

"EL IMPACTO DEL CLIMA ESCOLAR DISRUPTIVO EN EL
BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS DOCENTES:
UN ANÁLISIS DE GÉNERO."

Cristina Márquez Sala

Trabajo de Fin de Grado

Dirigido por Sr. Montserrat Domènech Auqué

Grau de Psicologia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

20 de junio de 2023

ABSTRACT

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se centra en las diferencias de género existentes frente las conductas disruptivas así como en el clima laboral en el aula y su impacto en el bienestar psicológico de 84 docentes de institutos catalanes. Los resultados obtenidos revelaron que la mayoría de los docentes no suele invertir mucho tiempo en lidiar con conflictos en el aula. Además, se observó por parte de los docentes, una predisposición a mejorar la convivencia en el entorno educativo a través de la comunicación.

Los resultados muestran una correlación entre clima laboral y bienestar psicológico, además de algunas diferencias descriptivas de género entre los participantes, aunque poco significativas. En términos de comparación de género, no se observaron diferencias significativas en la percepción de clima psicosocial, pero en la escala de bienestar psicológico, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la subescala de Relaciones Personales y Crecimiento Personal. Los resultados obtenidos demuestran que las conductas disruptivas y el clima laboral tienen un impacto negativo en el bienestar psicológico de los docentes.

Estos hallazgos pueden tener implicaciones significativas para la implementación de políticas y prácticas educativas que promueven un entorno saludable y favorable tanto para los docentes como para los estudiantes.

Palabras clave: Conductas disruptivas, bienestar psicológico, género.

ÍNDEX

1.	Introducción.....	1
2.	Marco teórico.....	2
2.1	Conductas disruptivas y clima inadecuado en el aula	2
2.2	Bienestar psicológico: malestar docente	6
2.3	Impacto del estrés laboral y agotamiento emocional en el docente	10
2.4	Estudios de género	13
2.5	Estrategias	16
3.	Objetivos	19
4.	Metodología	20
4.1	Diseño de la investigación	20
4.2	Muestra	20
4.3	Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	21
4.4	Procedimiento.....	23
5	Resultados.....	24
6.	Discusión	30
7.	Conclusiones.....	33
7.1.	Resumen de los hallazgos	33
7.2.	Limitaciones y direcciones futuras de investigación.....	35
8.	Referencias	37
9.	Anexos.....	40

PROLOGO

El acoso escolar hacia el docente es un problema emergente que se manifiesta hoy en día en gran proporción en los institutos de secundaria, se trata de un fenómeno que preocupa cada vez más a la sociedad actual. Debido a una escasez de investigación en este ámbito me ha parecido oportuno sumergirme en este tema para darle visibilidad y voz. Debería ser una prioridad para las instituciones garantizar el bienestar psicológico del docente así como también el del alumno.

Este trabajo de fin de grado se centra en el impacto de las conductas disruptivas en el bienestar psicológico del docente, con un enfoque en las diferencias de género en las expectativas de acoso y sus efectos en la salud mental. A través de una revisión exhaustiva de la literatura existente, este estudio busca proporcionar una comprensión más profunda del impacto de las conductas disruptivas en la salud mental de los docentes, así como de las estrategias y prácticas efectivas para prevenir y abordar este problema en el entorno educativo.

Toda investigación nace de una inquietud, en este caso, la idea surgió con mi profesora de prácticas mientras conversábamos sobre diferentes líneas de investigación en las que se estaba trabajando recientemente. El ámbito educativo siempre me ha parecido crucial para la sociedad ya que, es el fundamento de nuestra infancia y donde vamos a aprender la mayoría de las aptitudes y actitudes que posteriormente pondremos en práctica en la vida. El contexto educativo debe ser un espacio respetado, agradable y con un clima adecuado para que tanto alumnos y profesores puedan desarrollar sus competencias al máximo. Cuando comencé a indagar en el panorama educativo actual me di cuenta de que en los últimos años se había producido una fuerte corriente de casos de agresión, acoso y maltrato tanto psicológico como físico al docente. Ahora que he investigado al respecto y sé de qué se trata, puedo afirmar yo misma, que cuando iba al instituto estos casos ya sucedían.

1. Introducción

En España se han logrado grandes avances en los últimos años, consiguiendo escolarizar a la población total hasta los 16 años, reduciendo así el índice de analfabetismo a casi el 100%. Por otro lado esto ha implicado nuevos desafíos para los docentes, ahora no solo tienen que enseñar al que no sabe, también al que no quiere aprender.

Como señala José M. Esteve (1994), esta situación puede poner al docente en una posición conflictiva, ya que tiene que hacer frente a problemas a los que no está preparado y que antes no tenía. Surgiendo así problemas de respeto, autoridad, conducta, entre otros, en el aula. Haciendo hincapié en los alumnos de secundaria donde se pueden dar casos más agresivos y complejos debido a la edad.

Estudios recientes, como el de Parra et al. (2014), desvelan que el docente ya no solo es visto como un dispensador de violencia, sino también como una víctima de ella. Hablando de violencia física como bofetadas, puñetazos, patadas, golpes, empujones, daños a la propiedad y de violencia verbal como, insultos, amenazas, regaños, burlas, deterioro de su imagen (Steffgen & Recchia, 2011; Trébuq & Bourion, 2012).

Estas situaciones pueden afectar gravemente el sentimiento de autoridad del docente, así como sus competencias y conocimientos, su bienestar emocional y mental. Por ello, es fundamental que los docentes se mantengan actualizados y aprendan mecanismos, estrategias y habilidades para resolver los conflictos que puedan surgir en el aula.

2. Marco teórico

2.1 Conductas disruptivas y clima inadecuado en el aula

Hay que destacar que la violencia escolar es un fenómeno muy complejo que está condicionado básicamente por las relaciones sociales que se dan en el contexto educativo. Según la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia se define como "el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones". Por tanto, la violencia se ubica en el ámbito microsocioal, la dinámica de las relaciones interpersonales.

Como violencia escolar resulta un término más bien agresivo o fuerte, nos referiremos a esta con los términos conductas disruptivas y clima educativo, con tal de crear un concepto más amplio y suave que puede abarcar todo tipo de conductas que se podrían dar en el ámbito escolar.

Según Esteve (1984) y Abraham (2000), las principales consecuencias del acoso escolar para los docentes son el estrés laboral, el agotamiento emocional y la despersonalización.

Las conductas disruptivas forman parte del ámbito de las relaciones interpersonales, impulsivas y difusas que tienen relación con conductas de abuso, intimidación, maltrato, humillación... (García, Sánchez & Ortiz, 2012, p. 11).

Los docentes pueden ser víctimas de enfermedades profesionales, aquellas relacionadas con el estrés y la sobrecarga emocional. Según (Sarramona López y otros 1998), una de las características principales de la enfermedad profesional es que aparece lentamente, sin que el trabajador note en un principio que va perdiendo salud.

Las conductas inadecuadas en el aula se postula como un problema recurrente y cada vez más severo, que tiene consecuencias en el trabajo del docente, no solo a nivel psíquico y verbal, sino también físico.

En diversos estudios como, "Clima, conflictos y violencia en la escuela" (D'Angelo & Fernández, 2011) Identificamos diferentes ejemplos de

comportamientos inadecuados donde los agentes son los alumnos y las víctimas los docentes, entre ellas podemos destacar: comportarse de manera que impide al profesor dar la clase (en mayor medida en escuelas privadas), falta de respeto algún profesor (en mayor medida en escuelas privadas), agresión física a algún adulto.

En la comprensión de las conductas disruptivas hacia el docente se han de tener en cuenta tanto aspectos intrapersonales como interpersonales. Los aspectos personales hacen referencia a características de índole socioemocionales, seguridad, autoestima, relaciones, imposición de normas, límites... Por otro lado los aspectos pedagógicos de índole competente, como dominio de la asignatura, preparación de la materia, transmisión de expectativas, respeto, compromiso... Ambos determinaran las posibilidades de ser víctima en el aula (Galdames & Pezoa, 2015).

Des de la rama de la psicología vemos diferentes teorías que pueden explicar estas conductas en el aula. Unas vinculan esta agresión a una pulsión interna de la persona, en este caso del alumno, destacando la teoría de los instintos y las teorías biológicas. Otras vinculan esta agresión a factores ambientales externos, destacando la teoría de la frustración y del aprendizaje social.

La clave principal de este problema es que, en muchos casos los alumnos se toman la justicia por su propia cuenta, utilizan las conductas disruptivas como una manera de defenderse y soltarse de sentimientos reprimidos. Estos comportamientos, tanto verbales como físicos se ven reflejados en la comunicación, en las relaciones interpersonales, la baja tolerancia y la falta de respeto frente al otro, en este caso el docente. Destacando la actitud desafiante, la rebeldía, el vocabulario inapropiado.

Estas actitudes son el producto de la acumulación de pequeñas situaciones hostiles que crean sentimientos y reacciones inadaptadas. Los últimos estudios empíricos indican que las situaciones violentas en las aulas se están duplicando. Ante esta situación las escuelas ofrecen programas de prevención de la violencia, entre ellos encontramos, tutorías individuales y de grupo, mediadores del lenguaje no verbal para facilitar la comunicación.

Por tanto, se requiere de un buen conocimiento del aula, de su estructura interna y las relaciones interpersonales que la componen. Cerezo (2001) cuenta que: "Para comprender los procesos de interacción en el aula debemos

tener en cuenta distintos factores. Factores motivacionales (la intención con la que los alumnos/as participan en las tareas de aprendizaje) y afectivos (sentimientos referidos a uno mismo y a los otros)".

La agresión engloba un amplio abanico de comportamientos, pueden ser de índole física, verbal o psicológica. Puede ser percibida como una respuesta a una amenaza o una provocación, pero también puede ser vista como un acto premeditado. Puede dirigirse hacia uno mismo o hacia los demás. El acto de la agresión puede considerarse dentro del repertorio conductual, como forma de conducta social o como característica de la personalidad. Puede ser a nivel interpersonal, grupal y social (Ovejero, 1998).

La conducta inadecuada es compleja y parte de diferentes componentes psicológicos, a nivel emocional con la ira y a nivel cognitivo con la hostilidad. La ira es un componente fundamental que varía en intensidad desde la irritación hasta la cólera como consecuencia de una frustración o amenaza percibida.

La hostilidad hace referencia a la interpretación negativa de las personas o estímulos presentes en el contexto, actitud de desprecio.

Respecto al acoso escolar, podemos afirmar que los implicados mantienen una relación de poder desigual. El acoso escolar se entiende como una acción deliberada y sistemática (Elinoff y otros 2004). Su naturaleza suele dirigirse a causar miedo o incomodidad al otro, aunque pueden existir otros objetivos más allá del daño al otro, como podría ser buscar la aprobación o acogida del grupo, así como adquirir o mantener un estatus entre iguales (Espelage y Swearer, 2003).

El acoso escolar se caracteriza por repetirse de manera prolongada en el tiempo, aunque no existe un acuerdo fijo sobre la frecuencia o duración de las conductas disruptivas para ser considerado acoso. Las víctimas suelen ser descritas como más bien sumisas y poco propensas a reaccionar de manera estridente a las provocaciones de los acosadores.

Desde el punto de vista de la víctima, en el dominio personal un acoso prolongado constituye un bajo bienestar psicológico, es decir, infelicidad,

tristeza, inseguridad y desconfianza, malestar psicológico relacionado con ansiedad y depresión (Ortega, 1998; Rigby, 2003).

En cuanto los acosadores, el perfil que presentan suele destacar hiperactividad, predisposición ansiosa y conducta antisocial (Dake y otros 2003). Además suelen estar menos comprometidos académicamente, presentan dificultades académicas, y mayores números de fracaso escolar. Mantienen peores relaciones entre alumno-docente y sufren mayor marginación.

La convivencia, como concepto general, significa vivir con uno mismo y con los demás. Es una tendencia del ser humano e implica aprender a comunicarse. Esto hace referencia a una serie de relaciones sociales y códigos que se tienen que respetar dentro de un contexto determinado. La escuela al ser un lugar donde el alumnado pasa gran parte de su día, después de la familia es el siguiente escenario fundamental donde van a aprender las bases de la convivencia, generosidad, trabajo en equipo y ayudar al otro. Es crucial que aprendan a solucionar conflictos y aprender sobre límites.

En cuanto a los problemas de convivencia, los más comunes serían, la agresión verbal, la presencia de objetos que interfieren en el aula como móviles, comida, maquillaje... la indisciplina, el incumplimiento de normas, la baja concentración, los comportamientos disruptivos. Ante estos problemas de convivencia, se propondría un manual de convivencia como instrumento útil, construido desde la comunidad estudiantil, consensuado a partir de la ética.

Encontramos que docentes y estudiantes perciben de manera similar la convivencia en la institución, la mayoría como positiva aunque recalando que se dan ciertos problemas de indisciplina. Se destaca fortalecer el diálogo, la escucha y la participación. Por estas razones, dentro de un establecimiento educativo existe un reglamento de convivencia, que es crucial como mecanismo para dar frente a los diversos conflictos escolares que pueden surgir y así intentar conservar una convivencia adecuada entre los sujetos educacionales.

Una normativa escolar adecuada fomenta la colaboración, la resolución de problemas, la formación centrada en los valores y promueve la fundamentación del alumnado. Los conflictos es un hecho inevitable pero si tratable, las emociones y sentimientos tienen un rol importante en estos conflictos.

La Generalitat de Catalunya nos habla de la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, establece el artículo 121.2, de carácter básico, que indica que el proyecto educativo del centro ha de incluir un plan de convivencia.

La Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación, define los principios generales del sistema educativo y su organización. El artículo 7 establece que "todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a una buena convivencia y el deber de facilitarla".

El artículo 12.6 habla de la concienciación y la prevención de la violencia escolar por razones de orientación sexual, identidad de género o expresión de este. También ofrece mecanismos para que los centros puedan detectar estas situaciones de discriminación o exclusión.

El decreto 102/2010, del 3 de agosto, en el artículo 23 indica que las normas de organización y funcionamiento de cada centro debe incorporar medidas de promoción de la convivencia, así como también mecanismos de prevención y resolución de conflictos.

2.2 Bienestar psicológico: malestar docente

Según la OMS (2001), define la salud mental como un: estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. Uno de los aspectos importantes de esta investigación es la repercusión o impacto que tienen estas conductas disruptivas en el docente, como se sienten, como esta su salud, su bienestar psicológico, sus competencias y sus ganas de continuar ejerciendo.

La labor del docente es crucial, ya que, es referente del alumnado en edades temprana, es el que les enseña no solo la materia sino inconscientemente maneras de ver la vida, valores y educación. Por eso siempre no es una labor

fácil, es importante que se encuentren en un entorno cómodo y agradable para que puedan mantener un buen estado psicológico y ser mejores ejemplos.

El bienestar psicológico del docente se relaciona con la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Bauer et al., 2006; Klusmann et al., 2016; Scheuch et al., 2015; Shen et al., 2015).

En un estudio de (Cladellas et al., 2018) se revelo que un 70% de los docentes sufren constantemente de estrés, burnout e insatisfacción con el funcionamiento de su puesto de trabajo, eso perjudica al gremio en general pero sobre todo a su salud psicológica y física.

El bienestar psicológico hace referencia al funcionamiento optimo del individuo en el trabajo y es un claro reflejo de la percepción de calidad de su vida (Jiménez et al., 2020). Según (F. Kardas, 2017; Ferhat Kardas et al., 2019) el bienestar psicológico se trata más de ser capaz de realizar los potenciales del individuo. Por otro lado (Ryff, 1989) considera que el bienestar psicológico es un constructo multidimensional que incluye diferentes actitudes vitales como la autoaceptación, experimentar relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito vital, crecimiento personal (Ávila, 2019; Lebrero et al., 2019; Salazar et al., 2021).

Es muy importante dotar a los docentes de competencias de inteligencia emocional (Berrios et al., 2020; Matiz et al., 2020; Puertas et al., 2018; Sudibjo & Sutarji, 2020; Telles et al., 2018), ayudarles con una enseñanza eficaz y prepararlos para sobrellevar situaciones estresantes en los entornos laborales para así reducir el impacto en su salud psicológica. También es imperativo crear climas de trabajo estables y positivos para los docentes (Jeon et al., 2018).

Se ha demostrado que el entrenamiento en habilidades emocionales del profesorado juega un papel importante en la prevención de problemas de salud mental y presenta una promoción de su bienestar psicológico que en consecuencia favorecerá el clima escolar y creará una mejor atención al

conjunto educativo, tanto alumnos, como docentes como a las familias (Schoeps et al., 2020).

En el estudio de (Coterón et al., 2020) se demostró que el bienestar de los docentes tenía un papel clave en la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes. Es decir, los maestros que tenían un buen nivel de bienestar psicológico resultaban docentes más exitosos, se presentaban más comprometidos con su práctica de enseñanza y estaban más capacitados para afrontar desafíos (Talbot & Mercer, 2018).

Lougheed (2009) postula que, desde 1930 hay un principio a nivel legal que se denomina principio de precaución o precautorio, este señala que: "cuando una actividad genera preocupación por el daño que puede causar al medio ambiente o a la salud humana, se deben adoptar medidas precautorias incluso si una relación de causa y efecto no está establecida científicamente por completo" (Lougheed, 2009, p. 42).

La disciplina de los alumnos y la dedicación a la labor docente, la inteligencia emocional y la disposición a fluir en el trabajo reducen el efecto perjudicial sobre el bienestar psicológico, por tanto estos criterios además de promover bienestar psicológico también son fuentes de protección personal ante una disminución del bienestar psicológico. Uno de los principales obstáculos para que el docente pueda fluir en su labor de impartir clase sería la indisciplina por parte del alumnado, neutralizando el efecto protector de este, anulándolo por completo y más bien creando dificultades en su desenlace, creándole estrés.

Cuando un docente posee una alta inteligencia emocional, este tiene una gran capacidad para atender, interpretar y actuar sobre la información de interacción interpersonal en el ámbito emocional ya sea con los alumnos o sus compañeros de trabajo.

Observando otras variables vemos que el Burnout no tiene una correlación significativa con el bienestar psicológico, pues no parece marcar una gran diferencia excepto en la dimensión de autoaceptación indicando que los docentes lo ven como una resignación.

Según (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2016), el trabajo docente es considerado como una de las profesiones de alto riesgo para el desarrollo del síndrome del burnout. Hallazgos muestran que estadísticamente las consecuencias del burnout en docentes indican un aumento de problemas psiquiátricos y una mayor ausencia laboral en comparación con otras profesiones (García, 1991). Veenman (1984) menciona que el 90% de los profesores principiantes presentan patologías psiquiátricas durante el primer año de enseñanza; y la OIT (2013) considera que el estrés y síndrome de burnout son los principales riesgos ocupacionales de la profesión docente.

Según Ryff (1989), el bienestar psicológico es la capacidad para desarrollar las propias habilidades y potencialidades, para alcanzar metas y hacer frente a las dificultades que puedan ocasionarse además de hacer frente a su labor profesional con éxito. Por otro lado, según Maslach y Jackson (1981) el burnout, es una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo, y se enfatiza en un agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal laboral.

La OMS (2014), postula que la salud mental está vinculada con el bienestar psicológico, el estado de bienestar hace que el individuo pueda enfrentar el estrés de la vida comunitaria y familiar, con sus capacidades propias. En el ámbito educativo especialmente el docente debe tener un buen nivel de bienestar psicológico para su fundamental desarrollo de las competencias.

La Unesco (2019) dice que los docentes están experimentando una deficiencia a nivel mundial. Estos tienen una gran presión por mejorar su calidad educativa, esto provoca que a muchas veces se responsabilice al docente de las dificultades que presenta la educación.

Se pueden considerar cinco dimensiones dentro de la variable bienestar psicológico: la autoaceptación, haciendo referencia al autoconocimiento que tiene el individuo, las relaciones positivas con otras personas, hace referencia a la capacidad de interactuar y establecer relaciones duraderas y significativas, autonomía que hace referencia a la resistencia a la presión social y mejorar la conducta, la capacidad de adaptación, y por último la

dimensión del crecimiento personal, que hace referencia a la capacidad de mejora del individuo para llegar al máximo de su potencial. Estas cinco dimensiones fueron explicadas por Ryff y Singer (2008).

Observando resultados obtenidos se puede afirmar que existe una relación positiva entre el bienestar psicológico y el desempeño docente. También existe una relación positiva con las dimensiones del desempeño docente como las capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño y relaciones interpersonales. Por tanto se entiende que para mejorar el desempeño laboral del docente es fundamental la implementación y el desarrollo de programas que favorezcan el bienestar psicológico del profesor, para que pueda tener una mejor gestión de sus emociones y del estrés que se le puede ocasionar.

La psicología positiva es un enfoque dentro de la psicología que se encarga justamente del estudio del bienestar, los autores que hablan de esta destacan las virtudes y fortalezas del carácter de la persona y las relacionan con un mayor bienestar psicológico. Peterson & Seligman (2004) idearon un diseño de investigación que trataba de profundizar sobre la fortaleza de la gratitud. Creen que es una fuerza relacionada con componentes cognitivos y emocionales, siendo un sentir de agradecimiento y alegría en respuesta a recibir algún regalo tangible o no.

2.3 Impacto del estrés laboral y agotamiento emocional en el docente

El estrés laboral es una respuesta fisiológica, psicológica y emocional que se presenta ante una situación laboral que demanda un esfuerzo superior al de las capacidades de la persona. Las conductas disruptivas en el aula pueden generar estos altos niveles de estrés en el profesor, que se ve obligado a lidiar con el ambiente hostil, duro y problemático. Esto puede acabar dando pie a sintomatología tanto física como psicológica, como dolores de cabeza, fatiga, cansancio, insomnio, ansiedad y depresión, entre otras.

Por otro lado, el agotamiento emocional es una sensación de cansancio extremo, desmotivación y apatía. Esto sucede cuando la persona se siente abrumada por las demandas laborales y puede generar una disminución del rendimiento, menor capacidad de gestión de conflictos y mayor riesgo de abandonar la profesión. Los docentes pueden adoptar reacciones

actitudinales negativas, como cinismo, despersonalización y distanciamiento del alumnado, así generándose un ambiente de hostilidad y conflicto dentro de la propia aula.

A finales de los ochenta se observó que los profesores reportaron sintomatología en consecuencia a su labor, quedando inhabilitados. Se dieron cuenta de lo esencial que era el reconocimiento emocional y del impacto que tenía este en el sujeto, pudiendo este proporcionar sintomatología física que evidencia el conflicto. Destacando la incidencia en el autoconcepto, el burnout, la satisfacción laboral y la motivación para dejar la profesión (Montoya Betancur, 2016; Macuka, Burić, & Batur, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Sufrir malestar docente puede llevar al profesor a desarrollar una enfermedad profesional: ... son enfermedades profesionales aquellas cuya causa es directamente identificable con un factor del ambiente de trabajo y que son reconocidas como tales por la legislación laboral [...] Una de las características principales de la enfermedad profesional es que aparece lentamente, sin que el trabajador note en un principio que va perdiendo salud (Sarramona López y otros 1998).

El Ministerio de Educación (2017) dice que docentes, directivos, estudiantes y familiares han sufrido una serie de cambios, tanto en su manera de pensar como de actuar. Antes la autoridad de los docentes y alumnos era distinta, los estudiantes respetaban a los maestros en un 89.3%, el docente era reconocido por el alumno en un 77.6% y lo más importante un 63.7% de los docentes sentían que se estaban autorrealizando profesionalmente (Pérez, 2000). En cambio ahora tanto el estudiante como el docente ha perdido su rol autoritario y su rol dentro de la institución y aula, generando unas repercusiones en el ambiente laboral, lo que denominamos clima laboral, y a nivel personal, lo que denominamos bienestar psicológico. Se ha demostrado por Ortiz y Cruz (2009) que la satisfacción laboral mejora la productividad global.

Según la OMS (2008) el estrés está relacionado con el trabajo, los cambios en el entorno y las nuevas tecnologías, en consecuencia se crean patrones de reacciones psicológicas emocionales, cognitivas y conductuales que tienen un pacto en la vida personal del sujeto.

La sociedad de hoy en día es dominada por problemáticas que afectan a la salud tanto psíquica como física, estos problemas desencadenan tensión, preocupación, ansiedad... que ocasionan cambios fisiológicos conductuales e incluso originar enfermedades cardiovasculares, digestivas e inmunológicas (Gómez, González y Escobar 2006). El Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2010) muestra que entre el 20%-30% de las personas padecían estrés laboral, y que las repercusiones más comunes eran: dolor de espalda y/o cuello, miembro inferior y/o superior, estrés, dolor de estómago debido a úlceras gástricas y un déficit en el sistema inmunológico.

El estrés laboral nace de un desequilibrio entre las relaciones interpersonales y el entorno. Cuando el sujeto ha de enfrentarse a exigencias que no puede o cree que no puede asumir, el organismo se activa y dependerá de los recursos que posea para hacerles frente (Lazarus y Folkman, 1986). Según Santibáñez y Sánchez (2007) las consecuencias del estrés laboral en el contexto laboral pueden originar un bajo rendimiento laboral, un alto riesgo de accidentes corporales, errores en el desempeño de las tareas que repercuten en la integridad del trabajador. Por tanto, un elevado estrés en el contexto laboral entorpece el desempeño de las competencias del profesional, esto resalta la importancia de preservar un buen clima laboral y entorno para este caso el docente. Travers y otros (1997) postulan que el estrés en los docentes está estrechamente relacionado con las actitudes y conductas del alumnado.

González de Rivera propuso una nueva patología que denomino "Síndrome de Acoso", el factor estresante principal son las relaciones interpersonales negativas en el contexto laboral. Se observa que los hombres son más propensos que las mujeres a experimentar estrés, dolores de cabeza, dificultad para dormir, irritabilidad, dolores abdominales, nerviosismo, ansiedad o fatiga.

2.4 Estudios de género

La investigación propuesta se enmarca en el campo de los estudios de género, un ámbito multi y transdisciplinar que surge originariamente en la década de los ochenta en las instituciones de educación superior.

El concepto de género es una construcción social regida por relaciones de poder y siempre sujeta a un tiempo y lugar determinados. Por tanto, el término género se usa para distinguir el sexo social del sexo biológico. La psicología social juega un papel crucial, al cambiar el término de rol sexual por el de rol de género. Es fundamental tener en cuenta que el género atraviesa prácticamente todo el campo educativo y que los estudios de género se encuentran en desigualdad. En esta investigación se pretende esclarecer como se construyen y se reproducen los estereotipos de género en el aula, especialmente en la formación de docentes, en sus estrategias de afrontamiento ante el acoso y el nivel de acoso que reciben según su género.

Las transformaciones que sufre la sociedad con el paso de los años se ven extremadamente reflejadas en las instituciones educativas, siendo uno de los contextos de socialización de mayor relevancia durante la niñez y adolescencia del estudiante. Por tanto, los contextos con más baja capacidad de gestión de las relaciones sociales son las que presentan mayor conflictividad y conductas disruptivas (Trucco, & Inostroza, 2017).

El género es un elemento fundamental en las relaciones sociales, que se basan en las diferencias entre los géneros, además de una forma representativa de las relaciones de poder. La violencia de género está dentro del clima inadecuado en el aula sujeta a los estereotipos de género (San Lucas-Solórzano y otros 2016).

Cuando hablamos de masculinidad o feminidad estamos hablando de configuraciones de carácter o personalidad de género. El género forma parte de todo el campo educativo. Las diferencias de género en las percepciones del clima educativo son cruciales para entender las mismas. Se encuentran diferencias significativas entre ambos géneros, los chicos están más asociados a las conductas inapropiadas ejercidas por parte del docente al

alumno, conductas disruptivas de índole física indirecta o directa y exclusión social. En cambio las chicas están más asociadas a las conductas disruptivas de índole verbal, del alumno al docente y los comportamientos disruptivos generales en el aula. Por estas razones es necesario programas de prevención e intervención que tengan el género como variable a tener en cuenta.

Existen evidencias de la relación que hay entre el género y las conductas escolares inadecuadas, como por ejemplo, una menor prevalencia de actos violentos en chicas que en chicos (Elgar et al., 2015; García-Contiente, Pérez-Gimenez, & Nebot-Adell, 2010), mayor importancia de una convivencia positiva por parte de las chicas (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010; Murillo, & Hernández-Castilla, 2011, o el hecho de un mayor número de violencia física en chicos que en chicas (Garaigordobil, & Oñederra, 2009; Gómez-Nashiki, 2017).

En cuanto a los docentes, los niños mantienen menos relaciones íntimas y por lo contrario más conflictivas que las niñas, implicados por tanto, en mayor medida en relaciones conflictivas con los docentes (Spilt, Koomen, & Jak, 2012).

Las chicas presentan un mayor número de conductas disruptivas generales que los chicos pero de manera ligeramente superior, aun así en varios estudios se puede observar que los chicos presentan comportamientos más violentos o agresivos que las chicas. Los chicos parecen ejercer menos conductas disruptivas en sí mismas pero de mayor intensidad, por otro lado, las chicas actúan más frecuentemente de manera disruptiva pero más sutilmente (Currie, Kelly, & Pomerantz, 2007; Schrock, & Schawalbe, 2009; Simmons, 2006).

Se ha visto que de manera general, los actos violentos o los comportamientos disruptivos en el aula se ven en mayor medida en centros educativos de secundaria. Algunos de estos comportamientos serían: manía del docente al alumno y viceversa, esconder pertenencias, rumorología, faltas de respeto al docente, discriminación, disrupción en el aula, uso del móvil, insulto o amenaza.

Por un lado, el objetivo se centra en analizar las diferencias por sexo en la tendencia que hay hacia las conductas disruptivas. Si estas diferencias se dan, podrían establecerse relaciones con las normas de género que hay vigentes en el contexto cultural y social actual. En la actual investigación se deben tener en cuenta que el proceso de aprendizaje varía de un individuo a otro. Las diferencias encontradas no se relacionarán con un proceso de socialización diferente entre ellos, sino en relación con una manera distinta de construcción del autoconcepto de género, la interiorización de los estereotipos de género, las creencias sexistas y el potencial conflicto derivado de la asimilación de distintos roles de género construidos socialmente.

El género es una herramienta potente para describir la manera en que organizamos nuestra identidad, aunque la dualidad sexual no es capaz de explicar los roles, valores, funciones y expectativas en su totalidad. En la realidad, se busca distinguir el término sexo del término género, adecuando que son conceptos distintos. El sexo haría referencia a las características biológicas del humano, diferenciando las del hombre de las de la mujer. En cambio el género haría referencia a las conductas, roles y características que están sujetas a las expectativas sociales creadas para cada uno de los sexos, hombres y mujeres (Deaux, 1985). Sintetizando el sexo se asocia a la biología y el género a lo social.

Se realizó un estudio, publicado por la American Psychologist en el que examinaban las diferencias entre los géneros, las conclusiones exponían que los dos géneros parecen mostrar más similitudes que diferencias en cuanto personalidad, habilidades cognitivas y capacidad de liderazgo, sin embargo, los hombres parecen tener mayor implicación en conductas agresivas y mayor desarrollo de algunas habilidades motoras, como el hecho de que pueden ser más rápidos y resistentes.

Los estereotipos, según (Cuadrado, 2007,245), son un "conjunto de creencias compartidas socialmente acerca de las características que poseen hombres y mujeres y que se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de estos dos grupos". Indican como deberían actuar hombres y mujeres.

Los hombres por un lado, como concepción masculina son percibidos con rasgos más instrumentales, dureza, independencia, eficacia y agresividad. Por otro lado, las mujeres, el concepto más femenino es percibido más expresivo, emocional, sumiso y dependiente (Lameiras y otros 2002; Parsons y Bales, 1955; Ruble y Martin, 1998).

2.5 Estrategias

Es muy importante el cuestionamiento de las políticas educativas vigentes en el centro educativo, la adecuada formación de los educadores y la atención a las posibles enfermedades de los docentes, ya que las demandas contemporáneas no están siendo abordadas de manera efectiva.

Esteve (1984) y Abraham (2000) señalan que las repercusiones en la salud mental de los docentes afectados por malestar surgen ante la incompatibilidad entre la representación que tienen de sí mismos y la representación del colectivo docente. La afección surgiría por el uso sostenido de un único mecanismo de defensa individual, esto con el respaldo del colectivo. Otra posibilidad es el conflicto entre los mecanismos de defensa del individuo y los mecanismos de defensa del grupo. Finalmente, la tercera posibilidad es la devaluación del mecanismo de defensa individual desde la instancia colectiva, es decir, el docente es cuestionado en su práctica desde la mirada de su grupo de pares.

Para el estudio es sumamente importante centrarse en las políticas educativas, la formación de las competencias del profesorado y al tratamiento de estas enfermedades que parecen ocasionarse en los docentes. Podemos destacar el cambio en el estado del infante, que se proclama sujeto de sus derechos, lo que transforma por completa el posicionamiento del docente frente al estudiante, pues el primero pierde autoridad, mientras el segundo, gana un poder ilusorio. El alumnado puede permitirse agresiones de índole verbal, física y psicológica hacia los profesores así como también otros alumnos de su semejanza (Esteve et al., 1995, p. 39).

El problema aquí es que, debido a estas alteraciones en la dinámica, el docente procede a cuestionarse continuamente en su labor como docente y sus maneras de ejercer, generando ideas y pensamientos negativos.

Johnson & Johnson (2002) proponen diferentes estrategias para la resolución de conflicto, asociados a la participación y la relación con los otros. Algunas de estas estrategias son, negociar para suavizar el problema, actitud de fuerza, transigencia recíproca, hay que renunciar a una parte del objetivo y sacrificar una parte de la relación para llegar a un acuerdo.

Como estrategia más significativa, destacamos el estudio realizado por Neill & Caswell (2005) donde muestran que utilizar la comunicación no verbal correctamente puede demostrar más confianza y seguridad antes los alumnos.

Entre las estrategias que hacen posible las adecuadas interacciones diarias se encuentran, el establecimiento de espacios de diálogo, donde se le brinda al alumnado apoyo emocional y orientación.

El inadecuado clima en el aula es un problema cotidiano y que se presenta de diferentes formas. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera violencia escolar todo aquello que compone un acto de agresión física o psicológica. Esto puede suceder dentro o fuera de la escuela, presencial o telemáticamente.

La captación se ha de considerar como parte del desarrollo profesional de los profesores, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Torrego y otros (2015) la captación es un medio de desarrollo que permite gestionar de mejor manera los problemas en el aula, a través de prevenir, evitar actos violentos y plantear mejores soluciones ante los conflictos.

En el artículo de Anna Comas y Manel Mascarell (2005), se trata el trabajo con una comunidad de aprendizaje. A menudo se encuentran con alumnos en situaciones emocionales y personales diferentes a las consideradas estándar y esto supone un reto para el docente, ya que puede ocasionar conflictos en el aula.

Según Flecha y otros (2010), la idea de comunidad de aprendizaje se basa en un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Estas comunidades incluyen a todas las personas que influyen de manera directa o indirecta en el aprendizaje ya sea estudiantes, profesorado o familias. Se trata de actuaciones que han demostrado un éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en el aula.

Uno de los puntos cruciales es que la perspectiva de las comunidades de aprendizaje es la transformación frente la adaptación.

En la escuela Dr. Fleming en Viladecans se puso en práctica el concepto de los grupos interactivos, agrupaciones heterogenias en el aula donde un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Lo más importante es no separar al alumnado en función de sus dificultades sino potenciar su aprendizaje en el aula. De esta manera, se pretende disminuir la competitividad, generar solidaridad y aumentar el aprendizaje. Los grupos deben ser pequeños y cada grupo debe ser dirigido por un adulto, durante la sesión se llevan a cabo cuatro actividades en las que han de cooperar como equipo.

Pere Pujolàs (2008) habla del aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. No solo es un recurso para enseñar al alumno, también es un contenido que el alumno en si debe aprender, para saber trabajar en equipo y mantener estos grupos estables a lo largo de un tiempo considerado. El aprendizaje cooperativo es otra dinámica didáctica de quipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos.

El Departamento de Enseñamiento de la Generalitat de Catalunya postula que, las practicas restaurativas ofrecen herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver conflictos o problemas que puedan surgir, en este caso en el aula, para poder mejorar la convivencia i reforzar los vínculos afectivos entre los individuos implicados. En concreto los círculos restaurativos en la escuela se basan en una metodología que interviene en la comunidad, en la reconstrucción de relaciones, en la responsabilidad y la confianza. Estos son abiertos a toda la clase, por tanto todo el mundo puede participar. En el ámbito educativo los círculos de confianza pueden aportar muchas cosas, entre ellas, ayudan a facilitar la resolución dialogada de los conflictos, ayudan a poner en práctica la empatía, ayudan a hacer sentir al otro no solo parte del problema sino también de la solución y sobre todo restaura vínculos. Se basan en la comprensión mutua, la responsabilidad mutua y la llegada a acuerdos.

A menudo el alumno no es capaz de comprender el impacto que pueden llegar a tener sus actos en otras personas, como por ejemplo en el docente. El papel del profesor en este caso es mostrar un entendimiento de las consecuencias

que podría tener su comportamiento, para intentar conseguir un cambio positivo en su conducta y fortalecer la relación.

Los alumnos que participan en el círculo pueden expresar sus sentimientos de una manera segura, pueden ser oídos, entendidos y pueden asumir responsabilidad de sus actos. El Conferencing es una de las practicas restaurativas donde se organiza una reunión estructurada protagonizada por los individuos implicados en el conflicto. Se podría considerar como una práctica reforzadora de una mediación pero que da la voz a más individuos y cuenta con el refuerzo de la comunidad.

3. Objetivos

Objetivo 1: Analizar las diferencias principales respectivas a la distinción de género en relación con las conductas disruptivas.

- H1: El género puede influir en la frecuencia y el tipo de violencia escolar que los docentes experimentan. Por ello se espera que los estudiantes sean más propensos a ser violentos con los docentes de género femenino.
- H2: Los docentes de género masculino tienden a tener más dificultades para reportar los conflictos.

Objetivo 2: Analizar el grado de impacto que tienen las conductas disruptivas y el clima laboral en el bienestar psicológico en el docente.

- H3: Se espera un resultado más positivo en el bienestar psicológico del género femenino que en el masculino.
- H4: Se espera observar diferencias en el clima psicosocial en el trabajo percibido entre hombres y mujeres.
- H5: Las conductas disruptivas y el clima labora tienen un impacto negativo en el bienestar psicológico tanto de los docentes hombres como mujeres.

4. Metodología

4.1 Diseño de la investigación

En este estudio se ha utilizado un enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión completa de las conductas disruptivas en el aula y su impacto en el bienestar psicológico de los docentes. Se opta por combinar ambos enfoques para obtener una comprensión más completa del fenómeno de estudio. El diseño cuantitativo permite obtener datos numéricos que se analizaran estadísticamente, mientras que el ámbito más cualitativo nos da una perspectiva más detallada.

Se trata de un estudio comparativo, ya que se examinan las diferencias y similitudes entre grupos, en este caso haciendo hincapié en la variable del género. También hablamos de un estudio exploratorio ya que, investiga un tema poco explorado, novedoso y con poca información disponible. El objetivo es comprender una visión inicial y general para generar posibles hipótesis e ideas para investigaciones futuras.

Por un lado, las variables independientes, son aquellos factores que se consideran causales o influyentes en el fenómeno de estudio, como en este caso, las conductas disruptivas, el clima laboral y el género de los docentes.

Por otro lado, la variable dependiente, sujeta a variación, es en este caso, el bienestar psicológico de los docentes.

Se obtendrá el consentimiento informado de todos los participantes, se garantiza la confidencialidad y anonimato de los datos recopilados y se seguirán las pautas éticas.

4.2 Muestra

La población objetivo son los docentes de Cataluña de niveles educativos alrededor de la secundaria, tanto de instituciones públicas como privadas/concertadas.

Se tiene en consideración la proporción de docentes de género masculino y femenino en la muestra para poder realizar comparaciones y análisis de datos más específicos.

La muestra obtenida consta de 84 docentes catalanes, 23 hombres y 61 mujeres. Una muestra representativa aunque para su mejor generalización

podría haber sido mayor, debido a los límites de tiempo el análisis se realizó con la muestra obtenida hasta el momento.

Tabla 1

Descriptivos sociodemográficos

		N	%
Sexo	Hombre	23	27,4
	Mujer	61	72,6
Colegio	Público	76	90,5
	Privado/Concertado	8	9,5

La edad de la muestra tiene una media de 48,63 y una desviación estándar de 10,03. La edad mínima es 22 y la máxima 62 años.

4.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se ha utilizado un cuestionario realizado mediante el Microsoft Forms, que incluye preguntas de índole sociodemográficas, además de cuestionarios estructurados y estandarizados para la obtención de datos cuantitativos sobre las conductas disruptivas, el clima laboral y el bienestar psicológico de los docentes. Estos cuestionarios incluirán escalas de medición con preguntas de elección múltiple, escala Likert y preguntas abiertas para obtener la información relevante. Los cuestionarios se administrarán en línea para facilitar la recopilación y el análisis de los datos, además de minimizar errores de transcripción.

Se realizará un análisis descriptivo y comparativo de los datos cuantitativos utilizando técnicas estadísticas apropiadas, como el análisis de varianza, para analizar las diferencias.

Los cuestionarios utilizados han sido:

El cuestionario para detectar la situación que percibe el profesorado del centro sobre la convivencia (Isabel Fernández García). Consta de cuatro apartados, sobre la disciplina y conflictos, sobre agresiones entre el alumnado, sobre el clima relacional profesorado-alumnado y por último sobre la relación entre el profesorado. Con un total de 15 ítems.

Escala Clima Psicosocial en el trabajo: desarrollo y validación (ECPT) elaborado por Jordi y otros (2011), con un total de 16 ítems estilo Likert. El

fin del enunciado es decidir hasta qué punto describe al sujeto. Las respuestas van del 1 al 7. Consta de tres subescalas que proporcionan un diagnóstico de la percepción que tienen los trabajadores, en este caso los docentes, sobre el impacto de los factores psicosociales positivos y negativos en su entorno laboral.

La escala de análisis mostro que la fiabilidad de las tres subescalas era baja y la fiabilidad de la escala global moderada. Todos los factores mostraron una fiabilidad que estaba por debajo de 0,90, pero por encima de 0,70.

- La primera subescala se denomina contenido del trabajo (CT). Se compone de los ítems 2, 9, 10 y 11, pertenecen al conjunto de factores de estrés relacionados con la labor realizada por el trabajador.
- La segunda subescala se conoce como relaciones personales (RP). Se compone de los ítems 1, 3, 4, 5, 7 y 14 de autoestima, apoyo social y la percepción de estar integrada en el grupo social.
- La tercera y última subescala es la definición de rol (DR). Se compone de los ítems 6, 8, 12, 13, 15 y 16. Se relaciona con la percepción de una buena dirección, supervisión y el reconocimiento general del trabajo.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y Keyes (1995). Se trata de un instrumento de evaluación utilizado para medir el nivel de bienestar psicológico de una persona. Se identifican 6 dimensiones del bienestar psicológico. Con un total de 29 ítems tipo Likert en una escala del 1 al 6.

La fiabilidad y validez factorial mostraron una buena consistencia interna con valores α de Cronbach comprendidos entre 0,83 y 0,68.

Las 6 subescalas son:

- Autonomía (AT): la capacidad de tener control y elección en tu propia vida y actuar de acuerdo con tus valores y metas
- Relaciones personales (RP): la calidad de tus relaciones interpersonales, intimidad, conexión y vínculos saludables.
- Dominio del entorno (DE): el grado de sentimiento de competencia y efectividad y la percepción de que su entorno le permite expresarse y actuar de acuerdo con sus necesidades y valores.

- Crecimiento personal (CP): búsqueda y desarrollo de propios recursos, sentirse en crecimiento y desarrollo personal.
- Propósito en la vida (PV): claridad y sentido de dirección, la identificación de metas y objetivos, creencia de que la vida tiene un significado.
- Autoaceptación (AA): valoración de uno mismo, aspectos positivos y negativos, así como la capacidad de mantener una perspectiva equilibrada.

4.4 Procedimiento

Para la recolección de datos, se usaron cuestionarios realizados mediante el Microsoft Forms. Estos cuestionarios incluían preguntas sociodemográficas y a su vez, cuestionarios estandarizados para obtener datos cuantitativos sobre conductas disruptivas, el clima laboral y el bienestar psicológico de los docentes.

Se obtuvo consentimiento informado de los participantes y se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos recopilados. Los cuestionarios se administraron en línea a través de Microsoft Forms y el periodo de recopilación de datos fue de dos semanas en el mes de mayo.

En cuanto al análisis de datos, se realizó un análisis descriptivo para examinar las características de la muestra y se llevaron a cabo análisis comparativos, enfocándose especialmente en la variable género. se utilizó el análisis de variancias para analizar las diferencias en las variables cuantitativas.

Una vez obtenidos los datos, se paso a interpretar los resultados y realizar inferencias relacionadas con las preguntas de investigación planteadas. Se busco establecer relaciones y patrones significativos en los datos recopilados.

5 Resultados

Tabla 2

Descriptivos Escala Clima Psicosocial en el trabajo: (ECPT)

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN
CT	34	66	59,04	6,47
RP	10	66	52,64	10,14
DR	31	68	44,17	8,75

Tabla 3

Descriptivos Escala de Bienestar Psicológico (EBP)

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN
AA	2	6	5,12	0,82
RP	1,80	6	5,15	0,97
AT	1,83	6	4,7	0,89
CP	2	6	5,12	0,88
DE	3	6	5,07	0,76
PV	2,20	10,80	5,18	0,97

Tablas 4

Descriptivos Cuestionario para detectar la situación que percibe el profesorado del centro sobre la convivencia

Ítem 2: % del tiempo que inviertes en tu día en temas relacionados con conductas disruptivas

	N	%
Menos del 20%	38	45,2
Entre el 21 y el 40%	30	35,7
Entre el 41 y el 60%	11	13,1
No tengo problemas	5	6

Ítem 3: Cuando hay una conducta disruptiva en clase ¿Cómo actúa?

	N	%
Echando al alumno	13	15,5
Hablando con el alumno	69	82,1
Apartando/Aislando al alumno	13	15,5
Escribiendo un parte al alumno	34	40,5
Ignorando el hecho	6	7,1
Apenas tengo conflictos	21	25

Ítem 5: Indica la solución que consideras más idónea para resolver los conflictos en el aula

N %

	N	%
Mejorar el clima en el aula	34	40,5
Aplicar sanciones	15	17,9
Detección y tratamiento de casos especiales	52	61,9
Incluir disciplina en el Proyecto Curricular	30	35,7
Favorecer la convivencia	60	71,4
No se puede solucionar	1	1,2
Otros	2	2,4

Ítem 8: ¿Cuál es la causa más común entre el alumnado que provoca conflictos?

N %

	N	%
Casi no hay	10	11,9
Racismo/intolerancia	25	29,8
Género	15	17,9
Personalidad/carácter	59	70,2
Status y modelado social	22	26,2
Otros	7	8,3

Ítem 10: Los conflictos que se dan en el aula con frecuencia son:

N %

	N	%
Alumnos no permiten impartir clase	68	81
Agresiones, gritos y malos modos entre alumnos	32	38,1
Agresiones del alumnado al profesor	15	17,9
Vandalismo, destrozo de material...	12	14,3

Ítem 11: ¿Has sufrido alguna agresión por parte del alumnado?

N %

	N	%
Agresiones físicas	5	6
Agresiones verbales	34	40,5
Aislamiento/rechazo	8	9,5
Chantaje/robo	2	2,4
Casi no he sufrido	48	57,1

Ítem 14: Cuando tienes un problema con el alumnado:

N %

	N	%
Se lo comento al tutor/ jefe de estudios	48	57,1
Lo comento con mis compañeros y busco consejos	65	77,4
No lo comunico con nadie, lo resuelvo solo	13	15,5
No me siento apoyado	0	0

Tablas 5

Prueba T Student. Efecto del género en la Escala Clima Psicosocial en el trabajo (ECPT)

Subescala	Grupo	N	M	Desv.	t	gl	p
CT	Hombre	23	58,04	6,46	-0,87	82	,386
	Mujer	61	59,43	6,49			
RP	Hombre	23	51,08	9,14	-0,86	82	,391
	Mujer	61	53,23	10,50			
DR	Hombre	23	46,34	8,76	1,402	82	,165
	Mujer	61	43,36	8,68			

No se observan diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas en las subescalas entre hombres y mujeres. Se cumple la igualdad de variancias y no hay efecto.

Tabla 6

Prueba T Student. Efecto del género en la Escala de Bienestar Psicológico (EBP)

Subescala	Grupo	N	M	Desv.	t	gl	p
AA	Hombre	23	4,92	1,00	-1,19	31,40	,121
	Mujer	61	5,19	0,73			
RP	Hombre	23	4,87	0,92	-1,62	82	,054
	Mujer	61	5,25	0,98			
AT	Hombre	23	4,74	0,85	0,24	82	,407
	Mujer	61	4,69	0,92			
DE	Hombre	23	4,94	0,83	-0,98	82	,167
	Mujer	61	5,12	0,74			
CP	Hombre	23	4,82	0,94	-1,93	82	,029
	Mujer	61	5,23	0,84			
PV	Hombre	23	5,16	0,68	-0,12	82	,453
	Mujer	61	5,19	1,07			

Se presenta significativa la subescala AA, no se asume la igualdad de las variancias.

La subescala RP indica una cierta tendencia con ,054 p que las mujeres puntúan más alto en esta subescala.

La subescala CP indica ,029 p, por tanto es estadísticamente significativo que las mujeres puntúan más alto en esta subescala.

Tabla 7

Prueba T Student. Efecto que tiene sobre el bienestar psicológico el haber sido víctima de conductas disruptivas o no.

Subescala	Grupo	N	M	Desv.	t	gl	p	d
AA	1	37	4,98	0,99				
	0	47	5,23	0,64	-1,352	58,76	,091	
RP	1	37	4,90	1,15				
	0	47	5,34	0,78	-1,95	60,497	,028	-,450
AT	1	37	4,58	1,02				
	0	47	4,80	0,78	-1,115	65,52	,134	
DE	1	37	4,91	0,82				
	0	47	5,19	0,69	-1,698	82	,047	-,373
CP	1	37	5,10	1,03				
	0	47	5,13	0,76	-0,154	82	,439	
PV	1	37	5,00	0,89				
	0	47	5,32	1,02	-1,512	82	,067	

AA: No hay homocedasticidad. La p ,091 indica tendencia a un peor bienestar psicológico respecto esa subescala.

RP: No hay homocedasticidad. La p ,028 es significativa. Muestra una d de -,450 indicando aproximadamente la mitad de la desviación típica de efecto.

DE: Si hay homocedasticidad. La p 0,47 es significativa.

Tabla 8

Correlación entre la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) y la Escala Clima Psicosocial en el trabajo (ECPT)

	AA	RP2	AT	DE	CP	PV
CT	,289**	,270**	,216*	,288**	-,258**	,057
RP	,337**	,334**	,317**	,208*	,294**	-,065
DR	-,353**	-,288**	-,242*	-,463**	-,232*	-,042

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral)

Existe una correlación positiva de una magnitud significativa pero débil entre la subescala CT y todas las subescalas de bienestar psicológico excepto PV.

DR es en sentido inverso, por eso la variable es negativa y presenta una correlación negativa con las subescalas de bienestar psicológico. Niveles más altos de DR irían acompañados de niveles más bajos de bienestar psicológico, por eso ha correlacionado en negativo.

Existe una correlación positiva entre la subescala de RP con las subescalas de bienestar psicológico.

Tablas 9

Chi-cuadrado de Pearson

Ítem 3	Si/No	Hombre	Mujer	x2	gll	p
Echando al alumno	Si	17,4%	14,8%	0,89	1	,766
	No	82,6%	85,2%			
Hablando con el alumno	Si	82,6%	82%	0,05	1	,945
	No	17,4%	18%			
Apartando al alumno	Si	34,8%	8,2%	9,025	1	,003
	No	65,2%	91,8%			
Escribiéndole un parte	Si	30,4%	44,3%	1,325	1	,250
	No	69,6%	55,7%			
Ignorando el conflicto	Si	13%	4,9%	1,663	1	,197
	No	87%	95,1%			
No tengo conflictos	Si	26,1%	24,6%	0,20	1	,888
	No	73,9%	75,4%			

El ítem 3 hace referencia a como el docente aborda las conductas disruptivas en el aula. La única p significativa con un ,003 que hace referencia a abordar

la situación apartando/aislando al alumno del resto, y muestra una diferencia entre hombres y mujeres. Las mujeres optan menos por este método.

Ítem 10	Si/No	Hombre	Mujer	x2	gll	p
Alumnos no permiten impartir clase	Si	78,3%	82%	,149	1	,700
	No	21,7%	18%			
Conflictos entre alumnos	Si	39,1%	37,7%	,014	1	,905
	No	60,9%	62,3%			
Conflictos entre el alumno y el docente	Si	17,4%	18%	,005	1	,945
	No	82,6%	82%			
Vandalismo	Si	13%	14,8%	0,40	1	,842
	No	87%	85,2%			

El ítem 10 hace referencia a como el docente percibe las conductas disruptivas en el aula, no se observa ninguna diferencia significativa entre género.

Ítem 11	Si/No	Hombre	Mujer	x2	gll	p
Agresiones físicas	Si	0%	8,2%	2,005	1	,157
	No	100%	91,8%			
Agresión verbal	Si	34,8%	42,6%	0,426	1	,514
	No	65,2%	57,4%			
Aislamiento/rechazo	Si	4,3%	11,5%	0,985	1	,321
	No	95,7%	88,5%			
Chantaje/robo	Si	4,3%	1,6%	0,527	1	,468
	No	95,7%	98,4%			
Casi no he sufrido	Si	60,9%	55,7%	0,180	1	,672
	No	39,1%	44,3%			

El ítem 11 hace referencia al tipo de conductas de las cuales los docentes pueden ser víctimas. No se observan diferencias significativas entre los géneros. No obstante de manera descriptiva se puede destacar que en agresiones físicas, el hombre recibe un 0% mientras que la mujer recibe un 8,2%. En todos los demás tipos de agresiones, menos en chantajes, la mujer también obtiene un porcentaje mayor.

Ítem 14	Si/No	Hombre	Mujer	x2	gll	p
Se lo comunico al tutor/jefe de estudios	Si	65,2%	82%	2,677	1	,102
	No	34,8%	18%			
Lo comento con mis compañeros	Si	47,8%	42,6%	0,183	1	,668
	No	52,2%	57,4%			
No lo comunico, lo soluciono yo mismo/a	Si	17,4%	14,8%	0,089	1	,766
	No	82,6%	85,2%			
No me siento apoyado	No	100%	100%			

El ítem 14 hace referencia a como el docente gestiona el conflicto y como lo comunica. No se observan diferencias significativas entre géneros. Pero se puede destacar de manera descriptiva que las mujeres muestran una mejor comunicación del conflicto a los superiores que los hombres, con un 82% la mujer, respecto al hombre con un 65,2%.

6. Discussión

La muestra consta de 84 docentes de institutos catalanes, la media de edad es d 48 años con una desviación típica de 10.

El cuestionario para detectar la situación que percibe el profesorado del centro sobre la convivencia ha mostrado diversos resultados descriptivos que caben resaltar.

El ítem 2 indica que un 45,2% de los docentes invierte menos de un 20% de tiempo en su día con temas relacionados con conductas disruptivas y un 35,7% entre un 21 y un 40% de su tiempo. Esto nos indica que los docentes de la muestra, de manera general, no suelen tener que invertir mucho tiempo en lidiar con conflictos en el aula.

El ítem 3 indica que el 82,1% de los docentes escoge hablar con el alumno como método principal para abordar las conductas disruptivas. Es un porcentaje alto de docentes el que escoge la comunicación como vía principal de resolución de conflictos, lo que es favorable.

El Chi-cuadrado de Pearson se muestra una diferencia significativa que indica que las mujeres optan menos por el método de apartar/aislar al alumno del resto frente una conducta disruptiva.

El ítem 5 indica que el 71,4% de los docentes opina que la clave para resolver los conflictos en el aula es favorecer la convivencia como objetivo principal del proyecto educativo y seguidamente un 61,9% cree en la detección y tratamiento de casos especiales con el alumnado. Estos resultados nos muestran una predisposición por parte del docente a mejorar la convivencia en el entorno educativo.

El ítem 8 indica con un 70,2% que la personalidad y el carácter son los principales factores causales que provocan conflictos en el aula.

El ítem 10 indica que el 81% de los conflictos que se dan en el aula tienen que ver con el alumno y la conducta disruptiva que aplica es la de impedir al profesor impartir la clase.

El ítem 11 indica que el 40,5 de los docentes han sufrido agresiones de índole verbal por parte del alumno, por tanto las más recurrentes, aunque en general, el 57,1% afirma no haber sufrido casi agresiones en clase.

El ítem 14 indica que el 77,4% de los docentes cuando tiene un problema con el alumnado lo comenta con sus compañeros y busca consejos para abordarlos y un 57,1% lo comenta con un superior. Mostrando comunicación entre el claustro sobre los conflictos que suceden en las aulas.

Se han realizado diversas comparaciones para medir el efecto del género en las dos escalas administradas. En la ECPT no se han observado diferencias estadísticamente significativas y se podría decir que hombres y mujeres perciben de igual manera el clima psicosocial.

En el EBP si observamos diferencias significativas. La subescala de autoaceptación no asume la igualdad de variancias, no hay homocedasticidad. A su vez, según los resultados obtenidos, se observa una ligera tenencia o indicio de que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en la subescala de Relaciones Personales, de todas formas no alcanza la significancia estadística convencional. Es posible que se requiera un estudio más amplio para confirmar o refutar esta tendencia. Se destaca también que existe una diferencia significativa en las puntuaciones entre hombres y mujeres en la subescala de Crecimiento Personal. Las mujeres puntúan significativamente más alto en la subescala d crecimiento personal que los hombres.

Se ha calculado el efecto que tiene en el bienestar del docente el haber sido víctima de las conductas disruptivas del alumno. La subescala de Autoconcepto no cumple el supuesto de homocedasticidad, lo que implica que las variancias de las puntuaciones no son iguales. También sugiere que existe una tendencia hacia un peor bienestar psicológico en esta subescala.

La subescala de Relaciones Personales no cumple con el supuesto de homocedasticidad tampoco, además indica una clara diferencia significativa en las puntuaciones entre grupos. El tamaño del efecto es negativo y moderado, lo que significa que las puntuaciones en la subescala difieren en aproximadamente la mitad de la desviación típica.

En la subescala de Dominio del Entorno si se cumple el supuesto de homocedasticidad, también sugiere que hay una diferencia significativa en las puntuaciones entre los grupos.

Se ha realizado una correlación entre el EBP y el ECPT y se ha obtenido el resultado de que existe una correlación positiva de una magnitud significativa pero débil entre la subescala del Contenido del Trabajo (CT) que hace referencia al conjunto de factores de estrés relacionados con la labor realizada por el trabajador y todas las subescalas de bienestar psicológico excepto la subescala de Propósito de Vida. En cambio se ha obtenido una correlación negativa entre la subescala de Definición de Rol (DR), que está construida en sentido inverso, por tanto la variable es negativa, que se relaciona con la percepción de una buena dirección, supervisión y reconocimiento del trabajo con las subescalas de bienestar psicológico.

Las subescalas de Relaciones Personales (RP) que hace referencia a la autoestima, apoyo social y la percepción de estar integrada en el grupo ha correlacionado positivamente con las subescalas de bienestar psicológico.

Como he mencionado en el marco teórico en diversos estudios como en el D'Angelo & Fernández (2011) que destacan el comportarse de manera que impide al profesor dar la clase y faltar al respeto de manera verbal al profesor como principales conductas disruptivas en el aula. En los resultados obtenidos vemos reflejado que los docentes mencionan estas como las principales conductas disruptivas que ellos han vivenciado.

El estudiante y el docente carecen de rol autoritario hoy en día generando consecuencias en el clima laboral y este tiene consecuencias en el bienestar psicológico del docente. Ortiz y Cruz (2009) postularon que la satisfacción laboral mejora la productividad global. En este estudio hemos comprobado que existe una correlación negativa entre el contenido del trabajo, los estresores relacionados con la labor del trabajador, y las subescalas del bienestar psicológico, por tanto hay una influencia mutua entre ellos.

En relación con el enfoque en la convivencia y el proyecto educativo, los resultados respaldan la idea de que los docentes perciben la convivencia como un objetivo clave en el entorno educativo. Esto se relaciona con las teorías que enfatizan la importancia de crear un clima positivo y fomentar las habilidades socioemocionales para mejorar el ambiente escolar.

La correlación entre el bienestar psicológico y el desempeño laboral indica una correlación positiva entre varias subescalas de bienestar psicológico y

factores relacionados con el trabajo docente. Esto respalda la teoría que sugiere que el bienestar emocional de los docentes influye en su satisfacción laboral y en consecuencia en su rendimiento y compromiso profesional. Cuando los docentes experimentan un mayor bienestar psicológico, es más probable que se sientan satisfechos con su trabajo, se comprometan con sus tareas y establezcan relaciones positivas con sus compañeros y estudiantes.

Los resultados muestran diferencias significativas en las estrategias de manejo de conductas disruptivas entre hombres y mujeres. Estas diferencias se relacionan con las teorías sobre los roles de género y las expectativas sociales que pueden influir en las estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos en diferentes contextos. Las teorías de género sugieren que las mujeres tienden a favorecer enfoques de resolución más comunicativos y colaborativos, mientras que los hombres pueden inclinarse hacia soluciones más directas y de control.

7. Conclusiones

7.1. Resumen de los hallazgos

Objetivo 1: Analizar las diferencias principales respectivas a la distinción de género en relación con las conductas disruptivas.

- i. H1: El género puede influir en la frecuencia y el tipo de violencia escolar que los docentes experimentan. Por ello se espera que los estudiantes sean más propensos a ser violentos con los docentes de género femenino.

En relación con la influencia del género en la frecuencia y tipo de violencia escolar experimentada por los docentes, los resultados indican que las mujeres parecen recibir una ligera magnitud más de agresiones que los hombres aunque esta diferencia no es significativa. También se observa que las agresiones verbales son las más comunes aunque no se puede ver una clara distinción en el género, por lo tanto no se confirma la hipótesis 1.

- ii. H2: Los docentes de género masculino tienden a tener más dificultades para reportar los conflictos.

No se observan diferencias significativas entre géneros pero las mujeres de manera general muestran mejor comunicación del conflicto a sus superiores que los hombres.

Objetivo 2: Analizar el grado de impacto que tienen las conductas disruptivas y el clima laboral en el bienestar psicológico en el docente.

- i. H3: Se espera un resultado más positivo en el bienestar psicológico del género femenino que en el masculino.

Esta hipótesis se relaciona con los resultados obtenidos en la escala de Crecimiento Personal donde las mujeres han puntuado significativamente más alto que los hombres. Esto sugiere que las mujeres podrían experimentar un mejor bienestar psicológico en esta área en comparación a los hombres. Pero como no se han encontrado diferencias significativas en otras subescalas la hipótesis 3 no se confirma.

- ii. H4: Se espera observar diferencias en el clima psicosocial en el trabajo percibido entre hombres y mujeres.

Los resultados indican que no se observan diferencias estadísticamente significativas en la escala ECPT, lo que indica que hombres y mujeres perciben de manera similar el clima psicosocial en el trabajo.

- iii. H5: Las conductas disruptivas y el clima laboral tienen un impacto negativo en el bienestar psicológico tanto de los docentes hombres como mujeres.

Los resultados muestran una correlación positiva significativa y débil entre la subescala de Contenido del Trabajo (CT) y todas las subescalas de bienestar psicológico, excepto Propósito de Vida (PV). Esto sugiere que los docentes que experimentan mayor contenido en su trabajo, es decir, una mayor carga de tareas relacionadas con las conductas disruptivas, tienden a tener un impacto positivo en su bienestar psicológico en términos de autoaceptación, relaciones personales, dominio del entorno y crecimiento personal. Este hallazgo respalda la hipótesis 5 ya que indica que las conductas disruptivas pueden influir en su bienestar psicológico.

Como observación se entiende que es contenido laboral o acumulación de tareas no tiene tanto que ver con agresiones o conductas violentas hacia el docente, sino más bien retos y dificultades a las que el docente tiene que hacer frente. Los resultados de esta forma ganan más sentido.

Por otro lado, la subescala de Definición de Rol (DR), muestra una correlación negativa con las subescalas de bienestar psicológico. Esto implica que los docentes que perciben una menos definición de su rol en el entorno laboral, posiblemente debido a la falta de apoyo o reconocimiento, experimentan un impacto negativo en su bienestar psicológico en términos de autoaceptación, relaciones personales, dominio del entorno y crecimiento personal. Este resultado también respalda la hipótesis 5, ya que, indica que el clima laboral, en términos de definición de rol, puede afectar al bienestar psicológico del docente.

Por último se observa una correlación positiva entre la subescala de Relaciones Personales (RP) y las subescalas de bienestar psicológico. Esto sugiere que los docentes que experimentan una mayor autoestima, apoyo social y sensación de integración en el grupo tienen un impacto positivo en su bienestar psicológico. También respalda la hipótesis 5, ya que, indica que las conductas disruptivas y el clima laboral pueden influir en las relaciones personales de los docentes y a su vez, en el bienestar psicológico.

7.2. Limitaciones y direcciones futuras de investigación

Limitaciones:

Falta de significación: Las diferencias de género mencionadas en los resultados son en su mayoría tendencias o indicaciones sin alcanzar la significancia estadística en algunos casos. Sería necesario ampliar la muestra y realizar análisis estadísticos más rigurosos para confirmar o refutar las tendencias.

Tamaño de la muestra y generalización de los resultados: la muestra se basa en una muestra reducida de docentes catalanes, por tanto, la muestra limita la generalización de los resultados a otras poblaciones o entornos. Sería positivo ampliar la muestra para obtener resultados más representativos.

Sesgo de respuesta: hay la posibilidad de que los participantes no hayan sido honestos del todo al responder los cuestionarios, o no con la precisión esperada, lo que podría influir en la validez de los resultados. El deseo de dar respuestas socialmente deseables o el sesgo de recuerdo, pueden afectar a la claridad de los datos recopilados.

Subjetividad: Los datos recopilados a través de cuestionarios y escalas pueden estar sujetos a la subjetividad e interpretación de los participantes.

Direcciones futuras de la investigación:

Ampliar el análisis: Sería útil realizar un análisis de correlación más completo y detallado para evaluar la fuerza y dirección de las relaciones entre variables.

Sería interesante explorar otros factores que podría influir en las conductas disruptivas y el bienestar psicológico de los docentes, como la experiencia laboral, la formación en gestión de conflictos o las estrategias de afrontamiento.

Sería recomendable utilizar para futuros estudios una combinación entre análisis cuantitativo y cualitativo como entrevistas o grupos. Esto permitiría obtener perspectivas más cercanas sobre las experiencias y percepciones de los docentes en relación con las conductas disruptivas y el clima laboral.

Estudio longitudinal: un diseño de investigación que sigue a los docentes a lo largo del tiempo podría darnos información sobre la evolución de las conductas disruptivas y el bienestar psicológico de los docentes. Se comprenderían mejor los cambios a largo plazo y su impacto real.

Explorar los factores contextuales que podrían influir en el bienestar psicológico de los docentes, como el apoyo administrativo, las políticas educativas y las condiciones laborales.

8. Referencias

- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, vol.12, núm. 1, pp. 188-202, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Álvarez, D. G. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Revista Dialnet*, vol.21, núm. 1, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic>
- Alva Corcuera , R. D. ., Ugarte Dionicio , S. J. ., & Dioses-Rizzi , J. E. . (2021). Psychological Well-Being in Teachers: A Literary Review. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*. DOI: <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.233>
- Dias, J. M., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Dierendonck, D.van (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Díez-Palomar, J., & García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(67), 19-30.
- Echevarría-Molina, I., & Sanchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), 341-352. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176>
- Generalidad de Catalunya. (2009). *Els grups interactius*. Baix Llobregat: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (s.f.). *Pràctiques restauratives: els cercles restauratius*. Arxiu 28. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Jaramillo, R. C. (2017). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>

- Liliana, M., Dagua, A. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. (s. f.). *Revista de Investigaciones UNAD*, Vol. 8, Núm. 2, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.643>
- Maritza Tualombo Chacha, L. (2018). *Estrés laboral y el bienestar psicológico en docentes de una universidad privada del Lima, Este* (Tesis). Universidad Peruana Union, Ciudad Lima.
- María, G. J. R. (s. f.). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista Scielo*, vol.14, núm. 42, 2009.
- Muñoz-Chávez, J. P., & López-Chau, A. (2018). Mobbing y satisfacción laboral en docentes de Instituciones de Educación Superior del centro de México. Una evidencia empírica sobre su relación. *Ciencia y sociedad*. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i4.pp13-21>
- Navarro, R. L., Barboza, G. E., & Idrogo, Y. (2022). Bienestar psicológico y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes*, 6(22), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.314>
- Navarro O, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial* (Doctorado). Universidad de Castilla-la Mancha, Ciudad Cuenca.
- Portilla, R., & Alva, K. (2019). Bienestar Psicológico y Síndrome de Burnout en Docentes de las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa de Dos Distritos de la Provincia de Cajamarca - 2017. *REVISTA PERSPECTIVA*, 20(3), 320-326. DOI: <https://doi.org/10.33198/rp.v20i3.00044>
- Pujolàs, P (2008). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 170
- Quiroz Fernández Magaly Zucena, B. (2017). *Clima laboral y bienestar psicológico en docentes de una institución educativa nacional* (Tesis). Universidad Señor de Sipán, Ciudad Pimentel.
- Rodríguez Gómez, Juana María (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *REIFOP*, 11 (3), 37-42.
- Sancho, C.; González Such, J. y Bakieva, M. (2014). PSPP. Correlación bivariada. Coeficiente de Pearson. Innovamide L4U. Red de Innovación Educativa y Calidad Docente. Elaboración y evaluación de materiales de aprendizaje. Universitat de

València. Disponible online en:

<http://www.uv.es/innovamide/14u/PSPP/pspp09/pspp09.wiki>

- Sotomayor, J., & Moreno, M. P. (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público. *Ciencia & trabajo*. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-24492014000100008>
- Tous-Pallarés, J., Mayor-Sánchez, C., Del Pilar Bonasa-Jiménez, M., & Espinosa-Díaz, I. (2011). Escala Clima Psicosocial en el Trabajo: desarrollo y validación. *Anuario de Psicología*, 41(1), 51-65.
- Nieto Campos, B., Portela Pino, I., Álvarez García, D. y Domínguez Alonso, J. (2022). Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.464211>

9. Anexos

CUESTIONARIO PARA DETECTAR LA SITUACIÓN QUE PERCIBE EL PROFESORADO DEL CENTRO SOBRE LA CONVIVENCIA.

(Elaborado por Isabel Fernández García)

SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS

1. Consideras que las agresiones y conflictos en los centros escolares es un problema actualmente

- a. Muy importante
- b. Bastante importante
- c. Relativamente importante
- d. No es demasiado importante
- e. No tiene importancia alguna

2. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?

- a. Menos del 20%
- b. Entre el 21 y el 40%
- c. Entre el 41 y el 60%
- d. Más del 60%
- e. No tengo problemas de disciplina.

3. Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido), ¿cómo actúas habitualmente?

- a. Echando al chico/a de clase
- b. Hablando con el chico/a aparte
- c. Situándole dentro de clase apartado/a del resto
- d. Escribiendo un parte de incidencias
- e. Intentando ignorar el hecho y continuando la marcha de la clase
- f. Apenas tengo conflictos en mis clases

4. ¿Crees que el hecho de que el equipo de profesorado adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?

- a. Si, aunque no se implique todo el equipo docente
- b. Si, pero sólo si todo el profesorado se implica
- c. Depende de las medidas que se adopten
- d. Si, si además del equipo docente se implican las familias
- e. no

5. Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el centro

- a. Mejorar el clima del centro
- b. Aplicar sanciones estrictas

- c. Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales
- d. Incluir el tema de disciplina dentro del Proyecto Curricular
- e. Favorecer la convivencia como Objetivo prioritario del Proyecto Educativo
- f. No se puede solucionar, el profesorado está indefenso
- g. Otros...

SOBRE AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO

6. Las agresiones y abusos entre el alumnado es un problema clave de la convivencia escolar

- a. Muy de acuerdo
- b. Bastante de acuerdo
- c. Medianamente de acuerdo
- d. Un poco de acuerdo
- e. En desacuerdo

7. ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre el alumnado?

- a. Agresiones físicas
- b. Agresiones verbales (insultos, amenazas,)
- c. Aislamiento, rechazo, presiones psicológicas (reírse de..., meterse con...)
- d. Chantajos, robos, destrozos
- e. Casi no existen agresiones de importancia

8. ¿Cuál es la causa más común entre el alumnado que provocan las anteriores agresiones?

- a. Casi, no hay agresiones
- b. Racismo, intolerancia
- c. Género
- d. Personalidad, carácter
- e. Status y modelado social
- f. otros

9. ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre el alumnado?

- a. En el recreo, en el patio
- b. A la salida y entrada del centro
- c. En la clase
- d. En los pasillos entre clase
- e. En los servicios
- f. En cualquier sitio

SOBRE EL CLIMA RELACIONAL PROFESORADO-ALUMNADO

10. Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi escuela son

- a. Alumnado que no permiten que se imparta la clase
- b. Agresiones, gritos, malos modos entre el alumnado
- c. Malas maneras, agresiones del alumnado hacia el profesorado
- d. Vandalismo, destrozo de objetos, material

- e. Conflictos entre el profesorado
- f. Otras....

11. Personalmente y dentro de los últimos años, ¿han sufrido alguna agresión por parte del alumnado?

- a. Agresiones físicas
- b. Agresiones verbales (insultos, amenazas,)
- c. Aislamiento, rechazo, presiones psicológicas (reírse de..., meterse con...)
- d. Chantajes, robos, destrozos
- e. Casi no existen agresiones de importancia

12. ¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en los últimos dos años?

- a. No he sufrido agresiones
- b. Una o dos veces
- c. De dos a cinco
- d. Frecuentemente
- e. Muy frecuentemente

RELACIÓN ENTRE EL PROFESORADO

13. En general, consideras que las relaciones y comunicación entre el profesorado de tu claustro son

- a. Muy buenas
- b. Buenas
- c. Normales, nada especial
- d. Regulares a malas
- e. Malas o muy malas

14. En general, cuando tienes un problema de disciplina o conflicto con el alumnado

- a. Se lo comunico al tutor/a y/o al jefe de Estudios
- b. Lo comento con mis compañeros/as y escucho sus consejos
- c. No lo comunico a nadie lo resuelvo por mí mismo
- d. No lo comunico a nadie, no me siento apoyado por mis compañeros/as

15. Las malas relaciones entre el profesorado y su repercusión en los conflictos de la escuela en general

- a. Incide directamente en la disciplina del alumnado
- b. Sólo incide en el rendimiento profesional del profesorado
- c. Sólo incide en el profesorado en conflicto si los hubiera
- d. Suelen ser pasajeras no incidiendo en ningún sector especialmente
- e. No suele hacer malas relaciones entre el profesorado.

Instrucciones

A continuación encontrarás un conjunto frases que debes contestar de acuerdo con tu forma de ser y de pensar. El fin es que en cada enunciado decidas hasta qué punto te describe lo que allí se menciona. Las respuestas van del 1 al 7, donde **1** significa estar **completamente en desacuerdo** y **7** significa estar **completamente de acuerdo**, recuerda que si tu valoración no está en los extremos tienes puntuaciones intermedias para decidir.

Marca con una "X" cada pregunta en el número que corresponda a la siguiente escala:

		Totalmente en desacuerdo	Bastante desac.	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desac.	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
1	Tengo buenas relaciones con todos mis compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
2	Puedo decidir cómo organizo mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
3	Me considero satisfecho con mi puesto de trabajo actual.	1	2	3	4	5	6	7
4	Me gusta ampliar la formación relacionada con mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Creo que tengo un buen rendimiento laboral y profesional.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me noto cansado cuando empiezo otro día de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
7	Me preocupan los problemas de mis compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
8	En mi trabajo recibo órdenes contradictorias.	1	2	3	4	5	6	7
9	Tengo un trabajo muy repetitivo.	1	2	3	4	5	6	7
10	Mi trabajo consta de tareas muy diversas.	1	2	3	4	5	6	7
11	Puedo organizar y decidir la forma de realizar mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
12	Mis compañeros y jefes me culpan de sus errores.	1	2	3	4	5	6	7
13	Para promocionar en mi empresa hay que ser sumiso.	1	2	3	4	5	6	7
14	Me siento muy integrado con mi grupo de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
15	Realizo un trabajo que considero humillante.	1	2	3	4	5	6	7
16	Mi trabajo consta de muchas tareas sin sentido.	1	2	3	4	5	6	7

Instrucciones

Lee, por favor, atentamente cada frase y escoge la respuesta en función de tú manera más frecuente de ser, pensar o actuar **en una escala que varía de 1 a 6** teniendo en cuenta que:

1. Cuando repaso la historia de mi vida, estoy contento con cómo han resultado las cosas.	1	2	3	4	5	6
2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.	1	2	3	4	5	6
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.	1	2	3	4	5	6
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.	1	2	3	4	5	6
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.	1	2	3	4	5	6
6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.	1	2	3	4	5	6
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.	1	2	3	4	5	6
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.	1	2	3	4	5	6
10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.	1	2	3	4	5	6
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.	1	2	3	4	5	6
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.	1	2	3	4	5	6
13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.	1	2	3	4	5	6
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.	1	2	3	4	5	6
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.	1	2	3	4	5	6
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.	1	2	3	4	5	6
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.	1	2	3	4	5	6
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.	1	2	3	4	5	6
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	1	2	3	4	5	6
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	1	2	3	4	5	6
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.	1	2	3	4	5	6
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.	1	2	3	4	5	6
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.	1	2	3	4	5	6
24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.	1	2	3	4	5	6
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.	1	2	3	4	5	6
26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6

27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio, y crecimiento.	1	2	3	4	5	6
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos más eficaces para cambiarla.	1	2	3	4	5	6

Totalmente en desacuerdo **1 2 3 4 5 6** *Totalmente de acuerdo*

Elija solo una opción para cada situación