarra, Cataluña, Andalucía...) normativas referentes a convivencia escolar que aportan diversas directrices y enmarcan la actuación contra algunos de los problemas de convivencia como son los procesos de acoso y otro tipo de conductas disruptivas que se producen en el entorno escolar.

Sin embargo uno de los proyectos en los que se encuentran actualmente inmersos todos los centros educativos de Andalucía, al igual que otras provincias es la elaboración de un Plan de Convivencia de Centro, este un proyecto ambicioso que involucra a todos los estamentos de la comunidad educativa, incluidas familias.

En Andalucía, la responsabilidad de su elaboración es del equipo directivo, en colaboración con la comisión de convivencia. Un aspecto a destacar es la "colaboración de los y las profesionales de la orientación", lo cual consideramos fundamental. Asimismo, se apunta la consideración de las propuestas realizadas por el claustro de

profesores del centro y por las asociaciones de madres y padres de alumnas y alumnos. La participación de las familias, bien a través del AMPA o no, debe estar presente en el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de los planes de convivencia. En todas las fases debe participar toda la comunidad educativa.

La elaboración del Plan de Convivencia de Centro viene regulada inicialmente en la LOE, que en su artículo 121º dedicado al "Proyecto Educativo", recoge la obligatoriedad de incluir en dicho proyecto educativo un plan de convivencia.

De esta manera los planes de convivencia se elaborarán desde una perspectiva flexible y abierta a las necesidades del propio centro educativo y su entorno

Para la elaboración del Plan de convivencia se exige un estudio y se necesitan recursos y conocimientos además de gran implicación por parte de la comunidad educativa y la mayoría de las veces aparecen grandes dificultades por falta de formación, coordinación y recursos.

La Orden de 18 de julio de 2007 regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, el Plan de Convivencia.

El Plan de Convivencia es el documento que sirve para concretar la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia. En él se establecen las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar en el centro, los objetivos específicos a alcanzar, las normas que lo regularán y las actuaciones

a realizar en este ámbito para la consecución de los objetivos planteados.

La elaboración del Plan de Convivencia corresponde al Equipo Directivo, en colaboración con las y los profesionales de la orientación, deberán coordinar su elaboración, en la que participarán todos los sectores de la comunidad educativa

La Comisión de Convivencia se encargará de realizar el diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y basándose en este diagnóstico, elaborará una propuesta de contenidos del Plan de Convivencia.

El Equipo Directivo arbitrará el procedimiento para que la propuesta de la Comisión de Convivencia sea conocida por todos los sectores de la comunidad educativa y para que todos ellos realicen una valoración del mismo y emitan sus aportaciones.

La propuesta del Plan de Convivencia deberá trasladarse al Consejo Escolar para su aprobación. Según el artículo 14 de la citada Orden, la aprobación del Plan se realizará por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar.

Para su elaboración se requiere un proceso de reflexión, evitando las prisas y los análisis superficiales. Tras el primer año, cuando ya se ha evaluado el Plan y elaborado la memoria que será la base para su revisión, sigue siendo necesaria la reflexión pausada y continua sobre la convivencia en el centro.

Según el artículo 2.2 de la Orden de 18 de julio de 2007, los objetivos que se persiguen con el Plan de Convivencia son los siguientes:

- Facilitar a los órganos de gobierno y al profesorado instrumentos y recursos en relación con la promoción de la Cultura de Paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el centro.
- Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar y sobre los procedimientos para mejorarla.
- Fomentar en los centros educativos los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas y avanzar en el respeto a la diversidad y en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.
- Facilitar la prevención, detección, tratamiento, seguimiento y resolución de conflictos que pudieran plantearse en el centro, y aprender a utilizarlos como fuente de experiencia de aprendizaje.
- Facilitar la prevención, detección y eliminación de todas las manifestaciones de violencia, especialmente de la violencia de género y de las actitudes y comportamientos xenófobos y racistas.
- Facilitar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos.

Cada centro tendrá que concretar los objetivos y desarrollarlos en su Plan de Convivencia a partir del diagnóstico realizado.

De acuerdo con el artículo 3 de la Orden de 18 de julio de 2007, el Plan de Convivencia incluirá los siguientes aspectos:

- El diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo.
- Objetivos que se pretenden alcanzar.
- Las normas de convivencia generales del centro y particulares de cada aula.
- Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la Comisión de Convivencia.
- Normas específicas para el funcionamiento del Aula de Convivencia del centro, a la que se refiere el artículo 7 de la citada Orden.
- Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- Programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia.
- Estrategias y procedimientos para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del Plan.
- Procedimiento para la recogida de las incidencias en materia de convivencia mediante un sistema de gestión de centros educativos.
- Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado o entre éste y algún miembro del equipo docente, promoviendo su colaboración con el tutor o tutora del grupo.
- En su caso, funciones del delegado o de la delegada de los padres y de las madres del alumnado, entre las que se incluirá la mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el

propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa.

- Actuaciones previstas para la consecución de los objetivos, explicitando para cada una de ellas las personas responsables, los recursos disponibles y los procedimientos a seguir.
- Actuaciones conjuntas de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro en relación con el tratamiento de la convivencia en el mismo.
- Actuaciones conjuntas de los equipos docentes del centro, en coordinación con quienes ejercen la orientación, para el tratamiento de la convivencia en los grupos de alumnos y alumnas.
- Actuaciones de la tutora o tutor y del equipo docente de cada grupo de alumnos y alumnas para favorecer la integración del alumnado de nuevo ingreso, tanto en el aula como en el centro.
- Actuaciones específicas para la prevención y el tratamiento de la violencia sexista, racista o cualquier otra de sus manifestaciones.

Será necesario que los miembros de la comunidad escolar reflexionen juntos sobre cuestiones importantes para la vida del centro y poner en común las creencias, necesidades y expectativas de cada uno de los colectivos de la comunidad educativa. Será necesario por eso crear espacios comunes para compartir lo elaborado por los distintos colectivos.

Teniendo en cuenta los objetivos generales del Plan de Convivencia, habrá que conocer la situación del centro en relación con la convivencia para poder proponer unos objetivos y acciones en cada ámbito.

El Plan de convivencia se realizará de acuerdo al centro educativo y deberá tener al menos los siguientes apartados

- Características del centro y su entorno.
- Características de la comunidad educativa:
- Situación de la convivencia en aula y en el centro.
- Actuaciones desarrolladas por el centro.
- Relación con las familias y con otras instituciones del entorno.
- Experiencias y trabajos previos.

La Comisión de Convivencia será la encargada de hacer el seguimiento periódico y sistemático de Plan de Convivencia.

MARCO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

Los problemas de convivencia escolar inciden directamente en la profesión del docente. Diferentes estudios avalan la importancia de mejorar la convivencia en el centro con el objetivo de mejorar la educación. (Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003); Torrego, J.C. (2006); Alsina, X. (2002))

Es importante contar con recursos que mejoren la convivencia en los centros educativos. Díaz-Aguado (2002), estudia ciertas condiciones necesarias para mejorar la convivencia en las aulas a través de programas de intervención educativa y concluye que en lo que a docentes se refiere, estos programas son muy eficaces ya que mejoran la convivencia escolar y la competencia general del profesor, permitiendo desarrollar actitudes y valores contrarios a la violencia, que desarrollan la tolerancia del docente, mejoran las actitudes hacia sus alumnos y, que favorecen una mejor adaptación de la educación a la diversidad del alumnado.

En nuestro trabajo hemos dedicado el capítulo tercero a los recursos para facilitar la convivencia en los centros educativos y al aprendizaje de la convivencia.

Jares (2002), considera aprender a convivir como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI. En nuestro estudio vamos a valorar la percepción de la convivencia en los centros por parte de los docentes, y su formación para facilitar la convivencia en el centro. Estos aspectos serán analizados en función de la edad, los años de experiencia y el género.

La desmotivación de los docentes es un tema de estudio recurrente en los últimos años, los factores que inciden en esa desmotivación son varios siendo el estrés laboral y de síndrome de

burnout el más incidente. El síndrome de burnout aparece en un 30% de los casos entre el profesorado según Rudow (1999).

La formación emocional y para la convivencia del docente parece indispensable para el desarrollo de su profesión en la actualidad. Las relaciones personales de los docentes en su entorno de trabajo son de especial relevancia. Las relaciones del profesor con sus alumnos y las relaciones entre profesores son esenciales, es necesario tener conexiones afectivas seguras en el entorno laboral para poder hacer frente a situaciones conflictivas, superar obstáculos y buscar ayuda cuando se necesite. (Larose, Bernier, Soucy, y Duchesne, 1999; McCain, 2005).

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El planteamiento de este estudio es un análisis descriptivo de la convivencia, la formación y la percepción del desarrollo profesional de un grupo de docentes de la provincia de Almería.

Nos planteamos las siguientes **hipótesis**:

1. Cuantos más años de experiencia tiene el docente, más desmotivado está para realizar su trabajo.
2. A mayor edad los docentes están más formados.
3. La mayoría de los docentes tienen problemas relacionados con la disciplina.

Con este estudio se pretenden los siguientes **objetivos**:

1. Analizar los factores que inciden en la desmotivación del docente.
2. Exponer recursos que faciliten la convivencia en los centros educativos.
3. Examinar las posibles relaciones entre la percepción de los docentes en relación a la formación, y el género, años de experiencia y edad.
4. Analizar si factores como género o años de experiencia inciden en la satisfacción del docente respecto a su profesión.
5. Describir el Plan de formación del profesorado en Andalucía vigente.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 39 docentes de educación primaria y secundaria de la provincia de Almería.

El porcentaje en cuanto a sexo se refiere, se refleja como observamos en la siguiente tabla. Refleja que el 59% de los docentes de la muestra son mujeres.

Tabla 1: Porcentaje respecto a sexo y media de edad

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Media de edad
Válidos	Hombre	16	41%	40,50
	Mujer	23	59%	43,39
Total		39	100%	42,21

La media de edad de la muestra es de 42,21 años. En el caso de los hombres la media es de 40,5 años y en el caso de las mujeres de 43,39 años.

En el caso de la edad he creado una nueva variable, Edad recodificada. He considerado cuatro grupos de edades, hasta 29 años, entre 30 y 39, entre 40 y 49 y, más de 50. Son cuatro grupos de edades que pueden marcar cuatro etapas de edad. De esta forma será más fácil trabajar con los datos e interpretarlos. Se observa que hay mayor incidencia de sujetos entre los 30 y los 49 años y que el porcentaje de profesores menores de 29 años es tan solo del 10%.

Tabla 2: Porcentaje Edad Recodificada

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hasta 29	4	10,3%
	Entre 30 y 39	13	33,3%
	Entre 40 y 49	12	30,8%
	50 o más	10	25,6%
	Total	39	100%

Los años de experiencia docente, están agrupados en tres categorías, los 10 primeros años, los diez siguientes, y los siguientes.

Una entre la primera etapa del docente, sus primeros 10 años, y la última antes de la jubilación. Parece que los porcentajes están bastante igualados siendo de 33,3%, 38,5% y 28,2% respectivamente.

Tabla 3: Porcentaje Años Experiencia Docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hasta 10	13	33,3%
	Entre 11 y 20	15	38,5%
	Más de 21	11	28,2%
	Total	39	100%

El porcentaje en cuanto a la situación administrativa queda reflejado en la siguiente tabla y de él cabe destacar que un 53% de la muestra es funcionario definitivo.

Tabla 4: Porcentaje Situación Administrativa

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Definitivo	21	53,8%
	Provisional	10	25,6%
	Interino	6	15,4%
	Otros	2	5,1%
	Total	39	100%

Respecto al índice de participación de proyectos educativos de la muestra es de considerar que el 84,6% participen en proyectos educativos.

Tabla 5: Porcentaje Participa en proyectos educativos

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	6	15,4%
	Si	33	84,6%
	Total	39	100%

El nivel educativo en el que imparten clase los docentes de la muestra queda reflejado en la tabla siguiente y de ella podemos destacar que el 71% son de secundaria.

Tabla 6: Porcentaje Nivel educativo que imparte

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Primaria	11	28,2%
	Secundaria	28	71,8%
	Total	39	100%

De los datos sobre la localización de los centros educativos donde imparten clase los docentes de la muestra destacamos que son mayoritariamente urbanos.

Tabla 7: Porcentaje Localización del centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Rural	11	28,2%
	Urbano	22	56,4%
	Barrio Marginal	3	7,7%
	Otro	3	7,7%
	Total	39	100%

Instrumento

Para la recogida de datos, después de consultar una abultada bibliografía, se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc* con una serie de preguntas que se harían los docentes para después ver la relación posible entre las diferentes variables los aspectos planteados (percepción del desarrollo profesional, la formación docente y la convivencia).

El cuestionario consta de dos partes, una primera parte de la que se obtienen los datos de clasificación y una segunda parte con

cinco bloques de preguntas referentes a la percepción del desarrollo profesional, a los recursos materiales y didácticos, a la interacción con los alumnos, a la formación y a la convivencia.

Seguido se entrevistó a los docentes, que al terminar la entrevista fueron facilitando contactos de otros docentes a los que entrevistar.

Procedimiento

Los docentes se seleccionaron utilizando el método de muestreo conocido como "bola de nieve". Se contactó con varios compañeros de diferentes centros educativos de la provincia de Almería para obtener los datos. Después de hacerles la entrevista les pidió que nos facilitaran el contacto con otros profesores que conocieran, y así sucesivamente hasta que tuvimos el número de muestra deseado. Muchas de las entrevistas fueron realizadas por teléfono.

Una vez recogidos los datos, fueron tratados por medio del paquete estadístico SPSS 15.0.

La estrategia de muestreo queda establecida dividiendo la muestra en grupos de edad, de años de experiencia como docente y sexo.

Tanto para la edad como para los años de experiencia hemos utilizado una variable recalculada a partir de la inicial en la que se agrupan, y será con las recalculadas con las que trabajaremos al muestra.

RESULTADOS

1. Relación de la edad con la percepción del desarrollo profesional.

Tabla 8: Descriptivos y Anova. Percepción del desarrollo profesional en función de la edad.

		N	Media	Desviación típica	ANOVA	
					F	Sig.
El horario laboral me permite flexibilizar mis actividades diarias	Hasta 29	4	2,25	,957	,951	,427
	Entre 30 y 39	13	2,23	,599		
	Entre 40 y 49	12	1,83	,937		
	50 o más	10	2,30	,483		
El calendario laboral es una ventaja	Hasta 29	4	1,25	,957	1,336	,278
	Entre 30 y 39	13	2,08	,760		
	Entre 40 y 49	12	1,67	1,073		
	50 o más	10	2,10	,738		
Me considero bien retribuido	Hasta 29	4	1,00	,816	1,909	,146
	Entre 30 y 39	13	,92	,760		
	Entre 40 y 49	12	,50	,522		
	50 o más	10	,40	,516		
Mi trabajo actual responde a mis expectativas profesionales	Hasta 29	4	1,25	,957	,904	,449
	Entre 30 y 39	13	1,31	,947		
	Entre 40 y 49	12	,92	,793		
	50 o más	10	,80	,632		
	Total	39	1,05	,826		
Me siento reconocido socialmente	Hasta 29	4	,50	,577	,188	,904
	Entre 30 y 39	13	,38	,506		
	Entre 40 y 49	12	,58	,900		
	50 o más	10	,50	,527		
Considera su trabajo estresante	Hasta 29	4	2,50	,577	,307	,820
	Entre 30 y 39	13	2,38	,506		
	Entre 40 y 49	12	2,58	,515		
	50 o más	10	2,50	,527		
Se siente motivado para realizar su trabajo	Hasta 29	4	2,50	,577	5,335	,004
	Entre 30 y 39	13	1,54	,776		
	Entre 40 y 49	12	,83	,577		
	50 o más	10	1,10	,994		
Cree que sus condiciones laborales son satisfactorias	Hasta 29	4	,50	,577	5,141	,005
	Entre 30 y 39	13	,62	,650		
	Entre 40 y 49	12	1,75	,866		
	50 o más	10	1,20	,919		
En general, se siente satisfecho de trabajar como docente	Hasta 29	4	2,25	,500	1,203	,323
	Entre 30 y 39	13	1,77	,599		
	Entre 40 y 49	12	1,67	,651		
	50 o más	10	1,50	,850		
Siente que tiene autoridad en el aula	Hasta 29	4	2,25	,500	,362	,781
	Entre 30 y 39	13	1,92	,277		
	Entre 40 y 49	12	2,17	1,115		
	50 o más	10	2,20	,789		
	Total	39	2,10	,754		

No se obtienen diferencias significativas, sin embargo se evidencia que con independencia de la edad los docentes no se sienten reconocidos socialmente, ni bien retribuidos. De igual modo los docentes consideran su trabajo estresante y los menos motivados para realizar su trabajo son los docentes de la muestra que están entre 40 y 49 años.

Respecto a la motivación, es el grupo de menores de 29 años el que obtiene la media más alta. Es este mismo grupo de edad el que se siente más satisfecho de trabajar como docente, y además observamos tiene el menor valor de media en considerar sus condiciones laborales satisfactorias, es decir que el grupo de docentes menores de 29 años de la muestra, aun considerando sus condiciones laborales poco satisfactorias y estresantes, es el que se siente más motivado y más satisfecho de trabajar como docente.

2. Relación de la edad con la formación del docente.

Tabla 9: Tabla de contingencia. Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades en función de la edad

		Edad Recodificada				Total	
		Hasta 29	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	50 o más		
Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	No	Recuento	4	9	8	8	29
		% de Cree que la formación ... cubre sus necesidades	13,80%	31,00%	27,60%	27,60%	100%
		% de Edad Recodificada	100%	69,20%	66,70%	80,00%	74,40%
		% del total	10,30%	23,10%	20,50%	20,50%	74,40%
		Residuos corregidos	1,2	-0,5	-0,7	0,5	
		Recuento	0	4	4	2	10
		% de Cree que la formación ... cubre sus necesidades	0,00%	40,00%	40,00%	20,00%	100%
		% de Edad Recodificada	0,00%	30,80%	33,30%	20,00%	25,60%
		% del total	0,00%	10,30%	10,30%	5,10%	25,60%
		Residuos corregidos	-1,2	0,5	0,7	-0,5	
Total		Recuento	4	13	12	10	39
		% de Cree que la formación ... cubre sus necesidades	10,30%	33,30%	30,80%	25,60%	100%
		% de Edad Recodificada	100%	100%	100%	100%	100%
		% del total	10,30%	33,30%	30,80%	25,60%	100%

Aunque no hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 2,098$; $gl=3$, $p=,0552$), podemos observar que además de que la el 74% de la muestra, responde *No*, en el caso de los docentes menores de 29 años, es el 100% el que cree que la formación que ofrece la Consejería no cubre sus necesidades.

Tabla 10: Tabla de contingencia. El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación en función de la edad.

		Edad Recodificada				Total	
		Hasta 29	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	50 o más		
El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	Recuento	4	12	10	10	36	
	% de El centro ...apoyo suficiente para su formación	11,1%	33,3%	27,8%	27,8%	100,0%	
	No	% de Edad Recodificada	100,0%	92,3%	83,3%	100,0%	92,3%
	% del total	10,3%	30,8%	25,6%	25,6%	92,3%	
	Residuos corregidos	,6	,0	-1,4	1,1		
	Recuento	0	1	2	0	3	
	% de El centro ...apoyo suficiente para su formación	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%	
	Si	% de Edad Recodificada	,0%	7,7%	16,7%	,0%	7,7%
	% del total	,0%	2,6%	5,1%	,0%	7,7%	
	Residuos corregidos	-,6	,0	1,4	-1,1		
Total	Recuento	4	13	12	10	39	
	% de El centro ...apoyo suficiente para su formación	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	
	% de Edad Recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	

Aunque no hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 2,528$; $gl=3$, $p=,470$), observamos que el 92% de los docentes de la muestra considera que el centro no le proporciona apoyo suficiente para su formación.

Tabla 11: Tabla de contingencia. Cree que ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro en función de la edad

		Edad Recodificada				Total	
		Hasta 29	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	50 o más		
Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	Recuento	4	9	6	8	27	
	% ... facilitar la convivencia en el centro	14,8%	33,3%	22,2%	29,6%	100,0%	
	No	% de Edad Recodificada	100,0%	69,2%	50,0%	80,0%	69,2%
		% del total	10,3%	23,1%	15,4%	20,5%	69,2%
		Residuos corregidos	1,4	,0	-1,7	,9	
	Si	Recuento	0	4	6	2	12
		% ... facilitar la convivencia en el centro	,0%	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
		% de Edad Recodificada	,0%	30,8%	50,0%	20,0%	30,8%
		% del total	,0%	10,3%	15,4%	5,1%	30,8%
		Residuos corregidos	-1,4	,0	1,7	-,9	
Total		Recuento	4	13	12	10	39
Total	% ... facilitar la convivencia en el centro	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	
	% de Edad Recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	

Aunque no hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 3,647$; $gl = 3$, $p = ,302$), nos llama la atención que ningún docente menor de 29 años considera que ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro.

Tabla 12: Tabla de contingencia. Aplica programas de habilidades sociales en el aula en función de la edad

		Edad Recodificada				Total	
		Hasta 29	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	50 o más		
Aplica programas de habilidades sociales en el aula	Recuento	3	6	8	7	24	
	% de ... programas de h. sociales en ...	12,5%	25,0%	33,3%	29,2%	100,0%	
	No	% de Edad Recodificada	75,0%	46,2%	66,7%	70,0%	61,5%
	% del total	7,7%	15,4%	20,5%	17,9%	61,5%	
	Residuos corregidos	,6	-1,4	,4	,6		
	Si	Recuento	1	7	4	3	15
	% de ... programas de h. sociales en ...	6,7%	46,7%	26,7%	20,0%	100,0%	
	% de Edad Recodificada	25,0%	53,8%	33,3%	30,0%	38,5%	
	% del total	2,6%	17,9%	10,3%	7,7%	38,5%	
	Residuos corregidos	-,6	1,4	-,4	-,6		
	Total	Recuento	4	13	12	10	39
	% de ... programas de h. sociales en ...	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	
% de Edad Recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%		

La prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 2,042$; $gl=3$, $p=,564$) nos indica que no hay diferencias significativas. Se observa que más de 70% de los docentes menores de 30 años y mayores de 50 años, no aplican programas de habilidades sociales en el aula.

Tabla 13: Tabla de contingencia. Conoce programas de resolución de conflictos en función de la edad

		Edad Recodificada				Total	
		Hasta 29	Entre 30 y 39	Entre 40 y 49	50 o más		
Conoce programas de resolución de conflictos	Recuento	3	7	5	6	21	
	% de Conoce ... de conflictos	14,3%	33,3%	23,8%	28,6%	100,0%	
	No	% de Edad Recodificada	75,0%	53,8%	41,7%	60,0%	53,8%
	% del total	7,7%	17,9%	12,8%	15,4%	53,8%	
	Residuos corregidos	,9	,0	-1,0	,5		
	Si	Recuento	1	6	7	4	18
	% de Conoce ... de conflictos	5,6%	33,3%	38,9%	22,2%	100,0%	
	% de Edad Recodificada	25,0%	46,2%	58,3%	40,0%	46,2%	
	% del total	2,6%	15,4%	17,9%	10,3%	46,2%	
	Residuos corregidos	-,9	,0	1,0	-,5		
Total	Recuento	4	13	12	10	39	
	% de Conoce ... de conflictos	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	
	% de Edad Recodificada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	10,3%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%	

Aunque no hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2= 1,589$; $gl=3$, $p=,662$) nos llama la atención que en todos los grupos están casi al 50% en cada respuesta, excepto el grupo de los menores de 30 años, en el que el 75% afirma no conocer programas de resolución de conflictos.

Este mismo grupo de docentes menores de 30 años en su totalidad considera que no ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro como resulta en el apartado c de la relación con la formación docente.

3. Relación de la edad con la convivencia en el centro escolar

Tabla 14: Descriptivos y Anova. Convivencia en el centro escolar en función de la edad.

					F	Sig.
Sus relaciones con los alumnos son fluidas	Hasta 29	4	2,25	,500	1,380	,265
	Entre 30 y 39	13	1,69	1,109		
	Entre 40 y 49	12	2,25	,622		
	50 o más	10	2,20	,422		
Consigue solventar los conflictos en su trabajo de manera eficaz	Hasta 29	4	2,25	,500	,916	,443
	Entre 30 y 39	13	2,08	,641		
	Entre 40 y 49	12	2,08	,669		
	50 o más	10	1,70	,823		
Utiliza algún plan de resolución de conflictos	Hasta 29	4	1,25	,957	,130	,942
	Entre 30 y 39	13	1,00	1,000		
	Entre 40 y 49	12	,92	,900		
	50 o más	10	1,10	1,197		
Considera que el ambiente en su aula es relajado	Hasta 29	4	1,50	,577	,260	,854
	Entre 30 y 39	13	1,38	,506		
	Entre 40 y 49	12	1,42	,669		
	50 o más	10	1,60	,699		
Considera que las agresiones y conflictos en los centros educativos son un problema actualmente	Hasta 29	4	3,00	,000	-	-
	Entre 30 y 39	13	3,00	,000		
	Entre 40 y 49	12	3,00	,000		
	50 o más	10	3,00	,000		
Tiene problemas relacionados con la disciplina	Hasta 29	4	1,75	,500	,062	,980
	Entre 30 y 39	13	1,77	,599		
	Entre 40 y 49	12	1,67	,492		
	50 o más	10	1,70	,823		
Con las normas de disciplina que hay puede trabajar bien	Hasta 29	4	1,00	,000	,663	,580
	Entre 30 y 39	13	1,46	,519		
	Entre 40 y 49	12	1,17	,577		
	50 o más	10	1,10	1,197		
Las normas de disciplina del centro le parecen adecuadas	Hasta 29	4	1,00	,000	,666	,579
	Entre 30 y 39	13	1,38	,506		
	Entre 40 y 49	12	1,08	,793		
	50 o más	10	1,10	,738		
En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos como relacionarse de forma positiva con los demás	Hasta 29	4	1,25	,500	,439	,726
	Entre 30 y 39	13	1,38	,506		
	Entre 40 y 49	12	1,42	,900		
	50 o más	10	1,10	,738		
Cree que debería intervenirse más duramente con los alumnos que causan problemas de convivencia	Hasta 29	4	2,50	,577	1,804	,164
	Entre 30 y 39	13	2,77	,439		
	Entre 40 y 49	12	2,83	,389		
	50 o más	10	3,00	,000		
Se siente muy bien en el centro y tiene buenas relaciones con sus compañeros	Hasta 29	4	2,50	,577	646	,591
	Entre 30 y 39	13	2,00	,577		
	Entre 40 y 49	12	2,17	,718		

50 o más	10	2,00	,816
----------	----	------	------

No hay diferencias significativas, sin embargo de los datos obtenemos que con independencia de la edad los docentes consideran que las agresiones y conflictos en los centros educativos son un problema actualmente.

Observamos que los docentes de más de 50 años creen que debería de intervenir más duramente con los alumnos que causan problemas de convivencia.

El grupo que está entre los 40 y 49 años es el que en menor medida usa algún plan de resolución de conflictos.

Cabe destacar que los docentes menores de 30 años sean los que obtienen la media más alta en la fluidez en las relaciones con sus alumnos, en conseguir solventar conflictos en el trabajo de manera eficaz, en el hecho de usar planes de resolución de conflictos y también, son los que mejor se sienten en el centro y tienen buenas relaciones con sus compañeros.

Los docentes de edades comprendidas entre 30 y 39 son los que tienen más problemas relacionados con la disciplina.

4. Relación de los años de experiencia docente con percepción del desarrollo profesional.

Tabla 15: Descriptivos y Anova. Percepción del desarrollo profesional en relación con los años de experiencia docente.

		N	Media	Desviación típica	ANOVA	
					F	Sig.
El horario laboral me permite flexibilizar mis actividades diarias	Hasta 10	13	2,23	,599	1,717	,194
	Entre 11 y 20	15	1,87	,915		
	Más de 21	11	2,36	,505		
El calendario laboral es una ventaja	Hasta 10	13	1,92	,954	1,406	,258
	Entre 11 y 20	15	1,60	,910		
	Más de 21	11	2,18	,751		
Me considero bien retribuido	Hasta 10	13	,85	,689	1,774	,184
	Entre 11 y 20	15	,73	,704		
	Más de 21	11	,36	,505		
Mi trabajo actual responde a mis expectativas profesionales	Hasta 10	13	1,31	,751	2,225	,123
	Entre 11 y 20	15	1,13	,915		
	Más de 21	11	,64	,674		
Me siento reconocido socialmente	Hasta 10	13	,38	,506	,397	,676
	Entre 11 y 20	15	,60	,828		
	Más de 21	11	,45	,522		
Considera su trabajo estresante	Hasta 10	13	2,38	,506	,650	,528
	Entre 11 y 20	15	2,60	,507		
	Más de 21	11	2,45	,522		
Se siente motivado para realizar su trabajo	Hasta 10	13	1,92	,760	5,963	,006
	Entre 11 y 20	15	1,07	,704		
	Más de 21	11	,91	,944		
Cree que sus condiciones laborales son satisfactorias	Hasta 10	13	,69	,630	2,129	,134
	Entre 11 y 20	15	1,27	,961		
	Más de 21	11	1,36	1,027		
	Total	39	1,10	,912		
En general, se siente satisfecho de trabajar como docente	Hasta 10	13	1,85	,555	1,154	,327
	Entre 11 y 20	15	1,80	,676		
	Más de 21	11	1,45	,820		
Siente que tiene autoridad en el aula	Hasta 10	13	2,00	,408	,405	,670
	Entre 11 y 20	15	2,07	,961		
	Más de 21	11	2,27	,786		

No se aprecian diferencias significativas entre los grupos de años de experiencia, sin embargo de los datos obtenidos podemos decir que los docentes no se consideran reconocidos socialmente, ni bien retribuidos y además consideran su profesión estresante.

Los docentes que en mayor grado consideran que su trabajo no responde a sus expectativas profesionales, son los que tienen más de 21 años de experiencia profesional, a su vez estos mismos docentes opinan que pueden flexibilizar mejor sus actividades diarias, que el calendario escolar es una ventaja y, son los que tiene más sensación de autoridad en el aula.

Los docentes noveles, con hasta 10 años de experiencia, son los que se sienten más satisfechos de trabajar como docentes y los más motivados a la hora de realizar su trabajo.

5. Relación de los años de experiencia docente con la formación del docente.

Tabla 16: Tabla de contingencia. Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades en relación con los años de experiencia docente

		Años Experiencia Docente			Total	
		Hasta 10	Entre 11 y 20	Más de 21		
Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	Recuento	9	12	8	29	
	% de Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	31,0%	41,4%	27,6%	100,0%	
	No	% de Años Experiencia Docente	69,2%	80,0%	72,7%	74,4%
		% del total	23,1%	30,8%	20,5%	74,4%
		Residuos corregidos	-,5	,6	-,1	
	Si	Recuento	4	3	3	10
		% de Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	40,0%	30,0%	30,0%	100,0%
		% de Años Experiencia Docente	30,8%	20,0%	27,3%	25,6%
		% del total	10,3%	7,7%	7,7%	25,6%
		Residuos corregidos	,5	-,6	,1	
Total	Recuento	13	15	11	39	
	% de Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	% de Años Experiencia Docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,445$; $gl=2$, $p=,801$). Observamos que los porcentajes de los diferentes grupos son muy similares.

Todos los grupos relativos a los años de experiencia, consideran mayoritariamente que la formación que ofrece la Consejería no cubre sus necesidades.

Tabla 17: Tabla de contingencia. El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación en relación con los años de experiencia docente

		Años Experiencia Docente			Total	
		Hasta 10	Entre 11 y 20	Más de 21		
El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	Recuento	13	13	10	36	
	% de El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	36,1%	36,1%	27,8%	100,0%	
	No	% de Años Experiencia Docente	100,0%	86,7%	90,9%	92,3%
	% del total	33,3%	33,3%	25,6%	92,3%	
	Residuos corregidos	1,3	-1,0	-,2		
	Recuento	0	2	1	3	
	% de El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	,0%	66,7%	33,3%	100,0%	
	Si	% de Años Experiencia Docente	,0%	13,3%	9,1%	7,7%
	% del total	,0%	5,1%	2,6%	7,7%	
	Residuos corregidos	-1,0	,3	,7		
Total	Recuento	13	15	11	39	
	% de El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	% de Años Experiencia Docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 1,786$; $gl=2$, $p=,409$).

Observamos al igual que en el caso anterior que todos los grupos de edad, sin distinción, consideran que el centro no les proporciona el apoyo suficiente para su formación.

Tabla 18: Tabla de contingencia. Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro en relación con los años de experiencia docente

		Años Experiencia Docente			Total	
		Hasta 10	Entre 11 y 20	Más de 21		
Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	Recuento	9	10	8	27	
	% de Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	33,3%	37,0%	29,6%	100,0%	
	No	% de Años Experiencia Docente	69,2%	66,7%	72,7%	69,2%
	% del total	23,1%	25,6%	20,5%	69,2%	
	Residuos corregidos	,0	-,3	,3		
	Recuento	4	5	3	12	
	% de Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%	
	Si	% de Años Experiencia Docente	30,8%	33,3%	27,3%	30,8%
	% del total	10,3%	12,8%	7,7%	30,8%	
	Residuos corregidos	,0	,3	-,3		
Total	Recuento	13	15	11	39	
	% de Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	% de Años Experiencia Docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,109$; $gl=2$, $p=,947$).

Observamos que la percepción del docente para este ítem es de que no ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro, no se observan diferencias a destacar por grupos de experiencia docente.

Tabla 19: Tabla de contingencia. Conoce programas de habilidades sociales en relación con los años de experiencia docente

		Años Experiencia Docente			Total	
		Hasta 10	Entre 11 y 20	Más de 21		
Conoce programas de habilidades sociales	Recuento	4	6	8	18	
	% de Conoce programas de habilidades sociales	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%	
	No	% de Años Experiencia Docente	30,8%	40,0%	72,7%	46,2%
		% del total	10,3%	15,4%	20,5%	46,2%
	Residuos corregidos		-1,4	-,6	2,1	
		Recuento	9	9	3	21
	% de Conoce programas de habilidades sociales	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%	
	Si	% de Años Experiencia Docente	69,2%	60,0%	27,3%	53,8%
		% del total	23,1%	23,1%	7,7%	53,8%
	Residuos corregidos		1,4	,6	-2,1	
Recuento		13	15	11	39	
Total	% de Conoce programas de habilidades sociales	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	% de Años Experiencia Docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2= 4,592$; $gl=2$, $p=,101$).

Sin embargo observamos que el 72,7% de los docentes de la muestra de más de 21 años de experiencia, no conoce programas de habilidades sociales, siendo en los dos otros grupos el porcentaje mayor de docentes que conocen programas de habilidades sociales frente a los que no.

Tabla 20: Tabla de contingencia. Aplica programas de habilidades sociales en el aula en relación con los años de experiencia docente

		Años Experiencia Docente			Total	
		Hasta 10	Entre 11 y 20	Más de 21		
Aplica programas de habilidades sociales en el aula	Recuento	7	9	8	24	
	% de Aplica programas de habilidades sociales en el aula	29,2%	37,5%	33,3%	100,0%	
	No	% de Años Experiencia Docente	53,8%	60,0%	72,7%	61,5%
	% del total	17,9%	23,1%	20,5%	61,5%	
	Residuos corregidos	-,7	-,2	,9		
	Recuento	6	6	3	15	
	% de Aplica programas de habilidades sociales en el aula	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%	
	Si	% de Años Experiencia Docente	46,2%	40,0%	27,3%	38,5%
	% del total	15,4%	15,4%	7,7%	38,5%	
	Residuos corregidos	,7	,2	-,9		
Total	Recuento	13	15	11	39	
	% de Aplica programas de habilidades sociales en el aula	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	% de Años Experiencia Docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,922$; $gl=2$, $p=,631$).

Con los resultados de esta tabla y de la anterior podemos afirmar que todos los docentes de más de 21 años de experiencia que conocen los programas de habilidades sociales los aplican en el aula, siendo distinto en los otros dos grupos.

Tabla 21: Tabla de contingencia. Conoce programas de resolución de conflictos en relación con los años de experiencia docente

		Años Experiencia Docente			Total	
		Hasta 10	Entre 11 y 20	Más de 21		
Conoce programas de resolución de conflictos	Recuento	8	6	7	21	
	% de Conoce programas de resolución de conflictos	38,1%	28,6%	33,3%	100,0%	
	No	% de Años Experiencia Docente	61,5%	40,0%	63,6%	53,8%
	% del total	20,5%	15,4%	17,9%	53,8%	
	Residuos corregidos	,7	-1,4	,8		
	Recuento	5	9	4	18	
	% de Conoce programas de resolución de conflictos	27,8%	50,0%	22,2%	100,0%	
	Si	% de Años Experiencia Docente	38,5%	60,0%	36,4%	46,2%
	% del total	12,8%	23,1%	10,3%	46,2%	
	Residuos corregidos	-,7	1,4	-,8		
Total	Recuento	13	15	11	39	
	% de Conoce programas de resolución de conflictos	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	
	% de Años Experiencia Docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,3%	38,5%	28,2%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2= 1,891$; $gl=2$, $p=,389$).

Destacamos que el 60% de los docentes de entre 11 y 20 años de experiencia dice conocer programas de resolución de conflictos frente a aproximadamente el mismo porcentaje de cada uno de los otros dos grupos que dice no conocerlos.

6. Relación de los años de experiencia docente con la convivencia en el centro escolar.

Tabla 22: Descriptivos y Anova. La convivencia en el centro escolar en relación con años de experiencia docente

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sus relaciones con los alumnos son fluidas	Hasta 10	13	1,92	,954	,254	,777
	Entre 11 y 20	15	2,13	,834		
	Más de 21	11	2,09	,539		
Consigue solventar los conflictos en su trabajo de manera eficaz	Hasta 10	13	2,23	,599	1,197	,314
	Entre 11 y 20	15	1,93	,594		
	Más de 21	11	1,82	,874		
Utiliza algún plan de resolución de conflictos	Hasta 10	13	1,15	,987	,317	,730
	Entre 11 y 20	15	,87	,915		
	Más de 21	11	1,09	1,136		
Considera que el ambiente en su aula es relajado	Hasta 10	13	1,38	,506	,206	,815
	Entre 11 y 20	15	1,53	,640		
	Más de 21	11	1,45	,688		
Considera que las agresiones y conflictos en los centros educativos son un problema actualmente	Hasta 10	13	3,00	,000	-	-
	Entre 11 y 20	15	3,00	,000		
	Más de 21	11	3,00	,000		
Tiene problemas relacionados con la disciplina	Hasta 10	13	1,62	,506	,331	,720
	Entre 11 y 20	15	1,73	,594		
	Más de 21	11	1,82	,751		
Con las normas de disciplina que hay puede trabajar bien	Hasta 10	13	1,38	,506	,474	,626
	Entre 11 y 20	15	1,20	,561		
	Más de 21	11	1,09	1,136		
Las normas de disciplina del centro le parecen adecuadas	Hasta 10	13	1,31	,480	,682	,512
	Entre 11 y 20	15	1,20	,775		
	Más de 21	11	1,00	,632		
En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos como relacionarse de forma positiva con los demás	Hasta 10	13	1,31	,480	,926	,405
	Entre 11 y 20	15	1,47	,834		
	Más de 21	11	1,09	,701		
Cree que debería intervenirse más duramente con los alumnos que causan problemas de convivencia	Hasta 10	13	2,69	,480	2,000	,150
	Entre 11 y 20	15	2,80	,414		
	Más de 21	11	3,00	,000		
Se siente muy bien en el centro y tiene buenas relaciones con sus compañeros	Hasta 10	13	2,08	,641	,025	,975
	Entre 11 y 20	15	2,13	,640		
	Más de 21	11	2,09	,831		

Aunque no existen diferencias significativas, observamos que los docentes entre 11 y 20 años de experiencia, usan muy poco algún plan de resolución de conflictos, y por encima de la media consideran que el ambiente en su aula es relajado.

También cabe destacar que los docentes de más de 21 años de experiencia son los que consideran tener más problemas relacionados con la disciplina. A su vez, estos mismos docentes, creen que debería intervenir más duramente con los alumnos que causan problemas de convivencia.

El grupo de docentes de hasta 10 años de experiencia es el que mejor media obtiene a la hora de solventar los conflictos en su trabajo de manera eficaz. Son estos mismos docentes los que más suelen usar los recursos a la hora de resolver conflictos y los que mejor trabajan con las normas de disciplina del centro.

7. Relación del sexo con la percepción del desarrollo profesional.

Tabla 23: Descriptivos y Prueba de muestras independientes la percepción del desarrollo profesional en relación con el sexo

				F	Sig.
El horario laboral me permite flexibilizar mis actividades diarias	Hombre	16	2,19 ,834	1,472	,233
	Mujer	23	2,09 ,668		
El calendario laboral es una ventaja	Hombre	16	1,63 ,957	1,496	,229
	Mujer	23	2,04 ,825		
Me considero bien retribuido	Hombre	16	,88 ,719	,001	,982
	Mujer	23	,52 ,593		
Mi trabajo actual responde a mis expectativas profesionales	Hombre	16	,81 ,834	,311	,580
	Mujer	23	1,22 ,795		
Me siento reconocido socialmente	Hombre	16	,69 ,793	1,848	,182
	Mujer	23	,35 ,487		
Considera su trabajo estresante	Hombre	16	2,50 ,516	,029	,866
	Mujer	23	2,48 ,511		
Se siente motivado para realizar su trabajo	Hombre	16	1,50 ,816	,147	,703
	Mujer	23	1,17 ,937		
Cree que sus condiciones laborales son satisfactorias	Hombre	16	1,00 ,966	,159	,692
	Mujer	23	1,17 ,887		
En general, se siente satisfecho de trabajar como docente	Hombre	16	1,88 ,619	1,497	,229
	Mujer	23	1,61 ,722		

No existen diferencias significativas. Aunque el trabajo no responde a las expectativas profesionales para ninguno de los sexos, es más acentuado en el caso de los hombres de la muestra.

Observamos que aunque son los hombres de la muestra los que se consideran mejor retribuidos, más reconocidos socialmente y los que se sienten más motivados para realizar su trabajo, respecto a las mujeres, son las mujeres las que se sienten más satisfechas de trabajar como docentes.

8. La formación del docente en función del sexo.

Tabla 24: Tabla de contingencia. Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades en función del sexo

		Sexo			
		Hombre	Mujer	Total	
Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	Recuento	14	15	29	
	No	% de Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	48,3%	51,7%	100,0%
		% de Sexo	87,5%	65,2%	74,4%
		% del total	35,9%	38,5%	74,4%
		Residuos corregidos	1,6	-1,6	
	Recuento	2	8	10	
	Si	% de Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	20,0%	80,0%	100,0%
		% de Sexo	12,5%	34,8%	25,6%
		% del total	5,1%	20,5%	25,6%
		Residuos corregidos	-1,6	1,6	
Recuento	16	23	39		
Total	% de Cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades	41,0%	59,0%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,0%	59,0%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 2,457$; $gl=1$, $p=,117$).

Constatamos que el 87,5% de los hombres de la muestra no cree que la formación que ofrece la Consejería cubre sus necesidades.

Tabla 25: Tabla de contingencia. El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación en función del sexo

		Sexo			
		Hombre	Mujer	Total	
El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	No	Recuento	15	21	36
		% de El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	41,7%	58,3%	100,0%
		% de Sexo	93,8%	91,3%	92,3%
		% del total	38,5%	53,8%	92,3%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Si	Recuento	1	2	3
		% de El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Sexo	6,3%	8,7%	7,7%
		% del total	2,6%	5,1%	7,7%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
Total	Recuento	16	23	39	
	% de El centro le proporciona apoyo suficiente para su formación	41,0%	59,0%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,0%	59,0%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,079$; $gl=1$, $p=,778$).

En este caso con independencia del sexo el 92,3% de la muestra coincide en afirmar que el centro no le proporciona apoyo suficiente para su formación.

Tabla 26: Tabla de contingencia. Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro en función del sexo

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	Recuento	12	15	27
	% de Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	44,4%	55,6%	100,0%
	No			
	% de Sexo	75,0%	65,2%	69,2%
	% del total	30,8%	38,5%	69,2%
	Residuos corregidos	,7	-,7	
	Recuento	4	8	12
	% de Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	33,3%	66,7%	100,0%
	Si			
	% de Sexo	25,0%	34,8%	30,8%
	% del total	10,3%	20,5%	30,8%
	Residuos corregidos	-,7	,7	
	Recuento	16	23	39
	% de Ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro	41,0%	59,0%	100,0%
Total				
% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	41,0%	59,0%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,424$; $gl=1$, $p=,515$).

Un 69,2% de la muestra afirma no haber sido formado para facilitar la convivencia en el centro, sin embargo no existen diferencias respecto al sexo en esta afirmación.

Tabla 27: Tabla de contingencia .Conoce programas de habilidades sociales en función del sexo

		Sexo			
		Hombre	Mujer	Total	
Conoce programas de habilidades sociales	Recuento	9	9	18	
	% de Conoce programas de habilidades sociales	50,0%	50,0%	100,0%	
	No	% de Sexo	56,3%	39,1%	46,2%
		% del total	23,1%	23,1%	46,2%
		Residuos corregidos	1,1	-1,1	
	Si	Recuento	7	14	21
		% de Conoce programas de habilidades sociales	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Sexo	43,8%	60,9%	53,8%
		% del total	17,9%	35,9%	53,8%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
Total		Recuento	16	23	39
% de Conoce programas de habilidades sociales	41,0%	59,0%	100,0%		
% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	41,0%	59,0%	100,0%		

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = 1,113$; $gl=1$, $p=,291$).

Es de un 60,9 el porcentaje de mujeres de la muestra que dice conocer programas de habilidades sociales frente al 43,8% de los hombres que afirma conocerlos.

Tabla 28: Tabla de contingencia. Aplica programas de habilidades sociales en el aula en función del sexo

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Aplica programas de habilidades sociales en el aula	Recuento	11	13	24
	% de Aplica programas de habilidades sociales en el aula	45,8%	54,2%	100,0%
	No			
	% de Sexo	68,8%	56,5%	61,5%
	% del total	28,2%	33,3%	61,5%
	Residuos corregidos	,8	-,8	
	Recuento	5	10	15
	% de Aplica programas de habilidades sociales en el aula	33,3%	66,7%	100,0%
	Si			
	% de Sexo	31,3%	43,5%	38,5%
	% del total	12,8%	25,6%	38,5%
	Residuos corregidos	-,8	,8	
	Recuento	16	23	39
	% de Aplica programas de habilidades sociales en el aula	41,0%	59,0%	100,0%
Total				
% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	41,0%	59,0%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,596$; $gl=1$, $p=,440$).

Destacamos que el porcentaje de mujeres de la muestra que afirma aplicar programas de habilidades sociales en el aula es mayor que el de los hombres.

Tabla 29: Tabla de contingencia. Conoce programas de resolución de conflictos en función del sexo

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Conoce programas de resolución de conflictos	Recuento	10	11	21
	% de Conoce programas de resolución de conflictos	47,6%	52,4%	100,0%
	No			
	% de Sexo	62,5%	47,8%	53,8%
	% del total	25,6%	28,2%	53,8%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
	Recuento	6	12	18
	% de Conoce programas de resolución de conflictos	33,3%	66,7%	100,0%
	Si			
	% de Sexo	37,5%	52,2%	46,2%
	% del total	15,4%	30,8%	46,2%
	Residuos corregidos	-,9	,9	
	Recuento	16	23	39
	% de Conoce programas de resolución de conflictos	41,0%	59,0%	100,0%
Total				
% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	41,0%	59,0%	100,0%	

No hay diferencias significativas tal y como nos indican los resultados de la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2 = ,818$; $gl=1$, $p=,366$).

El porcentaje de mujeres de la muestra que afirma conocer programas de resolución de conflictos es mayor que le de hombres.

9. Relación la convivencia en el centro escolar en función del sexo

Tabla 30: Tabla de Prueba de muestras independientes y estadísticos de grupo.

	Sexo	N	Media	F	Sig.
Sus relaciones con los alumnos son fluidas	Hombre	16	1,88		
	Mujer	23	2,17	,166	,686
Consigue solventar los conflictos en su trabajo de manera eficaz	Hombre	16	1,81		
	Mujer	23	2,13	,125	,726
Utiliza algún plan de resolución de conflictos	Hombre	16	,94		
	Mujer	23	1,09	,815	,373
Considera que el ambiente en su aula es relajado	Hombre	16	1,38		
	Mujer	23	1,52	,007	,935
Considera que las agresiones y conflictos en los centros educativos son un problema actualmente	Hombre	16	3,00		
	Mujer	23	3,00	-	-
Tiene problemas relacionados con la disciplina	Hombre	16	1,81		
	Mujer	23	1,65	2,497	,123
Con las normas de disciplina que hay puede trabajar bien	Hombre	16	1,25		
	Mujer	23	1,22	,778	,383
Las normas de disciplina del centro le parecen adecuadas	Hombre	16	1,19		
	Mujer	23	1,17	8,785	,005
En el centro se da importancia a enseñar a los alumnos como relacionarse de forma positiva con los demás	Hombre	16	1,38		
	Mujer	23	1,26	,454	,505
Cree que debería intervenirse más duramente con los alumnos que causan problemas de convivencia	Hombre	16	2,75		
	Mujer	23	2,87	3,523	,068
Se siente muy bien en el centro y tiene buenas relaciones con sus compañeros	Hombre	16	2,38		
	Mujer	23	1,91	3,184	,083

Las mujeres de la muestra tienen relaciones más fluidas con los alumnos que los hombres, de igual modo son las mujeres de la muestra las que solventan los conflictos en su trabajo de manera más eficaz. Sin embargo son los hombres de la muestra los que dicen sentirse mejor en el centro y tener mejores relaciones con sus compañeros.

DISCUSIÓN

Como se planteaba en las hipótesis, estábamos en lo cierto al proponer que la mayoría de los docentes tienen problemas relacionados con la disciplina. En su totalidad y de forma ecuaníme todos los docentes de la muestra consideran que las agresiones y los conflictos en los centros educativos son un problema de actualidad. Este resultado nos confirma lo que numerosos estudios vienen comprobando a lo largo de la última década. (Triana, 2000; Loscertales y Nuñez, 2001; Gómez-Nashiki, 2005).

Al igual que en anteriores estudios e investigaciones respecto a la desmotivación del docente (Gavilán, 1999; Morduchowicz, 2002; Tenti, 2007), los docentes de la muestra no se consideran reconocidos socialmente, ni bien retribuidos. Consideran que sus condiciones laborales no son satisfactorias.

El burnout en los docentes acarrea importantes consecuencias negativas a la comunidad educativa a la sociedad. En nuestro estudio hemos observado a lo largo de los resultados, que los docentes de la muestra están desmotivados para realizar su trabajo siendo los menos motivados de los diferentes grupos, los de más de 21 años de experiencia docente, los de más de 50 años de edad y las mujeres. Las hecho de que sean las mujeres docentes las más afectadas por el burnout ya se ha destacados en estudios anteriores (Maslach y Jackson, 1981; Salanova et al., 2003; Sari, 2004).

Es considerable la tensión y el estrés al que diariamente se ven sometidos los profesionales de la enseñanza. Este resultado está avalado por diversas investigaciones realizadas en los últimos 20 años como la de Susinos y Zubieta (1992).

Los docentes de la muestra consideran que las agresiones y los conflictos en los centros educativos son un problema, sin embargo no parece que tengan muchos problemas relacionados con la disciplina.

Nos llama la atención que sean los profesores de que tienen hasta 10 años de experiencia docente los que consiguen solventar mejor los conflictos en el trabajo. Este mismo grupo de profesores es el que obtiene la media más alta en la motivación. Podría estar relacionada la motivación con la facilidad para resolver conflictos. (Sánchez y Trianes, 2001)

Respecto a la consideración que los docentes tienen sobre su formación, obtenemos que el grupo de mayor edad, el de los docentes mayores de 50 años, considera que la formación que le ofrece la Consejería no cubre sus necesidades, que el centro no le proporciona el apoyo suficiente para su formación, que no ha sido formado para facilitar la convivencia en el centro y además no conoce programas de resolución de conflictos.

Este grupo de docentes no parece estar contento con su formación y muestra carencias en recursos para facilitar la convivencia y resolver situaciones frecuentes en el entorno escolar.

Nuestra hipótesis en este caso no se confirma, los docentes debido a las difíciles situaciones con las que se encuentran en su labor diaria demandan formación y son conscientes de sus carencias, también es importante valorar que no existe diferencias significativas respecto a los otros grupos de edad de la muestra.

Los docentes demandan formación para adaptarse a los cambios de la sociedad que repercuten en el quehacer diario. Estas carencias y demandas de los docentes se evidencian en un estudio sobre la formación inicial de los futuros maestros en prevención y tratamiento de la violencia en Ceuta. (Ramírez, Herrera, Mateos, Ramírez y Roa, 2005).

CONCLUSIONES

El entorno educativo se encuentra en un período difícil y complicado a consecuencia de los cambios sociales. El clima escolar es un reflejo de lo que acontece en la sociedad actual en la que continuamente se pueden observar problemas de convivencia.

Todos estos factores inciden en la profesión docente. En la actualidad los docentes, como queda reflejado en nuestro estudio, se sienten desmotivados y sufren cansancio emocional. Los docentes necesitan gozar de buena salud emocional para poder solventar mejor los conflictos en el trabajo.

Aunque las administraciones educativas han tomado conciencia de la problemática actual y de la necesidad de la formación de los profesores para prevenir y disminuir la desmotivación, estas deberían poner en práctica planes formativos de actuación que doten a los docentes de recursos y capacidades que incidan en facilitar la convivencia en los centros escolares y por ende en la propia salud del docente.

Si bien encontramos números estudios y desde distintas ópticas del burnout en el profesorado, todavía existe cierta confusión sobre los factores y mecanismos que inciden en la problemática ya que los resultados, en muchos casos son contradictorios. Se deberían realizar más estudios sobre los docentes, crear y aplicar programas para prevenir la desmotivación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, X. (2002). "La gestión de conflictos en el centro". En M. MARTÍNEZ y A. TEY coord.). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto* (pp. 53-91). Bilbao: Desclée.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista Psicodidáctica*, 15, 1, pp. 35-56. UPV.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Rarteko.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario. CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bauman, S. y Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J. L., García, A. B., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Carbonero, M.A., Ortiz, E., Martín, L.J. y Valdivieso, J.A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- De Miguel M., Pascual J., San Fabián J.L. y Santiago P. (1996). *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa*. Universidad de Oviedo.

- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. Y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Delors, J. (coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Unesco/ Santillana.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44.
- Dubet, F.; Duru-Bellat, M.(2000). *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Elzo, J. (2004). El Correo y El Diario Vasco, 28 de octubre.
- Esteve, J:M (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Esteve, J:M (1994). *El malestar del docente*. Barcelona. Ed.Paidós.
- Esteve, J:M (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Ed. Narcea.
- García, A. B., Benítez, J. L., y Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el bullying. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista iberoamericana de educación*, 19, pp. 211-228.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Lucas, F., y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.

- Gázquez, J.J., Pérez, M. C., Cangas, A. J. y Yuste, N. (Coords.) (2010). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar (pp. 119-125)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de estudios y Acción Social. Buenos Aires.
- Gómez- Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- González, J. y Lobato, M. (1998). El malestar de los enseñantes: Problemas de salud en el País Vasco. Perspectivas y problemas de la función docente. *II Congreso Mundial Vasco*. Narcea. Madrid.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 2, pp.139-159.
- Jares, X., (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp.79-92.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Ed. Graó.
- Kandakai, T. L., y King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Lang, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. y Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), pp.225-247.
- Leiva, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- Loscertales, F., Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas*. Ed. Octaedro
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje, Vol. 26*, pp. 79-95.
- Martorell, C.; González, R.; Rasal, P. y Estellés, R. (2009) "Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar", en *European Journal of Education and Psychology, 2(1)* pp. 69-78.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- McCain, T. (2005). *Teaching for tomorrow. Teaching content and problem-solving skills*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Washington, EUA ; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*, pp. 105-118.
- Noguera, J., Sarramona, J. y Vera, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 10* (1998).
- Otero, J.M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M.J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology, 2(2)*, 99-111.
- Palomero, J.E., Fernández, M.R.(2002) La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, pp.15-35.

- Peiró, J.M., Luque, O., Meliá, J. y Loscertales, F. (1991): *El estrés de enseñar*. Sevilla, Alfar.
- Rudow, B. (1999). *Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives*. Cambridge University Press
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, L. y Schaufeli, W.B. (2003) Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Groups Research*, 34(1), 43-73.
- Sari, H. (2004) An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factor effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Etudies*, 30 (3), 291-306.
- Sánchez, A.M., Trianes, M.V. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal. Perspectiva de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37(1), 79-88.
- Susinos, T. y Zubieta, J.C. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E. (1992).
- Tenti, F. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 99, p. 335-353.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de la mejora de la convivencia*. Ed. Graó, vol. 227.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en los contextos escolares*. Ed Aljibe.

